

**Dizionario
dell'autonomia scolastica**

Accoglienza

Quali sono le caratteristiche essenziali del termine “accoglienza”?

Accogliere è predisporre. Un ambiente predisposto e organizzato a misura del soggetto è un ambiente che espone messaggi e sollecitazioni. Non è un luogo neutro, una zona culturalmente depotenziata, uno spazio casuale. Un ambiente predisposto espone il ragazzo a stimoli precisi e gli invia segnali identificabili: si producono azioni, si richiedono capacità, si attuano comportamenti. Le scuole attive, con le classi laboratorio, la mobilità degli allievi impegnati in progetti personali e di gruppo considerano l'ambiente classe come un ambiente di vita dal quale possono scaturire apprendimenti e comportamenti socializzati. Anche l'adulto, oltre che l'ambiente, è una sorta di “**espositore culturale**”. Lo è in tutti quei momenti nei quali interse un dialogo con i ragazzi, quando propone, quando offre esperienze, quando corregge, quando mostra i propri interessi. Una predisposizione accogliente riguarda perciò le cose e i materiali didattici, ma anche i tempi e i ritmi delle proposte, riguarda le persone e tutto il contesto di vita nella scuola.

Accogliere è ascoltare. L'accoglienza richiede un atteggiamento di ascolto e di rispetto. L'ascolto è qualcosa di più di una tecnica didattica; richiede di mettersi nei panni dell'altro, di sintonizzarsi con lui, di cambiare l'ottica del vedere e del sentire per cercare di assumere quella dell'interlocutore. L'ascolto non è un'azione passiva, un lasciar correre, un comportamento non impegnato; l'ascolto è un agire fortemente attivo. Quando un adulto assume un atteggiamento di ascolto non corregge le spiegazioni che danno i ragazzi, anzi lascia che i modelli e le ipotesi che loro fanno prendano corpo. Interviene, semmai, per confermare, riprendere (“**rispecchiare**”, in psicologia) per rilanciare, per problematizzare. Anche nella fase dell'intervento più diretto la regola fondamentale rimane quella dell'attenzione, dell'ascolto. Questo atteggiamento accogliente riconduce alla necessità naturale che l'adulto dia un sostegno al soggetto, partecipando alla sua crescita complessiva. L'adulto accogliente si pone come “**guida**” per l'apprendimento, come “**aiuto**” perché l'allievo possa sviluppare progetti sempre più personali e articolati.

Accogliere è vivere nel reale. Il reale è dato dalla ricchezza degli avvenimenti e delle situazioni di vita, dalle esperienze che i ragazzi vivono fuori dalla scuola, dai ricordi e dalle “**autobiografie**” ancora non raccontate. Porre attenzione al reale, accogliere i pensieri, i ragionamenti, le ansie, le costruzioni logiche e quelle metaforiche dei ragazzi fanno apparire gli allievi come bambini, non come scolari. Nella ricchezza del quotidiano l'insegnante può pescare a piene mani, può trovarci molto di più di quello che gli serve per il suo “**programma**”. Può recuperare, offrendo dignità all'esperienza, i saperi impliciti, può provocare situazioni problematiche perché certe scoperte si verifichino, può “**divertirsi**” a raggruppare per discipline gli spezzoni degli avvenimenti che osserva. I vari problemi si possono affrontare dando priorità al principio dell'accoglienza che chiama in causa gli alunni nella loro interezza.

Accogliere è apprendere stando bene. Un atteggiamento ludico sembrerebbe poco adatto alla scuola media. In effetti, se intendiamo il ludico come riposo, fuga, evasione, disinteresse... allora è bene non svilupparlo affatto. Ma se il ludico diviene – come è nella sua natura più profonda – apprendere con gioia, impegnarsi con gusto, relazionarsi con interesse, muoversi per conoscere se stessi e il mondo con “**serietà leggera**”, sfidare le difficoltà e sfidarsi..., allora il ludico può entrare nella scuola media perché consente ai ragazzi (e agli adulti) di stare bene, di avere cura di sé, di vivere con piacere.

Apprendimento

L'apprendimento **“è un processo attivo di costruzione di conoscenze, abilità e atteggiamenti in un contesto di interazione dell'allievo con gli insegnanti, i compagni, i media didattici”**.

Sottolineare la centralità dell'apprendimento e della persona che apprende, significa considerare non solo i **“risultati”**, ma anche le **“modalità”** attraverso cui raggiunge i risultati. L'attenzione ai **“processi”** implica nell'insegnante un atteggiamento di costante monitoraggio nei confronti dei progressi dell'allievo.

L'individuo che apprende è **“attivo”**, nel senso che utilizza i mezzi di cui dispone (conoscenze, procedure) per rendere **“significative”** le nuove esperienze. Il carattere attivo dell'apprendimento va potenziato e affinato dall'intervento del docente che deve aiutare l'allievo a dotarsi di strategie valide, adatte a diversi **“compiti e contesti”**. Apprendimento attivo non significa solo apprendimento **“per problemi”** o **“per scoperta”**: implica partecipazione cognitiva (porre e porsi domande, cercare spiegazioni, partecipare a discussioni, confrontarsi) e motivazionale (organizzare le risorse, essere consapevoli dei risultati raggiunti e delle difficoltà, sentirsi disponibili a costruire e realizzare progetti).

L'apprendimento non va inteso come semplice **“accumulazione di elementi”**, ma come **“ampliamento e modifica di esperienze”**. Imparare un concetto o una nozione significa inquadrare un'esperienza nell'ambito di **“concetti e procedure”** che attengono a una disciplina o campo disciplinare. E' un processo attraverso cui si acquisiscono strumenti nuovi o si riadattano strumenti vecchi per organizzare o **“vedere”** l'esperienza in una nuova prospettiva. In tale processo, l'allievo non impara solo concetti e nozioni secondo la programmazione dell'insegnante, ma sviluppa anche **“atteggiamenti e convinzioni”** riguardo ad essi (utilità, inutilità, interesse, importanza, difficoltà...).

Questa costruzione ha un carattere eminentemente **“sociale”**, in quanto avviene attraverso le **“interazioni”** dei ragazzi a scuola e fuori.

La costruzione di conoscenze parte sempre, per l'allievo, da un tessuto di esperienze e convinzioni, spesso colorate affettivamente e raramente congruenti con l'organizzazione del sapere nei diversi campi. L'attenzione dell'insegnante alla **“continuità”** implica la ricerca di connessioni e relazioni tra gli interventi di istruzione e quanto l'alunno ha già fatto e appreso. Continuità è termine non univoco, che da un lato implica la dovuta attenzione alla gradualità nell'ampliamento e approfondimento delle conoscenze, dall'altro non esclude aspetti di differenziazione. Il passaggio ai saperi disciplinari implica spesso una ridefinizione del significato di concetti e nozioni e quindi l'avvio a una prospettiva diversa di percezione e analisi dei fenomeni.

E' importante che l'attenzione alla continuità non si limiti a garantire la **“saldatura”** esterna tra livelli diversi di scolarità (per esempio negli anni-ponte). Tale attenzione richiede un lavoro comune di programmazione in verticale, e cioè un'analisi dello sviluppo delle diverse competenze, analisi nel cui ambito vanno specificati obiettivi, contenuti e strumenti di valutazione. E' quindi importante che la programmazione non sia fatta astrattamente (**quante cose deve sapere e saper fare uno studente a un determinato punto del suo percorso?**), ma contestualizzate in relazione al campo o ai campi disciplinari di riferimento (**che significa competenza in matematica dopo i tre anni di scuola media?**). E' da sottolineare che **“competenza”** non ha una valenza soltanto cognitiva, ma anche di consapevolezza e motivazione: ciò implica dunque il considerare non soltanto obiettivi cognitivi, ma anche di tipo motivazionale (**quale atteggiamento si intende costruire nell'allievo nei confronti di un determinato campo disciplinare?**).

Parlando di “**flessibilità**” è opportuno tenere distinti due aspetti:

1. il primo è quello dei nessi di apprendimento tra diverse discipline. In termini di organizzazione didattica, ciò comporta il “**farsi carico**” da parte dell’insegnante, nel quadro di una programmazione collegiale, della parte di “trasversalità” (connessioni, analogie, linguaggi) che ciascuna disciplina comporta
2. il secondo riguarda la continuità tra l’apprendere a scuola e l’apprendere al di fuori di essa. Vi sono processi di apprendimento che si caratterizzano in modo diverso nei differenti contesti. Per esempio, la “**soluzione di problemi**” presenta caratteristiche diverse a scuola (dove le situazioni problematiche sono di regola pianificate o comunque previste nella loro difficoltà) rispetto al “**mondo esterno**” alla scuola, dove i problemi sono di natura concreta, coinvolgono i rapporti con gli altri e non sempre possono essere risolti con l’aiuto di ciò che si è imparato nei libri.

In molti documenti di lavoro la costruzione di competenze viene proposta come alternativa all’accumularsi di conoscenze che caratterizza la scuola tradizionale. “**Competenza**” viene definita come “**la capacità di padroneggiare e utilizzare le conoscenze e le abilità in un contesto disciplinare o lavorativo, capacità cui si riconosce una dimensione metacognitiva, di consapevolezza**”. La competenza comprende “**conoscenze dichiarative e procedurali**” diverse attinenti a uno specifico settore o campo disciplinare, e abilità di tipo trasversale, che riguardano per esempio la comprensione di lettura, l’utilizzazione di modalità di produzione scritta o grafica, le abilità di studio...

In ciascun ambito o disciplina si possono individuare alcune competenze basilari: che vuol dire, per esempio, allievo competente in geografia o in musica? E’ opportuno distinguere, nella musica, una fruizione da una produzione “competente”?

Si può procedere per unità di apprendimento ampie e ricche di contenuti, non riducibili alle tassonomie ma neppure a meri “**processi di base**” Parliamo, piuttosto, di “**progetti**”, come di “**fasi un cui si articola il percorso di una competenza**”. E’ una “**dimensione verticale**”, che rinvia a ciò che l’insegnante può e deve fare per facilitare lo sviluppo delle competenze: la sistematizzazione e la ristrutturazione di conoscenze già acquisite, le “**connessioni**” delle conoscenze nuove con quelle precedenti, la giusta enfasi sulla produttività di certi concetti...

Il termine “**progetto**” non viene qui usato in omaggio alla scuola attiva, ma per sottolineare che “**insegnare per competenze**” implica:

- la considerazione di obiettivi
- la stretta connessione delle esperienze pregresse dell’allievo con le conoscenze e le procedure da insegnare e apprendere
- la centratura continua sul soggetto che apprende
- la funzione regolativa della valutazione.

A questo si aggiunge che lo sviluppo di una competenza implica anche la costruzione nell’allievo del “**significato**” di tale competenza.

In che cosa si differenzia il progetto dai “**centri di interesse**” o dai “**bisogni**” di decroliana memoria? La differenza sta in un diverso impegno del docente, che si prende carico del progetto, lo realizza anche in collaborazione con altri colleghi e ne verifica periodicamente la tenuta.

Una competenza implica “**conoscenze e abilità specifiche**”, ma comprende anche “**abilità di tipo trasversale**” e “**abilità di studio**”. Sia gli aspetti specifici che quelli trasversali rientrano nel progetto, e l’insegnante dovrebbe farsi carico di sottolinearne la specificità; per esempio, dedicando una parte dell’orario scolastico alla ricognizione, con gli allievi, di quanto si è fatto, di ciò che si è imparato in termini di procedure, tecniche e metodi, di come questi apprendimenti si saldano con quelli già in atto e possono saldarsi ad altri futuri.

Il problema della trasversalità si risolve, soprattutto, attraverso il coordinamento dei “**titolari**” dei vari progetti che individuano, nell’ambito di ciascuno di essi, le “**zone**” dove è più opportuno e produttivo lavorare in senso trasversale e quindi in collaborazione. Lo sviluppo di una competenza richiede ovviamente connessioni con percorsi paralleli, relativi ad altri settori di competenza, secondo una dimensione “**orizzontale**” che riguarda, in particolare, le cosiddette “**abilità trasversali**”.

Apprendimento cooperativo

Gli studi più recenti sulla cognitività e la metacognitività insistono sul valore degli apprendimenti “**contestualizzati**” o “**situati**”; sul fatto che gli apprendimenti duraturi sono frutto di un’attività del soggetto in un “**contesto di relazioni**”, che essi sono prima “**interpersonali**” e poi “**intrapersonali**”, che hanno, in altre parole, natura e base sociale prima che razionale.

Come si concilia tutto ciò con il tener ferma l’unicità dell’insegnante come mediatore tra la realtà formalizzata e le sue rappresentazioni altrettanto formalizzate, ma anche come ruolo volto a suscitare la motivazione e ad organizzare l’individualizzazione-personalizzazione?

La mediazione unica dell’insegnante filtra, depura l’ambiente di apprendimento, perché stabilisce implicitamente l’esistenza di un’unica fonte autorevole del sapere, in un’unica risorsa (l’insegnante), di pochi luoghi in cui esercitarsi (il libro di testo, la lezione), di un unico ritmo di lavoro, di compiti e obiettivi dati, di un’unica fonte di valutazione.

Se ipotizziamo, invece, una “**mediazione sociale**”, capace di percorrere tutta la complessità e la non linearità dell’apprendimento reale, le risorse e le origini dell’apprendimento sono soprattutto gli allievi: gli studenti si aiutano reciprocamente e sono corresponsabili del loro apprendimento, stabiliscono il ritmo del loro lavoro, si correggono e si valutano, sviluppano e migliorano le relazioni sociali per favorire l’apprendimento. L’insegnante è soprattutto un facilitatore e un organizzatore dell’attività di apprendimento.

Il passaggio alla “mediazione sociale” richiede un lungo percorso di formazione e di sperimentazione: un gruppo di apprendimento non è automaticamente cooperativo, al suo interno si possono riproporre le stesse dinamiche competitive o individualistiche; l’insegnante non è naturalmente “**facilitatore**”, osservatore, organizzatore, perché è forte e sempre presente la tentazione di proporre la soluzione anticipata del problema, sempre presente la paura di “**perdere potere**” o di “**perdere tempo**”.

Il passaggio alla mediazione sociale postula soprattutto una cura delle “**abilità sociali**”, quelle della comunicazione e della relazione, che sono storicamente un punto debole della formazione scolastica sia negli allievi che negli insegnanti.

Nel “**Cooperative Learning**” (CL) l’interazione tra gli allievi diventa la componente attorno alla quale ruotano le altre variabili connesse col processo di apprendimento: strutture cooperative possono produrre sviluppo di abilità cognitive, maggiore adattamento psicologico, accrescimento di comportamenti altruistici, acquisizione di abilità sociali e formazione di relazioni personali soddisfacenti in misura maggiore rispetto a situazioni di gestione tradizionale del gruppo classe.

L’ipotesi si precisa ulteriormente: esistono effetti “**prosociali**” (aumento di comportamenti di collaborazione, aiuto e condivisione) dentro una strutturazione della classe per gruppi che condividano degli scopi e questi effetti possono essere utilizzati come condizione facilitante lo sviluppo cognitivo in situazioni di apprendimento.

Lo scopo metodologico del CL è associato all’idea di promuovere l’acquisizione di criteri, modelli e strumenti di conduzione della classe a piccoli gruppi, in cui la costruzione del “**clima della classe**” diventa funzionale allo sviluppo del sapere scolastico, applicando comunque attività didattico-formative fondate su relazioni di reciprocità, in cui le esperienze di apprendimento organizzate

per piccoli gruppi cooperativi, possono contribuire a promuovere contesti-classe nei quali condividere un'immagine di adulto e di compagno come risorse piuttosto che come minaccia.

In questo contesto, cresce anche la “**motivazione**” ad apprendere come grado di impegno cognitivo investito per il raggiungimento di obiettivi: “**motivazione intrinseca**”, alte aspettative di successo, curiosità epistemica e voglia di continuare autonomamente un compito, atteggiamento positivo verso i contenuti disciplinari, persistenza anche di fronte alle difficoltà: sono risultati importanti verificati in compiti che comportano l'uso di abilità di lettura e di ragionamento, abilità considerate tradizionalmente come trasversali alle discipline e come condizione necessaria al successo scolastico.

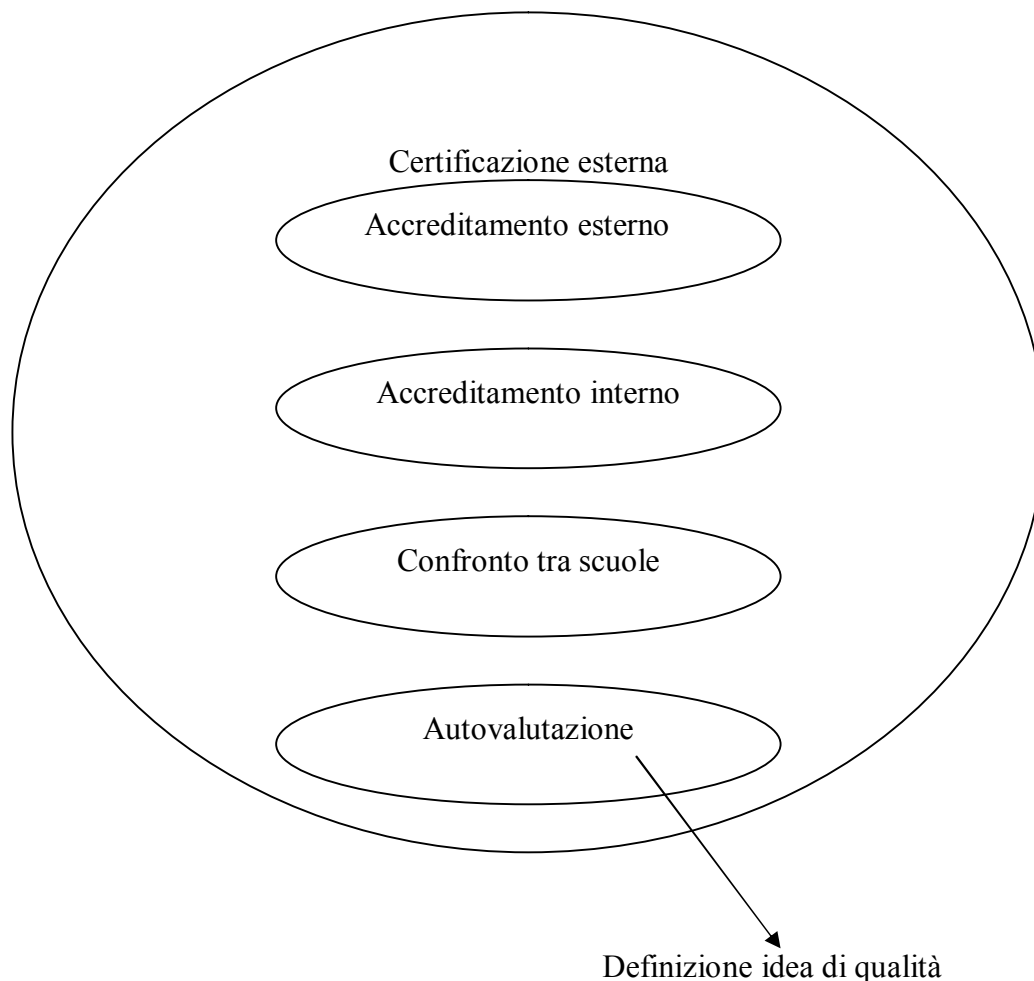
Un ulteriore punto di forza può essere individuato sia nella “**valutazione pubblica e specifica delle abilità e competenze di ciascuno rispetto al compito svolto**”, sia nella consapevolezza che è “**la classe a possedere abilità multiple necessarie ad un compito e non il singolo individuo**”. Se potessimo pensare agli alunni nello stesso modo in cui pensiamo a noi stessi come adulti, ognuno con i suoi punti di forza e di debolezza in tutte le abilità richieste dalla vita e dal lavoro, molti dei problemi dovuti alle condizioni socio-culturali dei nostri allievi sparirebbero.

Autoanalisi d'istituto

L'espressione designa “**modalità autovalutative, gestire direttamente dagli attori scolastici, utili ad analizzare criticamente e rielaborare le proprie pratiche professionali**”. Proviamo a identificare alcuni “**tratti**” che qualificano i processi di AI (= autovalutazione di istituto).

In primo luogo, si tratta di un “**approccio situato**” alla valutazione, a partire dal carattere singolare dei processi formativi in quanto strettamente correlati al contesto entro cui avvengono. In secondo luogo, si caratterizza come “**approccio multiprospettico**” alla qualità, a partire dall'assunto che sono molti i punti di vista da cui osservare la realtà di una scuola e un processo autovalutativo si caratterizza per il tentativo di metterli a confronto. In terzo luogo, si qualifica come “**approccio partecipato**” alla valutazione, intesa come processo di comprensione della propria idea di qualità della scuola messo in atto dalla comunità sociale che compone la realtà scolastica. In quarto luogo, è un “**approccio rigoroso**”, in grado di consentire una “**riflessione armata**” sulle proprie pratiche professionali, per richiamare un'espressione di Portuois in rapporto alla “**ricerca-azione**”. In quinto luogo, si pone come “**approccio pragmatico**” alla valutazione, pensata come opportunità per produrre “**miglioramento**” entro un contesto professionale; il principio valutativo non è funzionale alla sola produzione di sapere, ovvero all'accumulo di una maggiore conoscenza in merito a un determinato aspetto del funzionamento educativo e organizzativo, bensì al miglioramento dell'azione, ovvero alla “**regolazione**” dei comportamenti professionali e organizzativi. In sesto luogo, si tratta di un “**approccio formativo**” alla valutazione, a partire dal potenziale apprenditivo connesso all'impiego di processi riflessivi in contesti professionali.

Possiamo riconoscere “**cinque approcci alla qualità**”, che dall'interno dell'istituto scolastico si spostano progressivamente verso l'esterno. Ecco uno schema dei livelli di analisi della qualità di una scuola.



1. La costruzione di un'idea condivisa di qualità da parte degli stessi operatori scolastici è il tratto distintivo che qualifica la “**autoanalisi d’istituto**”. Pur nella diversità delle procedure operative e delle strumentazioni il denominatore comune è rappresentato da un percorso interno di qualità in grado di orientare i processi di miglioramento e i comportamenti professionali dei diversi soggetti. L’idea di qualità non è definita a priori del processo autovalutative, bensì ne rappresenta l’esito, il punto di avvio di un itinerario di chiarificazione e di confronto tra gli attori che compongono la comunità scolastica.
2. Una prima forma di “di **stanziamiento**” riguarda la comparazione tra le prestazioni di più scuole e tra le prestazioni della stessa scuole nel tempo. Ci riferiamo ad azioni di monitoraggio basate su “**indicatori quantitativi**” che prevedono una raccolta di dati a cadenza annuale o tra più scuole in grado di fornire indici di riferimento per le prestazioni della singola scuola. In tal modo l’idea di qualità in base a cui apprezzare il funzionamento della singola scuola non è esclusivamente autoreferenziale, come avviene nei processi di A.I., bensì assume un indice di riferimento esterno rappresentato dai valori medi ottenuti dall’insieme delle prestazioni rilevate – in una prospettiva di confronto tra più scuole – o dai valori degli anni precedenti in prospettiva di confronto longitudinale nella stessa scuole. Si tratta di un modello di qualità “**relativo, non assoluto**”, in quanto ricavato per via induttiva da un confronto tra dati empirici
3. nel caso dell’”**accreditamento interno**” si tratta di valicare l’appartenenza della singola realtà formativa ad una determinata struttura associativa caratterizzata da una propria idea di qualità. Tale compito è affidato ai soggetti erogatori del servizio formativo, ovvero al personale dirigente e docente che operano nella struttura formativa. Si tratta di un “**soggetto di**

parte prima”, in quanto direttamente responsabile dell’erogazione del processo formativo. Il modello di qualità viene definito all’interno della struttura associativa e la verifica della corrispondenza tra la singola scuola e i requisiti previsti dal modello rappresenta la condizione per l’appartenenza alla struttura associativa stessa (come il marchio di qualità messo a punto dall’ASFOR

4. nelle forme di “**accreditamento esterno**” il compito di definire un determinato modello di qualità e verificarne la presenza nella concreta realtà osservata è affidata ad una autorità pubblica. Si tratta di un “**soggetto di parte seconda**”, in quanto coinvolto nel processo formativo in qualità di “**committente**” o in qualità di soggetto “**regolatore**” del sistema formativo, avente il compito di assicurare la presenza di determinate condizioni di esercizio su cui impostare la relazione tra coloro che richiedono determinati servizi formativi e coloro che li offrono
5. lo spostamento del ruolo di definizione e verifica di un modello di qualità assoluta verso un soggetto “di **parte terza**”, non coinvolto nel processo di erogazione del servizio formativo, caratterizza le procedure di “**certificazione della qualità**”. In questi casi, infatti, l’idea di qualità in base a cui procedere alla valutazione è definita da un ente esterno di tipo sovranazionale – facente capo **all’ISO** (International Organization for Standardization), una federazione mondiale di organismi di normazione nazionale – e il processo di analisi e verifica della singola scuola è affidato a un ente certificatore esterno. Il compito di quest’ultimo si limita a verificare la corrispondenza tra le modalità di funzionamento della singola scuola e le specifiche qualità che declinano in termini operativi le norme internazionali.

Evidentemente in una prospettiva di sistema i diversi approcci risultano fra loro complementari e interdipendenti per una valutazione del servizio scolastico. Sulla scorta dei riferimenti normativi attualmente a disposizione, o in via di definizione, possiamo prefigurare un possibile scenario di “**sistema di valutazione**” in via di costruzione nel quale integrare i diversi approcci e del focus valutativo (processi ed esiti) si possono ipotizzare un insieme di azioni caratterizzanti il costituendo sistema di valutazione.

Verso un sistema di valutazione: le azioni di valutazione		
Livello centrale	Processi	Esiti
	Monitoraggio standard di funzionamento	Testing Standard di apprendimento
Livello di scuola	Consulenza e formazione di processi autovalutative Regime di garanzia della prestazione volontaria (certificazione di qualità)	

A “livello centrale”.

Per quanto riguarda il livello centrale si possono prevedere tre azioni qualificanti:

1. “**standard di apprendimento**”: forme di testing definite a livello nazionale e somministrate sull’intera popolazione scolastica o a campione dall’INVALSI. In questa direzione si muove la verifica dei risultati di apprendimento della lettura e della scrittura prevista nella primavera del 2002 e poi attuata con riferimento anche alla matematica
2. “**standard di funzionamento**”: un sistema di monitoraggio nazionale utile a verificare i risultati complessivi del sistema – a livello nazionale, regionale, territoriale – e a posizionare la singola scuola in riferimento a un quadro più ampio
3. una procedura di accreditamento della singola scuola all’interno del sistema nazionale dell’istruzione e della formazione, volta a verificare la conformità dei processi e degli esiti della scuola in rapporto ai requisiti definiti razionalmente. Tale accreditamento riguarderà

inizialmente le “**scuole paritarie**” non statali, ma progressivamente potrà essere esteso a tutti i soggetti che intendono far parte del sistema nazionale dell’istruzione e della formazione.

A “**livello di scuola**”.

Per quanto riguarda il livello di scuola si tratta di implementare un sistema autovalutativo coordinato dal “**nucleo di valutazione**” interno, in grado di trovare le modalità più idonee e funzionali per tenere sotto controllo e regolare la progettualità di scuola. La messa a regime di un sistema autovalutativo a livello di scuola potrà essere supportata dal sistema scolastico attraverso due azioni:

- da un lato iniziative di formazione e consulenza rivolte agli operatori scolastici sui processi autovalutativi (tale funzione potrebbe essere affidata all’INVALSI con il supporto del sistema degli IRRE)
- dall’altra la predisposizione di un programma di promozione e supporto per l’adozione di un regime di garanzia della prestazione volontario, metodologicamente comune a tutte le scuole (ISO 9000/2000 o equivalente) e certificato da organismi accreditati SINCERT.

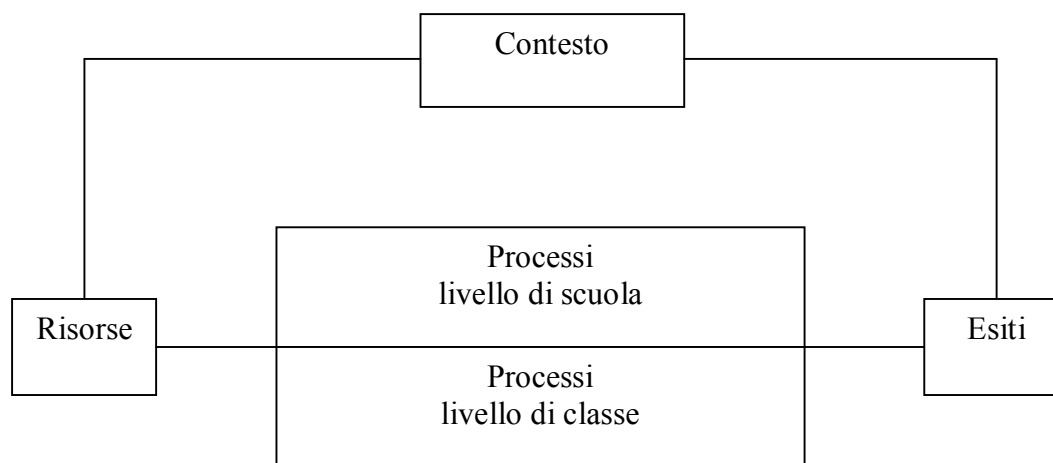
Tale regime di garanzia avrebbe la funzione di convalidare e certificare l’esistenza a livello di singola scuola di un sistema di controllo della prestazione del servizio sistematico e affidabile, evitando di lasciarne l’implementazione alla sola discrezionalità degli operatori della singola scuola e senza la necessaria verifica esterna.

In tale quadro i processi di A.I. si qualificano come strategie di “**miglioramento**” utili ai soggetti della comunità scolastica per apprendere dalle proprie esperienze e attuare piani di sviluppo. In tale accezione generale possiamo riconoscere differenti prospettive con cui rappresentare i rapporti tra “**autovalutazione**” e “miglioramento”:

- una prima prospettiva si fonda su un rapporto di “**esteriorità**” tra i due processi: l’attività autovalutativa non determina il cambiamento bensì fornisce un “**feedback**” utile alla sua gestione (valutazione del miglioramento della scuola). L’A.I. si qualifica come “**tecnica di gestione**”, strumento utile a valutare il funzionamento scolastico e a migliorarne la produttività, in rapporto a un quadro di obiettivi educativi definito. Tale prospettiva enfatizza il rigore e la sistematicità delle procedure e degli strumenti valutativi, come repertorio tecnico funzionale a una gestione della scuola che miri a massimizzare l’uso delle risorse a disposizione
- una seconda prospettiva si fonda su un rapporto di “**complementarietà**”: l’attività autovalutativa innesca il processo di cambiamento, in quanto passo preliminare utile a predisporre le condizioni di realizzabilità e a guidare l’azione innovativa (valutazione “**per**” il miglioramento della scuola), L’A.I. è intesa come fase del processo di miglioramento, come momento diagnostico funzionale all’implementazione di un processo di innovazione. Tale prospettiva enfatizza il valore strumentale di un’attività autovalutativa, come passo preliminare volto a creare le condizioni motivazionali, organizzative ed educative richieste dall’azione innovativa
- una terza prospettiva si fonda su un rapporto di “**identità**”: l’attività autovalutativa si identifica con il processo di cambiamento, in quanto riflette e produce comportamenti professionali e modalità di lavoro improntate all’autorinnovamento (valutazione “**come**” miglioramento della scuola). L’A.I. viene pertanto pensata come strategia di miglioramento in se stessa, come una modalità di promozione, del cambiamento della scuola basata sulla capacità degli operatori di affrontare e risolvere i propri problemi. Tale prospettiva enfatizza l’assunzione di modalità di lavoro autoriflessive entro il normale funzionamento della scuola e come componente della cultura professionale dei suoi operatori, in una logica di autorinnovamento permanente.

Nella diversità delle strategie di cambiamento le aree di sviluppo riguardano l’insieme degli aspetti del funzionamento di una scuola, all’interno di una visione sistemica e comprensiva ben espressa

dall'applicazione del **modello CIPP** (Contesto – Input – Processi – Prodotti) al servizio scolastico. Un esempio autorevole è quello assunto dall'OCSE-CERI nell'ambito del progetto INES relativo alla costruzione di “**indicatori**” internazionali dell'educazione, nel quale vengono distinte cinque categorie di analisi dell'efficacia scolastica.



Sulla base di tale modello è stato messo a punto, nell'ambito del Progetto pilota europeo Evaluating School Education (**ESA**) un profilo di autovalutazione che evidenzia 12 aspetti del funzionamento della scuola, per ciascuno dei quali si chiede di esprimere una valutazione sullo stato attuale della scuola e uno sullo stato potenziale in termini di margini di miglioramento possibili per la scuola. I giudizi indicati non sono individuali, bensì vengono espressi da un gruppo di lavoro di docenti e di rappresentanti di altre componenti; pertanto rappresentano la sintesi di un confronto tra punti di vista individuali e di una dinamica di riflessione collegiale.

Vediamo questo “**Profilo globale di autovalutazione**”.

Codice scuola Data:

Valutate il livello della scuola in ciascuno dei settori secondo la graduatoria seguente:

Settore	Valutazione	Valutazione recente
Risultati		
1. Livello scolastico	++ + - --	↑ → ↓
2. Sviluppo personale e sociale	++ + - --	↑ → ↓
3. Orientamento degli alunni	++ + - --	↑ → ↓
Processi a livello di classe		
4. Il tempo come risorsa per l'apprendimento	++ + - --	↑ → ↓
5. Qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento	++ + - --	↑ → ↓
6. Sostegno in caso di difficoltà di apprendimento	++ + - --	↑ → ↓
Processo a livello		

di scuola		
7. La scuola come luogo di apprendimento	++ + - --	↑ → ↓
8. La scuola come spazio sociale	++ + - --	↑ → ↓
9. La scuola come luogo di formazione professionale	++ + - --	↑ → ↓
Ambiente		
10. La famiglia e la scuola	++ + - --	↑ → ↓
11. La collettività e la scuola	++ + - --	↑ → ↓
12. La scuola e il mondo professionale	++ + - --	↑ → ↓

In un percorso di A.I. le singole aree esemplificate possono divenire oggetto di un'analisi in profondità, attraverso la costruzione e gestione di “**strumenti**” specifici “**di indagine**”. La natura qualitativa dei processi autovalutativi implica una visione molto estesa di strumento di indagine, inteso come “**modalità esplorativa**” che consente buona raccolta ragionata di dati intorno ad alcune domande preventivamente individuate. Un possibile repertorio di strumenti autovalutativi è quello proposto di seguito (McBeath-Schratz- Meuret-Jakobsen):

Repertorio di strumenti di indagine autovalutativa	
Strumenti per...	Strumenti per...
<p style="text-align: center;">CHIEDERE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tracce di intervista - Questionari - Differenziale semantico - Scale di atteggiamento - Campo di forze - Check-list - Analisi sociometrica 	<p style="text-align: center;">RECITARE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Role-playing - Racconto di storie - Percorsi autobiografici
<p style="text-align: center;">OSSERVARE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Protocolli di osservazione non strutturati: diari, resoconti discorsivi - Protocolli di osservazione strutturati: griglie, prospetti di codifica - Guide per l'occhio - Videoregistrazioni 	<p style="text-align: center;">MISURARE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicatori metrici - Indicatori nominali
<p style="text-align: center;">SCEGLIERE PRIORITA'</p> <ul style="list-style-type: none"> - Q-sort - Graduatorie - Domande aperte 	<p style="text-align: center;">RAPPRESENTARE CON IMMAGINI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disegni - Fotografie e filmati - Metafore
<p style="text-align: center;">RACCOGLIERE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisi documentale - Portfolio 	<p style="text-align: center;">DOCUMENTARE ESPERIENZE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diario - Schemi di registrazione - Prospetti di documentazione di processo - Forme strutturate di rilevazione dei dati - Analisi incidenti critici
<p style="text-align: center;">DISCUTERE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sedute di discussione - Focus-group 	<p style="text-align: center;">SCHEMATIZZARE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mappe concettuali - Diagrammi di flusso

- | | |
|--|--|
| - Sessione di analisi professionale tra i colleghi | |
|--|--|

Al di là della varietà dei tipi di strumento utilizzabili è opportuno disporre di alcuni **criteri di riferimento** con cui procedere alla scelta e alla costruzione degli strumenti di indagine:

- **funzionalità**: in rapporto alle domande di indagine individuate e agli scopi del processo autovalutativo (valenza pragmatica degli strumenti)
- **contestualità**: in rapporto alle specifiche pratiche professionali, ai linguaggi, alle culture professionali della realtà scolastica considerata (carattere situato degli strumenti)
- **selettività**: dei temi di indagine affrontati in relazione alle domande chiave di partenza (ampiezza di osservazione delimitata degli strumenti)
- **pluralità**: in rapporto alle differenti modalità di esplicazione di un oggetto di indagine sociale (principio di “**triangolazione**” applicato alle tipologie di strumenti)
- **fattibilità**: in rapporto alle condizioni di svolgimento dell’indagine autovalutativa e alla globalità dell’impianto d’indagine (pertinenza dello strumento agli scopi dell’indagine).

Ancora una volta viene rimarcata la prospettiva “**operativa e pragmatica**” entro cui si inquadrano i processi autovalutativi, in quanto modalità di “**ricerca per agire**” non “**per sapere**”, strumenti di analisi professionale e non di indagine accademica.

Autonomia

Autonomia è termine derivante dal greco (autòs = stesso, e nemo/nomos = governare e legge) e quindi, propriamente, indica la capacità e la facoltà di “**colui che si governa da sé**”, sulla base di norme di comportamento che promanano dalla propria volontà e decisione.

In negativo, il termine che gli si contrappone è “**eteronomia**”, un sistema che si affida all’intervento esterno di imposizione di leggi, fini e decisioni ai quali ciascun soggetto, istituzionale o meno, è tenuto a conformarsi.

Un sistema “eteronomo” è “**centralistico**”, in quanto concentra nel centro di governo burocratico e amministrativo la totalità delle decisioni sulle finalità e modalità di funzionamento del sistema. In questo caso, la relazione tra i diversi soggetti e il centro è guidata dalla orma del “**conformarsi**” a leggi, regolamenti e circolari emanati dall’autorità superiore.

Un sistema fondato sull’autonomia è “**policentrico**”. In esso una pluralità di soggetti istituzionali opera con proprie capacità decisionali, sia pure all’interno di un quadro generale di finalità condivise.

Nel sistema dell’autonomia il centro si trasforma in un “**organo di indirizzo**”, mentre le “**funzioni di gestione**” e i “**modi**” concreti nei quali si articola l’assunzione degli strumenti, negli ambiti riconosciuti come di pertinenza dei soggetti autonomi, è affidata ai singoli soggetti istituzionali.

Sul piano più propriamente amministrativo e politico, il concetto di autonomia determina la propria portata semantica e operativa innanzitutto in relazione a quello di “**indipendenza**”: mentre quest’ultimo indica l’assoluto e totale non dipendere da altri, l’autonomia caratterizza enti e istituzioni che, nell’ambito del più vasto organismo costituito dallo Stato, vedono riconosciuti spazi e sfere di attività all’interno dei quali i soggetti “**autonomi**” hanno il diritto e la capacità di autodeterminarsi liberamente, sia pure nel quadro di fini comuni condivisi e di una verifica di legittimità dei loro atti.

La legge 59/1997 (chiamata “**legge Bassanini**”) delinea come obiettivo finale, del quale la stessa autonomia scolastica è momento, un’articolazione tendenzialmente in senso federale dello Stato, con un’accentuazione dei poteri autonomi di regioni, province e comuni. La norma afferma che “**la**

realizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche" deve avvenire **"fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato"**. Qui **"diritto allo studio"** significa sia il diritto soggettivo per tutti i "capaci e meritevoli" di accedere ai più alti gradi dell'istruzione, sia il diritto ad una istruzione e cultura adeguate alle esigenze critiche storicamente maturate.

Autonomia è concetto che riveste una pluralità di significati.

Sul terreno più propriamente della formazione e dell'educazione, l'autonomia riveste valenza metodologica ed è insieme obiettivo da conseguire. Scopo dell'autonomia è infatti quello di portare ciascun soggetto a maturare la capacità di governarsi da sé in modo responsabile, senza dipendere da altri nell'assunzione dei fini e nella scelta dei mezzi più appropriati per raggiungerli. In questo senso, l'autonomia costituisce un fine in sé educativo, non derogabile.

Sul terreno metodologico, ogni sistema autenticamente educativo si fonda sulla mobilitazione delle risorse di partecipazione e di responsabilità della persona come soggetto atto in modo appropriato a porre se stesso come fine. Il conseguimento e la realizzazione dell'autonomia si configura come un processo di progressivo consolidamento, crescita e ulteriore espansione di soggetti autonomi.

L'autonomia è pertanto **"fine e mezzo"**: in quanto **"mezzo"** indica l'insieme degli interventi programmati in un contesto storico dato che ne accentuano e ne traducono in scelte politiche di governo e in provvedimenti amministrativi la sua affermazione e il suo ampliamento. In questo senso si può parlare di **"ruolo strumentale"** dell'autonomia. L'autonomia è solo sotto questo aspetto **"anche"** lo strumento più adeguato per il conseguimento delle finalità generali del sistema educativo. In questo senso, essa si configura come **"metodo"**: l'autonomia si pone e si afferma mediante l'agire autonomo, ovvero attraverso il suo esercizio.

Il riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche autonome attribuisce ai singoli istituti un complesso di ambiti nei quali essi possono governarsi da sé, sulla base della libera adozione di fini e di strumenti. Questi **ambiti**, queste potestà, concernono:

- l'autonomia amministrativa e finanziaria
- l'autonomia organizzativa
- l'autonomia didattica.

Inoltre, le istituzioni scolastiche autonome hanno anche autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti del proficuo esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa.

A questo scopo sono stati riformati gli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi (IRRSAE), il Centro europeo dell'educazione (CEDE) e la Biblioteca di documentazione pedagogica (BDP). Essi sono posti **"a supporto"** dell'autonomia delle scuole. La nozione di **"supporto"** evidenzia la centralità che vengono ad assumere le istituzioni scolastiche nell'ambito dell'autonomia, mentre nello stesso tempo riconosce che essa chiede forme adeguate di sostegno che ne sappiano individuare i bisogni e, quindi, contribuire alla formazione dei docenti, dei programmi, della documentazione e delle forme di valutazione del sistema.

Poiché queste forme di autonomia vengono date alle singole scuole, necessariamente esse si traducono in un complesso di risposte differenziate che accentueranno i caratteri differenzianti di ciascun istituto il quale, sia pure all'interno di un quadro generale comune, avrà la possibilità di caratterizzare il proprio **"piano dell'offerta formativa"** in rapporto alla particolare domanda sociale propria del territorio, delle famiglie e degli studenti ai quali si rapporta. La **"differenziazione dell'offerta"** significa un ampliamento della capacità di scelta da parte degli studenti e delle famiglie, ma anche delle scuole in funzione della risposta da dare ai bisogni formativi individuati a livello territoriale.

Autonomia didattica e organizzativa

Ragionare di “**autonomia didattica**” porta inevitabilmente ad accentrare l’attenzione sulla “**libertà di insegnamento**”: è il medesimo il significato delle due locuzioni? Pur semanticamente legate, esse non sono tuttavia sovrapponibili: libertà di insegnamento infatti è “**valore etico di sfondo**”, impegno operativo di ogni docente (in quanto persona singola) chiamato ad esprimere il meglio di sé nella mediazione educativa con gli allievi e in rapporto alle “scienze” che ha la consegna professionale di praticare didatticamente a favore degli studenti. “**Autonomia didattica**” significa invece opportunità di identificare e trasegliere i percorsi di insegnamento-apprendimento – in rapporto al quadro degli obiettivi fondamentali e degli standard individuati a livello nazionale – reputati più funzionali rispetto al concreto contesto in cui si lavora, alle esigenze e alle potenzialità degli alunni, con dimensionamento della facoltà operativa più sull’istituzione scolastica locale (sulla comunità di educatori che in essa agisce) che non sui singoli insegnanti. Si può dunque asserire che la libertà di insegnamento costituisce il prerequisito dell’autonomia, esercitabile comunque anche nei contesti gestionali in cui l’accentramento decisionale prevalga rispetto all’autonomia delle scelte didattiche.

Procediamo ora con l’evidenziazione dei connotati di base dell’autonomia didattica così come essa è delineata nell’art. 4 del Regolamento.

Innanzitutto essa è innestata in una “**griglia di vincoli**” (libertà di insegnamento, libertà di scelta educativa delle famiglie, finalità generali del sistema nazionale di istruzione). Entro tale contesto, essa è opportunità di declinare gli obiettivi nazionali in percorsi di formazione al massimo concreti, in relazione ad esigenze, potenzialità e attese di tutti gli allievi, mirando al conseguimento generalizzato del “**successo formativo**”.

Attuazione effettiva dell’autonomia didattica vuol dire, sul piano operativo, adattamento dei tempi di insegnamento e delle attività didattiche ai ritmi di apprendimento degli alunni, con adozione coerente di forme duttili e variegate di “**flessibilità**” (articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina, identificazione di unità di insegnamento non coincidenti con l’unità oraria, attivazione di percorsi didattici individualizzati e personalizzati, articolazione modulare di gruppi di alunni, aggregazione delle discipline in aree e ambiti), realizzazione di tutte le opportune iniziative di recupero, sostegno, continuità e orientamento scolastico, individuazione di modalità e criteri di valutazione degli alunni peculiari e di criteri di valutazione dei risultati raggiunti dalle scuole rapportati agli obiettivi dalle stesse prefissati.

Autonomia didattica è condivisione dell’idea e capacità di coniugazione del curricolo formativo che ogni scuola è tenuta ad approntare con il curricolo nazionale identificato per ogni livello scolastico e indirizzo di studio, sapendo mantenere un consapevole equilibrio tra due opposte tentazioni: quella di enfatizzare smodatamente il proprio particolare localismo e quello di appiattimento acritico sulla disposizione configurata a livello nazionale. Il POF costituisce lo strumento specifico per l’attuazione di siffatta sapiente convergenza.

A questo punto focalizziamoci su un interrogativo: su quale fattore-organo del sistema operativo costituito da una scuola si concentra l’autonomia didattica? Autonomia didattica non va intesa come licenza estesa a tutti gli individui di muoversi come a ciascuno aggrada, senza limiti e controlli; anzi, paradossalmente, si può addirittura sostenere che il potenziamento dell’autonomia didattica restringe o almeno vincola l’iniziativa dei singoli soggetti, perché esso si riferisce con prevalenza ai “**soggetti collettivi**” (gruppi di insegnamento, gruppi dipartimentali disciplinari, consigli di intersezione/interclasse/classe, collegi di docenti), ai quali è demandato il compito di fissare criteri e regole di comportamento professionale, impegnativi per tutti i docenti, senza per altro pervenire all’attentato della loro libertà di insegnamento.

Veniamo alla “autonomia organizzativa”.

Quali sono i connotati dell’autonomia organizzativa delineati nel **D.P.R. 275**? Passiamoli in rassegna.

Innanzitutto, operare in regime di autonomia organizzativa significa essere disponibili alla sperimentazione costante di processi innovativi e mirare al miglioramento dell'offerta formativa, esprimendo la propria libertà progettuale anche nell'impiego dei docenti, in coerenza, per altro, con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio.

Manifestazioni concrete dell'autonomia organizzativa sono:

- a. gli adattamenti del calendario scolastico
- b. l'articolazione flessibile dell'orario complessivo del curriculum e delle singole discipline (con facoltà di transitare da una configurazione rigidamente settimanale dello stesso ad una scansione plurisettimanale, annuale, pluriennale, di ciclo)
- c. la differenziazione delle modalità di impiego dei docenti (in rapporto alla definizione delle scelte metodologiche e organizzative stabilite nel POF).

Pur essendo questa autonomia molto più parsimoniosa di quella disposta con riferimento alla didattica e pur non investendo gli snodi basilari del sistema, rappresenta comunque un segnale forte di discontinuità rispetto alle vecchie consuetudini.

Così come per l'attivazione dell'autonomia didattica, il POF è lo strumento peculiare anche per la realizzazione di quella organizzativa, con una puntualizzazione di rilevante entità. Soprattutto l'autonomia organizzativa incide in maniera rimarchevole sull'utilizzazione delle risorse, finanziarie e di personale.

Autovalutazione

Con questo termine ci si riferisce genericamente all'insieme delle azioni e delle procedure messe in atto da una singola unità scolastica per valutare il livello di efficienza e di efficacia che essa ha raggiunto rispetto agli obiettivi perseguiti.

Naturalmente, "**autovalutazione**" può anche significare la valutazione che un singolo individuo opera su di sé e sulle proprie prestazioni come membro di una più vasta organizzazione o comunità, ma in questo contesto l'oggetto sottinteso del termine "autovalutazione" non è un soggetto personale ma il "**micro-sistema**" costituito dall'unità scolastica o da parti di essa.

In ambito formativo, l'espressione "**autovalutazione d'istituto**" si definisce ulteriormente in relazione a "**valutazione di sistema**", dove per "**sistema**" si intende il sistema formativo nel suo complesso: mentre la prima è un'operazione autoriflessiva condotta dall'interno stesso della singola scuola ed è finalizzata a una verifica dei risultati di gestione e della soddisfazione dell'utenza nell'ottica del miglioramento progressivo, la seconda si colloca esternamente alle scuole, a livello delle decisioni di governo e delle politiche generali, ed ha per oggetto il "**macro-sistema**" e la sua produttività complessiva.

Sia l'una che l'altra si prefiggono l'obiettivo del "**controllo**", perseguito attraverso le procedure connesse e complementari della "**misurazione**" e della "**valutazione**" di aspetti e variabili rilevanti per il funzionamento del sistema o dei sotto-sistemi. Per quanto misurazione e valutazione siano strettamente legate, tuttavia è opportuno distinguerle, poiché mentre l'operazione del misurare si limita a rilevare dati e informazioni esprimibili in forma "**quantitativa**", da sottoporre alla successiva operazione di valutazione, questa implica un giudizio sulle registrazioni effettuate e quindi il richiamo a parametri e standard di riferimento che consentano di pronunciarsi sul grado in cui le misure raccolte raggiungono, superano o rimangono al di sotto dei livelli di "**sufficienza**". La valutazione usa i dati resi disponibili dalla misurazione e dall'insieme delle procedure di analisi e verifica per conoscere lo stato di salute del sistema e, in particolare, la maggiore o minore distanza di esso dagli obiettivi e dai traguardi perseguiti allo scopo di poter intraprendere le correzioni di rotta e le azioni necessarie per raggiungere o avvicinarsi alle condizioni ottimali. La definizione di "**standard**" di riferimento con cui giudicare le rilevazioni effettuate può essere fatta in termini "**assolu-**

ti” (cioè fissando convenzionalmente un determinato livello di prestazione secondo un dato criterio: “**norma ideale**”), oppure in termini “**relativi**”, per comparazione col comportamento medio dei soggetti appartenenti a una data popolazione o a un campione rappresentativo (“**norma statistica**”).

E’ a questo punto necessario introdurre il concetto di “**indicatore**”: la misurazione e la rilevazione dei dati devono, evidentemente, essere rivolte ad aspetti ed elementi che, sulla base di un modello esplicito, si ritengono importanti per il buon funzionamento del sistema scolastico o di una singola scuola e per il conseguimento delle sue finalità fondamentali. Si rende indispensabile che la rilevazione si indirizzi a quelle variabili, opportunamente selezionate, che sono davvero significative per rendere conto delle prestazioni di una scuola o del sistema d’istruzione globalmente considerato.

Analogamente alle “**spie**” del livello del carburante o della temperatura in un’auto, un indicatore in campo educativo “**è una misura statistiche che comunica un’informazione rilevante per decidere sullo stato e sulla produttività del singolo istituto o del sistema scolastico**”. Gli indicatori, oltre ad essere “**significativi**”, devono possedere altre proprietà, fra cui la “**validità**” e la “**attendibilità**”, vale a dire la capacità di misurare effettivamente ciò che dicono di voler misurare e di farlo in maniera “**consistente**”, cioè in modo stabile ed esente da errore a prescindere da chi effettui l’osservazione e dalle circostanze di questa. Essi, inoltre, possono essere “**semplici**” (costituiti da un’unica misura come, ad esempio, la dimensione media della classe, la spesa totale per l’istruzione) o “**composti**” (che risultano dalla somma o dalla messa in relazione di statistiche elementari). Un esempio del primo tipo di tali “**indicatori composti**” (che prendono il nome di “**indici**”) potrebbe essere rappresentato da un ipotetico indice della qualità dei docenti, per stabilire il quale è necessario combinare in una scala diversi indicatori di qualificazione professionale come i titoli accademici, gli anni di esperienza nel lavoro..., mentre un esempio di indice di relazione assai noto e spesso usato è il rapporto alunni/insegnanti.

Nel linguaggio scientifico un “**modello**” è “**una rappresentazione astratta o uno schema teorico che descrive le principali componenti di un dato ente, fenomeno o processo**”. L’uso di un modello consente la costruzione di un “**sistema di indicatori**”, riferiti alle variabili essenziali che entrano in gioco nello schema, e un’analisi dei rapporti e delle interazioni che sai determinano tra le varie componenti, cosicché la conoscenza e la comprensione complessiva che è in tal modo possibile ottenere è maggiore della somma delle parti.

Nei modelli proposti attualmente le variabili considerate con i rispettivi indicatori sono raggruppate in alcune “**classi fondamentali**”. Le classificazioni più comuni comprendono:

1. **variabili di input o di ingresso** (ad esempio le risorse materiali e umane di cui la scuola dispone)
2. **variabili di contesto** (le caratteristiche socio-culturali del bacino di utenza della scuola)
3. **variabili di processo** (curricoli e programmi, qualità della didattica, fattori organizzativi...)
4. **variabili di output o di prodotto** (numero di licenziati a fine ciclo, livelli di profitto degli alunni...).

Poiché la misurazione e la valutazione dell’efficienza e dell’efficacia del sistema-scuola ha come scopo il miglioramento delle prestazioni, diventa essenziale individuare i fattori che sembrano essere in grado di influenzarle: il focus dell’attenzione si è così venuto progressivamente centrando sulla singola scuola come autentico centro di possibile produzione di “**valore aggiunto**”, capace cioè di fare la differenza. Sotto questo profilo, la capacità delle scuole di analizzarsi e valutarsi, di individuare i propri punti di forza e di debolezza, di giudicare il grado di realizzazione degli scopi e delle finalità, si pone come una funzione indispensabile per prendere decisioni ragionate in vista di un progressivo e costante miglioramento: l’autovalutazione diviene così il passaggio-chiave per

l'autoregolazione dinamica delle scuole e ciò sia in un'ottica di sviluppo soltanto **“incrementale”** o, più ambiziosamente, di innovazione e trasformazione per adattare e riadattare la propria organizzazione ad una realtà economica, sociale e culturale in continua evoluzione e per rispondere alle richieste e ai bisogni dell'utenza come pure della più vasta comunità che circonda la scuola e con cui essa interagisce.

Un ultimo punto merita di essere considerato: il rapporto che deve intercorrere tra **“valutazione interna”**, effettuata dalle singole scuole, e **“valutazione esterna”**, sia che essa venga attuata da organi dell'Amministrazione centrale o periferica che da organismi tecnici indipendenti a ciò preposti. Tale rapporto non può essere di antagonismo o contrapposizione, ma deve porsi su un piano di **“integrazione”** e **“scambio reciproco”**, pur nella distinzione dei ruoli e delle competenze.

Appare difficilmente contestabile l'esigenza che i singoli istituti siano affiancati e supportati nella propria azione da un **Servizio di valutazione** operante su scala e dimensione più ampie.

Esso dovrebbe svolgere alcuni **compiti essenziali** che possiamo brevemente sintetizzare in questo modo:

1. raccogliere con sistematicità dati e rilevazioni provenienti sia dall'interno che dall'esterno del sistema formativo
2. elaborare tali dati per mettere a disposizione delle scuole informazioni e conoscenze affidabili con cui confrontarsi
3. fornire loro quel supporto di consulenza e assistenza mediante l'offerta di strumenti e metodologie tecnicamente corrette.

Certificazione

Si tratta di passare dalla **“valutazione delle conoscenze”** alla **“certificazione delle competenze”**. La differenza non è di poco conto. Il concetto di valutazione richiama sempre la manifestazione di un giudizio, positivo o negativo che sia, e per altro sempre viziato nella scuola della tradizione dal soggettivismo degli insegnanti, elemento inevitabile a fronte dell'assenza di parametri certi di riferimento. Il concetto di certificazione invece rimanda all'operazione di attestare – dopo i necessari accertamenti – quali **“prestazioni”** (il saper fare che implica il conoscere) il soggetto ha realizzato e a quale livello di complessità, in ordine a dei parametri certi e standardizzati e, comunque, soggetti a innovazioni continue e costanti.

Se è vero che il concetto di certificazione ha avuto origine e diffusione nella **“formazione professionale”** e nel mondo dell'educazione degli adulti, è però anche vero che a fronte delle innovazioni che stanno attraversando l'intero sistema formativo integrato, tale concetto non può non estendersi a tutte le articolazioni del sistema.

Richiamiamo alcuni assunti di fondo e i principali documenti del più recente **“dibattito comunitario”**, che porta a maturazione alcuni concetti fondamentali in tema di politica formativa, e indica nuovi obiettivi verso i quali il sistema formativo italiano e degli altri Stati europei dovrà assumere impegni precisi nel prossimo futuro.

I più significativi orientamenti in materia di certificazione delle competenze riguardano:

- la convergenza del contenuto di quanto trasmesso dai sistemi educativi verso l'obiettivo della **“occupabilità”**, dell'**“apprendimento lungo tutto l'arco della vita”**
- la **“visibilità”**, a livello di spazio educativo europeo e di mercato del lavoro continentale, delle competenze acquisite dalla persona durante tutta la vita attiva attraverso la **“trasparenza della certificazione”**.

Il concetto di occupabilità sintetizza il duplice impegno dell'azione comunitaria in tema di politica formativa e di **“strategia per l'occupazione”**.

I concetti di “**occupabilità**”, di sviluppo e di mantenimento delle condizioni di apprendimento delle persone, investe alcune importanti questioni che sono oggi alla base di un ripensamento e di un riformulazione del modello sociale, e riguardano:

- i rapporti esistenti tra individuo e istituzioni
- una moderna accezione del “**diritto allo studio**” e al “**lavoro**” come garanzie per ogni cittadino ad un positivo inserimento sociale e come contributo al dibattito per l’ammmodernamento del significato e del funzionamento del “**welfare sociale**”.

Sotto questo profilo, il presidio dell’apprendimento e dell’occupabilità delle persone rappresenta un punto di “**equilibrio sociale**”, in rapporto ai nuovi assetti del sistema economico e produttivo caratterizzato dalla “**globalizzazione**”, dalla transizione verso la società della conoscenza, dalla “**flessibilità del mercato del lavoro**”.

Il presidio garantito delle istituzioni europee per la difesa dell’occupabilità e della trasmissione, attraverso i sistemi educativi, di “**competenze per vivere e lavorare nella società della conoscenza**”, è uno dei nuclei forti attraverso cui le istituzioni dell’Unione concretizzano il concetto di “**cittadinanza europea**”, che si qualifica come “**cittadinanza attiva**”.

Le politiche formative devono essere in grado di veicolare direttamente le “**competenza per l’occupabilità**”. Per esse si propone la definizione di un quadro comune europeo che per ora riguarda la diffusione di alcune aree di competenze, ma che, per esempio nel caso della “**cultura digitale**”, si orienta verso la creazione di un diploma europeo per le competenze di base delle tecnologie dell’informazione, con procedure di rilascio decentrate.

I più recenti orientamenti comunitari indicano la “**trasparenza**” della certificazione tra i pochi “**oggetti forti**” su cui incentrare un’azione di livello comunitario. La trasparenza è infatti una delle strategie a sostegno della mobilità di cittadini, studenti, lavoratori, e della creazione di uno “**spazio educativo europeo**” e di un “**mercato europeo del lavoro**” unitamente al tema dei riconoscimenti per il rientro nei percorsi formativi o per l’esercizio di una professione.

In una logica di apprendimento continuo e di formazione per tutta la durata della vita, la strategia della trasparenza e della visibilità delle competenze comunque apprese figura come l’unico mezzo per una “**messa in valore**” dell’interesse di un cammino formativo (attestazioni longitudinali delle competenze). Rappresenta l’unica strada di comunicazione possibile in grado di sostenere e valorizzare la diversità dei percorsi formativi individuali secondo un codice di comunicazione comune.

Cicli

Ciclo deriva dal greco *kyklos*, che significa “**giro, cerchio**”, e indica il ripetersi e il rinnovarsi nella, dinamicità del movimento.

La riflessione pedagogica e istituzionale sull’autonomia ha portato alla maturazione di alcune **consapevolezze**:

- il “**ciclo scolastico**” si inserisce nel ciclo vitale e impone, perciò, scambi e nuove relazioni tra il percorso della scuola e quello della vita, aprendo spazi di interazione tra diversi soggetti e mondi della realtà sociale sintetizzati nell’idea di “**comunità territoriale**”. La scuola è chiamata a liberarsi dalla sua concezione “**totale**”, “**conclusiva e terminale**”, pensandosi invece, in una logica aperta di “**sistema formativo**”, in connessione con il sistema delle relazioni personali, istituzionali e sociali
- la formazione scolastica non esaurisce tutto il percorso formativo in quanto l’obiettivo della formazione appartiene ad ogni azienda, servizio, organizzazione, istituzione, comportando l’investimento di risorse umane, finanziarie e tempi ricorrenti. La scuola è chiamata a fornire criteri-guida, parole-chiave, bussole di orientamento, in una parola competenze, in grado

di collocare la persona in un processo di ri-orientamento e di ri-formazione continua pena l'esclusione sociale, perseguendo l'idea personale, comunitaria e istituzionale, delle **“identità mutanti”**

- la continuità tra i diversi momenti del percorso scolastico diviene esigenza e criterio sia sul versante istituzionale che su quello del comportamento professionale e della progettualità formativo-didattica.

Riordinare i cicli dell'istruzione significa ripensare il senso stesso della scuola in una concezione dinamica in cui continuità, adattabilità e flessibilità siano caratteri definienti una **“organizzazione intelligente”** secondo una coerente visione della persona e della formazione come processo.

Gli indicatori di **“primarietà”** e di **“secondarietà”** paiono promettenti per ridefinire, in una logica di processo e di sviluppo, il percorso formativo scolastico aperto alla **“terzialità”** del post-scolastico.

Se **“il primario”** è caratterizzato dalla basilarietà dell'organizzazione delle conoscenze, non necessariamente in termini disciplinari, ma come reinterpretazione formalizzata dei vissuti esperienziali, dalla essenzialità che punta a quanto è importante imparare perseguendo l'obiettivo di un'idea positiva di sé come fonte di apprendimento e come risorsa/strumento di sviluppo e di rafforzamento di un **“io forte”**, se **“il secondario”** è connotato da riflessione e approfondimento continuo su ciò che si vive e si apprende verso forme sempre più formalizzate e integrate di sistema delle conoscenze del sistema personale, non mancano scambi e interazioni tra primarietà e secondarietà. Infatti, permangono criteri di primarietà anche nella secondarietà e ci sono elementi di secondarietà anche nella primarietà, espressi nella unitarietà dell'intelligenza emotivo-affettiva. Ciò implica il superamento di ogni irrigidimento e di ogni frammentazione dei percorsi che assume un significato negativo sia per gli allievi che per i professionisti.

Riscontriamo il permanere di una profonda **“discontinuità”** nel ciclo di formazione dei docenti, segnata da gerarchizzazione e da premesse di incomunicabilità. Se l'interpretazione fattuale dei cicli scolastici va realizzata dai docenti, è necessario che la loro preparazione sia decisamente ripensata e per certi versi **“rovesciata”**. Occorre anzitutto fornire i saperi-base comuni di natura psicologica e pedagogica, sociologica e didattica della professione in quanto criteri definienti la professione stessa. Successivamente si potranno differenziare e articolare percorsi in aree di approfondimento e di sviluppo riferite in modo più specifico ad alcune età e ad alcuni ambiti disciplinari. Ciclo unitario di formazione docente in vista di un esercizio professionale nel quale prevalgono i caratteri di **“unitarietà”** su quelli della **“differenziazione”**. Il profilo del docente dovrà essere pensato come **“incompiuto”**, che si forma in progress attraverso opportunità di immersione-distanziamento nei diversi cicli della vita professionale.

L'espressione **“ciclo”** ha in sé l'idea della **“ricorsività”**, ma anche della **“processualità”**: mai ci si ritrova al punto di partenza. In particolare, l'idea di **“ciclo scolastico”**, fortemente correlata con quella di **“ciclo vitale”**, richiama alcuni elementi costitutivi:

- la trama delle relazioni che la persona vive con i pari, con i gruppi, con le istituzioni, con le mappe simbolico-culturali
- l'intreccio tra dimensione individuale, sociale e culturale caratterizzato sempre da **“circularità”** anche se con accentuazioni diverse nelle varie fasi della vita
- la logica delle **“reti”** e dei **“cerchi concentrici”** soppianta una **“visione lineare e cumulativa”**.

Il tema dei cicli chiede di essere accostato secondo una logica di sistema in cui i diversi aspetti, individuali e comunitari, si intrecciano e si ricollocano in reciproca interdipendenza. L'esigenza di riorganizzare il sistema scuola fa affiorare l'istanza di pensare la scuola tenendo presente l'idea regolativa del **“ciclo vitale”** con i criteri di continuità, orientatività, generatività e flessibilità organizzativa.

zativo-istituzionale, introducendo due scansioni ordinarie quali la “primarietà” e la “secondarietà” in interazione processuale liberando il percorso scolastico dall’idea “**cumulativa**” di segno consumistico, verso la più promettente idea comprensiva.

Collegialità

Di derivazione tardo-latina, la parola esprime in senso esteso una partecipazione corale, collettiva, globale ad una discussione, deliberazione, collaborazione, responsabilità, consenso comuni. Collegialità, quindi, non mera formalità burocratica, ma collaborazione e comune visione di intenti, al fine di realizzare pienamente l’autonomia scolastica.

Il nuovo modo di intendere la collegialità va nel senso di un coordinamento essenziale per le attività della nuova scuola atto a facilitare il confronto di metodi, ad affinare gli strumenti operativi, a utilizzare e condividere le esperienze fatte o da fare e non solo a discutere dei problemi. In effetti,

l’articolo 23 Area e funzione docente del nuovo contratto nazionale del 9 giugno 1999 precisa che la funzione docente si fonda sull’autonomia culturale e professionale; essa si esplica nelle attività individuali e collegiali. In attuazione dell’autonomia scolastica i docenti, nelle attività collegiali, elaborano, attuano e verificano il piano dell’offerta formativa. Col POF la collegialità degli insegnanti concorda le migliori offerte formative per arricchire il profilo degli studenti e dell’istituto stesso. La definizione e l’approvazione della progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa dimostra la funzione “**professionale**” della collegialità degli insegnanti distinta sia da quella “**politica**” del Consiglio d’Istituto, sia da quella di coordinamento del dirigente scolastico.

C’è un intreccio tra le diverse collegialità come tra i diversi principi che reggono la scuola, da quello “**presidenziale**” del dirigente, a quello “**oligarchico**” del collegio dei docenti, a quello “**democratico**” del Consiglio d’istituto. Se nell’organizzazione ottimale il dirigente è temperato dai collaboratori dello staff, il collegio (pur con le sue maggioranze) deve farsi approvare i provvedimenti – come il POF – dal Consiglio d’istituto, dove le proposte avranno impatto diverso a seconda della coesione dei docenti. Ma la coesione si può trovare solo con una pratica di lavoro in comune e con una corrispondenza di interessi, in continua sinergia con i dipartimenti e i consigli di classe. Il “**sistema collegiale**” deve essere certamente calibrato e armonizzato ma condotto a formare una “**rete**”: prima che con le altre scuole, la scuola deve essere, essa stessa, una “rete”, all’interno della quale ci sia scambio e continuità tra gli insegnanti, e poi confronto, collaborazione, compattezza, divisione di responsabilità, per poter rispondere agli specifici bisogni sia dei processi formativi degli studenti che della nuova organizzazione della scuola.

Competenze

Possono essere definite come “**ciò che, in un dato contesto, si deve saper fare (abilità) sulla base di un sapere (conoscenze), attraverso atteggiamenti che suppongono la capacità di apprendere autonomamente nella misura in cui gli uni e l’altra sono riconducibili ad elementi verificabili... una competenza è definibile come un sistema integrato di obiettivi raggiunti verificabili e certificabili**”.

Per la visibilità del patrimonio delle competenze in termini di conoscenze e di capacità-abilità è necessaria la loro “**certificazione**”. La certificazione si presenta come lo strumento essenziale attraverso cui non solo si può garantire l’effettiva mobilità dei giovani (con lo scambio dei “**crediti**” e con le “**passerelle**”) all’interno del sistema scolastico, ma si favorisce altresì il raccordo tra sistemi diversi.

Anche se rimangono alcune incertezze, si può dire che oggi si ha del termine “**competenza**” un significato pragmatico, cioè condiviso da coloro che ne fanno uso nel mondo della scuola: le competenze esprimono il patrimonio complessivo di risorse in termini di conoscenze e abilità che ogni individuo deve saper spendere nell’arco della propria esistenza.

L’esigenza formativa prioritaria del “**sistema formativo integrato**” si fonda sul principio che garantisce a ciascun allievo il “**diritto allo studio**”, il “**diritto all’apprendimento**” e, quindi, il raggiungimento di esiti formativi che lo pongano nelle condizioni di essere se stesso, con pieno “**diritto di cittadinanza**”.

Delors, nel “**rapporto all’UNESCO**” dice che, per riuscire nei suoi compiti, l’educazione va organizzata attorno a quattro tipi fondamentali di apprendimento:

1. **imparare a conoscere** = acquisire gli strumenti della comprensione
2. **imparare a fare** = essere capace di agire creativamente nel proprio ambiente
3. **imparare a vivere insieme** = partecipare e collaborare con gli altri
4. **imparare ad essere** = un progresso essenziale che deriva dai tre precedenti.

Gli esiti dei percorsi formativi quindi dovrebbero fondarsi su queste quattro categorie: imparare a conoscere, a fare, a vivere insieme, ad essere.

Come e con quali contenuti raggiungere tali obiettivi è una scelta che deve essere decisa da ogni scuola all’interno del Collegio dei docenti e dei Consigli di classe, e formalizzata nel POF.

L’impianto scolastico deve essere “**orientativo**”, non “**selettivo**”. L’obiettivo fondamentale dell’insegnamento non deve risolversi solo nell’attenzione alla conoscenza in sé, ma nella sua utilizzazione contestualizzata, che è di ordine teorico e pratico, superando, in tal modo, la tradizionale dicotomia tra “**sapere**” e “**saper fare**”.

La definizione di competenza. Intesa come capacità di utilizzare e di padroneggiare una conoscenza è valida per ogni segmento formativo e per ogni ambito disciplinare.

Il rapporto tra “**competenze settoriali**”, specifiche di ogni singola disciplina, e “**competenze trasversali**”, costituisce un nodo del dibattito ancora da indagare. Da un lato ci sono le “**competenze di base**”, connesse con quelle trasversali, dall’altro, molto meglio definite, quelle “**tecnico-professionali**”.

Le “**competenze settoriali disciplinari**” strettamente legate agli statuti epistemologici delle discipline sono distinguibili in:

- **cognitive**: corrisponde alle “**condotte**” disciplinari in termini di conoscenze e di linguaggi
- **metacognitive**: corrispondono alla “**padronanza disciplinare**” nei suoi processi logici e metodologici
- **fantacognitive**: corrispondono alle “**abilità d’uso**” dei metodi e delle tecniche della ricerca scientifica propri della disciplina.

In particolare:

1. le “**competenze cognitive**” si esprimono nel “**conoscere**” e nel “**saper collegare**” tra loro termini, simboli, concetti, regole, operazioni, procedimenti interni alle singole discipline; nel “**saper cogliere il codice simbolico**” disciplinare (il linguaggio storico, matematico, scientifico...)
2. le “**competenze metacognitive**” si esprimono nel “**saper collocare**” le conoscenze via via raccolte in quadri interpretativi secondo le metodologie fornite dalle singole discipline, nel “**saper disporre**” di più metodi di approccio ai saperi, nel “**poter ricostruire e produrre conoscenze**” e nello stesso tempo “**saper inquadrare, sintetizzare, valutare**” i molteplici percorsi disciplinari del curriculum

3. le **“competenze fantacognitive”** si esprimono nel **“saper rieditare e ricreare le conoscenze note in conoscenze nuove”**, inedite, originali, tramite i processi trasformativi e reinvestivi.

Tra i tre tipi di competenze c'è un rapporto **“mezzo-fine”**: le competenze cognitive e metacognitive sono mezzi per l'acquisizione delle competenze fantacognitive.

Questa distinzione potrebbe aiutare il docente a organizzare il proprio insegnamento in modo che l'allievo possa essere posto nelle condizioni di un progressivo apprendimento: da quello elementare del **“sapere”** a quello intermedio del **“comprendere”** e superiore del **“saper pensare e inventare”**.

Alla maturazione delle capacità critiche e creative partecipano, naturalmente, le **“competenze trasversali”**, acquisibili nell'ambito del cosiddetto **“ecosistema disciplinare”**. Quelle prettamente cognitive, invece, vengono generalmente acquisite nell'ambito della disciplinarietà, attraverso l'uso di strategie didattiche multidisciplinare, interdisciplinari e transdisciplinari.

In particolare, ci sono:

1. **competenze trasversali connesse con la multidisciplinarietà**, ossia con l'uso di conoscenze e linguaggi di discipline affini appartenenti allo stesso ambito curricolare per la trattazione di un argomento o tema appartenente a una disciplina (modulo, unità di apprendimento, unità didattica)
2. **competenze trasversali connesse con l'interdisciplinarietà**, ossia con l'uso di conoscenze e linguaggi di discipline anche non affini a quella a cui appartengono gli argomenti o i temi disciplinari curricolari o extracurricolari. La strategia interdisciplinare gode di un numero elevato di **“mosse didattiche”**, giocabili tra materie che, accostate tra loro, possono esprimere sintonie come discrasie, compatibilità come incompatibilità di contenuti, linguaggi, logiche formali, approcci metodologici
3. **competenze trasversali connesse con la transdisciplinarietà**, ossia con l'uso dell'intero sistema di conoscenze e di linguaggi disciplinari per la trattazione o la soluzione di problemi extracurricolari. Sono le competenze che, utilizzando in modo corretto le conoscenze acquisite tramite le discipline curricolari, permettono al soggetto di mostrare un possesso di strumenti culturali e di abilità mentali senza alcun peso nozionistico ed enciclopedico inutile per qualsiasi impegno formativo o lavorativo.

Concludendo:

- non ci sono competenze senza conoscenze disciplinari e strategie didattiche multidisciplinare, interdisciplinari e transdisciplinari che permettano l'uso delle conoscenze apprese
- le competenze comprendono, oltre le conoscenze, le abilità cognitive, le motivazioni e gli atteggiamenti della persona
- una programmazione didattica per competenze impone una ridefinizione delle modalità di insegnamento in funzione dell'apprendimento e non della semplice trasmissione dei contenuti del sapere disciplinare
- la scuola dell'autonomia non può non essere la scuola delle competenze professionali di tutti coloro che vi operano.

Contratto formativo

Con contratto formativo possiamo intendere **“l'insieme degli impegni e delle relative responsabilità reciprocamente assunti dai diversi soggetti coinvolti in un processo di insegnamento-apprendimento, nel rispetto dei rispettivi ruoli che loro competono e nel quadro di riferimento definito dalla natura istituzionale del rapporto formativo”**. In prima istanza, riguarda l'assunzione di responsabilità degli operatori scolastici nei

confronti dell'utenza, a garanzia dell'attuazione di un preciso e dichiarato impegno programmatico, con particolare riferimento a risultati attesi, espliciti e condivisi e, di conseguenza, ai criteri e agli strumenti di verifica.

In ambito formativo il contratto non assume piena valenza giuridica, ma impegna comunque le parti sulla base di una reciproca condivisione di finalità, obiettivi e strategie che, pur non essendo necessariamente oggetto di negoziazione o di contrattazione, costituiscono la base condivisa dei rapporti interistituzionali e interpersonali tra i diversi soggetti che concorrono a progettare e realizzare il processo di insegnamento-apprendimento.

L'idea di contratto formativo si basa sui principi di trasparenza, condivisione, partecipazione attiva, efficienza, verificabilità dei risultati e impegna l'istituzione scolastica ad una precisa e chiara esplicitazione dei fini, delle scelte educative e didattiche, dei contenuti e dei metodi, degli obiettivi perseguiti, delle strategie spazio-temporali di organizzazione del tempo scuola, dell'impiego delle risorse umane e strumentali, dei criteri di verifica e valutazione dei risultati.

Il contratto formativo, che appare come il “**livello applicativo**” della programmazione d'istituto, impone la dichiarazione, esplicita e partecipata, dell'operato della scuola e delinea i contenuti di un patto quasi interpersonale tra i soggetti del processo educativo (docenti-allievi-genitori), impegnandoli in un reciproco rapporto di diritti-doveri.

I contenuti di questo reciproco impegno riguardano i tre ambiti essenziali della realizzazione del processo di insegnamento-apprendimento:

1. la traduzione degli obiettivi in curricolo
2. le strategie adottate per sostanziare il curricolo in prassi didattiche
3. la verifica e la valutazione dei risultati.

Nella formulazione proposta, la programmazione degli obiettivi e la relativa traduzione in percorsi formativi resta affidata alla scuola che assume al riguardo espliciti doveri di esplicitazione e di trasparenza, mentre non vengono delineati ambiti di negoziazione o di concertazione: agli allievi è affidato un dovere di conoscenza del curricolo individuale, che implica il complementare dovere della scuola di delinearlo in modo chiaro ed esplicito; ai docenti è affidato un dovere di trasparenza e di esplicitazione motivata delle proprie scelte; al genitore è affidato un dovere di conoscenza e di disponibilità propositiva e collaborativa.

L'intero POF assume i contorni di un “**contratto formativo esteso**”, che prende le mosse dal rispetto del patto formativo collettivo e istituzionale e che, attraverso l'attenta valutazione delle specificità territoriali, coinvolge la trasposizione degli obiettivi nazionali e delle istanze locali in curricoli funzionali al diritto di apprendere di ciascuno. Del resto già oggi non poche scelte della scuola impongono modalità nuove di concertazione e di controllo dei risultati: la composizione delle classi, la scelta della lingua straniera, il sabato libero, la riduzione dell'unità oraria e l'impiego dei tempi residui, l'articolazione dei gruppi di allievi alternativi al gruppo-classe, i criteri e gli strumenti di verifica e di valutazione, le strategie di recupero, i parametri di certificazione dei crediti e dei debiti formativi.

La necessità di esplicitare il proprio progetto formativo e in parte di negoziarne alcuni aspetti con l'utenza non solo richiede alla scuola e ai docenti la messa in atto di una forte e coerente capacità progettuale, ma soprattutto impone prassi di condivisione programmatica e di effettiva collaborazione fra i docenti, come presupposto della trasparenza e dell'eventuale negoziazione.

Curricolo

L'odierna “**scuola della riforma**” scorre veloce per le strade che portano il nome di “**scuola del curricolo**”: simbolo di una nuova dialettica culturale “**centro-periferia**”, tramite la quale l'insegnante indossa l'abito dell'architetto-ingegnere dell'istruzione.

Il curricolo è una parola pedagogica relativamente nuova che ha acquisito sempre più voce, tanto da essere celebrata come una sorta di “**best seller**”.

La finalità formativa del curricolo fa tutt'uno col **“duplice obiettivo formativo”** della scuola:

- a. da un lato mira a dare risposta alle **“ragioni pedagogiche”** del soggetto che apprende
- b. dall'altro mira a dare risposta alle **“ragioni culturali”** degli oggetti di apprendimento.

Per poter colpire questo duplice **“bersaglio”**, il curricolo dispone nel suo arco di tre **“freccie pedagogiche”**.

1. il curricolo fa tutt'uno con il peculiare **“percorso formativo”** di un grado di scolastico. Il suo compito didattico è quello di assicurare **“autonomia formativa”** e **“dignità scientifica”** ai singoli comparti del sistema scolastico. Autonomia formativa significa assicurare ad ogni ciclo scolastico un peculiare e specifico **“sentiero di istruzione”**. Ogni sentiero ha il dovere curricolare di dire seccamente no a qualsiasi tentazione didattica di **“anticipo”** cognitivo (= **“precocismo”** = guadagnare tempo) o di **“posticipo”** cognitivo (= ritardo = perdere tempo) dei processi di insegnamento-apprendimento. Dignità scientifica significa assicurare ad ogni ciclo scolastico un proprio specifico **“itinerario culturale”**, un proprio originale **“progetto formativo”**. Quest'ultimo ha il dovere curricolare di dire seccamente no a qualsiasi tentazione didattica di stampo spontaneistico e naturalistico di cui è portabandiera la **“scuola del Caso”**. Sulla scia di questa prima freccia formativa, il curricolo si propone alla scuola dell'Autonomia come una sorta di **“meccano gigante”** corredato da un numeroso set di **“pezzi”** (alcuni **“prescrittivi e vincolanti”**, da inserire obbligatoriamente in ogni costruzione curricolare; altri **“facoltativi e opzionali”**, lasciato alla creatività progettuale del collegio dei docenti) a disposizione delle periferie scolastiche per poter formalizzare il proprio POF
2. il curricolo fa tutt'uno con il principio della **“intenzionalità formativa”**. Nel senso che è **“generatore”** di una educazione **“interessata”** ai disavanzi culturali e ai ritardi cognitivi degli allievi. Come dire: il curricolo persegue obiettivi **“egualitari”**, possibili attraverso la pratica di **“metodologie plurime”** modellabili sui livelli-tempi-stili cognitivi degli allievi. Due sono i **“teatri”** didattici della **“intenzionalità curricolare”**. Il primo fa capo alle procedure di **“osservazione-conoscenza”** degli allievi. Nella scuola entrano allievi storici, antropologici, sociali, **“diversi”**. E non astorici, astratti, metafisici, **“identifici”**. Il secondo teatro fa capo alle procedure di **“misurazione-valutazione”** degli studenti. Non solo come controllo del loro rendimento-profitto cognitivo, ma anche come **“verifica”** dell'efficacia-efficienza-equità della scuola come **“sistema formativo”**, a partire dalla **“qualità”** dell'insegnamento-apprendimento. La scuola della riforma chiede al curricolo di **“dare di più a chi ha di meno”**, denunciando nel contempo come la pedagogia **“naturalistica”** (del vivere alla giornata, del far venire sera) imprigioni gli allievi dentro ai loro condizionamenti socioculturali /etnici, ambientali, sociali). Con l'inevitabile risultato, antidemocratico, di **“dare di più a chi ha già di più”**
3. il curricolo fa tutt'uno con una duplice **“finalità formativa”**. Da una parte la finalità formativa intitolata ai **“processi cognitivi”** (è il tavolo della **“istruzione”**, su cui si gioca la partita dell'alfabetizzazione). Dall'altra parte la finalità formativa intitolata ai **“processi relazionali”** (è il tavolo **“educazionale”**, su cui si gioca la partita dell'interazione socio-affettiva, della comunicazione e dei vissuti valoriali che si generano a scuola. Il tavolo dei processi cognitivi del curricolo chiede itinerari formativi **“longitudinali”**: punto di incontro sia delle sue quote nazionali che delle sue quote **“locali”**. Il tavolo dei processi relazionali chiede itinerari formativi **“trasversali”**, punto di incontro di un ricco traffico di vissuti socio-affettivi, comunicativi ed etico-valoriali e dei suoi spazi interni (valicando come occa-

sioni formative sia gli “**spazi-classe**” che gli “**spazi interclasse**”, questi ultimi definibili in laboratori, soprattutto.

Le procedure metodologiche e didattiche del curricolo sono illustrate dall’art. 8 del regolamento dell’Autonomia laddove prescrive la pratica di un suo doppio binario curricolare:

1. il primo binario è intitolato alla sua “**quota nazionale**”: è la committenza nazionale, i saperi essenziali e la terminalità che tutti gli allievi devono accumulare e padroneggiare
2. il secondo binario è intitolato alla sua “**quota locale**”: è la committenza locale: le conoscenze e le competenze integrative e aggiuntive di cui sono titolari le scuole della periferia.

Possiamo affermare che la quota nazionale del “**calesse curricolare**” dispone di “**due ruote**” capaci di trainare velocemente la scuola verso il traguardo formativo intitolato rispettivamente alla disciplinarità e all’interdisciplinarità dei processi di “**alfabetizzazione**” culturale.

In forma algoritmica, queste sembrano le identità delle due ruote del “**calesse curricolare nazionale**”:

A. la **disciplinarità** (= le competenze). A partire dalla consapevolezza dell’interdipendenza-pariteticità formativa esistente tra i percorsi “**longitudinali e trasversali**” della conoscenza (l’uno rimanda all’altro e viceversa), possiamo identificare e formalizzare questa morfologia triangolare della “**disciplinarità curricolare**”

1. la quota nazionale del curricolo ha il compito di mettere a disposizione degli allievi gli “**statuti interi**” delle discipline (i loro alfabeti culturali, i contenuti, i linguaggi, i punti di vista interpretativi, le metodologie della ricerca, i dispositivi euristici, generativi e trasversali), accantonando l’enfaticizzazione nozionistica ed enciclopedica di alcuni di essi, come nel caso della riduzione delle discipline ai loro contenuti e ai loro linguaggi
2. la quota nazionale del curricolo ha il compito di focalizzare le 10 strutture cognitive degli “**statuti disciplinari**”: gli “**argomenti essenziali**”, “**i mediatori culturali**”, la “**logica ermeneutica**”, i “**congegni investigativi**”, i “**nuclei fondanti**”, i “**nessi trasversali**”, i “**dispositivi generativi**”, i “**potenziali creativi e trasgressivi**”, i “**paradigmi di senso e di significato**”, il “**metodo**”
3. la quota nazionale del curricolo ha il compito di “**legittimare culturalmente le discipline**”, e non le “**educazioni**” (stradale, alla salute, alla legalità...). Queste svolgono importanti compiti formativi, ma non dispongono di sufficienti morfologie cognitive per essere legittimate a “**rango scientifico**”

B. l’**interdisciplinarità** (= trasversalità). A partire dalla consapevolezza dell’interdipendenza-pariteticità formativa esistente tra disciplinarità e interdisciplinarità possiamo identificare due facce della “**trasversalità curricolare**”:

la scuola ha il compito di accendere all’interdisciplinarità, intesa quale itinerario alla “**cultura**” dotato di una pluralità di piste cognitive. Ne citiamo alcune: “**l’interdipendenza disciplinare**”, la “**veicolarità**” (intesa come scambio reciproco) tra discipline, l’**interconnessione** tra i contenuti, i linguaggi, le ermeneutiche, le metodologie di ricerca, i dispositivi generativi di discipline diverse

La scuola ha il compito di spalancare le porte all’interdisciplinarità dal momento che questa dispone di un “**compasso**” cognitivo “**largo**”, non sempre alla portata dei singoli “**statuti disciplinari**”. In particolare, citiamo “**due terreni**” tendenzialmente inaccessibili al “**raggio disciplinare**”:

- a. il “**polimorfismo**” dei dispositivi investigativi delle “**conoscenze trasversali**” (la molteplicità delle loro metodologie di ricerca in campo educativo) appare un

“raggio inquisitivo” non alla portata delle strategie di ricerca-scoperta di “**natura disciplinare**”

b. il “**problem solving**” come procedura metacognitiva prevede una interconnessione “**teoria-prassi**” praticabile attraverso “**singoli**” approcci disciplinari.

Curricolo locale

Per curricolo locale si intende il prodotto di un processo di progettazione-programmazione educativa e didattica effettuato da parte di un’agenzia diversa dall’autorità centrale-nazionale. Nella sua accezione più ristretta e specifica, **l’idea di curricolo locale indica la produzione di una scuola nell’ambito delle sue attribuzioni di autonomia progettuale.**

La scuola si qualifica come un sistema di comunicazione tra insegnanti, alunni e ambiente e come una istituzione umana impegnata in transazioni complesse con l’ambiente, che tende a costruire i propri curricula in condizioni di “**ragionevole libertà**”, cioè in termini più “**responsivi**” che “**adattivi**”, più autonomizzanti che conformistici.

La questione centrale, cioè quella della relazione fra il “**momento centrale**” e il “**momento locale**”, può essere risolta se si pensa a una sorta di “**continuum ideativo-propositivo-realizzativo**” che può venire pertinentemente collocato e svolto a diversi livelli e in differenti “**luoghi**” del funzionamento scolastico: nazionale, di scuola, di classe. A “**livello nazionale**” c’è bisogno di un possibile accordo su un curriculum basilare comune? **A livello di scuola** occorre che gli insegnanti discutano il curriculum con i genitori, gli studenti, gli amministratori e le altre forze interessate? E finalmente, gli insegnanti, a livello di programmazione di classe, avranno la loro parte di libertà nel progettare i loro piani di lavoro e le loro lezioni?

Si tratta, quindi, di tener presenti **diversi livelli di contemporazione e di composibilità:**

- programmazione centrale-nazionale
- progettazione-programmazione di scuola e di classe
- proporre soltanto ciò che è assolutamente pertinente al campo considerato: pertinenza delle proposte
- elaborare un progetto educativo-didattico con criteri scientifici e professionalmente non arbitrari: razionalità della conduzione
- limitare al minimo indispensabile le prescrizioni imposte: contenimento della prescrittività
- non elevare i condizionamenti e le restrizioni locali-particolari al rango di principi e di criteri di portata generale: contenimento della soggettività
- indicare soltanto ciò che si ritiene assolutamente essenziale da conseguire da parte di tutti gli alunni: essenzialità delle indicazioni
- impiegare le metodologie più aggiornate e verificate: correttezza metodologica.

L’elaborazione di curricula locali consente di massimizzare nella misura più elevata possibile le caratteristiche proprie dell’idea curricolare in quanto tale, sottraendola ai limiti di “**genericità**” e di “**burocratismo**” che la versione esclusivamente “**centrale-nazionale**” finisce con il comportare. A questo riguardo, vanno ricordati i **caratteri** di:

- **intenzionalità:** un curriculum comprende soltanto ciò che è previsionalmente ammesso a farne parte
- **riflessività:** la realizzazione di un impianto curricolare è contraddistinta dalla non casualità dei comportamenti e dal controllo critico di ogni passaggio
- **socialità:** il clima indispensabile comprende la collegialità decisionale e l’integrazione sinergica di diverse specifiche competenze

- **pubblicità**: un curricolo è un progetto esplicito, pienamente comunicabile, aperto a tutte le richieste di giustificazione
- **selettività**: un curricolo non equivale alla “**consegna**” di tutto il sapere, ma soltanto di una selezione del capitale intellettuale, affettivo e tecnico di una società
- **decisionalità**: dalla logica esecutiva si passa ad una logica gestionale in una linea di continuità fra il momento dell’ideazione e quello dell’esecuzione-valutazione.

Veniamo al punto topico: centrazione del curricolo sulla scuola oppure all’esterno di essa?

La dinamica della decisionalità curricolare si può raffigurare come un’area sottoposta a una mutevole serie di pressioni, che tendono ad esplicarsi in due direzioni contrastanti, nelle quali alla predominanza di una forma di decisionalità non autonoma (caratterizzata dalla dominanza del consenso) si contrappone la predominanza di una forma di decisionalità autonoma (caratterizzata dalla dominanza del conflitto) e che vede variamente in gioco la società nel suo insieme, le autorità locali, la scuola, gli utenti del servizio. Si viene così a determinare un “**gioco flessibile**” in cui i confini fra le due aree vengono di volta in volta modificati lungo una linea di demarcazione perennemente instabile, la cui “**regola sovraordinata**” resta comunque quella di raggiungere un praticabile equilibrio.

La possibilità di curricoli locali è strettamente relativa alla corrispettiva configurazione delle dimensioni e dei contenuti dei curricoli centrali. In altri termini: risulta comunque decisivo stabilire cosa si intende per curricolo comune obbligatorio nazionale o “**core curriculum**” che dir si voglia. Nella formulazione più condivisa (Kirk) il “core curriculum” rappresenta quelle attività e quei contenuti di studio in cui tutti gli alunni dovranno impegnarsi. L’idea implica anche che esso rappresenti soltanto una parte del programma dell’alunno nel suo insieme.

Curricolo verticale

Il primo carattere del curricolo è la “**trasversalità**”, il coordinamento cioè tra discipline. Accanto, però, a questo aspetto “**orizzontale**”, c’è quello “**verticale**”, relativo allo sviluppo, altrettanto “**organico**”, del curricolo nella sua scansione per “**gradi di scuola**”. Organicità significa qui “**continuità**” e coerenza (pur nella progressione attraverso differenti età); significa crescita costante dei paradigmi culturali, didattici, epistemologici posti alla base del curricolo. Ed è questo un aspetto centrale che riguarda in particolare la scuola di base, ma che tocca in parte anche l’attuale biennio superiore.

Nella scuola di base infatti, pur nelle scansioni che in essa devono essere mantenute e che sono imposte proprio dal passaggio da un’età mentale a un’altra, resta centrale il problema della “**continuità**”. E’ necessario organizzare il curricolo in modo che la crescita mentale e personale dei discenti venga accompagnata nel suo iter evolutivo da un’attività scolastica senza troppe “**cesure**”, senza troppi salti, in modo da favorire uno sviluppo integrato della personalità dei ragazzi. Da questo presupposto scaturisce l’esigenza di un “**curricolo verticale**” pensato tra ordini diversi di scuola e che assume a proprio connotato di base il principio della continuità.

La verticalità curricolare si fonda sul bisogno di dare continuità all’insegnamento, pur rispettandone le scansioni interne. Nell’applicazione di questo curricolo bisogna che entrambe queste istanze vengano accolte e valorizzate. La “**continuità**” viene garantita dal pensare il curricolo in modo coordinato nei suoi aspetti fin dall’inizio, in relazione ai vari “**ambiti**”, successivamente alle varie “**materie**” secondo un iter di “**progressiva specializzazione**” e approfondimento. Le scansioni, a loro volta, vengono garantite proprio dalla verticalità che impone ristrutturazioni pur nelle riprese, riaggiustamenti gestaltici del sapere o dei loro “**paradigmi**”, secondo un processo di “**a-**

scesa graduale” verso approfondimenti che sono anche implementazioni di complessità e sofisticazioni.

Tale organizzazione curricolare reclama un **“pensare insieme”** tra vari gradi di scuola e un progettare secondo continuità. L’istituto comprensivo costituisce il contesto ideale purchè il curricolo verticale possa strutturarsi in modo organico. La garanzia risiede nella compresenza e interattività dei vari gradi di scuola, ma anche in altre situazioni scolastiche **“non comprensive”** si possono determinare buone condizioni perché il curricolo verticale abbia successo.

Nei diversi ambiti disciplinari e nelle discipline, per **“curricolo verticale”** si intende dunque porre al centro del lavoro scolastico – in modo ascendente – alcuni principi epistemica-psico-didattici capaci di organizzare e coordinare il lavoro da svolgere in quell’ambito (poi disciplina), in modo che esso risulti strutturato secondo paradigmi capaci di costruire unità nel curricolo e continuità nell’apprendere-insegnare.

All’interno dell’organizzazione operativa del curricolo verticale ciò che si reclama è il pensare le **“aree disciplinari”** e poi le discipline secondo **“paradigmi”** che ne permettano la strutturazione ascensionale nella continuità. Si tratta di fissare – per ogni area o disciplina – un principio o più principi-cardine, attorno ai quali viene poi a generarsi il programma di lavoro o di studio in classe, ma pensato già all’inizio come passibile di sviluppi e integrazioni future. Ciò implica una più ricca e responsabile formazione culturale degli insegnanti, poiché così vengono chiamati non ad eseguire programmi già definiti, bensì ad elaborare **“percorsi di apprendimento”** coordinati intorno a principi epistemologici forti e strutturati, quali si presentano oggi nei vari saperi.

La **“progettazione curricolare”** è largamente penetrata nella pratica del fare scuola, è stata riconosciuta **“per legge”** (con l’autonomia), ma esige un atteggiamento culturale e mentale da parte degli insegnanti radicalmente nuovo rispetto al passato. Più creativo, più comunicativo, più collaborativo, più responsabile. Un tipo di **“professionalità”** che è in crescita, ma che avrà bisogno di tempo per realizzarsi come patrimonio di tutta la scuola italiana.

Il curricolo verticale è in grado di stimolare le capacità più innovative:

- una **“capacità epistemologica”**, di ripensare i saperi secondo le loro strutture portanti, le loro idee-chiave attuali, ponendo tali principi a elementi portanti del curricolo anche e soprattutto nel suo sviluppo verticale
- una **“capacità collaborativa”**, che rompe l’isolamento della condizione insegnante, secondo la quale ogni insegnante sta solo di fronte ai programmi e alla classe e opera tra questi due poli una mediazione personale e, appunto, solitaria.

Come realizzare insieme “verticalità e continuità”?

Attraverso una serie di dispositivi epistemici che organizzino secondo un principio di **“ascendente complessità”** il lavoro scolastico, attuando nei vari saperi o ambiti processi di approfondimento e di continuità. Facciamo qualche esempio.

Nell’area linguistica, si può valorizzare la narrazione che, partendo dalla materna, con la fiaba e la narrazione orale, rivolte a soddisfare bisogni di affabulazione e di fantasticherie propri di quell’età, passi poi alla narrazione scritta e, via via, ai suoi differenti registri o forme e ai suoi diversi **“stili”** narrativi, fino a giungere a forme di riflessività sulla narrazione stessa e alla sua sistematizzazione letteraria.

Nell’area scientifica si può focalizzare il metodo scientifico, il fare-scienza, partendo dalla sua base osservativo-sperimentale per poi passare a una visione via via più complessa, critica del metodo scientifico stesso. Oppure si può mettere al centro lo studio d’ambiente (immediato, sperimentato) nelle sue diverse connotazioni (organizzativo-sociali, storico-culturali, fisico-naturali, tecnologiche) per passare successivamente ad una articolazione dei diversi saperi relativi all’ambiente, fissati nelle loro caratteristiche formali e nella loro importanza sociale attuale o anche nel loro sviluppo

storico, sempre seguendo il cammino didattico, già “**comeniano**”, del passaggio dal semplice al complesso, dal noto all’ignoto, dal più vicino al più lontano...

Nell’area storico-sociale il paradigma delle “**molte storie**” può essere efficacemente collocato al centro di un curriculum verticale ascendente.

Nell’area tecnico-artistica si può collocare al centro la percezione dello spazio (e la sua rappresentazione), passando da una visione espressiva “**egocentrica**” a una rappresentazione più oggettiva e via via più formalizzata e, anche, storicizzata. Oppure si può collocare il gioco, prima vissuto, poi realizzato attraverso la fantasia, infine risolto in forme artistiche di cui si può scandire, via via, la stessa formalizzazione.

L’importante è tener fermo che tali dispositivi non sono fissi, ma emergono da una specifica progettazione curricolare che salda insieme aspetti psicologici del soggetto, saperi scolastici, riflessione epistemica sui saperi e “**organizzazione didattica**” del lavoro scolastico. Tale impostazione assegna alla verticalità del curriculum un ruolo di coordinatore di base, se pure non esclusivo, del lavoro in classe in una scuola rinnovata.

Documentazione

La documentazione è un’attività di analisi e di trattamento dell’informazione che utilizza specifici linguaggi e tende a produrre conoscenza.

La consapevolezza del documentarista di svolgere un lavoro sostanzialmente nuovo sta alla base del tentativo di distinguere questa figura professionale da quella del bibliotecario.

Non si tratta della ricerca di una “**distinzione raffinata**” tra due attività che si assomigliano. Il problema è sostanziale. Nella scuola oggi è necessaria la figura del “**mediatore**”, dello “**specialista dell’informazione**”, nella misura in cui si vuole trasformare l’informazione in risorsa. La “**valenza educativa**” emerge in tutta la sua evidenza se si considera che oggi il processo di partecipazione implica soprattutto essere in grado di accedere e utilizzare l’informazione. Il processo democratico della partecipazione si gioca, oltre che sul raggiungimento di traguardi legati all’apprendimento, anche sulla capacità di utilizzare l’informazione disponibile.

Dal punto di vista più strettamente tecnico, la documentazione educativa ha un suo spazio specifico. Si tratta, infatti, di costruire unità informative direttamente sui processi quali, ad esempio, le attività didattiche. Una dimensione della documentazione che apre problematiche specifiche del tutto nuove rispetto ad altri settori dove invece prevale la descrizione dei prodotti, siano essi testi oppure elementi, oggetti, informazioni, eventi. Nel caso della scuola, l’oggetto della documentazione è principalmente legato ai processi didattici che nella loro dinamicità propongono problemi nuovi. La scuola d’altra parte ha sempre maggiori necessità di utilizzare l’informazione prodotta e disponibile per alimentare un processo di circolarità delle conoscenze che è alla base dello sviluppo dell’intero sistema.

L’autonomia delle scuole è un processo che tende a creare un “**sistema policentrico**”. Lo stesso disegno può prefigurare sia una “**regressione autarchica**” delle scuole (che rappresentano un’istituzione estremamente frammentata e diffusa sul territorio), che la nascita di un sistema a rete. Da un sistema gerarchico-piramidale a una “**struttura reticolare**” la parola chiave rimane comunque sempre il sistema. In questa dimensione la documentazione rappresenta oggi quindi uno degli elementi più importanti per raggiungere questo obiettivo.

L’esempio di quanto accade oggi su Internet è significativo.

Internet sotto l’aspetto tecnico risolve egregiamente i problemi di comunicazione, offre le potenzialità e gli strumenti, gli standard di base per costruire un sistema di diffusione delle conoscenze e per sviluppare la comunicazione. Nello stesso tempo alimenta uno sviluppo per “**sovrapposizioni continue**”. Ciascun fornitore di informazioni sulla rete costituisce servizi per obiettivi propri, con

logiche autarchiche, spesso per il bisogno di “**esserci**”, di pubblicizzare le proprie attività non per rispondere ai bisogni di un’utenza che in genere non è definita.

La documentazione può nello stesso tempo rappresentare un collante forte per la costruzione di un sistema di rete oppure, se male interpretata, favorire una “**polverizzazione**”, una “**atomizzazione**” del sistema scuola accentuandone la dimensione localistica, autarchica insita

nell’autonomia. La costruzione di un “**sistema di documentazione**” rappresenta la “**dimensione istituzionale**” del problema. Un sistema policentrico che deve avere più componenti: reti di scuole, centri territoriali, Istituti regionali a garanzia del raccordo, ma anche necessariamente un Istituto nazionale che offra standard, strumenti e il necessario raccordo internazionale.

Dal punto di vista dei contenuti e dei metodi l’evoluzione della telematica e dell’informatica consentono oggi di avere numerose soluzioni a disposizione. In particolare, per sostenere il processo dell’autonomia sono stati costruiti strumenti di descrizione e di trattamento delle informazioni e delle conoscenze prodotte sia dai POF che dai processi didattici che offrono larga autonomia alle scuole a livello locale e, nello stesso tempo, assicurano il rispetto di standard anche internazionali. Un efficace processo di “**circolazione delle conoscenze**”, inoltre, garantisce proprio nella fase di avvio dell’autonomia quel sostegno alla progettazione che risulta particolarmente necessario e importante.

Educazione degli adulti (EDA)

Con EDA si designa il diritto di tutti gli adulti a un’educazione capace di assicurare la piena realizzazione materiale e spirituale dell’essere umano e della collettività nella quale vive mediante iniziative di formazione basate sull’apprendimento e sull’autonomia del soggetto che apprende.

Si deve all’UNESCO la collocazione dell’EDA tra le preoccupazioni mondiali sul piano dell’educazione e la costante attenzione perché ogni Stato comprendesse nel quadro dei programmi politici anche le questioni che fanno capo all’EDA.

L’affacciarsi sullo scenario mondiale dei Paesi del terzo mondo e le delusioni provocate dallo sviluppo delle tecnologie hanno riproposto l’alfabetizzazione come passaggio obbligato per la crescita e lo sviluppo. Da allora educazione degli adulti e alfabetizzazione si rimandano l’una all’altra.

L’alfabetizzazione deve comportare un insegnamento che permetta all’analfabeta di integrarsi socialmente ed economicamente in un mondo nuovo in cui i progressi tecnici e scientifici chiedono sempre di più conoscenze e specializzazioni. Si ritiene inoltre che si debba operare nella direzione di una integrazione umana e culturale più vasta, in quanto l’alfabetizzazione non dovrebbe essere considerata come un fine in sé, ma come mezzo indispensabile allo sviluppo generale e armonioso delle masse analfabete.

Parlare di alfabetizzazione di base significa riferirsi ad educazione o formazione di base per tutti in un’ottica di “**educazione permanente**”.

Davanti alle profonde trasformazioni che toccano l’area della produzione e quella dello stesso consumo l’EDA, talora, si piega ai bisogni dell’economia e viene spesso coniugata in termini di “**formazione professionale**”.

Gli interventi, tuttavia, riguardano anche l’insufficienza dei processi di democratizzazione della cultura, a cominciare dalla grande lacuna di base costituita dall’analfabetismo per toccare anche i capitoli delle scuole medie e superiori: si riaprono così le scuole per permettere a quanti non hanno potuto frequentarle o non hanno terminato il corso degli studi, di curare la propria formazione di base.

Ma ben presto l’EDA guadagna nuovi obiettivi: accanto alle esigenze dettate dalle nuove tecnologie e dalle continue trasformazioni che si verificano nel mondo della produzione, la persona stessa av-

verte la necessità di rivedere costantemente le proprie conoscenze per padroneggiare i mondi di relazione entro cui vive e si realizza.

Si comincia a parlare di “**recyclage**”, di aggiornamento, mentre ci si rende sempre più conto che al formazione iniziale non può più essere considerata né completa né definitiva e che conoscenze, informazioni e attitudini attendono verifiche sul piano della pratica e dell’esperienza.

Accanto alla scuola, in un progetto educativo di tale natura, hanno compiti precisi i mass-media, ma anche il mondo del lavoro, dalle organizzazioni sindacali e professionali alle forze imprenditoriali, le realtà della cultura e della politica, senza dimenticare le famiglie, le comunità, la Chiesa.

L’educazione permanente “**unitariamente**” si pone come:

- **educazione totale**, per il rispetto dovuto ad ogni essere umano
- **educazione integrale**, per la necessità di cogliere l’unità dell’essenza umana
- **educazione alla critica**, per educare al progresso commisurato sul valore della persona
- **educazione alla sintesi operativa**, per educare all’originalità
- **educazione al dialogo**, per educare alla tolleranza sollecitata da una concezione pluralistica

Nell’assumere l’educazione permanente come idea normativa di tutto il sistema formativo, si impone naturalmente un modo nuovo di vedere i momenti e i luoghi in cui si fa formazione, in maniera formale (la scuola), informale e non formale (la realtà extrascolastica).

La V Conferenza mondiale sull’EDA (Amburgo, luglio 1997) consacra in maniera definitiva il concetto di “**lifelong learning**” (cioè della necessità di vivere tutta la vita in condizioni di apprendimento), ormai entrato nell’uso al posto di “**lifelong education**” (cioè educazione permanente, educazione come processo che dura tutta la vita), universalizzando il diritto all’educazione.

L’impegno per il XXI° secolo è quello di assicurare il diritto minimo universale di un’ora al giorno per tutti e in tutte le parti del mondo, un’ora che ogni persona può dedicare, liberamente e senza priorità imposte da nessuno, alla cura del proprio sviluppo intellettuale e delle proprie socialità.

Questo naturalmente comporta che governi e quanti hanno a cuore la “**cosa pubblica**” collochino al centro delle strategie formative il diritto di ogni persona di far emergere la propria domanda di educazione e di essere messa in condizione di poter promuovere e sviluppare il proprio processo formativo.

L’EDA viene considerata sia una conseguenza della cittadinanza attiva che una condizione per la piena partecipazione nella società. L’EDA può dare un’identità e dare senso alla vita.

Gli anni ’90 hanno visto un intrecciarsi di iniziative di carattere istituzionale e amministrativo, di interventi di studio e di ricerca e, soprattutto, la ricostruzione di sistemi nazionali di formazione professionale, una nuova organizzazione e disciplina dell’EDA e una riforma dello stesso sistema d’istruzione. Basta accennare, al riguardo, al **Libro bianco di Delors** e al **Libro verde di Cresson**.

Educazione permanente

Con l’espressione “**educazione permanente**” (EP) ci si riconduce ad una “**filosofia di vita**” già rintracciabile nei classici (Platone, Aristotele, Seneca, Sant’Agostino...), secondo la quale “**aprendere lungo l’arco dell’esistenza, fino all’estrema vecchiaia, è un bisogno umano, una fonte di benessere per la mente, un’occasione per continuare ad esercitare funzioni socialmente utili**”.

Educarsi senza soluzioni di continuità, mantenendo desta ogni attenzione e curiosità per la conoscenza, per il rinnovarsi dei saperi, per ogni forma di cambiamento, equivale soprattutto ad essere più consapevoli e padroni di sé. Il concetto indica pertanto un “**voler essere**” e un “**voler fare**”,

quando sottolinea la ricerca delle risorse che consentono agli individui di “**crescere**” e di migliorare sia in senso culturale e professionale che in senso morale. Quando invece l’ED ci invita a concepire il vivere e il fare esperienza, a prescindere dall’intenzionalità, dal desiderio e dalla necessità di perseguire un progetto di formazione, come fonti inesauribili di apprendimento, può sottolineare:

- a. che ogni contesto di convivenza contribuisce a influenzarci e a plasmarci, e che l’educazione è “condizionamento”
- b. che ragionare sugli accadimenti della quotidianità è già una modalità di interrogare il presente o il passato per scegliere, decidere, convivere.

In tal caso, l’educazione è “**riflessione e autoriflessione**”, qualora ogni evento, accidentale o cercato, diventi occasione per ripensare e ripensarsi. Ne consegue che l’educazione ricevuta in anni giovanili ha l’onere di preparare il futuro cittadino e il futuro lavoratore ad assumere costumi, abitudini, disposizioni volti a fare in modo che l’apprendere venga cercato e interpretato come una “**necessità vitale**”. Nondimeno, essa dovrebbe contribuire a sviluppare capacità e competenze durevoli che possano mettere in grado chiunque di adattarsi ai cambiamenti e di controllarli. Permanente è quindi sia l’educazione che resta, in quanto base sicura su cui poggiare i successivi saperi, sia che si rinnova.

L’autonomia scolastica, poiché esige l’assunzione di nuove responsabilità e di saperi che travalicano l’esercizio della sola funzione docente, nonché di competenze gestionali, relazionali, valutative, può quindi ritenersi a tutti gli effetti un evento e un processo inscrivibile nei presupposti già citati. La sua realizzazione coinvolge chiunque, sia sul piano normativo che individuale. L’adesione passiva al dettato istituzionale non è sufficiente a garantire il buon esito dei progetti dell’autonomia; è necessario che i singoli protagonisti della propria attuazione, in prima persona, si rendano disponibili a cambiare. Le linee programmatiche, per la loro attuazione, hanno bisogno di una cultura del lavoro, della formazione, dell’organizzazione che esalti, anche, l’imprenditorialità individuale. E, di conseguenza, la domanda educativa in età adulta non è più soltanto riferibile a singoli e specifici segmenti conoscitivi, bensì ad una “**visione sociale**” e complessiva del ruolo che l’istruire e l’educare vengono ad assumere. Il che impone a coloro che ne sono coinvolti una mutazione delicata e una sapiente autodirezione di sé.

Nelle diverse comunità di lavoro dell’autonomia, l’EP si concretizzerà nelle cosiddette “**pratiche dell’apprendimento organizzativo**”. Un concetto divenuto ormai patrimonio del mondo imprenditoriale e di altri servizi alla persona, che esprime efficacemente questi **presupposti**:

- l’intrinseca preminenza dell’**“apprendere dall’esperienza in corso”**, soprattutto laddove siano stati messi in atto processi di trasformazione di tale portata da comportare una frequente ridefinizione degli obiettivi
- l’attenzione alla **ricerca**, laddove con questo termine si intenda ogni programma volto a migliorare la qualità delle prestazioni per i “**clienti**” ma, nondimeno, ogni iniziativa che, avvalendosi di strumenti ricognitivi – dal questionario al colloquio, dall’autointervista alla discussione in gruppo – consenta di scoprire criticità, modificazioni necessarie.

L’autonomia è in EP e produce EP giocoforza: si realizza attraverso ristrutturazioni “**learning oriented**” che, per conseguire i loro scopi, hanno un vitale bisogno di approvvigionarsi di saperi altrove elaborati posti però in relazione diretta, contingente, situazionale, con saperi e saper fare che si costruiscono durante l’operatività collettiva.

L’autonomia è quindi una grande “**impresa cognitiva**”, una sfida per l’intelligenza e la mente, dove nessuno può sottrarsi all’onere di evolvere, disapprendendo giorno dopo giorno consuetudini inadeguate alla gestione del cambiamento. Ogni istituto, con i processi di riforma, diventando un’organizzazione che continua a imparare innanzitutto da se stessa (dai suoi limiti, dai suoi errori, dalla migliore capacità di autoanalisi), supera i modelli organizzativi tradizionali mediante l’interazione di **tre funzioni**:

1. la ricerca

2. lo sviluppo
3. la formazione.

Quando queste vengono attuate e vengono assunte come componente intrinseca della professionalità di ogni operatore, un'organizzazione si conosce di più, cresce, si forma.

E-Learning

Il prefisso “e” (“**electronic**”) identifica attività e servizi basati sulla comunicazione elettronica. Il termine “e-learning” abbraccia un ampio e complesso spettro di possibilità applicative della telematica a supporto della formazione.

Gli specialisti del settore tendono a identificare due grosse tipologie di applicazioni:

1. da una parte quelle che prevedono l'uso di “**materiale strutturato**” per essere fruito in “**autoistruzione**” (si pensi a un corso di lingue organizzato in unità di apprendimento, ciascuna con i propri esercizi e i propri test di autovalutazione)
2. dall'altra quelle che invece si basano sull'organizzazione di vere e proprie “**classi virtuali**” i cui componenti studiano insieme, interagendo in rete, sotto la guida di uno o più tutor formatori.

Nel primo caso si parla di “**apprendimento individuale**”, proprio a significare come il soggetto impari principalmente da sé interagendo con i materiali didattici fruibili attraverso un “**server di rete**”.

Nel secondo caso si parla di “**apprendimento in rete**”, in quanto l'attività didattica si centra su una rete di relazioni fra gli studenti, che interagiscono e collaborano fra loro durante le varie fasi del “**corso a distanza**”.

In realtà, esiste poi una variante al secondo caso, che riguarda le cosiddette “**comunità di pratica**”, dove si apprende mutuamente attraverso una collaborazione reticolare, basata sulla risoluzione di problemi, l'aiuto reciproco, la condivisione delle migliori pratiche.

Le due strategie (apprendimento individuale e apprendimento in rete) non si escludono a vicenda e non sono nemmeno rare le situazioni in cui del materiale didattico strutturato rappresenti il nucleo centrale di un processo di apprendimento collaborativo in rete.

Cerchiamo ora di definire “**quali materiali**”: tutto ciò che si incontra navigando in rete, oppure materiali strutturati in “**moduli didattici**” finalizzati al raggiungimento di precisi obiettivi educativi?

La “**navigazione dell'informazione**” contribuisce a produrre nuovi apprendimenti. Di fatto, il processo è simile al recarsi in una biblioteca per cercare libri e riviste che trattino un particolare argomento, dai quali poi attingere nuove informazioni e conoscenze.

In questi casi però si tende a parlare di “**incidental learning**”, sottolineando come la navigazione dell'informazione non garantisca di per sé l'acquisizione di nuove conoscenze: se ciò avviene, in genere è effetto della “**casualità**”.

La possibilità di imparare navigando la rete è comunque un aspetto da non sottovalutare, soprattutto nel caso della formazione e aggiornamento permanenti, dove diventano strategiche l'abitudine e la capacità di provvedere autonomamente ai propri bisogni conoscitivi.

I “**materiali didattici**” reperibili in rete di solito si presentano sotto forma di vero e proprio corso strutturato, testuale o multimediale. Il soggetto va a recuperare i materiali su uno specifico sito.

La rete è qui intesa come servizio di “**posta veloce**” più che come ambiente in cui dar vita al vero e proprio processo di apprendimento.

Va tuttavia rilevato come sempre più spesso anche chi propone percorsi formativi basati sullo “**studio individuale**” tenda ad offrire forme di supporto a distanza, attraverso l'azione di “**tutor**”

che facilitino il singolo fruitore nell'uso dei materiali e nella scelta dei percorsi educativi. Lo scopo è quello di favorire processi di **“apprendimento assistito”**, per quanto la mediazione didattica resti ancora prevalentemente a carico dei materiali.

La formazione in rete.

La **“formazione in rete”** propriamente detta (**“online education”**) si sviluppa in un'alternanza tra momenti di studio individuale e interazione a distanza, all'interno di vere e proprie **“comunità di apprendimento”**.

E' un approccio che richiama aspetti sia della formazione a distanza di tipo tradizionale (studio individuale ed eventuale collegamento remoto con i tutor), sia della formazione in presenza, più centrata sull'interazione dei diversi attori.

Tale **“interazione”**, oltre a ridurre l'isolamento del singolo, ha anche lo scopo di valorizzarne le conoscenze pregresse a favore della crescita collettiva del gruppo. L'approccio ben si adatta quindi alla formazione dell'adulto.

La formazione mista (presenza/distanza).

Con **“formazione mista”** si intende un processo ciclico articolato in **tre momenti complementari**:

1. un intervento in presenza di tipo tradizionale: lezione, lavoro di gruppo...
2. una fase di apprendimento individuale, basato di solito sull'uso di materiali di appoggio, strutturati e non
3. un momento di attività collaborativa in rete (discussione, problem solving, produzione di gruppo...).

Nella formazione mista le attività in presenza non si limitano a seminari o a lezioni frontali, ma contribuiscono in modo chiaro e concreto a gettare le basi per la successiva attività a distanza, chiarendo obiettivi, assegnazioni, tempi e risultati attesi. Allo stesso modo, le attività a distanza sono imposte in modo tale da risultare funzionali, se non indispensabili, al successivo incontro in presenza. Comunità di pratiche.

Esiste un altro modo di intendere la **“collaborazione reticolare”** come nucleo fondante dell'apprendimento tra soggetti, quello che si basa sulla **“condivisione delle esperienze”**, sulla individuazione delle migliori pratiche e sull'**“aiuto reciproco”** nell'affrontare i problemi. Il concetto a cui ci si ispira è tanto semplice quanto efficace: se ho un problema, chiedo aiuto a chi probabilmente lo ha già affrontato; se mi viene data una soluzione e la comprendo, ho imparato una cosa nuova; se non mi viene data, provo a cercarla insieme ad altri e che hanno o potrebbero avere il mio stesso problema.

Definiamo quindi **“mutuato”** o **“reciproco”** questo tipo di **“apprendimento collaborativo”** per distinguerlo da quello **“diretto”**, basato cioè su un processo governato da qualcuno e che segue un ben preciso programma formativo.

Massima espressione dell'apprendimento mutuato sono le cosiddette **“comunità di pratiche”**. In esse la collaborazione reticolare non è legata all'esistenza di una corrispondente rete telematica, anche se questa può indubbiamente favorire e dare continuità alla comunicazione fra i componenti del gruppo nel far circolare informazioni, conoscenze, buone pratiche.

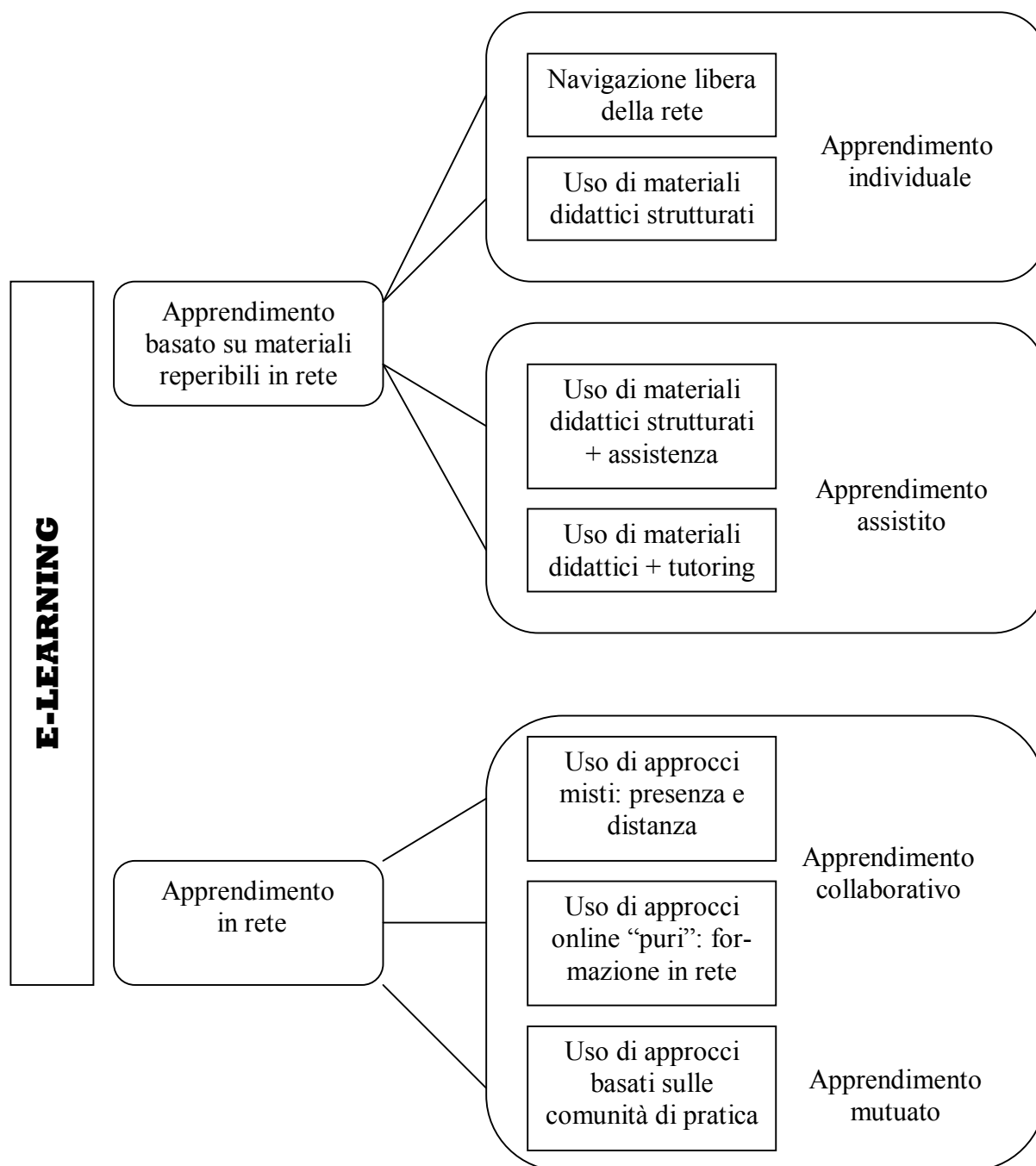
Affinché una **“comunità di pratica”** possa esprimere anche in rete le proprie potenzialità, è necessario che il livello di socializzazione e di affiatamento dei suoi componenti venga alimentato attraverso l'organizzazione di incontri periodici in presenza. Detto in altri termini: una **“comunità virtuale di pratica”** non può prescindere dall'esistenza di una **“comunità reale di individui”**. Si tratta di una garanzia forte per instaurare un vero apprendimento alla pari, fondato sulla complicità, la fiducia e la stima reciproca.

Cercando di sintetizzare quanto finora detto, il supporto offerto dalla E-learning ai processi formativi si concretizza nel favorire l'uso:

1. **libero della rete** per l'accesso a una pluralità di informazioni, conoscenze e materiali utili a soddisfare una personale esigenza conoscitiva
2. **di materiali didattici strutturati**, pensati per essere fruiti a distanza in modo individuale
3. **di materiali didattici strutturati** per essere fruiti a distanza, prevalentemente in modo individuale, ma con un minimo supporto da parte dell'erogatore
4. **di materiali didattici, non necessariamente strutturati** in un vero e proprio corso a distanza, complementati però da eventi in rete (brevi seminari, workshop) gestiti e coordinati da tutor
5. **di approcci "misti"**, basati sulla complementarietà fra momenti formativi in presenza e attività a distanza
6. **di approcci "puri"** alla formazione in reti, basati sulla forte interazione di tutti gli attori del processo
7. **dell'apprendimento fra pari**, tipico della comunità di pratica.

Sintetizzando ulteriormente gli usi indicati ai punti:

- 1 e 2 sono tipici di un processo di **"apprendimento individuale"**
- 3 e 4 di un **"apprendimento assistito"**
- 5 e 6 di un **"apprendimento collaborativo"** basato su un processo formativo strutturato
- 7 di un **"apprendimento mutuato, reciproco"** basato sulla condivisione di esperienze, conoscenze e migliori pratiche.



Enti locali e scuola

La reale innovazione introdotta con l'art. 21 della Legge 59/1997 è stata quella di aver individuato un nuovo soggetto dotato di **“autonomia funzionale”**: l'istituzione scolastica autonoma. Ne è derivato un modello di governo che può essere così sintetizzato:

- al **“centro”** del sistema c'è la scuola autonoma, un soggetto che si è voluto forte per consentire che potesse:
 - essere un interlocutore autorevole rispetto agli altri soggetti istituzionali del territorio e al contempo una risorsa “nel” e “per” il territorio
 - essere in grado di svolgere funzioni in precedenza dell'Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione

- potenziare e arricchire l'offerta formativa anche in rapporto alla realtà territoriale, dorandola degli spazi di autonomia necessari.
 - **“intorno”** alla scuola ci sono la nuova Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione, le Regioni, le Province e i Comuni.

Per quanto riguarda **“l'Amministrazione scolastica”**, gli aspetti salienti da segnalare sono due:

1. il mutamento di funzioni, prevalentemente di **“governo”** (indirizzo, programmazione, coordinamento, indicazione degli standard e obiettivi nazionali) e decisamente meno di **“gestione”**
2. la nuova organizzazione che vede la sparizione dei Provveditorati e la nascita delle Direzioni regionali che individueranno servizi tecnici territoriali di supporto all'autonomia scolastica su aspetti amministrativi e professionali.

Lasciando da parte le deleghe alle Regioni e alle Province, vediamo i **“trasferimenti”** ai Comuni:

- a. educazione degli adulti
- b. interventi integrati di orientamento
- c. azioni tese a realizzare le pari opportunità di istruzione
- d. azioni di supporto tese a promuovere e sostenere la coerenza e la continuità in verticale e orizzontale tra i diversi gradi e ordini di scuola
- e. interventi perequativi
- f. interventi integrati di prevenzione delle dispersione scolastica e di educazione alla salute
- g. la risoluzione dei conflitti di competenze è conferita alle province, ad eccezione dei conflitti tra istituzioni della scuola materna e primaria, la cui risoluzione è conferita ai comuni.

Considerando più da vicino le materie delegate e trasferite a Regioni, Province e Comuni, possiamo ricomprenderle in **due grandi tipologie**:

1. da un lato sono elencati aspetti che attengono tutti al **“governo territoriale dell'offerta di istruzione e formazione”**. Si parla esplicitamente di “programmazione territoriale” da realizzarsi attraverso l'individuazione di **“ambiti territoriali funzionali”** entro i quali fare positivamente interagire le politiche dell'istruzione e della formazione con le altre politiche di sviluppo dei territori. Si parla di **“programmazione dell'integrazione”** tra sistema di istruzione e di formazione perorando una logica di utilizzo sistemico di tutte le risorse formative
2. dall'altro il comma 2 dell'art. 139 elenca una serie di interventi su aspetti decisamente qualitativi, tutti a supporto dell'autonomia scolastica e del suo sviluppo: dall'orientamento ad azione per il successo formativo, dagli interventi per rendere efficaci i rapporti in orizzontale e verticale tra ordini e gradi di scuole all'educazione degli adulti...

Se vogliamo ulteriormente sintetizzare i compiti di regioni, Province e Comuni, possiamo dire che a questi soggetti sono state attribuite funzioni di **“governo territoriale”**, funzioni **“non invasive”** dell'autonomia educativa e formativa delle scuole e neppure di quelle attribuite all'Amministrazione periferica della pubblica istruzione.

Flessibilità curricolare

La ricerca etimologica porta a risalire al latino **“flecto”** = piegare, ma anche “mutare, cambiare, modificare”.

A questi due campi semantici sono riconducibili i sinonimi di **“flessibilità”**:

- **adattabilità** = elasticità, duttilità, modificabilità
- **dinamicità** = mobilità, apertura, disponibilità al cambiamento.

Dal punto di vista del giudizio di valore, la flessibilità può assumere un significato “**ambivalente**”:

- a. **positivo**, come saggezza nella scelta delle modalità di azione più opportune ed efficaci in rapporto alle diverse situazioni ”comportamento adattivo”)
- b. **negativo**, se considerata come eccessiva cedevolezza e arrendevolezza.

La flessibilità costituisce una dimensione centrale ed essenziale dell'autonomia. Essa infatti dovrebbe consentire di eliminare le rigidità che impediscono la progettazione e la realizzazione di un servizio scolastico efficace ed efficiente, capace di coniugare produttivamente le finalità generali nazionali con le esigenze ambientali e dei singoli alunni.

Nel Regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica la flessibilità viene **declinata in vari modi**:

- flessibilità del curriculum
- flessibilità dell'organizzazione didattica: tempi, spazi, modalità di raggruppamento degli allievi
- flessibilità nell'utilizzazione delle risorse professionali.

Il POF, oltre a dover essere coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale, deve riflettere le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale. Gli obiettivi sono perciò “**rigidi**”, in quanto costituiscono una garanzia di equità per tutti gli alunni a livello nazionale, la flessibilità si esercita nelle altre aree decisionali del POF.

E' l'aspetto dell'organizzazione didattica suscettibile di maggiore flessibilità. Gli aspetti “**vincolati**” sono:

- il numero minimo di giorni di attività annuale previsti a livello nazionale
- il monte ore annuale previsto per ciascun curriculum e per ciascuna delle discipline e delle attività fondamentali
- la distribuzione dell'attività didattica in non meno di cinque giorni settimanali
- il rispetto degli obblighi annuali di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi nazionali di lavoro.

Sono invece “**variabili di progetto**” assegnate alla decisionalità della singola scuola:

- l'adattamento del calendario scolastico
- la distribuzione del monte ore annuale del curriculum e delle discipline e attività in orari settimanali anche differenziati nel corso dell'anno

La flessibilità dei tempi, collegata a quella dei contenuti, produce due rilevanti conseguenze:

1. la necessità di una rigorosa progettazione del curriculum, con la previsione e l'ottimizzazione dei tempi effettivamente occorrenti per il raggiungimento degli obiettivi previsti per ciascun progetto o unità di apprendimento; ciò consentirà anche di individuare i tempi da destinare alle attività di personalizzazione per la garanzia del successo formativo
2. l'esigenza della flessibilità anche nella gestione dell'orario di servizio del personale docente e ATA, oltre che di quello dirigente, in base al criterio del miglior utilizzo delle risorse.

Fatte salve la classe e la sezione come raggruppamento fondamentale, la programmazione didattica può prevedere altre forme di raggruppamento in funzione degli obiettivi da conseguire e delle relative metodologie: gruppi di alunni provenienti da due o più classi, gruppi con alunni della stessa classe o di classi diverse, gruppi omogenei per livello oppure eterogenei, costituiti in base al rendimento oppure all'interesse o con criteri sociometrici.

Materia / Disciplina / Interdisciplinarietà / Multidisciplinarietà / Pluridisciplinarietà / Transdisciplinarietà /

▪ **Materia.**

Viene dal latino “**mater**”, legno di bosco, e sta a indicare ciò che costituisce la “**sostanza**” di un corpo. Nel campo scolastico si è adottato da sempre questo termine a indicare che dei saperi disciplinari occorre offrire agli alunni gli elementi certi, le nozioni elementari, non quindi i loro contenuti e i loro aspetti problematici, che appartengono a un livello superiore di studio e di ricerca.

▪ **Disciplina.**

Viene dal latino “**discere**” (= imparare, apprendere). Non è altro che una “materia” che, però, a livello di studi superiori diviene “**disciplina**” di studio. La differenza tra i due concetti è la seguente: una “**materia di studio**” costituisce un “**referente oggettivo**” e certo da offrire all’allievo impegnato a costruire le prime solide conoscenze di base; una “**disciplina di ricerca**” è un campo di indagine sottoposto a tutte le variazioni e le innovazioni che un’attività di ricerca persegue e ripropone costantemente. Una disciplina è in costante evoluzione, è un “**corpo vivo**”: è costituita da una “**struttura concettuale**” di fondo relativamente stabile, da cui discende un vero e proprio statuto, e di una serie di “**affioramenti**” che potremmo definire “**di frontiera**”. Tali affioramenti sono indotti dall’evoluzione dell’assetto socio-culturale, dagli incroci con altre discipline, da sperimentazioni; a volte tali affioramenti, se confermati nella loro validità scientifica, entrano a pieno titolo nel corpo della disciplina. A volte riescono a mettere in discussione la stessa struttura e “**statuto delle discipline**”, a farla incrociare con altre, se non a farla scomparire.

La scuola attinge molto dal corpo concettuale stabile di una disciplina, ovviamente attinge poco dagli affioramenti di frontiera. Oggi, uno dei problemi più gravi è proprio quello di trovare elementi di studio certi che possano garantire agli alunni un’adeguata preparazione di base in ordine non tanto ai contenuti disciplinari, quanto ai processi formali delle conoscenze stesse, in modo da permettere loro alti livelli di flessibilità e di fluidità cognitive.

▪ **Multidisciplinarietà.**

Si ha quando un soggetto nella sua attività di esplorazione e di studio, di soluzione di problemi, si avvale necessariamente di più discipline. Quante discipline utilizziamo ogni giorno, ogni ora, anche senza averne consapevolezza. Questi continui passaggi da una disciplina ad un’altra costituiscono quelle operazioni mentali che, nella psicopedagogia, prendono nome di “**transfer**”; si tratta di operazioni che caratterizzano gran parte della nostra vita quotidiana.

Ma in una ricerca (un progetto didattico) di tipo “multidisciplinare”, i vari attori tendenzialmente procedono parallelamente senza nessuna forma di influenza reciproca: ogni disciplina mantiene la sua autonomia e contribuisce alla realizzazione del progetto, mettendo a disposizione le proprie strutture e le proprie procedure metodologiche.

▪ **Pluridisciplinarietà.**

Si verifica quando lo studio di un “**oggetto**” (un fatto, un fenomeno...) o la conduzione di una ricerca su un segmento del reale che presenta sempre caratteristiche multidisciplinare viene affrontato da più “**punti di vista**” avvalendosi, quindi, di più discipline, ciascuna con i suoi contenuti, metodologie, procedure. Occorre sempre pensare che la realtà è costituita di “**oggetti**” e che le discipline sono “**astrazioni**”, esito di quelle operazioni mentali che gli uomini hanno costruito nel corso della loro storia per padroneggiare la realtà e asservirla ai fini della loro sopravvivenza all’analisi di situazioni date. Si ha pluridisciplinarietà quando esperti di diverse discipline intervengono, ciascuno per la sua parte con i suoi referenti e i suoi metodi. Nella pratica scolastica, si ha pluridisciplinarietà quando lo stesso oggetto (ad esempio napoleone) viene affrontato sotto più profili (politica, economia, diritto, tecnica militare, letteratura, scienze e tecnologie...), profili che possono aumentare o diminuire a seconda dei fini e dei limiti della ricerca, nonché del livello di età degli allievi.

Alla luce di queste considerazioni, va sottolineata l’importanza dell’innovazione che si è verificata con l’adozione della pratica pluridisciplinare nell’attuale licenza media, ad esempio. Si è inteso, cioè, che non è solo importante verificare il livello delle conoscenze e delle competenze acquisite

dallo studente nelle discipline di studio, ma che è anche più importante accertare se lo studente è “**capace**”; e si tratta di una “**capacità**”, appunto, di utilizzare convenientemente e intelligentemente più discipline, nel corso di una prova al fine di una analisi più complessiva e circostanziata di una determinata tematica. La pluridisciplinarietà è dunque qualcosa di più della somma di due o più discipline.

In realtà, tra il modello multidisciplinare e quello pluridisciplinare, dal punto di vista dell’”**oggetto di conoscenza**”, non c’è una differenza sostanziale. Nel primo caso non c’è comunicazione tra le discipline, ma esse concorrono comunque alla realizzazione di un progetto. Nel secondo caso, anche se una forma comunicativa entra in gioco, essa non va a incidere sull’organizzazione strutturale dell’assetto disciplinare.

Sul “**versante pedagogico-didattico**”, invece, la differenza esiste: i progetti pluridisciplinari assumono una valenza pedagogica molto forte non solo perché essi richiedono la collaborazione e la cooperazione tra i docenti, ma perché sono gli stessi alunni che vanno a influenzare, con le proprie scelte, i risultati del lavoro, contrariamente a quanto avviene nel multidisciplinare dove i soggetti non sono chiamati direttamente in causa nella costruzione del progetto, ma lavorano indipendentemente dalla sua finalizzazione ultima.

▪ **Interdisciplinarietà.**

L’interdisciplinarietà costituisce un livello più alto e più impegnativo della pluridisciplinarietà e, in un certo qual modo, più circoscritto e definito. La differenza consiste in questo: con la pluridisciplinarietà si può spaziare quanto si vuole ad analizzare un “**oggetto**”, ma, se si deve produrre un nuovo “**oggetto**”, risolvere una situazione problematica, si ricorrerà alle discipline che sono necessarie e non ad altre o a tutte quelle possibili. Un conto è condurre una ricerca su Ponte Sisto da parte dello storico, dello storico dell’arte, di un alunno di prima elementare, di uno studente, altro conto è costruire il Ponte sullo Stretto di Messina. Il primo c’è, il secondo no. Il primo richiede operazioni di ricerca, di analisi, il secondo di progettazione, di sintesi. E ancora: se si ricercano le cause di una malattia, al fine di produrre un farmaco ad hoc, interverranno più specialisti che dovranno confrontarsi su ipotesi, metodi, mezzi, procedure..., eventualmente dando luogo anche a quadri concettuali nuovi.

Alla luce di queste poche considerazioni, si comprenderà che una pratica interdisciplinare va in genere molto al di là di quelli che sono i fini che caratterizzano un “**percorso formativo**”, che è legato più ad apprendimenti “**certi**” e “**misurabili**” che non a ricerche avanzate e risolutive di problemi (il “**problem solving**” come pratica di un apprendimento attivo è altra cosa rispetto alla soluzione effettiva di un problema a livello specialistico).

Per quest’insieme di ragioni si preferisce parlare più di “pluridisciplinarietà” per quanto riguarda la didattica scolastica e si è di fatto abbandonato il concetto di interdisciplinarietà.

Sinteticamente:

- **multidisciplinarietà** = più esperti illustrano un medesimo oggetto da più punti di vista, favorendo il confronto per una migliore comprensione (per esempio la compilazione di una enciclopedia)
- **pluridisciplinarietà** = di fronte a un problema molte discipline concorrono per risolverlo, mescolando gli strumenti ma conservando la propria specificità. Si ha una fusione di tecniche operative e risolutive. Per esempio, l’approfondimento di un aspetto del reale da più punti di vista
- **interdisciplinarietà** = due o più scienze interagiscono tra di loro per la soluzione di un problema integrando le strumentazione e le metodologie di ogni singola disciplina e discutendo sulle stesse ipotesi. Per esempio, le ricerche sui tumori
- **transdisciplinarietà** = un processo di integrazione superiore che implica una assimilazione reciproca di più discipline di tipo globale. Per esempio, la psicolinguistica, le neuroscienze, le biotecnologie...

Formazione dei docenti

Ci sono due dicotomie importanti nel dare una definizione di “**formazione**”. La **prima dicotomia** riguarda la definizione stessa di formazione, che oscilla fra **due accezioni estreme**:

1. una concezione dell’aggiornamento e della formazione continua intesi come lo sviluppo sistematico di atteggiamenti, conoscenze e abilità necessari agli insegnanti per svolgere adeguatamente e con successo il loro lavoro
2. la formazione vista all’interno di processi di miglioramento e di innovazione, quindi corrispondente ad ogni sforzo teso a sviluppare tra gli insegnanti gli apprendimenti considerati necessari per la realizzazione di detti processi, anche attraverso progetti di particolare rilevanza rispetto a tale finalità.

La **seconda dicotomia** riguarda la contrapposizione tra la formazione disciplinare relativa ai contenuti specifici e ai relativi metodi di ricerca e la formazione sui metodi di apprendimento da parte degli alunni e di insegnamento da parte dei docenti, correlati ovviamente con i particolari ambiti disciplinari.

- **Formazione iniziale. Formazione pre-servizio.**

La tendenza è verso l’allungamento e l’approfondimento della formazione dei docenti, con la richiesta di una specifica preparazione per gli insegnanti della scuola secondaria. Grande importanza al tirocinio e alle attività di laboratorio.

- **Formazione in ingresso.**

Riguarda i programmi esplicitamente dedicati agli insegnanti nella fase di avvio della professione. In Italia l’anno di formazione è previsto per il primo anno di insegnamento dei docenti assunti con contratto a tempo indeterminato. Gli **scopi** sono:

- migliorare le prestazioni degli insegnanti mediante l’acquisizione e l’affinamento di conoscenze, abilità e atteggiamenti di cui gli insegnanti hanno più bisogno
- accrescere la probabilità di porre le basi per insegnanti esperti promuovendo anche l’autostima professionale, condizione di personale benessere
- soddisfare le norme che regolano il funzionamento della vita scolastica e richiedono specifiche conoscenze
- trasmettere la cultura del sistema della scuola per integrare gli insegnanti nel tessuto professionale sociale della scuola, del territorio e della comunità
- sviluppare una filosofia dell’educazione, inclusa l’abitudine alla pratica riflessiva e allo sviluppo professionale continuo.

- **Formazione in servizio.**

I **modelli organizzativi** sono diversi: lezione frontale, laboratori, seminari, sistemi modulari, ricerca-azione.

Il contenuto dei concetti è molto legato a quanto si apprende e a che cosa si apprende. Delle **ipotesi** su cui si sta lavorando:

1. il “continuum” della formazione degli insegnanti sta diventando una realtà nel senso che si è superata una concezione compensativa. Le opportunità di formazione non sono mirate a recuperare o a superare ritardi e lacune, ma sono rivolte a facilitare e sostenere lo sviluppo professionale
2. lo sviluppo professionale dell’insegnante e il miglioramento della scuola sono reciproci
3. ci sono alcune acquisizioni fondamentali su come gli insegnanti apprendono e modificano il loro modo di insegnare: imparare facendo, collegare le conoscenze precedenti e le nuove informazioni, apprendere tramite la riflessione e la soluzione di problemi
4. bisogna leggere criticamente i motivi di insuccesso dell’attuale aggiornamento contrastandone le false promesse

5. lo sviluppo professionale non è autentico se non fa riferimento alle acquisizioni della ricerca scientifica
6. la visione post-moderna della professionalità insegnante accentua l'autonomia, l'autoregolazione, la personalizzazione della crescita professionale
7. le strategie di apprendimento degli studenti sono il punto di riferimento per la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti.

La formazione è una “risorsa strategica” per le riforme: è una precondizione per rendere possibile l'implementazione del cambiamento e delle innovazioni.

Per il benessere del sistema nel suo complesso è essenziale che si assicurino alcune **condizioni**. Tre sono i punti di attacco:

1. i **formatori**. Per rinnovare l'offerta di opportunità di sviluppo professionale è essenziale disporre di persone che si occupino di formazione e che siano a loro agio, congiuntamente, nel mondo della ricerca e della scuola, che sappiano realizzare collaborazioni lungo un continuum di ricerca e sviluppo professionale. I formatori degli insegnanti devono essere selezionati per le loro competenze e devono essere impegnati in processi di apprendimento sul lavoro
2. **l'innovazione nell'offerta**. I corsi fondamentali, sul metodo e sulla pratica di insegnamento, devono cessare di essere delle isole e delle eccezioni
3. **la produzione di conoscenza**. L'università si deve impegnare per una costante azione di ricerca. Occorre disporre di una base di conoscenza scientifica nella predisposizione dei programmi, nello sviluppo dei progetti in collaborazione con le scuole, nella crescita di un corpo di conoscenze attraverso scambi con diversi settori di ricerca propri delle università.

Funzioni obiettivo

L'attivazione delle figure obiettivo ha posto in evidenza alcuni problemi collegati strettamente con la maturità del collegio dei docenti, con il livello di condivisione delle scelte degli insegnanti, con il senso di responsabilità professionale di ciascun operatore scolastico.

Le procedure di assegnazione, già individuate per legge, sono state ulteriormente chiarite dalla C.M. n. 204 del 28/8/2000 la quale, specificando e dettagliando i vari momenti, mette contestualmente alla luce le problematiche più significative e le possibili soluzioni.

- **1° momento.**

Il collegio dei docenti individua le funzioni obiettivo comprese nelle aree previste. Su questo punto c'è il richiamo ad attenersi scrupolosamente alle funzioni previste.

- **2° momento.**

Il collegio dei docenti definisce le competenze e i requisiti professionali necessari per l'accesso a ciascuna delle funzioni. La circolare ribadisce che l'individuazione di tali competenze e requisiti deve essere “**preliminare**” alla presentazione delle domande da parte degli insegnanti aspiranti e fornisce alcune precisazioni sul concetto del collegio dei docenti “unitario”, sullo spirito di “collaborazione”, sulla “formalizzazione” degli atti.

Emerge la delicatezza di questo passaggio che, lungi dall'essere solo formale, chiama in causa la capacità di autoanalisi del collegio, la consapevolezza delle proprie risorse e debolezze, l'intelligenza di circoscrivere obiettivi e di definirli chiaramente, ma anche la conseguente abilità di operare scelte mirate. La stessa delega di questa operazione ad una commissione tecnica (suggerita anche dalla circolare) ha soprattutto il compito di agevolare la comunicazione.

- **3° momento.**

I docenti interessati presentano una domanda nella quale dichiarano il possesso dei requisiti e delle competenze richieste, la disponibilità a frequentare specifiche iniziative di formazione e a permanere nella scuola per l'intera durata dell'incarico.

• 4° momento.

A conclusione di ciascun anno scolastico, l'intera attività legata alle funzioni obiettivo dovrà essere valutata dal collegio dei docenti ai fini dell'eventuale conferma dell'incarico per gli anni scolastici successivi. A tale scopo, non oltre il mese di giugno, ogni insegnante incaricato dovrà presentare una dettagliata relazione delle attività svolte e il Dirigente scolastico dovrà emettere un provvedimento nel quale dichiarerà il regolare svolgimento dell'incarico.

Tra le **questioni**, tra i **problemi** più caldi relativi alle funzioni obiettivo segnaliamo:

- la separatezza e lo scollegamento delle azioni tra i docenti incaricati e con il Dirigente
- l'isolamento rispetto agli altri docenti
- la delega totale e la deresponsabilizzazione
- l'appiattimento rispetto all'esistente
- la genericità del risultato atteso e nell'assegnazione dei compiti
- la logica "gerarchica" nei confronti del Dirigente, con relativa confusione tra le diverse responsabilità
- l'emarginazione di alcune delle funzioni indicate all'interno delle quattro aree
- la sovrapposizione, il sovrappollamento e le interferenze di compiti e funzioni.

Partendo dai dati parziali a disposizione, specialmente da quelli relativi alla formazione, oggi si è in grado di riflettere su quali "**professionalità**" servono davvero alla scuola dell'autonomia, sullo "**sviluppo delle carriere**" e anche sui "**crediti professionali**".

Il progetto di formazione per i docenti F.O., nato come responsabilità pubblica a carattere nazionale, oggi chiede di essere rivisto nell'ottica della "**territorialità**". Accusato contestualmente di "**eccesso di centralismo**" (troppe indicazioni e regole) e di "**genericismo**" (mancanza di regole rigide ed uguali per tutti) va sicuramente riprogettato con interventi che devono tener conto sia degli esiti dei monitoraggi specifici, sia delle mutate condizioni delle scuole e degli uffici amministrativi.

Individualizzazione e Personalizzazione

Per dare una prima definizione di "**individualizzazione**" ci si può riferire al grado di adeguatezza dell'istruzione scolastica alle caratteristiche degli studenti, cioè alla misura in cui ognuno di loro viene messo nelle condizioni di poter acquisire competenze curricolari.

Attorno a questa idea formativa sussiste, però, una notevole confusione, per cui è opportuno cercare di chiarire meglio il significato, distinguendone un livello "pedagogico (più ampio e generale) e un livello "didattico" (più delimitato e specifico).

Al "**livello pedagogico**", l'idea dell'individualizzazione costituisce un criterio regolativo generale dell'educazione: è un principio formativo che esige attenzione alle differenze della persona nella pluralità delle sue "**dimensioni individuali**" (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale). In altre parole: a questo livello si richiede una preoccupazione pedagogica costante per il soggetto in formazione, senza che ciò implichi necessariamente azioni formative specifiche e concrete. Si tratta di adottare un requisito che ogni azione formativa deve soddisfare: l'essere stata concepita in funzione delle caratteristiche dell'alunno.

Al "**livello didattico**" l'idea dell'individualizzazione indica invece l'adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche individuali degli alunni, attraverso precise e concrete modalità di insegnamento. In altri termini, in questo caso il concetto denota un ambito circoscritto di strategie didattiche. A proposito di queste ultime, occorre compiere una ulteriore distinzione tra "**individualizzazione**" in senso stretto e "**personalizzazione**".

La "**individualizzazione**" in senso stretto si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curricolo, attraverso una "**diversificazione dei percorsi**" di insegnamento.

La “**personalizzazione**” indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una “**propria forma di eccellenza cognitiva**”, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive.

In altre parole: l’individualizzazione ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti; la personalizzazione è finalizzata a far sì che ognuno sviluppi propri personali “**talenti**”: nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l’obiettivo è diverso per ciascuno.

Individualizzazione.

Questa è legata all’adattamento dell’insegnamento alle caratteristiche cognitive individuali degli alunni, ai loro codici linguistici, ai loro prerequisiti di partenza, ai loro stili cognitivi, ai loro ritmi di apprendimento. L’assimilabilità della proposta didattica ha, infatti, diverse dimensioni (il linguaggio dell’insegnamento, la sequenza dei contenuti, le loro modalità di presentazione, i tempi concessi) e soltanto se essa è realizzata in modo “**globale**”, l’apprendimento ha buone probabilità di verificarsi in tempo ragionevoli. Quando questa “**compatibilità globale**” della proposta didattica si verifica, la realizzazione dell’apprendimento è possibile e di principio è solo una questione di tempo, perciò gli altri ingredienti didattici che occorrono sono quello di concedere all’alunno il tempo necessario e quello di motivarlo ad utilizzarlo.

Veniamo ora al “**versante metodologico**” dell’individualizzazione. A questo proposito si deve segnalare un ricorrente malinteso del termine stesso.

Il termine individualizzazione designa, infatti, un processo il cui tipo logico è quello della situazione didattica che vede un precettore lavorare con un solo discente. L’aver utilizzato tale termine anche per una situazione di insegnamento collettivo, che vede un docente lavorare con un “**gruppo-classe**” ha un valore paradigmatico, ma ciò può anche causare confusione indotta dal non tener conto del differente tipo logico delle due forme di adattamento realizzabili nelle due diverse situazioni.

Come è noto, il “**mastery learning**”, il modello maggiormente formalizzato di individualizzazione, prevede una procedura che articola lo svolgimento di ogni unità didattica in alcune fasi fondamentali:

- un segmento iniziale di istruzione
- una valutazione formativa
- un segmento di recupero
- una valutazione sommativa.

Secondo Bloom, attuare questa procedura significa simulare in una situazione collettiva quello che un buon precettore fa in una situazione uno a uno, ma non si deve perdere di vista che vi sono comunque differenze rilevanti tra il precettorato individuale e la sua simulazione collettiva. Infatti, in un caso l’unità di adattamento dell’insegnamento è rappresentato da un singolo individuo, nell’altro tale “**unità**” consiste nel gruppo-classe. In altri termini: nel caso dell’insegnamento collettivo, verosimilmente l’adattamento dell’insegnamento non può riguardare, se non in misura ridotta, i singoli alunni della classe, riferendosi prevalentemente al gruppo-classe. Questo vuol dire che se adattare l’insegnamento alle caratteristiche del gruppo-classe significa cercare di formulare una proposta didattica globalmente compatibile per l’insieme di questo sistema, non è però detto, anzi è del tutto improbabile, che ciò che è “**ragionevolmente adattivo**” a livello di sistema lo sia in maniera ottimale anche per tutti i singoli membri che fanno parte di questo.

L’adeguatezza della proposta didattica in rapporto ad ogni singolo allievo sarà soltanto “**parziale**”, il che richiederà ad ognuno di loro un concomitante sforzo di adattamento. Uno sforzo di questo genere è indubbiamente positivo (stimola la flessibilità mentale); l’importante è che la proposta didattica sia globalmente compatibile, ossia che gli adattamenti richiesti agli alunni siano complessivamente alla loro portata. Ma, ovviamente, neppure questo può essere garantito con certezza per tutti i membri del gruppo; perciò è necessario che, così come avviene a livello di precettorato, anche a livello collettivo l’individualizzazione preveda un “**dispositivo di regolazione e di correzio-**

ne” della proposta didattica, che consiste essenzialmente nel binomio valutazione formativa-recupero.

Personalizzazione.

Con questo termine ci riferiamo alle strategie didattiche che mirano a dare l’opportunità ad ogni alunno di sviluppare le proprie potenzialità attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie aree di “eccellenza”. Ma che cosa intendiamo per “**eccellenza**”?

Se si adotta una concezione pluralistica dell’intelligenza, nel quadro della quale le differenze individuali siano considerate soprattutto sotto il profilo qualitativo (diversità del “**genere**” di intelligenza, piuttosto che della sua “**quantità**”), per poter affermare che un certo tipo di abilità rappresenta la forma di “**eccellenza cognitiva**” di un certo alunno, non è necessario che egli la possieda in misura fortemente maggiore della media degli altri soggetti; è sufficiente che egli l’abbia sviluppata in modo maggiormente spiccato rispetto alle altre sue capacità, che rappresenti cioè il suo punto di forza.

Diamo il nome di “**personalizzazione**” alle strategie attraverso le quali si può favorire la coltivazione del “**talento**” così inteso, dei punti di forza e delle preferenze di ogni studente.

Si tratta adesso di affrontare sommariamente il problema delle condizioni di possibilità di una personalizzazione dell’insegnamento. Questa sembra richiedere almeno **quattro condizioni** tra loro connesse:

1. il pluralismo dei percorsi formativi
2. la possibilità di scelta da parte dell’alunno
3. un certo grado di consapevolezza circa il proprio profilo di abilità
4. la realizzazione di un adeguato contesto didattico.

Per quanto riguarda il “**pluralismo dei percorsi formativi**”, non si tratta di itinerari alternativi che conducono alla medesima meta (è il caso dell’individualizzazione), ma di piste indirizzate verso destinazioni differenti, mirate a formare persone con profili cognitivi diversi.

Un’altra condizione è costituita dal fatto che l’alunno disponga di una vera “**possibilità di scelta del percorso**” che ritiene a sé più congeniale. Affinché la scelta sia vera scelta, occorre però che l’alunno sia equipaggiato con un certo grado di “**consapevolezza**” circa le proprie inclinazioni. Questo significa non solo che egli deve essere cosciente del “profilo” delle proprie propensioni, ma anche che nell’ambito di queste deve diventare progressivamente capace di distinguere tra “**preferenze**” e “**attitudini**”.

Infine, lo sviluppo del talento può essere ottimizzato se l’alunno fruisce di “**supporti didattici**” adeguati. Infatti, può non essere sufficiente dare occasioni di esercizio del talento personale; è preferibile accompagnare queste occasioni con adeguate forme di insegnamento in quanto, anche se il talento non può essere “**trasmesso**” dal docente all’allievo, si possono creare le condizioni favorevoli al suo sviluppo attraverso forme di intervento didattico dell’insegnante.

Allo scopo di realizzare tali condizioni, si possono tener presenti alcuni **principi pedagogici e didattici, limitandoli a tre:**

1. “**principio delle opzioni**”: è finalizzato a realizzare congiuntamente la condizione della “**pluralità dei percorsi**” e quella della possibilità di scelta da parte dell’alunno. L’idea di fondo è quella di restringere le ore di frequenza scolastica dedicate al cosiddetto “**programma minimo**”, ossia al nucleo del curriculum che deve essere comune al tragitto formativo di ogni alunno. Le ore così rese disponibili devono essere dedicate a “**corsi-progetti**” da scegliere liberamente da parte dello studente fra quelli attivati dalla scuola, cosicché ognuno abbia modo di ritagliarsi un “**curricolo personalizzato**”. Generalizzando questo principio, si può ipotizzare di ridurre a più livelli organizzativi ciò che è co-

mune e obbligatorio per tutti, in modo da inserire molteplici forme di attività di tipo opzionale: corsi, laboratori, progetti...

2. **“principio dell’auto-orientamento”**: è finalizzato a realizzare congiuntamente la condizione della scelta e quella dell’autoconsapevolezza. Lo studente non deve avere soltanto la possibilità di scegliere, dovrebbe anche sviluppare gradualmente la “capacità di scegliere”, ossia dovrebbe imparare progressivamente ad orientarsi in modo autenticamente autonomo tra le diverse possibilità alternative. Questo genere di capacità è legato ad almeno due fattori: da un lato la progressiva consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, dall’altro la consuetudine con la valutazione delle diverse alternative rispetto alle proprie inclinazioni
3. **“principio della valutazione critica”**: è finalizzato a realizzare la condizione dell’autoconsapevolezza e concorre ad assicurare un adeguato sostegno didattico all’alunno. Per raggiungere questi scopi, la valutazione dovrebbe essere praticata in maniera diversa dalla mera **“classificazione”** del livello di apprendimento. Essa dovrebbe assumere la forma di un articolato **“giudizio critico”**, strutturato in rapporto ai criteri interni al campo culturale di attività, così da rendere consapevole l’allievo di tali criteri e da guidarlo ad operare tenendo conto di essi. In questo modo l’alunno, acquisendo una progressiva consapevolezza di questi criteri, potrebbe, negli anni, sviluppare una certa capacità di **“autovalutazione”** e divenire così cosciente dei propri punti di forza e di debolezza relativamente ai compiti in questione.

Concludendo, dobbiamo precisare che le procedure che si possono utilizzare per concretizzare la personalizzazione dei percorsi formativi, quali i Progetti didattici, i Laboratori, i Crediti didattici..., non la garantiscono di per sé. Piuttosto rappresentano **“contesti didattici”** particolarmente adeguati per l’attuazione dei principi che tendono a rendere personalizzato il lavoro.

Modulo e modularità

Per modulo intendiamo **“un segmento di un programma di istruzione (“unità formativa”) fortemente strutturato e ad alta omogeneità interna, relativo ad aspetti epistemologicamente portanti della proposta di istruzione”**.

Il modulo promuove competenze e saperi di base e capitalizzabili che, per la significatività culturale che rivestono nel settore specifico di riferimento, sono tali da modificare la mappa cognitiva di chi completa con successo l’impegno di studio, di attività e di esperienza richiesto.

La **“necessaria caratteristica di omogeneità”** di un modulo si riferisce:

- ai contenuti, agli argomenti, alle attività che esso propone
- alle abilità, conoscenze e competenze che gli allievi devono padroneggiare per poter affrontare proficuamente le situazioni di apprendimento proposte dal modulo
- alle abilità, conoscenze e competenze che gli allievi dovranno dimostrare di padroneggiare al termine del modulo

Indicativamente, è utile pensare alla progettazione di moduli di apprendimento la cui durata media sia di un mese.

Per **modularità** o, meglio, organizzazione modulare della proposta di istruzione intendiamo **“l’insieme delle procedure e delle attività che consentono di definire, progettare e realizzare i moduli di insegnamento-apprendimento di un intero curriculum”**.

L’individuazione dei moduli richiede una rilettura critica, epistemologica, delle singole discipline e delle relazioni molteplici che ne collegano gli ambiti di azione.

L’obiettivo della progettazione modulare è quello di far affiorare, nella proposta formativa di ogni specifica disciplina e nel progetto di istruzione complessivo del programma di studi, la

“**struttura reticolare**” della conoscenza, individuando i “**nodi concettuali di base**”, le relazioni che li collegano (intradisciplinari e interdisciplinari), alcuni dei percorsi alternativi di apprendimento significativo che risultano possibili, ognuno dei quali definisce e specifica “**quel**” particolare processo di apprendimento che si decide, sulla base di una puntuale analisi della situazione, di perseguire e attuare.

L’organizzazione modulare della proposta di istruzione richiede, ma anche facilita e valorizza, l’impiego flessibile delle risorse spaziali, temporali e umane. Richiede inoltre, e motiva, l’organizzazione dinamica di gruppi di alunni variabili a seconda delle specifiche situazioni di apprendimento.

Le idee e gli obiettivi dell’organizzazione modulare della proposta di istruzione devono essere analizzati, in particolare, con riferimento ai seguenti **tre ambiti**, per ognuno dei quali vengono proposte alcune riflessioni e indicazioni di lavoro:

1. pluridisciplinarietà e rilettura dei saperi e degli impianti disciplinari
2. certificazione delle competenze e sistema formativo integrato
3. autonomia delle istituzioni scolastiche e flessibilità della proposta di istruzione.

Circa il **primo punto**, le più recenti e accreditate teorie dell’apprendimento delineano processi di apprendimento descrivibili solo ricorrendo a “**strutture reticolari**” caratterizzate da rimandi plurimi tra i nodi che le compongono e da collegamenti a più vie. L’organizzazione modulare della didattica rimanda proprio alla struttura reticolare della conoscenza e sollecita, inoltre, l’attenzione verso le diverse forme di intelligenza. Ancora: l’organizzazione modulare della didattica facilita e sollecita l’analisi pluridisciplinare (da più punti di vista) delle situazioni problematiche che vengono ritenute significative e tali da caratterizzare il curriculum di istruzione.

Circa il **secondo punto**, l’organizzazione modulare della proposta di istruzione consente di perseguire, tra gli altri, i seguenti obiettivi, cruciali per il pieno sviluppo delle attività di formazione nelle società complesse:

- superare l’ambiguità dei giudizi valutativi e delle competenze sottese ai titoli di studio e attuare, quindi, progressivamente, un sistema di certificazione delle competenze riconosciuto e condiviso a livello europeo
- rendere praticabili i percorsi formativi propri di un sistema formativo integrato e rispondere così alle esigenze della “formazione continua” (crescita esponenziale dei saperi).

Circa il **terzo punto**, il Regolamento recita che le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune.

Inoltre, e parallelamente, si fissano le regole che rendono governabile l’autonomia. Si dice che il Ministero definisce gli obiettivi generali del processo formativo, gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni, gli standard relativi alla qualità del servizio. Per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio il Ministero fissa metodi e scadenze per rilevazioni periodiche.

Potremmo sintetizzare come segue i due aspetti più significativi della legge sull’autonomia delle scuole, aspetti che sono fortemente correlati e rimandano al concetto stesso di modularità.

Autonomia delle istituzioni scolastiche



Flessibilità della proposta di istruzione

Rigore nella valutazione degli apprendimenti



Organizzazione modulare della didattica

Le indicazioni che seguono non hanno la pretesa di essere esaustive rispetto agli elementi utili per la progettazione di un modulo né, tantomeno, per la progettazione modulare di un curriculum. Consentono, tuttavia, di rendere più chiaro il quadro di riferimento.

In termini generali è utile considerare, per ogni modulo, una sezione di ingresso, un corpo centrale, una sezione di uscita. Nella **sezione di ingresso** troviamo:

- il titolo del modulo e una sua breve descrizione
- la descrizione degli obiettivi in termini di competenze
- l'indicazione delle preconcoscenze necessarie all'allievo per raggiungere gli obiettivi del modulo
- la collocazione del modulo rispetto alla proposta formativa complessiva e la sua connessione ai documenti di maggiore importanza in merito al dibattito sulla formazione.

Nel **corpo centrale** di un modulo vanno indicati:

- i materiali di apprendimento
- la strutturazione in unità didattiche
- le prove di verifica formative e proattiva
- il reticolo formativo del modulo: la mappa concettuale.

Nella **sezione di uscita** troviamo:

- l'insieme articolato degli strumenti di verifica che compongono la prova finale sommativa di modulo
- l'indicazione delle connessioni con altri moduli del processo di apprendimento.

Nuovi curricoli

La parola chiave del concetto di curriculum resta quella di “**piano**”: a significare un'attività progettata tecnicamente e altrettanto tecnicamente controllata e realizzata. Questo è un fatto che serve a nulla rimuovere. Così come un altro fatto è che occuparsi del curriculum coinvolge interessi culturali, schieramenti di opinione, consolidate gerarchie organizzative. La ricerca sul curriculum è analisi della formazione scolastica nella sua dimensione critica e progettuale (scelta cioè tra diverse teorie dell'istruzione, diverse teorie della cultura, nonché ponderazione delle teorie di apprendimento di riferimento). Il programma è la codifica dei contenuti di insegnamento e dei criteri cui si decide di collegare la loro organizzazione; la programmazione è materia di pianificazione e di implementazione del curriculum.

La “**doppiezza semantica**” dell'idea e del fatto del curriculum (riproducibilità tecnica, politicità immanente alle scelte e agli atti della programmazione curricolare) si è innervata su una “vulgata”

che ha sempre distinto tra la sequenza dei tempi di scolarizzazione di un soggetto (ritmata da programmi e metodi) e il suo curriculum formativo. La prima ricondotta fondamentalmente al programma di studio (cui si aggiungeva dall'esterno la didattica e la metodologia dell'insegnamento come utile e necessario corredo), il secondo come percorso formativo personale dell'individuo, comprensivo dei **“guadagni”** da lui maturati grazie sia al percorso scolastico sia a quant'altro avesse contribuito ad arricchirlo o a qualificarlo.

Ne è conseguenza una **“oscillazione”** e una **“sostanziale indeterminatezza”** rispetto alla questione se il curriculum debba intendersi come traccia di determinati contenuti disciplinari (dunque “programma”) oppure come un insieme ponderato e progettato di attività scolastiche (contenuti, metodi, risorse, obiettivi, controlli) tese al raggiungimento di dichiarati traguardi formativi. Proporsi degli obiettivi formativi per realizzare un programma di attività che comprenda sia la trasmissione di saperi aggiornati, sia lo sviluppo di azioni educative tese alla promozione negli allievi di abilità culturalmente robuste e adeguatamente personalizzate, ebbene tutto ciò pone problemi, solleva interrogativi sulle concezioni dell'educazione che guidano determinate scelte sia pedagogiche che organizzative, postula insomma qualcosa che va indagato e precisato. In breve: **“le teorie del curriculum hanno meno a che fare con la politica e più con la scienza e con la conoscenza”**.

Ciò che si guadagna, nell'ambito delle riflessioni teoriche sul curriculum, è la consapevolezza che l'analisi e lo sviluppo di un curriculum formativo hanno bisogno di fondarsi congiuntamente su una interpretazione della società e della cultura, sugli studi relativi al soggetto che apprende e ai processi di apprendimento, su un'analisi della natura della conoscenza. Dove, è appunto quel **“congiuntamente”** a far problema sia per la ricerca che per la pratica scolastica, per le innumerevoli reciproche relazioni tra i diversi campi di indagine.

Una prima **classificazione dei campi di indagine sul curriculum** veniva offerta dalla Pontecorvo, che presentava alcune coordinate di ricerca e di progettazione sì da riguardare:

- l'analisi dei rapporti tra curriculum e contesto socio-educativo: in che modo il curriculum interagisce con il contesto sociale e istituzionale di riferimento
- l'analisi interna del curriculum: individuazione degli obiettivi, analisi della loro coerenza con i contenuti culturali e con i metodi
- il modo con cui i saperi disciplinari intessono e condizionano il curriculum: come organizzare le discipline tenuto conto della loro storia e specificità, ma anche della loro possibile integrazione
- l'interazione tra curriculum e cultura di una società: incidenza della storia esterna dei saperi e delle discipline di studio sulle scelte di contenuto e insieme analisi dei condizionamenti sociali allo sviluppo dell'apprendimento scolastico.

I modelli di spiegazione dell'apprendimento che sono dietro alle riforme avviate negli ultimi anni sostituiscono **all'equazione piagetiana (logica = psicologia)** una centrata invece sulla multilateralità dell'intelligenza e sul carattere strategico dell'apprendimento (**semantica = cultura**). L'imperativo riformatore discende cioè dall'incremento esponenziale di una domanda di lavoro intellettuale e di padronanze metacognitive sul posto di lavoro.

La sfida per insegnanti e scuole comincia a farsi sempre più visibile quando si voglia formare studenti autonomi, capaci di autoregolarsi e autovalutarsi; ovvero quando si vogliano sviluppare rapporti significativi tra casa e scuola, tra scuola e mondo del lavoro, tra scolarizzazione ed educazione degli adulti.

Tre caratteristiche dell'educazione sembrano essenziali per il futuro della coesione e della stabilità delle società contemporanee:

1. un appropriato bilanciamento di conoscenze e abilità
2. l'individuazione dei modi migliori per utilizzare tali sistemi di padronanza in situazioni tipiche della vita

3. la promozione di un diffuso senso di solidarietà per gli altri, sensibilità, coraggio, valori sociali e morali.

Il curriculum, insomma, rappresenta la totalità dell'esperienza formativa che una scuola offre. Rappresenta il patto costituente tra scuola e suoi clienti, e in quanto tale è il fulcro del POF, e per questo risulterà il più aderente possibile ai bisogni di ogni allievo. Il curriculum equipaggia i giovani di un ampio e diversificato corredo di abilità e di conoscenze **“non in quanto importanti per sé, ma in quanto coadiutrici, ordinarie e affermative dello sviluppo personale dei talenti e dei sistemi di padronanze di ciascuno”**.

Il compito della scuola **“evolve e si specifica”**: essa dovrà orientare, dirigere e governare il curriculum come un percorso intessuto di attività formative (non di sole lezioni) che aiuti il giovane a creare un modello di comunità in cui il **“dialogo critico”** e il **“lavoro intellettuale cooperativo”** divengano le coordinate ordinarie e abituali.

Ne consegue un fardello pesante per le scuole, per i dirigenti e per gli insegnanti:

- devono focalizzare il loro lavoro nel costruire personalità e fiducia del sé in ogni allievo
- devono sviluppare in senso interpersonale e collaborativo le loro abilità e i loro talenti
- devono motivarli a svilupparli e ad imparare a riflettere sulla giustezza e bontà degli scopi o degli interessi al cui servizio ogni allievo decide di porre il patrimonio delle proprie competenze.

Una ricostruzione dei programmi di studio che consenta agli allievi di modificare i propri saperi e atteggiamenti naturali in saperi e atteggiamenti esperti costituisce un reale investimento educativo solo se si traduce in compiti di apprendimento più realistici, più rilevanti per le singole personalità e perciò più coinvolgenti i loro sforzi. In breve, la sfida dell'apprendimento è essenzialmente questa:

“ogni percorso di apprendimento deve comprendere e ottenere più azione, più indipendenza di giudizio, più responsabilità, crescente riflessività se intende davvero risultare formativo”.

Nuovi saperi

Non tutte le modalità e non tutti i contenuti della ricerca scientifica possono essere compresi nei curricoli della scuola. Ciò non vuol dire che la scuola non ha nulla a che vedere con il livello della ricerca: anzi, quest'ultima definisce di solito il taglio generale del sistema formativo di un paese, alimentandone le scelte culturali e sostenendo la legittimità delle articolazioni particolari dell'impianto scolastico. E tuttavia la scuola, nel prevedere di necessità tempi e obiettivi definiti, implica una **“semplificazione”** e una **“riduzione”** rispetto alla complessità delle mille strade, peraltro sempre **“aperte”**, del lavoro scientifico. Il grande problema è semmai quello di garantire ai percorsi formativi della scuola, per **“esemplificati”** e **“ridotti”** che siano, un approccio critico e problematico alla realtà fisica e simbolica, in modo da fornire ai giovani gli strumenti per spaziare nelle vaste aree della conoscenza.

La scuola non può essere il luogo dove si infila tutto lo scibile umano, ma piuttosto il luogo dove si individuano e si affinano gli strumenti per consentire di navigare in quel grande mare: a questa specifica finalità vanno rapportati i contenuti opportunamente selezionati. La loro scelta si presenta ogni volta ardua: essa si situa sempre in una sorta di difficile **“laboratorio di confine”**, dove mettere a punto i mezzi per consentire alle nuove generazioni di comprendere, conservare e utilizzare il patrimonio accumulato e nello stesso tempo allestire i congegni per mettere in grado i giovani di orientarsi nel presente e di prefigurare e costruire il futuro.

Se ciò che ci si deve attendere dal processo formativo è quel **“sapere critico”** in grado di sostanziare **“l'intelligenza duttile”** e **“l'imparare a imparare”** richieste dalla complessità della società contemporanea, non potremo allora identificare questi traguardi col solo possesso di pur ampi contenuti disciplinari. Quei traguardi non possono coincidere cioè con un bagaglio di mere

conoscenze, ma con la capacità degli allievi di utilizzarle, in senso teorico e pratico, in un determinato contesto: tale capacità altro non è che la competenza. La nozione di competenza si viene ormai definendo proprio come **“la capacità di utilizzare e di padroneggiare le conoscenze in ogni ambito formativo, fino a farne il punto di origine di una spirale virtuosa di altre conoscenze e competenze”**.

Abituarsi a considerare le conoscenze come uno strumento per formare le competenze solleciterà gli insegnanti a individuare proprio negli statuti, nei linguaggi e negli oggetti delle discipline quei **“nuclei fondanti”**, quelle **“categorie costitutive”**, quei momenti più incisivamente formativi capaci di prefigurare l'essenzialità dei nuovi saperi.

L'impianto attuale dei contenuti mal si accorda con le finalità del disegno riformatore già in corso di attuazione. Ne risulta una coesistenza, nella nostra attuale organizzazione degli studi, di parti profondamente riformate e di parti neanche sfiorate dall'innovazione, di settori proiettati in avanti e di settori ancorati al passato.

La **“questione dei saperi”**, quando viene a calarsi nel concreto dei programmi scolastici, non può più essere discussa in sé, ma deve essere affrontata tenendo presenti i nodi concreti dell'architettura complessiva del sistema formativo. Nel delineare i nuovi saperi il primo problema da risolvere dovrà essere quello di superare la frammentazione culturale esistente tra i vari gradi di scuola e tra i diversi indirizzi della scuola superiore.

La civiltà occidentale ha conosciuto una lunga fase in cui oralità e scrittura hanno fatto larga parte della cultura. La scrittura e tutti gli altri linguaggi formalizzati sono diventati gli strumenti cognitivi che hanno fondato il mondo moderno. La scrittura ha finito col diventare **“la tecnologia per eccellenza”**.

Ma il **“linguaggio alfabetico”** se è indubbiamente l'artificio semiotico più potente che l'uomo conosca (Eco) non è certamente l'unico. Accanto a esso, e alla sua progressiva supremazia, hanno continuato a convivere altri linguaggi, altre forme di comunicazione e di espressione, altri sistemi di significazione: la musica, il teatro, le arti figurative... Tutte queste molteplici forme hanno continuato a costituire una modalità di **“comunicazione collettiva”**, che però non è stata strutturalmente considerata nell'orizzonte scolastico.

Questo processo si connette al peculiare **“imprinting”** che ha finito per egemonizzare la civiltà occidentale, scindendo l'unità della persona umana in spirito e carne, con un privilegiamento secco della mente sul corpo. Ne sono scaturite nei sistemi formativi la **“marginalizzazione dell'oralità e dei suoi segni”** e la **“sostanziale mortificazione dei valori della corporeità”**.

I giovani che oggi frequentano la scuola sono nati e cresciuti insieme al sistema comunicativo creato dalle nuove tecnologie e dall'intreccio di linguaggi diversi come il cinema, la televisione, il computer, la tecnica ipertestuale; al tempo stesso, essi vivono immersi in una inedita e dirompente dimensione della corporeità.

Il padroneggiamento dei linguaggi non verbali da parte degli studenti potrà essere inserito in una strategia formativa che consideri da un punto di vista teorico-pratico e storico-culturale la pluralità espressiva e comunicativa nelle sue molteplici forme in modo da superare il **“monoliguismo”** della scrittura e il tradizionale carattere di selezione classista della sua didattica.

Il nostro presente è ormai dominato da una tale **“fluidità dei confini”** tra le discipline da erodere tutte le certezze che, parcellizzando la realtà fenomenica, si fondino su una visione separata degli ambiti disciplinari. In realtà, non si abbattono i rigidi steccati oggi presenti nelle scuole rinunciando al possesso degli statuti dei linguaggi formalizzati e dei contenuti delle attuali discipline, che in ogni caso costituiscono il patrimonio dato della nostra storia e della nostra identità culturale. La questione è invece quella di favorire un'acquisizione dei contenuti in termini così strutturali da permettere

la “**permeabilità**”, il “**rapporto reciproco**”, lo “**scambio profondo**” e la “**positiva contaminazione**” tra i saperi e tra le discipline.

I contenuti devono cessare di essere il mero fine del percorso didattico: essi devono divenire invece il “**crogiolo**” in cui si formano le competenze. Essi perderanno quella caratteristica di “**enciclopedico ed esaustivo dispiegamento**” che li ha sinora caratterizzati. Al contrario, i saperi verranno quasi naturalmente a essere rivisitati secondo la chiave di quei nuclei fondanti e di quelle categorie costitutive che, mentre rispecchiano dinamicamente gli “**statuti disciplinari**”, ne consentono il necessario collegamento. Non si tratta, va da sé, di una impropria “**bignamizzazione dei programmi**”, ma di una “**ristrutturazione dei saperi in termini di essenzialità e di trasversalità**”.

Obiettivi generali, specifici, formativi

Pedagogia per obiettivi.

Per Mager l’obiettivo è “**la descrizione di una prestazione che gli studenti devono essere in grado di dimostrare per essere considerati competenti...essi vanno definiti come prestazioni effettive del fare e del sapere, adeguatamente accertabili e descrivono il risultato che l’istruzione si prefigge di realizzare, piuttosto che il metodo didattico da adottare**”. Occorre, quindi, formulare l’obiettivo come una “**prestazione**”, come un “**sapere**” e un “**saper fare**”. Per Stenhouse l’obiettivo è “**un esito prestabilito di apprendimento**”, mentre per Caputo l’”**objective**” è da distinguersi da “**goal**” (= fine, finalità) e “**aim**” (= intenzione, proposito) ed è “**tutto ciò che ci si aspetta che faccia l’allunno al termine di un percorso di apprendimento. Per cui per obiettivo si può ritenere senz’altro “un intento comunicato da una definizione che descriva un cambiamento che ci si prefigge di realizzare in un allievo**”.

Da queste definizioni si comprende che l’obiettivo non riguarda tanto “**l’insegnamento**”, quanto l’apprendimento, concetto che non va formulato in termini di “**processo**” (ciò che l’allunno deve fare per...), ma in termini di “**prodotto**” (ciò che l’allunno dimostra di saper fare) e non va confuso con i “**contenuti**”, cioè con l’elenco degli argomenti da imparare. Gli obiettivi vengono inoltre distinti in “**obiettivi generali**” e “**obiettivi specifici**”: i primi sono intesi come “**obiettivi dell’insegnamento**” (che orientano l’attività del docente), i secondi sono intesi come “**condotte chiaramente delimitate che lo studente deve dimostrare al termine dell’attività didattica**”.

Dopo qualche decennio di consenso questa pedagogia per obiettivi, negli anni ’90, subisce una battuta d’arresto: il dibattito si orienta, in nome della qualità delle strategie di insegnamento, verso nuovi modelli didattici che tengono conto più del soggetto in apprendimento e dei contesti educativi (“**programmazione per situazioni**”, “**programmazione per sfondi integratori**”, “**pedagogia istituzionale**”), per transitare su una più attenta valutazione della qualità dell’azione di insegnamento (“**programmazione per concetti**”) fino a superare, ad andare oltre la stessa programmazione, al fine di valorizzare il soggetto e quindi centrare la didattica sulle sue disposizioni e potenzialità psicofisiche (“**progettazione clinica**”, “**post-programmazione**”).

Il dibattito si allarga ad altre problematiche, quali la struttura e l’evoluzione delle discipline, gli stili di insegnamento, l’attivazione di un sistema di insegnamento-apprendimento fondato sui “**laboratori**”, con i quali si vogliono superare le anguste chiusure e le rigide attività della classe, favorendo

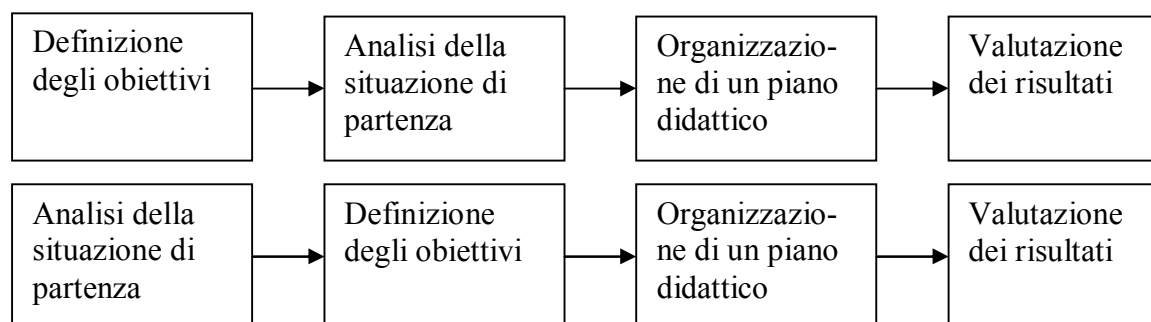
percorsi di progettazione non lineari, attività in piccoli gruppi, oltre che un lavoro didattico multidisciplinare e interdisciplinare.

Dalla precedente disamina sul termine “**obiettivo**” non troviamo nella maggior parte degli autori l’aggettivo “**formativo**”, se non in qualche contributo che anticiperà il significato di “**obiettivo formativo**” nei contributi culturali del gruppo di lavoro presieduto da Bertagna, e nei documenti ministeriali elaborati a partire dal 2001.

Tinelli, per esempio, afferma che gli obiettivi specifici devono essere contestualizzati nella realtà scolastica nella quale si opera e devono riguardare tutte le dimensioni della personalità del soggetto, altrimenti si corre il rischio di perseguire una formazione parziale, anziché integrale. Ed è proprio in tal senso che i diversi obiettivi specifici sono anche “**formativi**” perché concorrono alla formazione integrale della persona. Afferma:” **Allo stato attuale la via teorico-operativa più praticabile è data dalla messa a punto e dall’utilizzazione di liste di descrittori di apprendimento in cui vengono definiti analiticamente i livelli e le modalità delle prestazioni che si desiderano dagli allievi...Le liste di descrittori dell’apprendimento hanno un giusto rilievo strategico...e sono veri e propri elenchi di quei comportamenti cognitivi reputati fondamentali in quanto indicatori del possesso delle abilità significative corrispondenti a ciascuno degli obiettivi formativi propri di ogni singola unità didattica”.**

Attraverso i “**descrittori di apprendimento**” si contestualizzano gli obiettivi. Da ciò deriva anche un rapporto “**bi-direzionale**”: gli obiettivi specifici si individuano sulla base delle capacità e potenzialità degli allievi e gli allievi, conoscendo gli obiettivi che riguardano la loro formazione, sono motivati e stimolati ad apprendere in modo facilitante e significativo.

In questo “**passaggio**” gli obiettivi “**specifici**” diventano “**formativi**” quando, al termine della realizzazione delle varie unità di apprendimento, hanno prodotto negli allievi abilità e competenze. Confrontiamo questi due diagrammi:



Essi sono uguali nei contenuti delle singole caselle; differiscono solo nella posizione delle prime due. Tuttavia, concettualmente e praticamente, essi riflettono due concezioni opposte del ruolo e dei compiti della scuola. Nel primo caso gli obiettivi sono stabiliti sulla base di criteri autonomi, derivanti dal tipo di professione o di attività che gli allievi dovranno essere in grado di svolgere in maniera soddisfacente. Nel secondo caso, invece, gli obiettivi sono prevalentemente orientati alla formazione personale degli allievi.

In definitiva, si distinguono due modelli fondamentali di programmazione: in quello “**statunitense-anglosassone**” gli obiettivi sono formulati senza tener conto della situazione di partenza degli alunni e sono, quindi, finalizzati principalmente alla preparazione professionale che essi comunque devono conseguire; in quello “**europeo**” gli obiettivi sono “**formativi**” perché centrati prevalentemente sui bisogni formativi del soggetto. Nel primo caso è l’allievo che si deve adeguare

all'obiettivo finale predeterminato, nel secondo è l'obiettivo che si costruisce sulle capacità e sulle esperienze di partenza degli alunni.

Con i Piani di Studio Personalizzati viene tematizzata a livello pedagogico questa mentalità: non più agire sul piano istituzionale elaborando intenzionali interventi progettuali cui i soggetti-allievi devono uniformarsi, ma, al contrario, elaborare per ciascuno un Piano di Studio Personalizzato su misura pur nell'ambito dei valori/vincoli nazionali che lo Stato ha il dovere costituzionale di indicare e che tutti devono rispettare.

Gli **“obiettivi specifici”** indicano le conoscenze e le abilità; gli **obiettivi formativi** generano le unità di apprendimento.

Organizzazione

L'autonomia organizzativa sposta il baricentro del processo di valorizzazione del lavoro dal lavoro del singolo al lavoro collettivo e cooperativo. Implica il passaggio da un **“immaginario artigianale-artistico”** a un **“immaginario produttivo”** standardizzato. Diventano esplorabili le categorie economiche dell'efficienza, dell'efficacia, della produttività.

Lo sviluppo organizzativo diventa uno dei fattori del rapporto di produttività, insieme alla risorse economiche, ai costi del lavoro, al capitale fisso.

Per rendere operante il fattore **“sviluppo organizzativo”** è necessario ovviamente considerarlo **“variabile”**, dunque adattabile, modificabile, migliorabile. Oggetto, in altre parole, di **“decisione”** e dunque di autonomia.

Affermiamo qui il carattere di svolta radicale, quando il contesto di autonomia si propone all'organizzazione stessa e non solo alla dimensione individuale del lavoro e delle sue prerogative.

Quelli che seguono sono solo alcuni **“spunti”**, a partire da tre affermazioni di fondo, al limite dell'ovvio, circa i caratteri dell'impresa scuola:

- l'impresa scuole è a bassa intensità di capitale e ad alta intensità di risorsa umana
- l'impresa scuola è ad altissima concentrazione di lavoro intellettuale che, come tale, ha specifiche necessità a procedure di autovalutazione
- l'impresa scuola è un'impresa di servizi alla persona che opera con utenti che si rinnovano permanentemente e circolarmente rinnovando permanentemente la domanda per composizione e contenuto. Dunque elabora relazioni in parte irripetibili.

Vi sono conseguenze che ne discendono, per ciò che è e per ciò che deve essere, di qualche interesse circa i modelli organizzativi pertinenti.

La bassa intensità di capitale e l'alta intensità di risorsa umana comportano che in fase di avvio dell'impresa, lo stock di “know how” disponibile in proprio sia basso. E tuttavia l'alta intensità di risorsa umana comporta che input adeguati di know how innescino moltiplicatori dello stesso con bassi costi di produzione. E' una caratteristica che è possibile riscontrare nel funzionamento di molte scuole di eccellenza, per esempio nell'uso delle tecnologie informatiche e telematiche: fornito lo stock iniziale, lo sviluppo delle realizzazioni è esponenziale, di qualità confrontabile a quanto realizzato dalle imprese, e a costi di investimento enormemente più contenuti.

Ciò implica in primo luogo che la produzione degli input di know how venga organizzata come **“servizio esterno”** e offerta come fattore di sviluppo in una interazione circolare tra impresa scuola e sedi di ricerca e produzione di know how.

In secondo luogo i modelli organizzativi devono promuovere l'espressione creativa della risorsa umana come leva essenziale per la crescita esponenziale del

know how e per il mantenimento dei bassi costi di produzione delle applicazioni di qualità. Profili organizzativi razionalistico-funzionalistici mal si adattano a tale obiettivo. **In terzo luogo, i processi di valorizzazione messi in opera in tale contesto necessitano di un ventaglio ampio di risorse e incentivi remunerativi, piuttosto che regimi standardizzati e di “protezione totale”.**

L’altissima e specifica concentrazione di lavoro intellettuale comporta la massima attenzione ai processi di autovalorizzazione che sono tipici del lavoro intellettuale. La “**manutenzione**” del lavoro ha cioè procedure che devono fare leva sia su fattori organizzativi, ma anche promuovere una “**autopoiesi**” senza la quale il lavoro intellettuale decade. Anche in tal caso si tratta di connotati contraddittori con modelli organizzativi fortemente proceduralizzati.

Come impresa di servizi alla persona, con il carattere di irripetibilità della domanda, la scuola non elabora un “**prodotto**”, cioè un supporto cristallizzato di capitale e lavoro combinati, disponibile a un consumo ex post, ma elabora relazioni. Gli apparati di valutazione “**economica**” devono reperire preliminarmente le proprie specifiche “**leggi**” e regole, distinguendo il misurabile e ciò che non lo è, ma nondimeno può essere valutato con altri strumenti e apparati.

Sotto il profilo organizzativo appare confermata la necessità di rendere più complesso e flessibile il modello in modo che sia adeguato a contenere non prodotti ma relazioni. Dunque non archivi e magazzini, ma fruizione in atto e in linea.

Orientamento

Orientarsi significa essenzialmente essere in grado di operare in qualunque momento, situazione e contesto scelte ponderate ed efficaci per il proprio futuro, essere in grado di assumere decisioni anche in situazioni complesse, saper padroneggiare le crisi e i conflitti, le incertezze e le paure legate in particolare a momenti segnati dai grandi cambiamenti e dalle decisioni importanti: le fasi di transizione da un ciclo scolastico all’altro, dall’ambito scolastico a quello professionale, da un lavoro ad un altro.

La molteplicità e la eterogeneità dei soggetti da orientare impongono la necessità di articolare la dimensione orientativa lungo due direttrici di intervento:

1. la prima si snoda per l’intero corso della vita e praticamente coincide con la stessa “**dimensione formativa**” (“**l’orientamento come formazione**”) per sostenere e accompagnare il soggetto in tutte quelle situazioni quasi quotidiane che richiedono una disponibilità intellettuale e comportamentale contrassegnata da flessibilità e intuito e, allo stesso tempo, da ponderazione e giudizio, da atteggiamenti cioè propri di una identità equilibrata, stabile e sicura
2. la seconda si concentra intorno ai momenti più delicati e cruciali del corso della vita, corrispondenti alle fasi di transizione e di passaggio, e richiede l’individuazione e delimitazione dell’evento-intervento orientativo e, quindi, la definizione del “**bisogno orientativo**”, del contesto (istituzionale e non) e delle figure di orientamento, della metodologia di conduzione dell’azione orientativa e delle strategie didattiche più idonee per intervenire in forma circostanziata e mirata.

La “**formazione orientativa**” è legata al conseguimento di un insieme di capacità utilizzabili e trasferibili da un ambito ad un altro, dinamicamente riconvertibili in relazione alle differenti esigenze, fondamentalmente riconducibili al possesso di un’abitudine a ricercare e a saper ricercare senza disperdersi.

Si tratta di abilità che fanno capo fondamentalmente al possesso pieno di “**competenze logiche, critiche e inventive**” da una parte, di “**competenze emotivo-affettive e relazionali**” dall'altra e che si concretizzano nella capacità di:

- saper raccogliere, selezionare e controllare dati e informazioni, per poi utilizzarli nelle situazioni in corso e riutilizzarli successivamente in forma originale e creativa
- saper formulare ipotesi e verificarle, apprendendo sia dalle esperienze di successo che da quelle fallimentari
- saper gestire eventi imprevisti e improvvisi con tempestività ma anche con giudizio
- saper organizzare il proprio lavoro, sia scolastico che professionale
- saper lavorare in forma collaborativa con gli altri, imparando a condividere idee, esperienze, azioni ed emozioni
- saper portare a termine un lavoro con la tenacia e la determinazione che provengono dalla fiducia in se stessi e dalla propensione al successo
- saper costruire un proprio progetto di vita, responsabilmente e dinamicamente correlato alle aspettative e alle esigenze sociali, culturali, professionali poste dal contesto, particolare e globale, di vita.

Sono indispensabili interventi mirati e circostanziati di orientamento, in genere collocati nelle fasi cruciali di scelta e di transizione. In questo caso, la peculiarità dell'intervento orientativo si traduce nell'individuazione di specifiche forme di realizzazione, nella determinazione di tempi e spazi mirati, nell'articolazione di piani di intervento funzionali all'acquisizione di precise abilità e competenze, nell'utilizzazione di strumenti, metodi e strategie circostanziate e definite.

Se la domanda di orientamento esprime bisogni differenziati variamente soddisfatti dalle differenti sedi istituzionali, appare tuttavia indispensabile una “**azione sinergica e integrata**” tra le stesse, per favorire la messa in rete di tutte le risorse disponibili, per attivare la “**costruzione reticolare**” delle finalità e degli obiettivi, per promuovere la circolarità delle esperienze.

All'interno di un sistema di orientamento “**integrato e interistituzionale**”, che vede il concorso di una molteplicità di enti e di istituzioni tutte egualmente responsabili nella costruzione di un serio progetto di orientamento, la scuola rappresenta il “**cuore**” del progetto di orientamento. Ad essa spetta il compito di dotare tutti gli studenti della “**strumentazione cognitiva ed emotiva**” idonea a muoversi con responsabilità e impegno costanti nella società degli alfabeti e dei saperi multipli e complessi.

La funzione orientativa a scuola è resa ancor più importante dal fatto che proprio la mancanza della stessa appare strettamente correlata al persistere del fenomeno del “**disagio scolastico**” e dei connessi problemi di dispersione e disaffezione scolastica. Non a caso, infatti, l'insuccesso scolastico appare strettamente legato al malessere vissuto a scuola, un malessere che può avere differenti cause e può produrre svariate conseguenze:

- **a livello personale**, con la svalutazione del sé e la progressiva perdita di identità, anche nell'incapacità ad affrontare positivamente gli impegni scolastici e nel diffuso disorientamento ad ogni livello
- **a livello professionale**, con la carenza di competenze cognitive e socio-relazionali indispensabili per un lavoro gratificante.

La “**qualità dell'insegnamento**” e quindi la predisposizione di offerte formative e orientative ben organizzate chiamano direttamente in causa i “**docenti**” e la loro professionalità. A loro infatti è affidato il successo di una formazione orientativa che sappia dispiegarsi lungo l'intero percorso formativo ma, allo stesso tempo, sappia tradursi in interventi didattici puntuali ed efficaci. In entrambi i casi, strumenti privilegiati di intervento potranno essere:

- l'individuazione dei processi di apprendimento, indispensabile per rispettare le caratteristiche apprenditive peculiari di ciascun allievo e per canalizzarle verso gli ambiti scolastici e professionali più idonei

- la socializzazione dei processi di apprendimento, attraverso la piena utilizzazione delle esperienze di negoziazione e di condivisione di regole che sono connaturate alla stessa vita scolastica, sia nelle sue manifestazioni informali (lo stare in gruppo con i coetanei per parlare, discutere, divertirsi, litigare) e in quelle formalizzate (organizzare gruppi di lavoro per specifiche unità di studio, approfondimenti curricolare e progetti interdisciplinari, attività laboratoriali...)
- la qualità dei saperi trasmessi e, insieme, delle modalità e delle forme di acquisizione e stabilizzazione dei saperi stessi. Come dire che, oltre che riferirsi a saperi non più statici ed obsoleti bensì significativi e sistematici, è indispensabile verificare i modi con cui la trasmissione dei saperi si traduce nell'elaborazione di reticoli di conoscenze stabili e capitalizzabili, in situazioni apprenditive ed esperienziali molteplici e differenziate
- l'aderenza delle conoscenze apprese al contesto di vita e di esperienza, anche al fine di legare le prime alla storicità di ambienti di vita in continua evoluzione e che richiedono soggetti consapevoli ed equilibrati, radicati nella realtà ma, allo stesso tempo, capaci di progettarla e riprogettarla, in direzione di innovazione e progresso democratico.

Persona

Quali sono i principi di una pedagogia personalistica?

Per quanto il termine “**persona**” oggi sia entrato ormai nel linguaggio comune, esso conserva un'intrinseca pregnanza in ordine alla pedagogia e all'educazione. Innanzitutto, una pedagogia della persona è impegnata, deve esserlo, a salvaguardare e valorizzare “**singularità, unicità e irripetibilità**” dell'essere personale. Per altro verso, poiché l'ontologia della persona è dell'ordine “**del possibile**”, una pedagogia personalistica non può non porre al centro della propria riflessione il problema della costruzione dell'identità personale. Da ultimo, viene il “**valore**” della persona, la sua “**tensione perfetta**”, il suo farsi altro pur rimanendo sempre la stessa proprio in virtù di quella “**perseità**”, cioè l'essere fine a se stessa. In questo senso, una pedagogia personalistica, esaltatrice della libertà del soggetto, della sua autonomia, della sua responsabilità verso se stesso e verso gli altri, si colloca a pieno titolo nella scia della tradizione kantiana che concepisce l'uomo come fine e mai come mezzo.

Ma proprio perché il concetto di persona si differenzia da quello di “**individuo**” in virtù dell'apertura all'altro presupposta nella capacità della persona di “**intenzionarsi**” ai valori, una pedagogia personalistica è portata ad enfatizzare la dimensione interpersonale del rapporto educativo. Insomma, solo da un altro essere personale l'educando può ricevere attestazione del significato di un'esistenza personale, solo in virtù della mediazione di un educatore egli può sperare di essere compreso e considerato nella sua singolarità. Appunto, la “**comprensione**” rappresenta per una pedagogia personalistica quel “**surplus**” di conoscenza della “**persona tramite la persona**” che si consegue non già nella separazione, nella distanziamento di un osservatorio freddo, ma mediante l'avvicinamento e il coinvolgimento di una relazione.

Di qui l'importanza che assumono la comunicazione e il dialogo come strategie di motivazione, di attivazione, di compartecipazione del soggetto educando alla stessa progettualità pedagogica. E tuttavia, l'errore più comune cui vanno incontro la pedagogia e l'educazione resta l'emarginazione e la strumentalizzazione della persona. Oggi non meno di ieri. Il compito più grave dell'educazione ai nostri giorni è di affrontare una situazione diffusa per cui il singolo non sentendosi più nucleo di dignità e di responsabilità si funzionalizza sul piacere, sull'emozione, sull'affare, sul guadagno, sul fine contingente che lo attrae.

Il ritorno al concetto di persona in pedagogia, la centralità che oggi le viene unanimemente riconosciuta accampa tra le diverse ragioni anche l'esigenza di contrastare l'insorgenza subdola del “**funzionalismo onnivoro**”. E, del resto, le diverse riprese personalistiche rappresentano sempre

l'accettazione di una sfida proveniente dalla cultura del momento. L'attuale è rappresentata dalla diffusa tendenza all'oggettivizzazione, dalla legittimazione anche inconsapevole del primato dell'impersonale sul personale. E' la conseguenza del dilagare della cultura scientifica, della sua metodologia, della sua dimensione applicativa nel dominio della tecnica. Rispetto a quest'ultima, portata ad affermarsi in ambito umanistico come studio e conoscenza di processi impersonali, una pedagogia personalistica deve saper opporre la dimensione di maggior contrasto che è rappresentata dall'azione umana, da quel fare, cioè, che non è solo applicazione di nuove conoscenze perché in definitiva resta legato alla responsabilità dell'agente.

Ciò sembra particolarmente congeniale anche alla nuova cultura dell'autonomia scolastica in cui docenti e allievi sono chiamati ad abbandonare il vecchio ruolo di gregarismo e passività, per puntare a obiettivi elaborati sulla base della corresponsabilità fin dalla definizione dell'offerta formativa della scuola in cui si trovano ad operare. Del resto, in un mondo in rapida trasformazione, dove le stesse istituzioni a lungo cristallizzate si accostano a modelli di flessibilità e si trasformano in veri e propri strumenti organizzativi per far fronte alla complessità e alla variazione del contesto, la vera risorsa resta la persona, con la sua intelligenza, creatività, immaginazione, fantasia, adattabilità, perfezionabilità. Ma la persona, oltre che realtà psico-fisica e relazionale, è anche e soprattutto realtà spirituale che esprimiamo con un concetto non empirico, ma ideale. Per questo, la persona non può essere indagata solo attraverso la scienza; deve essere anche interpretata da una filosofia, salvaguardata e protetta da una pedagogia portatrice di una "**progettualità esistenziale**". Per questo la scuola dell'autonomia, che fa leva sulle persone, può veramente e finalmente convertirsi anche in una "**scuola per la persona**" e farsi per ciò stesso promotrice, insieme ai nuovi saperi e alle nuove tecnologie, anche di vera pedagogia e autentica educazione.

Piani di studio personalizzati

Con i Piani di studio personalizzati viene tematizzata a livello pedagogico una svolta di mentalità. La strada dell'abbandono dell'uniformità delle prestazioni progettate a priori, già inaugurata con la stagione della "**programmazione curricolare**". Si rovescia: non più agire per transitare dal "**generale culturale al particolare personale**", ma operare "**dal particolare personale al generale culturale**". Non più agire, sul piano istituzionale, in maniera demiurgica e illuministica (concepire un progetto di emancipazione a cui i fruitori del servizio istituzionale devono uniformarsi perché loro non sarebbero mai capaci di liberare se stessi e di realizzarsi), ma scegliere il contrario, la via autenticamente democratica e rispettosa di ogni persona umana che trasforma il servizio istituzionale nella sintesi di ciò che è bene per ciascuno, dentro i confini di ciò che è ritenuto bene per l'intera società nazionale, e la cui determinazione è affidata dalla Costituzione allo Stato e alle intese che esso stabilisce con le Regioni.

Restano, come nella stagione della programmazione curricolare, i valori-vincoli nazionali che tutti devono rispettare e che lo Stato ha il dovere costituzionale di indicare, anche dando spazio a una "**quota regionale**" nella loro determinazione.

Resta, nondimeno, la responsabilità progettuale della scuola e dei docenti che devono offrire percorsi formativi, ma risulta ancora più netto di prima il principio della personale responsabilità educativa dei ragazzi, delle famiglie e del territorio nello sceglierli non tanto e non solo nel percorrerli ed acquisirli, ma nel "**costruirli insieme**", in un dialogo costante, fatto di reciproche attenzioni e determinazioni.

I docenti sono tenuti a trasformare gli obiettivi generali del processo educativo e gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli allievi in "**obiettivi formativi**", cioè in obiettivi di apprendimento effettivamente adatti ai singoli allievi che si affidano al loro peculiare servizio educativo. Gli "**obiettivi generali**" orientano unitariamente la natura e il significato degli interventi educativo e didattici predisposti dai docenti al servizio del massimo e integrale sviluppo

possibile delle capacità di ciascun allievo. Gli **“obiettivi specifici di apprendimento”** indicano le **“conoscenze”** e le **“abilità”** (il **“saper fare”**) disciplinari e interdisciplinari che tutte le scuole sono invitate ad organizzare in attività volte alla concreta e circostanziata promozione delle **“competenze”** degli allievi a partire dalle loro personali **“capacità”**.

L'ordine di presentazione delle conoscenze e delle abilità vale come spunto e promemoria per i docenti; non bisogna attribuire al primo ordine la funzione del secondo. Soprattutto, non bisogna cadere nell'equivoco di impostare e condurre le attività didattiche quasi in una **“corrispondenza biunivoca”** con ciascun obiettivo specifico di apprendimento. Non bisogna inoltre dimenticare che se anche gli obiettivi specifici di apprendimento sono indicati in maniera minuta, elencativi e segmentata, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio dell'**“ologramma”**: gli uni rimandano agli altri e ciascuno si integra con gli altri.

Gli **“obiettivi formativi”** sono gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento contestualizzati, entrati in una scuola, in una sezione, in un gruppo concreto di alunni che hanno, ciascuno, le loro personali capacità, trasformate poi, grazie alla professionalità dei docenti e al carattere educativo delle attività scolastiche, in affidabili e certificate **“competenze”** individuali.

Gli **“obiettivi generali del processo educativo”** e gli **“obiettivi specifici di apprendimento”** sono e diventano **“obiettivi formativi”**, quindi, nel momento in cui si trasformano nei **“compiti di apprendimento”** ritenuti realmente accessibili, in un tempo dato e professionalmente programmato, ad uno o più allievi concreti e sono, allo stesso tempo, percepiti da **“questi allievi”** come traguardi importanti e significativi da raggiungere. In altre parole si potrebbe dire: nel momento in cui i docenti ristrutturano l'ordine formale epistemologico da cui sono stati ricavati in quello reale, psicologico e didattico, di ciascun allievo, con la sua storia e le sue personali attese. Anche gli obiettivi formativi obbediscono alla **“logica ologrammatica”**.

Gli obiettivi formativi, le attività, le modalità organizzative, i tempi e i metodi necessari per trasformare gli obiettivi in competenze degli allievi, nonché le modalità di certificazione delle competenze acquisite, vanno a costituire le **“Unità di apprendimento”** del Piano di Studio Personalizzato di ciascun alunno, da cui si ricava documentazione utile per la compilazione del Portfolio delle competenze (ora cancellato).

Le **“unità di apprendimento”** non considerano le conoscenze e le abilità come archivi astratti, ancorché epistemologicamente motivati, da raggiungere, bensì come **“occasioni”** per lo sviluppo globale della persona dell'allievo, per lo sviluppo delle capacità intellettuali, estetico-espressive, motorie, operative, sociali, morali, religiose di ciascuno.

Sempre ai fini della valorizzazione dei Piani di Studio Personalizzati va ricordata l'importanza di lavorare sia in classe che all'interno dei **Laboratori** organizzati per gruppi di allievi riuniti **“per livello”**, **“per compito”**, **“per elezione”** a seconda della necessità didattica e di apprendimento.

Piano dell'offerta formativa

Volendo tentare una definizione potremmo dire che **“il Piano dell'offerta formativa è una struttura di progettazione educativa, di certificazione di identità e di legittimazione della spesa”**.

Sono infatti **tre gli elementi concettuali** che stanno a fondamento del POF:

1. l'idea di **“progettazione”**, con tutto quanto essa richiama in termini di scelta, decisione, intenzionalità, orientamenti e motivi dell'agire educativo

2. l'idea di una scuola che rende manifesta ed evidente la sua **“identità”** e provvede contestualmente a procurarsi criteri e procedure di controllo della qualità e di regolazione delle energie impiegate rispetto ai risultati conseguiti
3. l'idea di una scuola che **“amministra”** il proprio budget, con una correttezza e puntualità che non deriva soltanto dal rigore formale, ma anche dalla legittimità delle scelte compiute in ragione di una identità voluta e attivamente perseguita.

Riconoscere al POF il carattere di **“struttura”** significa sottolinearne la natura essenzialmente processuale e dinamica. Non è dunque un documento da tenere a portata di mano, non si tratta di un registro di verbalizzazione delle decisioni, né è assimilabile ad una sorta di libro mastro del lavoro educativo. Non avrebbe molto senso identificare il POF con quei documenti (che pure vanno prodotti e diffusi). Bisogna ricordarci che è una struttura.

Quando si dice **“struttura”**, occorre pensare non già ad una impalcatura, ma ad un **“modo di funzionare”**. Sono strutture il modo di funzionare di un motorino (i due tempi del suo motore), una mappa cognitiva, una rete concettuale, un sistema logico, le modalità di trasmissione delle sinapsi, i nessi ipertestuali... Ed è struttura anche il POF per il fatto che da esso ricaviamo non già dei dati, ma principalmente delle regole, dei criteri da adoperare, delle identità da salvaguardare, delle ragioni da far valere e quindi anche motivi di verifica e di controllo. Nella nozione di struttura vengono richiamate congiuntamente:

- l'idea di processualità
- l'idea di unità
- l'idea di regolazione
- l'idea di sistema
- l'idea di differenziazione
- l'idea di integrazione
- l'idea di totalità dinamica.

Il POF è dunque una struttura che riassume in sé una serie di decisioni e di **“azioni”** coordinate all'interno di un progetto organico e coerente. La sua caratteristica di **“struttura”** conferisce all'intero piano una qualità complessiva che si aggiunge alla somma delle qualità espresse da ciascuna sua iniziativa o lo rende permanentemente flessibile in ragione delle esigenze del contesto al quale si riferisce e al campo d'azione per il quale viene predisposto. Per queste ragioni, il POF è anche strumento di innovazione e sperimentazione e apre l'istituzione scolastica, l'insegnamento e l'apprendimento alla più utile e feconda utilizzazione dei contributi provenienti dalla ricerca scientifica più avanzata e delle tecnologie dell'istruzione, e rende la scuola sempre più disponibile nei confronti della ricerca-azione.

Da un punto di vista concettuale, giova qui ricordare la distinzione fra **“struttura”** e **“funzione”**. Le funzioni hanno un carattere di **“stabilità”** e servono a identificare l'organismo cui si riferiscono; nel nostro caso le funzioni sono **“nuclei permanenti di attenzione”** cui la scuola viene richiamata attraverso il dettato del contratto nazionale collettivo di lavoro

Se vogliamo dar conto di quelli che, a nostro giudizio, possono essere gli **“elementi costitutivi del POF”**, dobbiamo, per esigenza di sintesi, distribuire questi elementi in almeno **“cinque nuclei concettuali”**, tutti insieme collegati ad un interrogativo di base che riguarda le ragioni stesse del lavoro educativo e le sue finalità generali.

1. Nel primo di questi cinque nuclei concettuali troviamo un'ampia serie di questioni che servono a spiegare chi siamo, che cosa facciamo, con quale stile e con quali metodologie lavoriamo, in risposta a quali bisogni, con quali risorse, con quali risultati e grazie a quali collaborazioni.
2. Il secondo nucleo riguarda lo specifico delle scelte educative e didattiche con particolare riferimento al curriculum di base, alle esperienze formative integrative che si ritiene di poter

proporre, e quindi al curriculum opzionale aggiuntivo, non senza aver pure discusso dei crediti formativi e della loro valorizzazione.

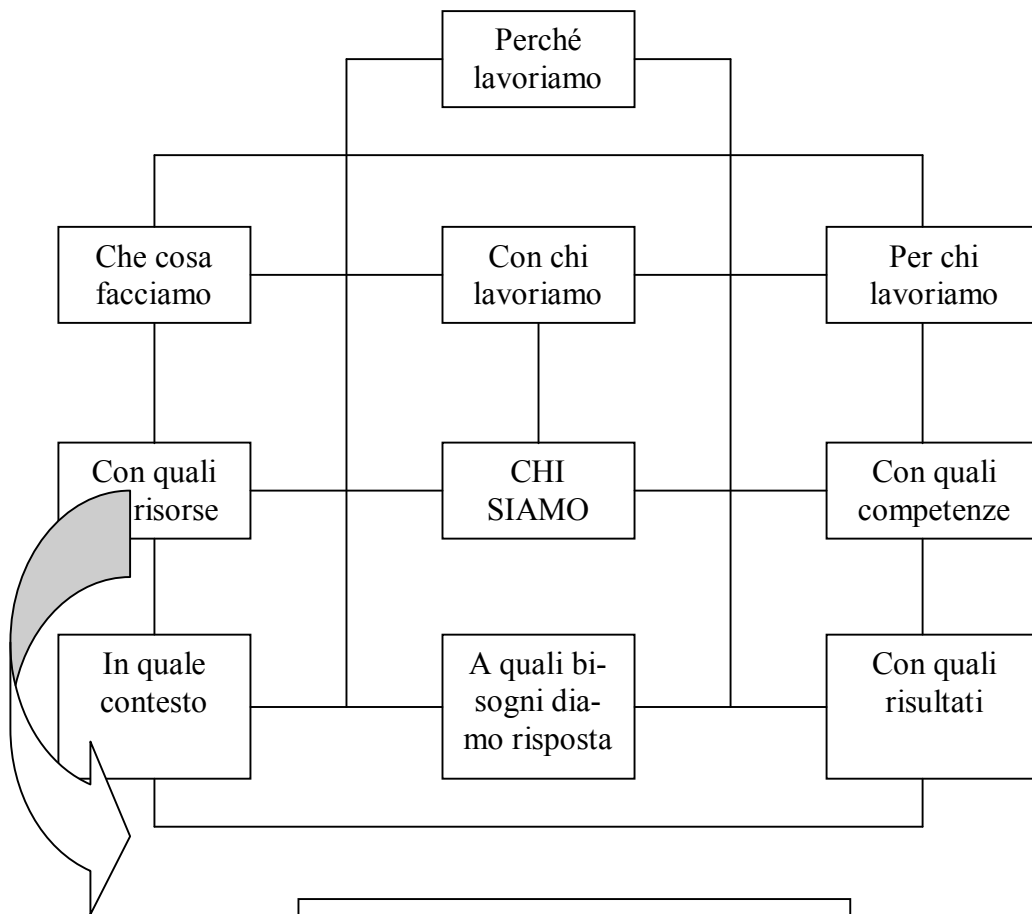
3. Il terzo blocco è destinato al profilo dell'insegnante e quindi alle competenze magistrali e al loro possibile incremento, agli impegni di ricerca assunti dalla scuola e da ciascun insegnante, oltre che all'eventuale coinvolgimento in progetti di ricerca-azione.
4. Il quarto nucleo di questioni conviene riferirlo ai problemi relativi ai controlli di qualità e quindi ai feedback correttivi che la scuola si pone anche attraverso l'utilizzazione di risorse specifiche come possono essere l'ADAS (l'archivio docimologico per l'autovalutazione delle scuole), i protocolli del SNQI (Servizio nazionale per la qualità dell'istruzione), senza per altro ignorare l'esigenza di definire tutta una serie di collegamenti funzionali che permettono alla scuola di lavorare "in rete", ossia con scambi comunicativi e collaborativi con altre istituzioni.
5. Il quinto blocco di problemi riguarda i collegamenti della scuola con gli enti locali, con le istituzioni formative, con i centri di ricerca, con le agenzie di servizio e, più in generale, con il territorio.

Ogni espressione di autonomia comporta sempre un certo tasso di responsabilità, così come ogni decisione comporta il rischio della scelta e ogni scelta determina come una sorta di cesura tra il possibile e il determinato.

Il POF nasce dall'esercizio collegiale della scelta e pone la scuola (quindi ciascun operatore) dinanzi alle responsabilità che la situazione prospetta.

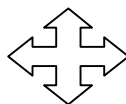
Questo significa che la scuola ha da rendere conto dei risultati del suo lavoro e non soltanto alla comunità di riferimento, ma anche alle altre istituzioni con le quali la scuola si rapporta e quindi con il sistema scolastico nazionale, dal quale attinge elementi di confronto e criteri operativi, nella condivisione delle finalità educative generali, di alcuni criteri metodologici e di alcune speciali agenzie di supporto.

Presentiamo di seguito uno schema essenziale in cui vengono evidenziate soltanto alcune delle relazioni che si stabiliscono fra tutti gli elementi costitutivi del POF.



Curriculum di base
 Esperienze formative integrative
 Curriculum opzionale aggiuntivo
 Crediti formativi

Incremento delle competenze
 Professionali
 Impegni di ricerca
 Effetti della ricerca-azione



Rapporti con:
 Enti locali
 Altre strutture formative
 Centri di ricerca

Feedback correttivi da:
 SNQI
 INVALSI
 Collegamenti in rete

Progettazione

I maggiori riferimenti teorici in questo campo vanno da una parte al filone della scuola come “**centro di ricerca**” (De Bartolomeis, Frabboni), dall'altra agli esperti della progettazione modulare (Domenici, Margiotta).

L'analisi dei diversi approcci consente di individuare alcuni fondamentali “**elementi comuni**” in relazione al concetto di “**progetto**”.

▪ TRASVERSALITA'

Il progetto didattico è per sua natura pluridisciplinare o multidisciplinare. Il rapporto tra le discipline scolastiche coinvolte può essere di diverso genere, e può riguardare:

- **gli obiettivi didattici**: il progetto può avere come traguardi di apprendimento i medesimi obiettivi comuni a più discipline (lo sviluppo di abilità senso-percettive, le capacità di osservazione, la capacità di orientamento nello spazio e nel tempo...) oppure obiettivi diversi conseguibili mediante le attività previste dal progetto
 - **i contenuti**: può essere il medesimo contenuto che costituisce l'oggetto materiale di riferimento per il progetto, oppure contenuti di diverse discipline correlati tra loro (nella geostoria si può abbinare lo studio dei fatti storici allo studio geografico dei territori nei quali sono avvenuti)
 - **i concetti**: il concetto è la rappresentazione mentale di una categoria ed è una costruzione che avviene mediante un processo di astrazione delle proprietà comuni a più elementi della medesima categoria. Secondo la concezione del movimento della “**didattica per concetti**”, ogni disciplina scientifica è costituita da teorie che a loro volta sono formate da concetti; di conseguenza l'azione didattica consiste nel guidare lo studente nel passaggio dalla concettualizzazione spontanea a quella scientifica. Dal momento che le discipline non sono compartimenti stagni, il medesimo concetto si può trovare nella struttura concettuale di discipline diverse
 - **i metodi**: il riferimento può andare sia al metodo della ricerca utilizzato dagli specialisti della disciplina scientifica di riferimento (la “**struttura sintattica**” delle discipline, secondo Schwab), sia al metodo didattico utilizzato dai docenti nella situazione scolastica
 - **i processi mentali e le competenze**: il concetto di competenza si esplica come padroneggiamento e utilizzazione delle conoscenze e delle abilità, configurando soprattutto strutture mentali capaci di generare nuove conoscenze. Nella scuola di base, tuttavia, le competenze vengono spesso interpretate come processi cognitivi implicati e sviluppati dalla disciplina e dagli specifici percorsi didattici che vengono fatti intraprendere dagli alunni; alcune competenze trasversali molto diffuse sono , ad esempio: osservare, classificare, orientarsi...
- ### ▪ CONNESSIONE-INTEGRAZIONE

L'unitarietà del progetto viene garantita da uno o più fattori di integrazione e connessione. Nel modello della “**progettazione per sfondi integratori**”, ad esempio, le modalità più sperimentate e diffuse sono:

- lo sfondo metaforico: le attività vengono ambientate in un mondo diverso, appositamente inventato, che consente di ristrutturare simbolicamente il significato di una situazione (il mondo, ad esempio, dove tutto è giallo consente di procedere armonicamente all'integrazione del ragazzo cinese)
- lo sfondo narrativo: una storia, più o meno lunga, diventa il canovaccio di riferimento per le varie attività
- lo sfondo realistico: in questo caso l'ambientazione assume come riferimento situazioni geografiche o storiche reali o verosimili.

Nel modello della “**progettazione per moduli**” il fattore di integrazione è invece costituito dalla struttura della disciplina scolastica, in relazione ad uno o più aspetti di trasversalità.

In ogni caso, un importante fattore di connessione è costituito dall'integrazione delle variabili dell'organizzazione didattica (tempi, modalità di raggruppamento degli alunni, distribuzione delle funzioni e dei compiti tra i docenti, spazi...) e, più in generale, del contesto relazionale.

▪ **COLLABORAZIONE TRA DOCENTI.**

Il progetto didattico contribuisce all'incremento dell'unitarietà dell'insegnamento. Lavorare per progetti richiede innanzitutto la disponibilità al lavoro in comune, e quindi la stima reciproca, la capacità di ascolto, di dialogo e di mediazione, la voglia di realizzare insieme qualcosa di importante. La fase di elaborazione e progettazione mette alla prova tutte queste capacità, quella di realizzazione richiede e sviluppa anche la flessibilità e la capacità di adattamento al nuovo e all'imprevisto, mentre quella di valutazione stimola la capacità di armonizzare i punti di vista.

▪ **PROTAGONISMO DEGLI ALLIEVI**

Il progetto rappresenta una potente leva motivazionale per gli alunni, che diventano protagonisti nella costruzione dei propri percorsi di formazione. Il progetto, in genere, stimola i processi cognitivi di tipo superiore (ideazione, ragionamento, problem solving), ma mette alla prova anche la capacità di operare e fornisce un senso complessivo alle attività proposte.

Circa il binomio **progettazione-programmazione**, diremo che la programmazione è espressione del “**modello lineare o del controllo**”, tende a chiudere i problemi mediante la riduzione della molteplicità delle variabili in gioco, la valutazione oggettiva viene utilizzata nelle varie fasi di sviluppo del progetto per prevedere i percorsi ottimali e per regolarli in itinere. La progettazione, invece, è espressione dell'autonomia e della complessità e assume un punto di vista “**reticolare**”, è apertura di possibilità, introduzione di “**perturbazioni**” che possono provocare nuove organizzazione in un ambiente senza pretendere di determinare totalmente gli esiti. I riferimenti teorici della “**progettazione per situazioni**” sono individuati nelle teorie sui sistemi complessi (Bateson, Von Foerster, Maturana, Varela, Morin), nell'epistemologia genetica di Piaget e nei recenti contributi sulla “reticolarità” di Fabbri Montesano e Munari.

Anche altri modelli assumono l'idea di progettazione come apertura e quella di azione didattica come sostegno e facilitazione all'auto-organizzazione e all'auto-costruzione della conoscenza del soggetto in apprendimento: la pedagogia istituzionale francese (Lapassade), le teorie della coevoluzione (Bateson Maturana e Varela), la concezione di Rogers sulla libertà di apprendimento, la metodologia della ricerca-azione, la post-programmazione di Boselli...

Dal punto di vista teorico siamo perciò in presenza di due posizioni diverse:

- la prima concepisce l'elaborazione-attuazione-valutazione di un progetto come un processo da governare a priori secondo i criteri della prevedibilità e della programmabilità, nel quale la regolazione in itinere svolge soprattutto la funzione di riconduzione alla normalità
- la seconda si fonda sui criteri dell'apertura e dell'imprevedibilità e si concretizza in un processo generalmente così descrivibile: situazione problematica-stimolo, ascolto e dialogo, de-

finizione in situazione delle direzioni di sviluppo, ridefinizione continua dei percorsi in base all'interpretazione della situazione.

Qualità

La qualità è un valore **“assoluto”**: tentare di definirla, di costringerla entro coordinate che ne consentano l'analisi e la comprensione e addirittura tentare la sua gestione, riconducendola a parametri che possano essere oggetto di rilevazione, di confronto e di verifica: tutto ciò è un discorso “aqualitativo”.

L'idea **“assoluta”**, quindi astratta, di qualità costituisce certamente il punto di riferimento di fondo; ma per agire ognuno ha bisogno di **“tradurre”** questa idea in criteri e parametri che applica per scegliere le cose, le persone, i comportamenti che gli sembrano **“belli”**, **“buoni”**, **“validi”**: in una parola, **“di qualità”**.

Cioè, l'idea di “qualità” si traduce nella testa di ciascuno in **“modelli operativi”**. Le scelte vengono poi, magari, fatte senza la mediazione di un momento di analisi razionale, per cui le reazioni di istinto, di sensibilità personale non sono altro, spesso, che l'applicazione immediata di schemi comportamentali appresi, sedimentati, e **“automaticamente”** richiamati di fronte a situazioni concrete che richiedono di scegliere.

In ogni caso, intuito, istinto, sensibilità sono attributi e capacità personali, soggettive, che operano in genere con processi che restano impliciti e di cui si tende a porre in evidenza, semmai, solo i risultati finali, senza preoccuparsi di come essi sono stati prodotti. Funzionano bene se la soluzione al problema complesso della qualità riveste un interesse essenzialmente individuale e personale. Potrà essere immediata o meditata a lungo; quale che sia, se va bene al diretto interessato, va bene a tutti. Ma se alla soluzione del problema sono interessate più persone, allora è necessario identificare ed esplicitare **“criteri di riferimento”** comuni, tali da ricondurre, se non i diversi modi di **“vedere e sentire”** soggettivi, quanto meno i comportamenti effettivi dei singoli ad una **“logica tendenzialmente unitaria”**.

I criteri così definiti non possono certo avere la pretesa di sostituirsi all'idea di qualità. Essi servono a costruire un **“modello operativo”** indispensabile ad orientare l'azione in modo coordinato e a consentire il governo di essa; non escludono, anzi lo presuppongono, un costante riferimento all’**“ideale assoluto”**, una **“tensione continua” tra il sensibile e l'intuibile**.

Vogliamo e dobbiamo tendere alla qualità, che riconosciamo come valore assoluto, nelle nostre azioni individuali e collettive; abbiamo bisogno per questo di strumenti razionalmente gestibili, che mettano alla nostra portata non “la qualità in sé” – che è impossibile – **ma “modelli di essa”**, capaci di orientare davvero la nostra azione. Siamo consapevoli del fatto che quella che perseguiamo non è **“la qualità”**, ma una immagine, quindi una **“riduzione”**, di essa; pur tuttavia è questa che ci consente di agire e di governare le nostre azioni.

Presupposto essenziale per porsi in modo costruttivo di fronte al problema è che ciascuno abbia “in testa e nel cuore” l'idea della qualità, perché essa possa esprimersi **“nelle sue mani”**. In altri termini: la qualità – come tensione verso e la disponibilità ad essa – va cercata e costruita essenzialmente **“dentro le persone”**: è la capacità individuale di **“pensare qualitativamente”**, che si traduce nel tocco del meccanico come dell'artista.

Ma nell'azione collettiva che dà luogo a un **“prodotto complesso”**, in questo orientamento individuale ci deve essere posto per la consapevolezza della **“parzialità del proprio contributo”**, le cui caratteristiche devono inserirsi in un **“tutto”** complessivo la cui qualità – che è quella che conta, per il destinatario cui è diretto il prodotto finale – è il risultato dell'integrazione di tutti i contributi che concorrono alla sua realizzazione. Per questo, ci vogliono **“regole e criteri”**, ci vuole la disponibilità a fissarli, l'impegno a rispettarli accettandone i vincoli, riconoscendo la legittimità

delle aspettative e dei diritti degli utenti finali; ci vuole, in ultima analisi, una **“cultura organizzativa”**.

Vogliamo fare un esempio concreto?

Un artista, un attore, un cantante, un musicista, un pittore, se impegnato in un'opera d'arte individuale, può anche porsi in un rapporto di tipo mistico, non mediato dalla ragione, con la qualità assoluta, dando libera espressione alle sue capacità creative e con tutta probabilità proprio in questo modo ottenendo il massimo risultato. Ma se sta cantando in un coro, suonando in un'orchestra, recitando una parte in una commedia, dipingendo un affresco con altri, la qualità dell'opera finale non potrà essere la semplice somma di tante qualità individuali, ma verrà dalla **“integrazione coordinata”** delle singole prestazioni di qualità. Un acuto in sé perfetto ma fuori tempo, una splendida pennellata di un colore discordante, un'improvvisazione virtuosistica che non c'entra con l'opera complessiva ne compromette, in definitiva, la qualità finale.

Tutto questo non significa affatto sminuire né tantomeno rinunciare al valore dell'apporto individuale di creatività, che possiamo concepire come **“qualità non strutturata razionalmente”**, quindi **“non regolata”**; significa che il perseguimento della qualità complessiva di un prodotto, specie se è il risultato di un'azione collettiva, è il frutto di una **“tensione costante tra “razionalità e creatività”**, tra **“arte e regole”**, tra **“individualità ed esigenze del gruppo”**, in **“una continua ricerca di equilibrio dinamico tra queste antinomie”**, che descrivono le esigenze antitetiche ma complementari di una realtà complessa quale quella organizzativa, in cui scopi, obiettivi, prodotti progettualmente unitari sono perseguiti tramite il contributo di risorse molteplici e diversificate. La speranza e il tentativo di gestione di queste antinomie passa attraverso la fissazione e il rispetto di **“regole di comportamento comuni”**.

Che cosa deve essere “di qualità” nella scuola? Facile rispondere: ciò che essa produce.

Ma la parola **“prodotto”** nella scuola va interpretata in almeno due accezioni distinte, complementari tra loro, del tutto diverse circa l'attribuzione di responsabilità.

La scuola **“produce”** un servizio di insegnamento (**“output”**) che serve a produrre apprendimento (**“outcome”**) negli alunni. Entrambi devono essere di qualità, devono cioè dar luogo a risultati apprezzabili secondo parametri che ne mettano in luce la corrispondenza rispetto a modelli operativi definiti in sede di progettazione didattico-educativa.

Che cosa significa “qualità dell'apprendimento”? Significa sostanzialmente che cosa gli allievi imparano in campo disciplinare e non disciplinare, e come riescono a **“spendere”** queste acquisizioni. Un **“primo modello di qualità”** riguarda dunque la **“riuscita”** degli scolari, declinata da **“indicatori di apprendimento”**. Questa non è una novità nel mondo della scuola, se non per il fatto che, nei casi non sistematici né generalizzati in cui viene effettuata, la rilevazione dei dati relativi a questi esiti riguarda solo i consuntivi di fine anno. Il che consente certamente di conoscere la situazione, ma non di valutarla. La scoperta che una certa quota di alunni non ha conseguito determinate nozioni, o strumenti, non dice niente, di per sé, circa il livello di qualità dell'apprendimento realizzato. Per poterlo apprezzare, è necessario che in fase preventivo-progettuale siano definiti i risultati attesi-standard di qualità da perseguire. Solo allora i risultati effettivi **“parlano”**: confrontati con gli standard prefissati, forniscono elementi per valutarli e per riflettere sulle cause degli eventuali scostamenti in più o in meno.

Tuttavia, gli standard di apprendimento costituiscono risultati attesi **“previsti”**, largamente **“dipendenti da fattori fuori controllo della scuola”**. Ma allora, di che cosa la scuola può essere chiamata a rispondere? Se non vogliamo lasciarla nel limbo di una **“sostanziale irresponsabilità”** (comoda: niente colpe in caso di insuccessi, ma anche frustrante: dubbi sui meriti in caso di successi) e valutarne davvero funzionalità e produttività, bisogna cominciare ad occuparsi della **“qualità intrinseca”** del servizio di insegnamento. Gli allievi, per quanto se ne possa e se ne

debba prevedere il percorso di apprendimento, impareranno come potranno, come vorranno, se riuscirà loro; dal canto suo, la scuola deve essere in grado di dimostrare a se stessa e alle componenti sociali di “**insegnare bene**”.

Ma la qualità intrinseca dell’insegnamento è un terreno poco esplorato a tutt’oggi. Alcune ipotesi, oggetto di sperimentazione sul campo, suggeriscono di progettare la qualità dell’insegnamento secondo un **modello operativo basato su quattro categorie di indicatori**:

1. **prerequisiti**: l’insegnamento non può essere di qualità se non può contare su spazi, attrezzature, risorse, competenze corrispondenti a determinati standard)
2. **contenuti**: l’insegnamento non è di qualità se non sono definiti e insegnati i contenuti concordati, disciplinari e non, che ciascun insegnante si impegna a rispettare
3. **modalità operative**: l’insegnamento non è di qualità se non viene progettato e gestito secondo precise modalità, come collegialità, verificabilità, formalizzazione
4. **costi**: l’insegnamento non è di qualità se non sono sotto controllo i costi, cioè l’uso effettivo delle risorse disponibili.

Come “**criteri generali**” per progettare concretamente e credibilmente, nonché utilmente, la qualità del servizio come quello di insegnamento, finalizzato progettualmente – quindi congetturalmente probabilistico – ad un apprendimento che sia a sua volta di qualità, proponiamo i seguenti:

1. **affidabilità**: la qualità non è la ricerca di un generico “**meglio possibile**”, ma l’esplicitazione preventiva delle caratteristiche del servizio offerto, tali che diventino oggetto di una “**promessa impegnativa**” fatta dagli operatori ai potenziali destinatari. I quali sanno cosa possono chiedere e aspettarsi da quel servizio
2. **rendicontabilità**: qualità è anche concretezza. La promessa non può essere generica e le caratteristiche non devono essere vaghe. Devono essere espresse in modo da consentire una “**effettiva verifica del mantenimento della promessa**”, attraverso adeguati strumenti di rendicontazione non solo contabile, ma sostanziale, relativa, nei servizi, a fatti, comportamenti, prestazioni
3. **responsabilità**: qualità è anche poter chiedere a chi offre un servizio di rispondere del proprio operato, rilevando e riconoscendo meriti e demeriti personali. Le promesse allora devono fare riferimento a fatti, eventi, fenomeni riconducibili ad una responsabilità “**ragionevolmente attribuibile agli operatori del servizio**”. Con una precisazione determinante: corredo imprescindibile, a completamento del concetto di responsabilità, è la “**sanzione**”. Se non c’è sanzione non c’è responsabilità.

L’autonomia cambia radicalmente la realtà delle scuole. Da organi meri esecutori di decisioni centrali esse vengono riconosciute come soggetti caratterizzati da una decisionalità propria, che sostanzia una identità con la quale esse sono chiamate a confrontarsi con una pluralità di altri soggetti.

“**Identità**” e “**progettualità**” sono la cifra distintiva dell’autonomia, che sono attributi riconosciuti alle scuole come entità unitarie; il che fa sì che si tratti di identità e progettualità da intendersi come “**collettive**”.

Ferma restando l’inevitabilità da un lato, la necessità dall’altro, di una “**decisionalità individuale**” come espressione di scelte riferibili alla “**scienza e coscienza**” dei singoli docenti, l’autonomia comporta l’esigenza imprescindibile di sviluppare all’interno delle scuole una “**decisionalità collettiva**”, che si traduce in scelte riconducibili come scelte delle scuole in quanto tali, che solo così possono entrare a far parte da protagoniste delle relazioni sociali e interistituzionali che guardano ai processi formativi.

Scelte che riguardano:

- la delimitazione del campo d’azione

- l'individuazione degli interlocutori
- la fissazione dei percorsi didattici concordati e garantiti, che sono le coordinate essenziali per l'elaborazione **“dell'offerta formativa”** che è il prodotto della “progettazione collettiva”.

In questo quadro, progettare la qualità dell'insegnamento – finalizzata al perseguimento della qualità dell'apprendimento – significa fare delle ipotesi su quali sono le **“priorità”** sulle quali concentrarsi. Ma, ancora una volta, in base a un **“modello di riferimento”** che indichi le scelte per una **“qualità concretamente parziale, processuale, ma non casuale”**. Che sia l'espressione di una presa di posizione **“forte”** sul piano logico-concettuale, basata su riferimenti teorici adeguatamente sicuri e argomentati, che sia aperto a un continuo sviluppo a seguito degli apprendimenti indotti da sistematiche sperimentazioni sul campo opportunamente rielaborate e **“modellizzate”**. Il modello è quello della **“scuola come organizzazione”**, come apparato che offre un servizio unitario, fatto di più contributi specialistici differenziati significativamente e integrati all'interno di strutture formali – gruppi disciplinari, consigli di classe, gruppi di progetto – il cui consolidamento come **“soggetti collettivi”** di progettazione e azione effettivamente coordinata costituisce l'ipotesi di lavoro proposta come prioritaria per avviare qualunque discorso di qualità nelle scuole. L'**“ipotesi di fondo”** è che lo sviluppo di prassi di lavoro più coordinato sia **“la condizione non sufficiente ma certamente necessaria e prioritaria”** perché le scuole si configurino come soggetti collettivi dotati di identità unitaria, capaci di dialogare con il **“sovrasisistema”** e con le componenti dei contesti locali, progettando offerte formative che sappiano farsi apprezzare per la loro qualità.

La qualità nella scuola acquista così coordinate sufficientemente precise per diventare oggetto non solo di auspici, ma di strategie di azioni effettivamente capaci di incidere sulle cause strutturali del malessere che la scuola attuale produce: nell'interesse di tutti.

Rete comunicativa informatizzata

Una connessione che permette la comunicazione tra due o più computer dà luogo ad una **“rete”**. Si possono avere reti **locali** LAN in un ufficio, un'azienda, una scuola, strutturate per condividere periferiche o risorse informative; in generale si tratta di ambienti informatici che non permettono accessi dall'esterno. Diversamente, si possono avere reti **“globali”** WAN per lo più aperte allo sviluppo di connessioni remote. Questo tipo di reti è aperto ed ha la tendenza a creare un'ampia connettività tra le reti stesse (come Internet).

Quali sono i servizi che la **“rete comunicativa informatizzata”** può offrire nel **“contesto educativo”**?

In generale, le funzioni di rete per la connessione di operatori remoti si possono suddividere in servizi per:

- la comunicazione interpersonale
- l'accesso all'informazione e la sua condivisione.

Per quanto attiene al primo punto, si tratta della possibilità di realizzare comunicazione interpersonale in forma **“asincrona”** (via posta elettronica, mediante forum. Bacheche elettroniche, aree di discussione) o in forma **“sincrona”** (chat, videoconferenza).

Il secondo punto riguarda invece la possibilità di accedere a risorse di dati che possono essere utilizzati dal punto di vista educativo. Si tratta dell'uso più immediato che conduce al reperimento di materiali e informazioni non direttamente pensati per una utilizzazione didattica, ma che possono costituire supporto per l'attuazione di ampie progettualità, anche al di fuori dei rigidi binari delle discipline curriculari. Un efficace **“rete informativa”** è un elemento di grande importanza in una

didattica che intenda superare il **“curricolo tradizionale”** e attivare un approccio organico ai nuovi saperi. La rete Internet offre l’opportunità di reperire in tempo reale una grande molteplicità di documentazioni, dati e connessioni per l’utilizzazione di percorsi didattici sempre più aperti a dimensioni problematiche e critiche.

La condivisione di risorse attiva un livello relazionale superiore tra i soggetti che intendano mettere in comune le proprie esperienze al fine di tradurle in risorse utilizzabili dagli altri. Nell’insieme essi vengono a costituire delle comunità di ricercatori didattici che documentano le proprie attività di ricerca e sperimentazione al fine di consentirne una trasparenza di lettura e di possibile fruizione.

E’ certo che la comunicazione interpersonale via rete è il “prerequisito fondamentale” per costruire tale condivisione, soprattutto se pensata in un’ottica di “didattica collaborativa”.

In quest’ultimo caso, infatti, si va ad attivare un **“fare comune”** che si traduce spesso nella costruzione di percorsi ipertestuali intrecciati realizzati in WEB. Se in locale questo processo presuppone una forte relazionalità tra i soggetti operanti assieme, a distanza esige la capacità di utilizzo di procedure e di forme omogenee di rappresentazione della conoscenza capaci di collegare organicamente la molteplicità delle informazioni e dei concetti elaborati. A queste competenze si devono aggiungere quelle più strettamente legate alla manipolazione della **“connettività”**, riguardanti la gestione della strumentazione telematica, condizione necessaria ma non sufficiente a determinare i comportamenti effettivi dei singoli nella ricerca della soluzione di problemi comuni per la costruzione di prodotti complessi. La rete comunicativa informatica facilita un processo, ma necessita di modelli operativi partecipati e condivisi che forniscano dei criteri di riferimento comuni in grado di dare a ciascuno consapevolezza del significato e della specificità del contributo fornito nell’elaborazione del prodotto nella sua globalità.

Vi è inoltre una dimensione comunicativa che coinvolge **“l’area organizzativa e amministrativa”** dove l’utilizzo delle reti informatizzate porta al rinnovamento dei tradizionali canali di comunicazione all’interno e all’esterno della scuola, con i diversi soggetti coinvolti nella gestione e nella utilizzazione di servizi, famiglie, docenti e non, studenti. Si prefigura qui un duplice contesto nel quale si possono far maturare nuove modalità di gestione dell’informazione.

E’ prioritariamente nel contesto di **“rete locale”** che si può costruire una cultura di comunicazione sinergica in cui si individuano dei protocolli locali volti a facilitare il coinvolgimento informativo di tutte le componenti. La rete locale è una vera e propria modalità organizzativa con una struttura del tipo server-client che trova nell’implementazione informatica un elemento facilitatore e stabilizzatore delle diverse modalità comunicative.

Una scuola che vuole rendere trasparenti le diverse aree informative, da quelle amministrative a quelle didattiche, crea i presupposti per migliorare la cooperazione dei diversi operatori, per avviare significative elaborazioni progettuali, per accelerare e semplificare le procedure. Nella scuola si intravede la possibilità di una sorta di **“rivoluzione culturale”** che coinvolga l’assetto organizzativo oltre a quello didattico.

In secondo luogo vi è una dimensione di connettività tra scuole e Amministrazione centrale, che crea le condizioni per un’ampia circolazione di dati capace di dar conto in tempo reale dello sviluppo di processi innovativi. Tutto ciò presuppone una reciprocità di scambio di dati e informazioni tra le diverse scuole al fine di costituire aree informative locali o nazionali, ma al tempo stesso usufruire di risorse centralizzate che sino ad oggi sono state patrimonio esclusivo del MPI.

Nell’attuazione dell’autonomia scolastica il tema della **rete, intesa come “struttura organica di relazioni”**, assume una valenza ancor più rilevante se si tiene conto del fatto che l’identità culturale e progettuale di una scuola non è più il frutto di una determinazione fissata dal MPI, secondo una tipologia definita a livello nazionale, ma è il risultato dell’elaborazione del singolo istituto. La costruzione del POF scaturisce dall’individuazione di un insieme organico di relazioni in cui

da un lato si trovano gli obiettivi educativi nazionali, dall'altro una realtà socioeconomica locale che richiede una specificità di servizi, di percorsi didattici e formativi.

Dall'individuazione di un ambito problematico di ricerca nasce l'esigenza di aggregare le risorse intorno a comuni terreni di formazione, sviluppando la documentazione, gli scambi di informazione e di esperienze didattiche al fine di costituire un ambiente di sviluppo fortemente integrato.

Nell'art. 7 del regolamento per l'autonomia si pone particolare enfasi sull'opportunità che le scuole avviino “**Accordi di rete**” che prevedano essenzialmente la condivisione di risorse, con la possibilità di istituzione di laboratori finalizzati alla raccolta e alla circolazione, anche attraverso la rete telematica di esperienze, ricerche, documenti e informazioni con l'uso di procedure documentali definite a livello nazionale. L'idea essenzialmente rinvia alla possibilità di un razionale ed efficace riutilizzo del capitale costituito dai materiali didattici prodotti autonomamente dai docenti: le nuove tecnologie informatiche e telematiche infatti, se implementate con protocolli condivisi, permettono un'immediata diffusione e riproducibilità, determinando un notevole potenziale di crescita di valore aggiunto.

Nella costituzione di questa relazionalità orizzontale tra scuole impegnate nell'ampliamento dell'offerta formativa e nell'attivazione di nodi di rete per la diffusione di materiali didattici, il MPI, la BDP e gli IRRE dovrebbero svolgere un ruolo di “**armonizzatori**” con l'istituzione di database e di strumenti di ricerca accessibili a tutte le scuole e mirati ad un agevole recupero dei dati, con forte potere di selezione ed estrapolazione dal rumore causato spesso dall'eccesso di un'informazione assemblata in modo caotico. L'Amministrazione centrale viene così ad assumere un compito di “**coordinamento**” nello sviluppo dei processi di connettività in un a nuova rappresentazione del sistema scolastico secondo forme di integrazione che si ancorano sempre più ai “**paradigmi della rete**”.

Reti di scuole

“**Reti di scuole**” fa parte dell'**art. 7 del Regolamento**. Non si tratta di “**reti**” in senso telematico. Per quanto anche le reti telematiche possano facilitarne la costituzione, l'accento è posto sulla rete “**come sistema di relazioni, come modello organizzativo**”.

Quando si parla di reti ci si riferisce, in ultima istanza, a sistemi, per alcuni aspetti descrivibili tramite un “**grafo**”. Un grafo è un insieme di elementi puntuali detti “**nodi**” tra loro collegati da elementi lineari (“segmenti”) che indicano l'esistenza di una relazione.

Una “**rete di scuole**” può essere vista come un grafo i cui nodi rappresentano scuole, risorse o attività condivise, e gli archi la “**relazione di condivisione**”.

Ma “rete” connota anche qualcosa di più. In qualche modo, costituisce un paradigma nascente che sta influenzando molti contesti di ricerca. Emerge da una nuova sensibilità, debitrice in parte ai gruppi di ricerca che si sono costituiti in “**comunità virtuali**” nell'Internet dei bei tempi pionieristici, in parte a quella comunità di ricercatori che si occupa di quel genere di sistemi in cui numerosi agenti decentrati operano in parallelo: reti neurali, automi cellulari, cluster di computer per l'elaborazione emergente, algoritmi genetici... Quel particolare spazio di indagine transdisciplinare che alcuni propongono di chiamare “**intermatematico**”.

Le parole che caratterizzano la rete sono distribuzione, autorganizzazione, decentramento, condivisione, la coppia cooperazione-competizione, complessità, la coppia locale-globale, evoluzione, adattamento, emergenza (nel senso di qualcosa che nasce dalle interazioni tra parti interconnesse, in modo spesso imprevedibile). L'idea di reticolo contribuisce ad alcuni significativi mutamenti nei modi di pensare e sembra concorrere a segnare, nelle comunità scientifiche, un passaggio epocale: la perdita di egemonia del paradigma dei fisici e l'emergenza di quello adattivo ed evolutivo dei biologi.

L'idea di rete sembra sia entrata nel mondo della scuola attraverso la “**teoria dei sistemi organizzativi**”, ma è probabile che molte situazioni parallele abbiano concorso a farla emergere.

Con buona probabilità l'idea di rete è di fatto praticata da tempo e in modo spontaneo nelle scuole. Molti insegnanti e capi di istituto afflitti da un problema comune hanno deciso di unirsi per risolverlo condividendo risorse e competenze presenti nelle rispettive scuole.

Ma è nella prima bozza di regolamento dell'autonomia scolastica che l'idea di rete di scuole viene più chiaramente assunta ed esplicitata all'art. 6 (nella versione definitiva è l'art. 7). Il Regolamento delinea con estrema chiarezza gli scopi e le modalità organizzative delle reti di scuole.

Qui di seguito in sintesi quanto proposto dal documento.

Le scuole possono promuovere accordi di rete o aderire ad essi per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali. **L'accordo può avere ad oggetto:**

- attività didattiche
- attività di ricerca
- sperimentazione e sviluppo
- attività di formazione e aggiornamento
- attività amministrative e contabili.

e può prevedere:

- lo scambio temporaneo di docenti
- l'istituzione di laboratori finalizzati alla ricerca didattica e alla sperimentazione, alla documentazione anche attraverso rete telematica, di ricerche, esperienze, documenti e informazioni, la formazione in servizio del personale scolastico, l'orientamento

e consente alle scuole:

- di stipulare convenzioni con enti di ricerca pubblici e privati
- di aderire a consorzi pubblici al fine di ridurre i costi della formazione e dell'acquisto di beni e servizi.

Ad una lettura anche solo preliminare dell'art. 7 del regolamento sull'autonomia appare evidente che il suo obiettivo principale è “**la realizzazione di economie di scala volte a massimizzare il grado di utilizzazione delle risorse**”.

Secondo questa logica, anche in un quadro di riduzione della spesa, una scuola che sia capace di condividere risorse con altre, può garantire a un determinato bacino un'offerta di istruzione qualitativamente apprezzabile. Si tratta solo di negoziare le condizioni di questa condivisione e di disporre delle abilità di gestione dei complessi intrecci che l'interazione tra più istituti va ad aggiungere ai gruppi da gestire nei singoli.

Considerato che la gran parte degli scambi tra scuole possono riguardare soprattutto informazioni, e quindi oggetti trasferibili via rete telematica, si possono creare scuole specializzate in alcuni aspetti delle attività amministrative e favorire i vantaggi di “**esternalizzazione**” garantiti un tempo dalle “**economie di agglomerazione**”, senza il vincolo della contiguità spaziale.

La stessa cosa si può fare per i servizi di documentazione didattica o se si vuol costruire un solido sistema di catalogazione e prestito bibliotecario integrato. In quest'ultimo caso, che può prevedere convenzioni con le biblioteche comunali, è importante la “**prossimità territoriale**” degli enti convenzionati.

Se l'attuazione dell'autonomia porterà alla competizione tra scuole sulle risorse e sugli studenti, si prefigura un modello in cui paradossalmente al risorsa strategica della concorrenza è la “**capacità di cooperare**”. Ma come si coniugano insieme cooperazione e competizione?

Tenuto conto che la frizione spaziale delimita il bacino d'utenza delle scuole e che pertanto c'è vera concorrenza solo tra scuole vicine ed omogenee, lo scenario più probabile allora è che sia più facile la costituzione di “**network**” tra scuole distanti (e quindi non in competizione) da un lato e scuole

vicine appartenenti a gradi diversi dall'altro. In qualche modo questo fenomeno si sta già verificando anche se c'è da registrare un'a positiva tendenza a cooperare anche tra scuole di stesso grado che operano nello stesso bacino.

Un modello concorrenziale senza possibilità di scelta cooperativa, d'altra parte, rischierebbe di schiacciare la componente più debole del sistema scolastico, generando una forte **“diseconomia complessiva”**.

Un modello basato su reti è lo strumento che garantisce le componenti deboli del sistema e facilita la diffusione dei migliori comportamenti.

Ci sembra che nel regolamento l'accento sia posto sulle reti di scuole come strumento di attuazione dell'autonomia di ricerca e di sperimentazione didattica, quasi a voler sottolineare che tra le autonomie è di vitale importanza quella della ricerca e sperimentazione didattica e che strumento principe per la sua attuazione è la costituzione di accordi di rete tra scuole e istituzioni di ricerca.

Questa interpretazione delle reti di scuole ha il pregio di rispettare la genesi del fenomeno delle reti di scuole che con buona probabilità nasce proprio all'interno di quella componente del corpo docente che da anni condivide pratiche di ricerca e si organizza alla stregua delle comunità scientifiche.

L'idea di reti di scuole che condividono attività di ricerca convenzionate con università, IRRE e centri di ricerca pone le basi per l'istituzione di un rapporto paritetico di reciprocità tra le di diverse istituzioni e libera i docenti dall'annosa quanto spiacevole condizione di **“carne da aggiornamento”**, dandogli la possibilità di essere protagonisti di un processo di conoscenza sociale, parte attiva di una costituenda **“comunità scientifica allargata”** che si occupa di educazione.

Autonomia di ricerca e reti di scuole in questa prospettiva possono diventare il cardine di un **“modello valutativo”** delle prestazioni delle istituzioni scolastiche. L'ipotesi più spinta poggia sull'idea che la scuola si trasformi in un'azienda che offre il servizio istruzione alla comunità delle famiglie. Il meccanismo di valutazione prospettato è sostanzialmente identico a quello del mercato: usufruisco dei servizi offerti dall'azienda finché questa mi soddisfa, se no mi rivolgo altrove. In ogni caso, su quali criteri poggia il giudizio di soddisfazione? Può davvero essere affidato al senso comune pedagogico? Questo è un problema aperto, soprattutto in considerazione del fatto che quella dell'educazione-istruzione è una questione che in qualche modo riveste un interesse politico generale.

Si sta facendo strada un'ipotesi alternativa, anche in riferimento a modelli di altri paesi: fissare degli standard di prestazione di base ai quali misurare l'efficacia delle singole scuole. Si ipotizza un **“sistema di valutazione”** che dall'esterno fissi i criteri di misura e fornisca gli strumenti per la misurazione. L'ipotesi su cui poggia tale modello è che esistano dei criteri oggettivi di misura e che l'oggettività sia massima quanto più **“esterno”** sia il gruppo che fissa i criteri di misura.

Ricerca

La ricerca oggi assume i contorni di una componente di **“filosofia pratica”** finalizzata al soddisfacimento della domanda e dei **“diritti”** di formazione. Si parla di ricerca non solo e non tanto nel senso **“tecnico”** di un approccio specialistico a problemi particolari, ma anche e prevalentemente nel senso **“colloquiale”** o **“idiomatico”** dell'indagine latamente conoscitiva volta all'esplorazione dei contesti, all'individuazione delle risorse, al miglioramento della qualità dei servizi. E' il senso in cui si può legittimamente parlare di **“ricerche di mercato”**, di **“monitoraggio”** e di sperimentazione innovativa su larga scala, concretata nello spirito di riforme di sistema basate su ampia conoscenza delle situazioni di fatto, degli scenari e delle prospettive di sviluppo **“spontaneo”** e di evoluzione **“governata”** del sistema stesso, e tali al tempo stesso da fornire risposte adeguate a istanze maturate nel medio e lungo periodo. Questi significati della ricerca dovrebbero e possono essere tutti presenti, con gradi variabili di consapevolezza e a diversi livelli di

responsabilità, in ogni fase del processo formativo e in ogni struttura, centrale o periferica, preposta all'elaborazione di strategie di governo su scala nazionale, continentale e planetaria o su scala territoriale o locale. E' precisamente a questa condizione che può affermarsi il principio dell'autonomia come tecnica **"amministrativa"** di alto profilo arricchita e nobilitata da contenuti di elaborazione critica e di libera progettazione nei termini di una professionalità correttamente intesa come combinazione di **"mission"** e di capacità e competenze **"tecniche"**. Così come nella dimensione della ricerca storico-teorica si producono elementi utili a coniugare le logiche di breve periodo con quelle di medio-lungo periodo, nella dimensione della ricerca intesa come indagine a largo raggio e configurata quale fattore di incremento della cognizione di causa nell'agire formativo si opera una maturazione delle capacità di governo dei gruppi più circoscritti e delle opportunità di interazione fra soggetti istituzionali di collocazione diversa in ambiti territoriali specifici e al tempo stesso non soggiacendo a una logica puramente territoriale e quindi con un grado elevato di partecipazione alla determinazione delle scelte strategiche e politiche.

Saperi essenziali

L'utilizzazione al plurale della parola **"sapere"** (i **"saperi"**, appunto) si è diffusa negli ultimi anni nel lessico pedagogico-didattico in modo un po' improprio, indicando in realtà l'insieme delle **"aree"** in cui si articola **"il sapere"** come prodotto della conoscenza degli uomini elaborata nel tempo. Se si pensa tuttavia all'azione necessaria per elaborare questo prodotto, e si utilizza la forma verbale del termine **"sapere"**, si deve rilevare che esiste una differenza tra **"conoscere"** e **"sapere"**, anche se i due verbi indicano attività complementari difficilmente scindibili.

Il **"conoscere"** indica **"un processo di organizzazione e trasformazione dei significati che la mente umana elabora per decodificare, analizzare, interpretare e modificare il mondo circostante nelle sue componenti fisiche, biologiche, psico-sociali, allo scopo di sopravvivere in esso, migliorando sempre di più le proprie condizioni di esistenza"**. I processi conoscitivi sono continuamente stimolati dall'appartenenza di soggetti, comunità e società ad una pluralità di contesti sia di natura territoriale, che sociale, dai quali essi inducono informazioni, che vengono elaborate nella mente individuale e nella pluralità delle menti che interagiscono con essa.

Il **"sapere"** indica ad un tempo **"la temporalizzazione del conoscere (nella sua forma verbale) e l'insieme delle "produzioni" mentali e materiali del processo del conoscere (nella sua forma sostantivata).E' l'effetto del depositarsi sia nel tempo individuale che in quello collettivo, sia considerando il passato che il presente, delle forme organizzate di tale processo"**.

Data l'estrema variabilità della storia umana e la sua profonda complessità, il sapere si è venuto articolando in una serie di aree collegate ai **"diversi punti di vista"** con cui si è cercato di conoscere la realtà e di agire su di essa. Questi punti di vista, queste prospettive che orientano il processo del conoscere, hanno permesso la nascita e l'affermazione di queste aree che, nell'ambito delle elaborazioni culturali, si sono nel tempo organizzate e strutturate nei **"settori disciplinari specifici"**, appartenenti alle grandi dimensioni della cultura scientifica, umanistica, tecnica e tecnologica. I linguaggi hanno costituito i tramiti privilegiati di manifestazione dell'incontro tra il conoscere e il sapere, fungendo ad un tempo da connettivo delle relazioni interpersonali nei rapporti quotidiani, ma anche da **"esplicitatori"** dei settori del sapere elaborati nella storia culturale dei popoli.

L'organizzazione interna di tali settori, per poter essere comunicata, socialmente condivisa e tramandata nel tempo, deve infatti assumere carattere **"sintattico"**, nel senso di poter essere espressa tramite codici linguistici (parole, numeri, forme, suoni...) che si articolino secondo regole connettive.

Nell'istruzione il contatto con le aree del sapere avviene tramite la trasmissione ai giovani di materie di studio proposte nei curricoli riferiti ai vari cicli scolastici. Vi è una inevitabile selezione dello scibile umano nell'individuare quali discipline debbano essere proposte in questi curricoli.

Negli ultimi anni le scelte di politica dell'istruzione hanno introdotto cambiamenti fondamentali di ottica, tra cui il principio dell'autonomia organizzativa e didattica delle scuole. Tale legge porta a rivedere il rapporto tra responsabilità governativa a livello centrale e responsabilità formativa a livello locale per quanto riguarda l'istruzione, introducendo gradi di maggiore autodeterminazione delle singole scuole rispetto al passato. Queste dovranno infatti adottare proposte formative non solo indicando i contenuti disciplinari di base (uguali per tutti gli studenti e decisi a livello nazionale), ma soprattutto indicando l'offerta dei saperi "**complementari**" a questi, che dipendono dalla scelta autonoma delle scuole.

In parallelo, la necessità di riformare il sistema scolastico ha portato l'apertura di altri fronti di dibattito e di scelte normative in più direzioni, cosa che per altro verso riconduceva l'attenzione sui "**saperi essenziali**", intesi come "**nucleo indispensabile e fondamentale**" di conoscenze da far apprendere a tutta la popolazione scolastica, distinto da altri nuclei da considerare "**complementari**" ma non indispensabili.

Il fatto che ogni singola scuola abbia una relativa possibilità di scegliere i contenuti da proporre autonomamente, non solo rimette in gioco la capacità della scuola di rendere flessibile il curricolo in base alle diverse esigenze della popolazione scolastica e del territorio, ma rimette in gioco la "**essenzialità**" di alcuni apprendimenti disciplinari.

E' infatti importante distinguere almeno **due aspetti** quando si discute di "**saperi essenziali**":

1. **il primo è riferito alla scelta dei contenuti disciplinari considerati fondamentali** per la scolarizzazione di base e costituenti dunque quel complesso di informazioni disciplinari di cui l'allievo non può privarsi nella sua istruzione obbligatoria e nei successivi percorsi formativi. In questo caso, l'essenzialità è connessa alla "**basilarità di alcune aree del sapere**" (il "**core curriculum**") rispetto alle moltissime altre aree che compongono l'universo dello scibile umano.
2. **il secondo aspetto va riferimento alle forme di conoscenza che si intende stimolare nell'allievo, anch'esse considerate fondamentali (dunque essenziali) per il suo sviluppo e la sua crescita soggettiva e sociale.** In questo secondo caso, l'essenzialità dei saperi è giustificata non tanto su "**base contenutistica**", ma su "**base psico-cognitiva**". In altri termini, l'interrogativo che si pone (e sulla risposta al quale vengono scelti i saperi da proporre) nasce dal chiedersi quali siano le forme di costruzione della conoscenza che l'apprendimento degli stessi saperi può e deve stimolare.

La connessione tra questi due aspetti non è molto esplicitata nei documenti ministeriali. Questi documenti non rendono evidente il bisogno che ambedue queste forme di essenzialità debbano essere considerate, che non si possa, in altri termini, focalizzare solo l'attenzione sulla difficile scelta dei saperi di base, senza considerare in parallelo quali forme di conoscenza (sottostanti e sovrastanti ai processi di apprendimento scolastico) siano considerate essenziali da raggiungere tramite la proposta di questi saperi.

A questo riguardo, si indicano nel documento ministeriale alcune capacità generali che l'allievo dovrebbe acquisire (di orientamento nel mondo, di equilibrio attivo e dinamico con esso, di comprensione, critica, argomentazione) considerate "**forme di conoscenza trasversali**" agli apprendimenti disciplinari specifici. Sembra prevalere l'attenzione ai processi del comprendere, criticare, relazionarsi con l'esterno, mentre non si sottolinea la pulsione che genera i processi conoscitivi sia a livello soggettivo che sociale (i cui effetti sono i saperi sia informali che formali) che è la problematizzazione della realtà. La necessità di trovare soluzioni ai problemi che nascono dal rapporto degli individui e dei gruppi con il mondo costituisce infatti la spinta originaria al conoscere, per potersi

collocare nel mondo e integrarsi con esso. L'interrogativo allora dovrebbe essere quello derivante dal chiedersi quali sino i **“problemi essenziali”** che l'uomo deve affrontare in riferimento ai suoi contesti di vita, problemi che animano i percorsi conoscitivi a livello individuale, ma che hanno animato nel tempo la conoscenza umana e ai quali i saperi già elaborati possono dare **“parziale risposta”**.

La **“radice problematica della conoscenza”** dovrebbe infatti costituire il punto di incontro tra l'insegnamento dei saperi e l'apprendimento degli stessi nella scuola. Questo spostamento dell'asse sui processi di **“problematizzazione”** dovrebbe portare a **“concepire le aree del sapere come risposte”** date nel tempo ai **“problemi”** del rapporto dell'uomo con il mondo, allo scopo di poter vivere in esso. Tale prospettiva renderebbe più comprensibile il bisogno di **“collocare i saperi da proporre a scuola”** sia riferendoli a una dimensione temporale che ad una dimensione spaziale.

All'interno della **“dimensione temporale”** gli studenti dovrebbero essere portati a concepire le materie scolastiche come **“esito dell'avventura storica della conoscenza umana”**, che deve essere appresa nel presente per poter essere utilizzata anche nella progettazione del futuro. All'interno della **“dimensione spaziale”** si colloca la necessità di collegare i saperi che ci pervengono **“come prodotti della sedimentazione della conoscenza passata con il mondo dell'esperienza dell'allievo”**, che si manifesta in un territorio definito, che deriva dalle sue appartenenze culturali di base, che si esprime anche nella scuola. Il collegamento da operare in questo caso è quello di **partire dalla “rilevazione dei problemi che l'allievo vive nel suo ambiente”, farli diventare origine per attività di ricerca e sperimentazione, di costruzione di ipotesi di conoscenza e di procedure di prova della validità della stessa**. In questo caso, i saperi fungono da supporto non solo per portare a livelli di **“generalizzazione”** le ipotesi generate da problemi derivanti da esperienze **“locali”**, ma soprattutto per discutere sulla legittimità delle procedure di prova utilizzate dagli allievi per trovare soluzione alle stesse ipotesi. La scuola dovrebbe, in altri termini, consentire un **“gioco di raccordo”** tra la specificità delle esperienze e delle conoscenze vissute dagli stessi allievi a **“livello particolaristico”** e l'incontro con i saperi elaborati che testimoniano, a **“livello universalistico”**, la sedimentazione delle risposte date nel tempo a quei problemi che gli studenti stanno ora vivendo nei propri contesti ambientali e sociali di riferimento.

Sistema formativo integrato

Il sistema formativo integrato è **“un progetto formativo a base territoriale di stretta interdipendenza-interconnessione culturale tra la scuola e le offerte educative dell'ambiente naturale e sociale”**.

Il Regolamento sull'autonomia scolastica postula una equazione indissolubile tra la scuola e il territorio.

Occorre progettare e condurre in porto un modello formativo scolastico ed extrascolastico qualificato dall'interconnessione-integrazione dei molteplici luoghi dell'educazione, istituzionali e culturali:

- a) sul **piano istituzionale** appare urgente il richiamo alle agenzie **“intenzionalmente formative”** (sistema formale + sistema non formale) stipulare tra loro un ferreo patto, una grande alleanza pedagogica. Occorre che l’**“esagono”** delle agenzie formative impegnate storicamente a elaborare e praticare modelli educativi disinteressati, ideali e democratici (l'esagono è costituito dalla scuola, dalla famiglia, dagli enti locali, dall'associazionismo, dal mondo del lavoro e dalle chiese) sappia con-

durre in porto l'esigenza dell'integrazione (raccordo, reciprocità e interdipendenza formativa).

- b) Sul **piano culturale** le agenzie dell'esagono sono chiamate a ridisegnare il proprio modello pedagogico (educativo e culturale per far sì che l'integrazione si affermi come una "**federazione**" dotata di più luoghi dell'educazione, ciascuno con una propria specificità formativa, con propri "**specialismi educativi**").

Così, la **scuola** è chiamata soprattutto a dare dominanza alle "**finalità cognitive e socializzanti**", la **famiglia** ad affermare le proprie "**finalità etico-affettive**", gli **enti locali** a dare centralità alle "**esperienze espressivo-creative**" e ai vissuti carichi di "**occasioni relazionali e interattive**", l'**associazionismo giovanile** ad esaltare la qualità formativa delle "**esperienze aggregative**" cosparse di elevati coefficienti di "**immaginazione-fantasia-azzardo-avventura**", il **mondo del lavoro** a rendere diffusi i "**valori sociali e civili della collaborazione, dell'impegno, dell'autonomia**", le **chiese** a "**sensibilizzare agli orizzonti della fede e della trascendenza**".

L'inaugurazione di un rapporto di interazione dialettica tra la cultura del dentro-scuola e quella del fuori-scuola è perseguibile a un patto: che il territorio sia messo nelle condizioni di disporre di molteplici opportunità formative, sia di natura "**istituzionale**" (biblioteche, musei, mediateche, ateliers, centri sportivi, ricreativi e culturali, l'associazionismo laico e cattolico) che di natura "**non istituzionale**" (le opportunità paesaggistiche e monumentali da un lato, i centri di produzione-commercio-comunicazione, dall'altro, del territorio).

Quali dovrebbero essere i modelli e le pratiche di "**integrazione longitudinale**" (tra i gradi del sistema scolastico) e "**trasversale**" (tra scuola e agenzie formative intenzionali del territorio) da porre a "bersagli prioritari" su cui dirigere le frecce di un sistema formativo integrato?

1. In "**prospettiva longitudinale**" il sistema scolastico dovrà presentarsi "**unitario e in continuità**". Azzerando e archiviando le storiche "**anomalie**" dell'incompiutezza e discontinuità dei suoi "**gradi**" scolastici e dei suoi "**modelli**" educativi. Intendiamo parlare della proposta di "**modelli pedagogici unitari e in continuità**". I soli in grado di assicurare piena espansione sia ai processi di socializzazione (finalità: l'educazione sociale, affettiva, etica), sia ai processi di acculturazione (finalità: alfabetizzazione primaria e secondaria sui fronti linguistici, storici, scientifici, artistici)
2. In "**prospettiva trasversale**" il sistema formativo "**scuola + territorio**" potrà battere i sentieri dell'integrazione (respingendo l'assalto di un "**sistema formativo policentrico**" tendente a polverizzarsi in un mercato popolato da una miriade di opportunità formative non intenzionali: effimere, mutevoli, instabili) a condizione che persegua l'alleanza tra la scuola e le agenzie formative storiche, permanenti, "**intenzionalmente educative**".

Il traguardo dell'integrazione longitudinale e trasversale può essere conquistato a patto di assicurare "**centralità**" formativa sia alla scuola che alle "**agenzie storiche**" del territorio.

Sperimentazione

Il Regolamento sull'autonomia all'art. 6 prevede che l'autonomia di sperimentazione sia una delle "**autonomie**" proprie di ogni scuola, e sembra stabilire un asse privilegiato tra "**ricerca, sperimentazione, progettazione, formazione, aggiornamento, innovazione, informazione, integrazione, pratica didattica**". Sembra, insomma, che la sperimentazione sia la "**forma**" della nuova didattica, dove vanno introdotti i saperi e i contenuti disciplinari. La sperimentazione non è più la "**fase momentanea**" di un processo di trasformazione, ma è

“l’assetto”, il “fare” della scuola, dove il prodotto “**non si cristallizza**” in qualcosa di inorganico, ma si evolve in continuazione, in un “processo di trasformazione” che esiste “**in quanto tale**” e si caratterizza per flessibilità, adattabilità, governabilità, accoglimento dei bisogni e raggiungimento degli obiettivi.

Sembra anche definitivamente stabilito che l’innovazione di metodo non è più “**un piano sotto**” l’innovazione dell’organizzazione e dei contenuti: l’assunto kantiano che “**la forma è vuota senza contenuto e il contenuto è cieco senza la forma**” trova qui un’originale applicazione nel rapporto tra forma sperimentale e contenuto disciplinare. Inoltre anche la pesante e pedante controversia tra “**metodologisti**” e “**nozionisti**” compie nella scuola dell’autonomia una sua semplificazione e risoluzione. Sperimentare, in questo senso, vuol dire “**padroneggiare**”, sia in termini di utilizzo di metodi per provare e trovare, sia in termini di possesso di elementi per poter ricercare e produrre soluzioni.

Rimane però la difficoltà di stabilire cosa si intende esattamente per “**sperimentale**”: infatti si dice sperimentale una gran varietà di procedimenti ai quali si fa ricorso sia nell’attività di ogni giorno che nella scienza e nella tecnologia, ma non è per nulla facile mettere in evidenza le caratteristiche comuni grazie alle quali i procedimenti in parola ricevono questa designazione comune. Certo, il passaggio dalla sfera del “**temporaneo**” a quella del “**consolidato**” consente comunque al metodo sperimentale didattico di galvanizzare i contenuti, di destrutturare le discipline e di formare per obiettivi e verifiche, ma “**perimetrare l’area del procedimento sperimentale non sarà mai possibile**”, dovremo accontentarci di assunzioni momentanee e relative.

Se la singola scuola vuole essere autonoma deve progettare, e il salto dal programma alla programmazione si completa con il salto dalla programmazione al progetto (POF). Ogni progetto, d’altronde, non è esecuzione, ma si compone di “**ideazione**” ed “**esecuzione**”, e la prima “**prova**” le capacità di elaborazione e di creatività del progettista. La successiva realizzazione dovrà circuitare i diversi feedback che modificheranno e miglioreranno l’ipotesi iniziale in un andirivieni costante tra ideazione-esecuzione, come in ogni attività sperimentale. Insomma: l’identità di ogni scuola verrà data dalle sue capacità di elaborare ipotesi, di provarle, di modificarle e di attuare quel saggio assunto epistemologico di derivazione popperiana per cui si impara più da un errore, dall’intercettazione di un evento imprevisto che da migliaia di “**soddisfazioni**” date alle proprie idee. Le certezze scompaiono con l’adozione dei progetti.

L’autonomia sarà tutta e solo sperimentazione? Non esageriamo: ci saranno gli standard nazionali da rispettare, le materie fondamentali da garantire, però l’impostazione modulare, le aree della committenza, le flessibilità organizzative saranno comunque destinate ad importare nella pratica didattica quel “clima sperimentale” tanto caro alla dinamica scientifica. Introdurre “**scientificità**” non significa introdurre stabili certezze. La nuova epistemologia ci insegna la pratica del “**relativismo**” e dell’incertezza, ricordiamolo quando a tavolino o al di là della cattedra progettiamo o elargiamo didattica.

E a proposito di cattedra, sarà bene attuare pienamente la dimensione del laboratorio e della rete: “**la classe non è laboratorio, ma il laboratorio deve diventare classe**”. Allora la parte di regolamento che ne parla con precise finalizzazioni diventa fondamentale. Tale dimensione è centrale sia nei “**processi intradidattici**” della singola scuola che nei “**processi interdidattici**”, quelli destinati a creare le reti di scuole, processi volti al confronto e alla documentazione. La scuola autonoma e sperimentale trasforma quindi profondamente il “**territorio**” scolastico: ogni autonomia non è un’isola, ma un porto dove approdano moltissime imbarcazioni provenienti da tutto il mondo; meglio è una stazione spaziale che nel suo universo accoglie informazioni e popolazioni da tutte le galassie possibili. Scendendo a terra: si tratta di fare delle scuole dei laboratori e di creare un nuovo territorio, anch’esso sperimentale, partendo dall’acquisizione di almeno tre scelte:

1. il riconoscimento fondamentale che le sedi della ricerca e della sperimentazione educative stanno proprio nei “**luoghi**” dove si esercita la pratica didattica, le scuole, per l'appunto. Le scuole possono coordinarsi tra loro, ma il vero e proprio esercizio della ricerca e della sperimentazione è proprio la scuola dell'autonomia
2. la dimensione del “**laboratorio di rete**” conferma che ricerca e sperimentazione hanno senso dove, però, si esercita anche il confronto e lo scambio di informazione, dove cioè l'opera educativa viene fatta a livello ampiamente “**socializzato**”, riportando a un livello superiore quella che è la dimensione “**collegiale**” del lavoro docente. Meglio ancora: ricerca e sperimentazione educative trovano la loro realtà nell'esercizio del confronto e dello scambio, non nell'isolata attività di qualche scuola o di qualche “**illuminata**” persona
3. ricerca e sperimentazione potranno razionalmente solo essere “**documentate**”, mentre troveranno nel livello regionale momento di supporto per ulteriore ricerca e per l'approfondimento del rapporto tra elaborazione dell'offerta e sua duplice integrazione nell'identità locale, da un lato, e in quella nazionale (standard) dall'altro.

La riforma del MPI, la trasformazione del CEDE in INVALSI, il nuovo ruolo della BDP quale Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa, nonché la trasformazione degli IRRSAE in IRRE: tutti questi elementi contribuiscono a ridefinire la totalità del sistema. La ricerca e la sperimentazione trovano nelle scuole i loro “**laboratori**”, per poi incardinarsi localmente nelle unità territoriali e nel livello regionale.

Sembra così abbastanza definita la portata del rapporto autonomia-sperimentazione, ma è bene, per concludere, ritornare un attimo su ciò che ho definito come “**seconda scelta**”: la dimensione sperimentale, se attuata e non solo proclamata, implica una nuova organizzazione del lavoro didattico, soprattutto riapre in pieno il dibattito della relazione tra dimensione individuale e collegiale della docenza. Non vi sono dubbi: sperimentare è in primo luogo attività di confronto e di scambio, del saper elaborare “**insieme**”, attuare in progetto e convivere-condividere i successi e le sconfitte. Questa è una dimensione che necessita di grande disponibilità, di scelte orgogliose e, contemporaneamente, di pratica dell'umiltà. Sperimentare è saper creare, ma anche saper abbandonare o distruggere se necessario e questo non può essere vissuto nella “**solitudine**” del vecchio docente. Certo, lo studio e la ricerca che accompagnano e precedono la sperimentazione devono avere i loro momenti di “solitudine”: la “**dinamica didattica sperimentale**”, però, si risolve solo nel saper accettare l'altro come compagno della propria avventura.

L'introduzione della sperimentazione come “**dimensione stabile e taglio trasversale dell'autonomia scolastica**” impone dunque una serie di complesse modifiche, il tutto accompagnato da un arduo confronto teorico con i metodi e le discipline, modifiche e confronto che poggiano interamente sul principio in base al quale nella didattica ogni scelta è una “**relazione relativa**”.

Se le scelte organizzative possono sembrare chiare, molto meno lo sono le “**scelte metodologiche**” relative al “**come**” fare ricerca e sperimentazione in campo educativo; se non si possono che salutare positivamente l'introduzione del livello di “**ricerca-sperimentazione**”, non si può altrettanto semplificare e schematizzare le “**questioni di metodo**”. Troppo facile affermare la validità delle due dimensioni, se non si viene al confronto con il dibattito di merito.

Standard di apprendimento

Per “**standard di apprendimento**” si intende un certo livello di acquisizione di una “**competenza**” che è assunto come termine di riferimento del processo didattico, nel senso che identifica il modello della “**padronanza**” da conseguire e, conseguentemente, assume la funzione di “**crite-**

rio di valutazione” dell’adeguatezza della prestazione dell’allievo. La funzione di tale determinazione è duplice:

- da un lato essa fornisce alla scuola punti di riferimento chiari per orientare la propria azione formativa e per regolarne lo svolgimento; consente cioè di identificare senza ambiguità gli obiettivi fondamentali da perseguire, di controllarne l’effettivo raggiungimento e di riaggiustare la proposta didattica in base all’adeguatezza degli esiti osservati rispetto agli standard
- dall’altro lato essa garantisce la trasparenza degli esiti perseguiti dalla scuola, aspetto basilare per il controllo democratico di un servizio pubblico.

L’esigenza della determinazione degli standard, però, non risulta esente da rilevanti problemi di ordine teorico e tecnico.

In primo luogo, occorre affrontare la questione del rapporto tra formulazione delle competenze e determinazione degli **“standard di apprendimento”**.

Da questo punto di vista, rappresenta ormai un luogo comune l’asserzione della necessità di superare una concezione puramente **“comportamentistica”** secondo la quale qualsivoglia competenza dovrebbe essere formulata nei termini di un **“comportamento osservabile”**. La lezione della **“psicopedagogia cognitivista”** ha evidenziato l’esistenza di competenze che si esprimono in processi mentali la cui complessità non si rispecchia in correlati comportamentali. Pertanto, in genere, oggi si accetta che certe competenze possono essere descritte in maniera maggiormente valida nei termini di **“processi cognitivi”**, piuttosto che nella forma di **“prestazioni comportamentali”** osservabili.

Ma anche se la soluzione comportamentista risulta sicuramente riduttiva, tuttavia essa tenta di dare risposta all’esigenza di rendere **“empiricamente controllabile”** il raggiungimento di un obiettivo, l’acquisizione di una competenza.

Questa esigenza sembra oggi ribadita dal principio della **“certificazione delle competenze”** acquisite. Se queste vanno certificate, appare del tutto consequenziale ipotizzare che in qualche modo, o in una qualche misura, il loro raggiungimento deve essere empiricamente controllabile secondo canoni di **“intersoggettività”** definiti attraverso l’individuazione di adeguati **“standard di apprendimento”**. Beninteso: la **“controllabilità empirica”** non implica che tutte le competenze siano **“misurabili”** nel senso tecnico del termine o, a maggior ragione, che lo siano esclusivamente attraverso **“prove strutturate”**, e tanto meno implica che il **“giudizio personale”** del docente sia da considerare destituito di qualsiasi **“validità e attendibilità”**. In questo senso, più che di misurazione sarebbe opportuno parlare di **“rilevazione empirica”**, come categoria comprensiva sia di procedure di genere quantitativo, sia di strategie di natura qualitativa e, come tale, inclusiva di prove strutturate e di prove aperte. Parimenti, il giudizio personale del docente, basato anche sulla **“conoscenza tacita”** e diretta della storia scolastica dell’allievo, può diventare un aspetto della sua **“expertise”** professionale da valorizzare.

Occorre tuttavia definire strategie atte a rendere coerente la formulazione delle competenze, la cui natura è quella di processi mentali, del **“saper pensare”** con l’esigenza della controllabilità empirica della loro acquisizione. Si potrebbe corredare la definizione di **“competenze”** di questa natura, basate sulla descrizione di processi mentali **“latenti”** rispetto all’osservazione, con **“indicatori”** empiricamente rilevabili rispetto ai quali definire operativamente gli **“standard di apprendimento”**. Questo non significherebbe per niente far rientrare dalla finestra l’approccio comportamentista, perché gli “indicatori” rappresentano meri **“indizi probatori”** della presenza di una certa competenza, dello svolgimento o del compimento di un certo processo mentale. La funzione degli **“standard di apprendimento”** è allora quella di definire operativamente la presenza o meno degli indicatori del raggiungimento delle competenze.

A questo proposito, si deve però osservare che non sempre tali standard possono essere descritti in modo sufficientemente preciso ed esauriente nell'ambito della formulazione verbale delle competenze medesime. Perciò, sembra opportuno prevedere per ciascuna competenza una serie di “**prove di controllo**” che identifichino concretamente il livello di abilità da padroneggiare. Dal punto di vista operativo, uno “**standard di apprendimento**” può essere allora espresso come un dato livello di prestazione in una prova di valutazione; nel caso più semplice, come un certo punteggio-soglia individuato come probatorio del raggiungimento della padronanza della competenza.

Così concepito, il termine “**standard di apprendimento**” fa parte di una famiglia concettuale in cui sono comprese espressioni come “**punteggio di riuscita**”, “**punteggio di discriminazione**”, “**soglia di riuscita**”... L'elemento che apparenta questi diversi termini è il fatto che tutti denotano un punto-critico dell'acquisizione di una competenza, al di là del quale si ipotizza che l'alunno abbia raggiunto la padronanza di quest'ultima. In altri termini: in genere, uno standard tende ad essere strutturato secondo una modalità del “**tutto-o-nulla**”: o la padronanza della competenza è acquisita, oppure non lo è; non sono previste gradazioni intermedie tra questi due poli. Dal punto di vista tecnico, si può asserire che la formulazione di uno “**standard di apprendimento**” crea un “**dispositivo di misurazione di genere dicotomico**” della competenza: si hanno cioè due soli valori (presenza o assenza della padronanza), a seconda che il punteggio-soglia sia stato o meno raggiunto.

Alcuni hanno fatto però notare che in realtà l'acquisizione di una competenza si configura come un “**continuum**” che presenta molte gradazioni intermedie che sfumano progressivamente l'una nell'altra e nel quale sono approssimativamente individuabili solo alcuni grandi “**stadi**” che corrispondono a livelli di competenza socialmente riconosciuti: il livello di “**novizio**”, quello di “**apprendista**”, quello di “**esperto**”, quello di “**maestro**”. Perciò, l'individuazione di una soglia-standard che suddivide dicotomicamente questo continuum è un'operazione essenzialmente convenzionale. Si può affermare che vi sono sostanzialmente **due tipi ideali di giustificazione della soglia prescelta**:

5. di “**genere interno**”: chiama in causa esigenze intrinseche alla disciplina e ai rapporti di propedeuticità immanenti alla sua struttura (in altre parole, lo standard di padronanza deve essere quello richiesto dalla logica interna della materia trattata)
6. di “**genere esterno**”: si riferisce ai livelli di competenza socialmente richiesti in relazione ai contesti della vita reale (cioè a dire: lo “**standard di padronanza**” deve essere quello che esigono i compiti quotidiani del produttore, del consumatore, del cittadino...)

Alla questione della segmentazione dicotomica del continuum di una competenza con un punto-critico convenzionale è legato anche il problema degli “**errori di misurazione**”. Infatti, una volta che è stata somministrata una certa prova di valutazione, il punteggio conseguito da ciascuno studente è confrontato con quello corrispondente allo standard di apprendimento e la prestazione di questi viene classificata di conseguenza nei termini del raggiungimento o meno della padronanza. In ogni misurazione è però presente un certo margine di errore, perciò il punteggio ottenuto da ogni studente deve essere considerato come una “composizione additiva del suo punteggio vero e dell'errore di misurazione”. In altre parole: **punteggio osservato = punteggio vero + errore di misurazione**.

In pratica, questo significa che un certo numero di alunni che hanno ottenuto punteggi prossimi a quello critico potrebbero essere giudicati erroneamente circa il possesso o meno della competenza. Perciò, secondo alcuni, più che ad un “**punteggio critico**”, sarebbe più corretto riferirsi ad una “**zona di discriminazione**” definita intorno a punteggio-soglia ideale attraverso “**l'errore standard di misurazione**”. In questo modo sarebbe identificata una “**forchetta di punteg-**

gi” al di sopra e al di sotto della quale vi sarebbero minori probabilità di giudizi errati (gli esiti che si collocano nella “**zona intermedia**” richiederebbero invece un supplemento di istruttoria). Tuttavia, considerata la laboriosità di questa procedura, essa è da considerare necessaria solo quando l’accertamento del raggiungimento di uno standard è legato a decisioni particolarmente delicate per lo studente, come esami, prove finali, test di ammissione. Nella normale pratica didattica può invece essere sufficiente la consapevolezza che la presenza dell’errore di misurazione implica una certa cautela nel giudizio circa il raggiungimento o meno di uno standard da parte di uno studente. Comunque, l’adozione di una “**zona intermedia**” è praticabile anche nella didattica ordinaria. In questo caso, spesso si ricorre alla definizione di un “**doppio standard**”:

3. standard di padronanza
4. standard minimo

generando così una **terna di possibili giudizi**. Per esempio:

- “**padronanza conseguita**” = quando è stato raggiunto lo standard corrispondente
- “**padronanza parzialmente conseguita**” = quando è stato raggiunto lo standard minimo, ma non quello di padronanza
- “**padronanza non conseguita**” = quando non è stato raggiunto neppure lo standard minimo.

Un ultimo problema è quello della procedura tecnica per fissare il punteggio critico (o punteggi-soglia della forchetta, nel caso di giudizio a struttura ternaria anziché dicotomica).

A questo proposito, **si possono seguire due procedure**:

1. determinare “**a priori**” il punteggio critico, che si può compiere domandandosi qual è la percentuale di risposte corrette in una data prova di valutazione che si sarebbe disposti a considerare come una prova a suffragio del raggiungimento della padronanza
2. determinare “**a posteriori**” tale punteggio, identificandolo sulla base degli esiti di una somministrazione della prova di valutazione a più classi-campione. In questo caso, una semplice regola pratica è quella di assumere come “**standard di padronanza**” il punteggio corrispondente a una “**semideviazione standard**” al di sopra della “**media**” dei risultati, e come “**standard minimo**” quello corrispondente ad una “**semideviazione standard**” al di sotto di tale “**media**”.

Tecnologie didattiche

L’espressione “**tecnologie didattiche**” designa in senso generale l’ambito di ricerca e di applicazione che coniuga l’utilizzo di tecnologie di varia natura con l’intento di fornire supporto alla didattica. Sul piano terminologico esiste una certa varietà che porta ad utilizzare nella stessa accezione espressioni quali “**tecnologie educative**”, “**tecnologie per la didattica**”, “**nuove tecnologie**”, “**tecnologie avanzate**”, “**tecnologie della comunicazione**”...

Al di là dell’esatta definizione del termine, si tratta di un settore in crescita esponenziale. E’ il computer l’elemento centrale di questo sviluppo che sta rivoluzionando il modo di lavorare, comunicare, divertirsi e, in ultima analisi, vivere.

I favorevoli e i contrari hanno versato fiumi di inchiostro per argomentare pro e contro la loro irruzione nella nostra vita. Ai fini didattici è più equilibrato considerare una “**terza via**” che esamini criticamente ciò che la tecnologia può offrire e lo sfrutti per le proprie esigenze. Ciò comporta in primo luogo uno studio attento delle potenzialità che il settore offre e, successivamente, una riflessione sui possibili usi didattici.

Converrà tenere a mente le poche, semplici **domande** a cui occorre sempre poter rispondere nel caso di tecnologie applicate alla didattica, tra le quali:

1. a che cosa servono?
2. in che modo, rispetto ad altre tecniche a disposizione, migliorano l'apprendimento?
3. qual è il rapporto tra costi e benefici?

Prendendo in esame lo scenario attuale, si può notare come la multimedialità e la telematica siano diventate ambiti imprescindibili sui quali si focalizza l'interesse generale. La loro validità nel campo dell'apprendimento sembra confermata da modelli di riferimento quali il “**costruttivismo**”, che sottolineano l'importanza della costruzione autonoma della propria conoscenza da parte dell'allievo. E proprio quello che accade con l'utilizzo di ipertesti e ipermedia, nonché con la navigazione in rete: ogni studente può accedere a parti diverse del tutto o alle stesse parti ma in momenti diversi rispetto ad altri studenti, seguendo diversi percorsi e costruendosi, pertanto, un sistema di conoscenze strutturato secondo modalità sue proprie.

La telematica, inoltre, apre anche nuove interessanti prospettive nella direzione di un apprendimento di tipo “**collaborativo**”, poiché alla funzione di mettere a disposizione degli utenti una vera e propria miniera di informazioni e risorse, aggiunge quella di entrare in comunicazione, attraverso svariate modalità che vanno dalla posta elettronica ai gruppi di discussione, con altri utenti interessati ad acquisire o a scambiare informazioni sullo stesso argomento o ad attivare forme di collaborazione che a loro volta contribuiscono a creare nuova conoscenza.

Non vanno nascosti, tuttavia, i rischi di un simile modo di procedere, che ha il limite di lasciare in balia di se stessi soggetti che non abbiano la capacità di orientarsi in quella che è spesso una “**ba-bele di informazioni**” per valutare e selezionare gli elementi che dovrebbero concorrere alla costruzione del proprio percorso.

E' su questo aspetto del problema che assume rilevanza fondamentale la figura del docente, non più solo dispensatore, ma soprattutto organizzatore di percorsi di conoscenza, e facilitatore di quel fondamentale processo per cui ogni individuo elabora i meccanismi di apprendimento a lui più consoni che gli permetteranno in futuro di applicare autonomamente tale processo ad altri ambiti di conoscenza.

Va detto ancora che, se da un lato è molto forte l'interesse generale per l'argomento, dall'altro vi è un netto sbilanciamento tra l'enfasi con la quale vengono pubblicizzati i nuovi sviluppi sul piano strettamente tecnologico e la riflessione sulle loro applicazioni in campo didattico. Da sempre, per evidenti ragioni di convenienza economica, la pressione del mercato sull'utenza scuola è indirizzata per lo più a vendere hardware piuttosto che software. Accade così che gli aspetti più penalizzati siano proprio lo sviluppo di una seria riflessione sulle applicazioni didattiche, l'elaborazione di materiali appropriati e l'attenzione alla formazione dei docenti che tali materiali dovranno utilizzare. Le **richieste** più frequenti che i docenti rivolgono sono infatti:

- quali programmi esistono?
- dove si possono provare prima di comprarli?
- in base a quali criteri se ne può valutare l'efficacia?
- come si può impostare un'attività didattica anche solo parzialmente fondata sull'uso di nuove tecnologie?
- come insegnare con internet?
- come gestire una classe se si possiede soltanto un numero limitato di stazioni di lavoro?

Domande legittime alle quali esistono spesso risposte poco soddisfacenti che alimentano l'impressione che si parli tanto per non combinare però nulla di sostanzialmente valido.

Per poter accreditare la scuola come il luogo nel quale davvero si trasmetta ai giovani una cultura della multimedialità e della comunicazione globale che vada oltre la restrittiva associazione computer-giochi che i più hanno, occorre dunque puntare sulla circolazione delle informazioni e delle esperienze per rendere partecipi tutti coloro che siano interessati ad approfondire una riflessione metodologica.

Una soluzione strutturale e, in quanto tale, stabile, sarebbe la sistematica formazione dei futuri docenti su questi temi nell'ambito degli studi universitari a cui,

considerata la continua evoluzione del settore, va necessariamente aggiunto l'impianto di una struttura permanente di aggiornamento, gestita a livello locale dalle strutture demandate a fungere da "raccordo" col mondo della scuola, che attivi pacchetti di formazione di base unitamente ad applicazioni a livello di singole aree disciplinari, mettendo in circolazione esempi di materiali e tecniche.

Sollecitazioni in questo senso già stampo giungendo dal mondo della scuola con lo stimolo a creare reti collaborative tra scuole e far circolare le esperienze migliori.

Territorio

Dopo l'entrata in vigore dell'autonomia scolastica il territorio è concepito, innanzitutto, come "**laboratorio potenziale**", come luogo di una "**didattica locale**" fatta di flussi di domande e risposte che si intrecciano all'interno di progetti reali. Il territorio diventa "**contesto**" in cui si valicano ipotesi astratte e generali, un "**banco di prova**" dove ogni progetto cerca forme di compatibilità in rapporto alle numerose variabili dell'hic et nunc.

Oggi le periferie sembrano investite da nuovi interessi di natura politica e culturale accompagnate da una nuova sensibilità che sta assumendo dimensioni generalizzate. Detto in sintesi, **nella dimensione politica:**

- si elaborano proposte di "**forme di governo**" del territorio: ci si riferisce al dibattito sull'organizzazione della Repubblica e sugli assetti istituzionali derivanti dalla riforma dello Stato
- si gestisce concretamente il territorio: la dimensione politica si fa carico in realtà sia del centro che delle periferie e quindi ha una funzione di elaborazione organizzativa e di riflessione fondamentale sulla propria azione a più livelli
- si procede a concettualizzare la territorialità: tutte le proposte pervengono a dare una rappresentazione dell'oggetto, a svelarlo se non addirittura a costruirlo.

La sfera storico-politica ci aiuta a capire come avviene e come funziona la "**ripartizione dei poteri**" tra un centro statale (che esercita, in forme non invasive, funzioni di indirizzo e di controllo) e i luoghi in cui materialmente si concretizzano le scelte generali. Nell'attuale fase storica, venendo meno alcuni paradigmi del passato, si rafforzano alcuni processi politici bidirezionali che possono apparire anche contraddittori: prendono piede forme di verticalizzazione costituite dalla aggregazione tra Stati (l'allargamento dell'UE) ma nel contempo si enfatizza la cultura del localismo.

Il territorio e i suoi significati: Nazione, Stato, Patria.

Per una lunga fase storica in Italia almeno dall'Unità del 1861 il paradigma politico-culturale prevalente è stato quello della coincidenza di Nazione, Stato e Patria per cui il territorio ha avuto una esistenza affievolita dentro la stabilità del perimetro nazionale. Il potere decisionale, fondamentalmente centralizzato, ha creato un apparato burocratico statale imperniato sui valori di gerarchia e fedeltà. Nel territorio operavano i rappresentanti del potere centrale: Prefetti, Provveditorati... Le periferie avevano il compito di adeguare le proprie azioni applicando criteri di legittimità. In questa lunga fase storica nasce e si sviluppa la scuola pubblica, principalmente statale. Essa contribuisce a combattere la piaga dell'analfabetismo e i particolarismi locali.

Il territorio e il Regionalismo.

Con "**regionalismo**" si intende quel processo politico parziale avviato negli anni '70, in cui si sono costituite in Italia le Regioni, applicando la Costituzione dopo oltre 20 anni dalla sua promulgazione. E' stato messo in atto un processo di articolazione della territorialità all'interno di uno Stato-nazione rimasto nella sostanza piuttosto integro. Con l'applicazione dell'art. 117 sono stati assegnati alle 20 regioni poteri decisionali, seppure sottoposti ad alcune limitazioni. Lo Stato si riservava di stabilire su alcune materie, con "**leggi quadro**", la cornice delle competenze assegnate al potere

legislativo dell'assemblea regionale. Nel regionalismo rientra la concessione di poteri decisionali speciali, incrementati alle Regioni a “**statuto speciale**”. Contemporaneamente, nella scuola, con legge delega n. 477 del 30 luglio 1973, si avviava un processo di modifica del modello istituzionale attraverso i Decreti delegati che formalizzavano la partecipazione locale al governo della scuola (organismi collegiali). In questa fase, il Centro e la periferia provano a coabitare e la scuola pubblica inizia ad assumere funzioni di raccordo con il contesto e la comunità sociale.

Il territorio: autonomie e decentramento.

Lo Stato riconosce alle collettività locali la qualità di “**enti autonomi**”, consistente nella capacità di amministrare e regolamentare aspetti della vita pubblica: ad esempio i comuni possono assumere iniziative concrete su alcune materie come il diritto allo studio, l'erogazione di servizi alla persona...

A conclusione degli anni '90 abbiamo conosciuto il “**decentramento politico-amministrativo**”. Si è trattato di un processo di delega alla periferia territoriale di alcune responsabilità e poteri che tuttavia appartengono, in termini di titolarità formale, all'organo statale delegante. La legge n. 59 del 15 marzo 1997 è considerata la “**matrice giuridica**” di questo processo. La scuola ha beneficiato di recente dell'autonomia funzionale per cui il suo ruolo istituzionale si apre agli apporti locali.

Il territorio e la sussidiarietà.

E' andata via via affermandosi la concezione della “**sussidiarietà**”: si tratta di una visione di “**matrice cattolica**” tesa ad esaltare la capacità di iniziativa della “**società civile**” e della dimensione locale. Si auspicano forme locali di responsabilizzazione nell'erogazione e gestione diretta dei servizi. In questo quadro lo Stato interviene direttamente solo quando la dimensione locale si rivela incapace di provvedere in proprio, esercitando così un “**potere sostitutivo**”. L'intervento superiore è eccezionale e cessa al momento dell'esaurirsi delle motivazioni che lo hanno giustificato.

Il territorio e il Federalismo, la Devolution, la Secessione.

Il “**federalismo**” è una scelta istituzionale tendente ad aggregare (federare) entità statuali diverse le quali convivono pacificamente e si danno, attraverso un'a regolamentazione giuridica delle rispettive “**sfere di sovranità**”, con un organismo politico superiore, lo “**Stato federale**”, il quale è vincolato al rispetto dell'autonomia dei singoli stati membri.

La “**devolution**” è la forma radicale di federalismo che in Italia si configura come una sorta di “**assolutizzazione del territorio**”, con un forte smantellamento dello stato centrale. Alle Regioni vengono attribuite competenze legislative esclusive che nel caso della scuola fanno pensare ad un “**neocentralismo regionale**”.

La “**secessione**” costituirebbe l'esito, spesso evocato e temuto, di un processo di separazione netta dei territori e di affermazione della loro indipendenza, sanzionando la **crystallizzazione delle disuguaglianze sociali**.

Il territorio e il glocalismo.

Il termine “**glocalismo**” è un neologismo che nasce dalla fusione linguistica di globale e locale. Da esso deriva uno slogan diffuso: “**pensare globalmente e agire localmente**”. Una prima riflessione sulla formula applicata all'istruzione fa pensare a una scuola impegnata nello stesso modo su tematiche generali (diritti, cittadinanza, integrazione, ecologia, mondialità, competenze e profili culturali qualitativi), ma radicata ugualmente nel territorio, dove svolge un ruolo attivo e propositivo attento alle variabili del contesto socio-culturale mediante lo sviluppo di competenze pragmatiche che sappiano interfacciare quote universali della cultura con istanze locali.

Il territorio visto attraverso queste schematizzazioni si arricchisce semanticamente. Viene pensato come:

- **“luogo di trasferimento delle competenze”**
- **“spazio di disseminazione di poteri”** attribuiti alla periferia (“poliarchia”)
- **“spazio di negoziazione”** tra i diversi soggetti decisionali
- **“contesto di identificazione di attese e bisogni”**
- **“ambiente in cui si danno risposte alle tante domande”** dell’utenza attraverso progetti innovativi.

Il territorio diventa, in tal modo, oggetto di una rivalutazione culturale e politica in quanto tendente a caratterizzarsi con i diversi significati che esso assume: sussidiarietà, regionalismo, autonomie locali, **“decentramento amministrativo”**.

Valore pedagogico.

Il territorio può essere percepito dal soggetto come **“contiguità spaziale”**, come **“distanza giusta”** tra il mondo interiore e l’esterno, come **“vicinanza amichevole”** con l’ambiente fisico e sociale prossimo. Il territorio è allora **“ambiente di vita”**, costituito da luoghi e situazioni socio-culturali sottoposti alla percezione diretta, alla mediazione simbolica **“leggera”**, integrata cioè dalla possibilità di verifica cognitiva personale. Il territorio è anche lo **“spazio prossimo”** in cui si esplicano i vissuti diretti dal punto di vista umano con dinamiche che toccano la sfera emotivo-affettiva.

Quando ogni persona matura il senso di appartenenza alla propria dimensione territoriale percepandola come elemento costitutivo della propria identità psicologica, il territorio diventa anche **“vincolo e legame” ancestrale**, luogo che conserva e tramanda tradizioni proprie e sedimentate. Le tradizioni della famiglia, del gruppo sociale di appartenenza, della comunità dentro alla città e alla regione permettono l’ancoraggio antropologico del soggetto.

Tuttavia, un attaccamento **“eccessivo”** alla dimensione locale, se non corretto da una visione allargata ed equilibrata della realtà, può restringere gli orizzonti, produrre divisioni e contrapposizioni, generare forme di provincialismo e di chiusura. Quando prevale l’idea di **“confine”** e di **“separazione”**, di **“inclusione degli identici”** e di **“esclusione dei diversi”**, si corre il rischio della **“monadizzazione”** della dimensione locale. Sono **“drammatizzazioni della territorialità”** che appaiono quasi sempre irrazionali e antieducative. In un’ottica equilibrata di tipo pedagogico la territorialità va curata, adeguatamente conosciuta e consolidata, ma anche temperata dall’idea che oltre la propria **“valle”** coesistono altri mondi, altre dimensioni territoriali ed altre forme culturali di curiosità e rispetto: educare alla convivenza, al solidarismo nazionale e internazionale.

Qualche idea per analizzare il contesto territoriale.

Il territorio va pensato essenzialmente **“al singolare”**, utilizzando strumenti concettuali capaci di rilevarne la sua specificità e complessità. Si tratta di prestare attenzione sia alle spinte **“centrifughe”** (che proiettano la soggettività verso l’esterno, verso l’Altro e in qualche misura verso l’**“ignoto”**) sia alle spinte **“centripete”** (istanze più propriamente ecosistemiche che riportano il soggetto verso la propria casa e le proprie radici). Sono problemi antinomici che vanno ricondotti a sintesi pedagogica, assicurando la **“coabitazione della complessità”**: pensare nello stesso tempo una **“cittadinanza”** per così dire **“minore”** (ricca di prospettive pragmatiche e irrobustita da pratiche di confronto positivo con il proprio contesto) e una cittadinanza **“maggiore”** (quella nazionale, europea e planetaria). Sulla base di queste premesse possono essere tentate letture del contesto finalizzate alla predisposizione di azioni congruenti.

La scuola non deve limitarsi a recepire passivamente la territorialità ma, in quanto organismo istituzionale, può esplicare funzioni di orientamento e di selezione delle domande provenienti dal conte-

sto. Vanno censite almeno le “**dimensioni fondamentali**”: economia, demografica, socio-culturale.

Schematicamente, si possono percorrere le seguenti tracce di lavoro che hanno un valore esemplificativo:

Contesto economico:

- conoscere **dati** relativi alla consistenza della popolazione attiva/non attiva, tassi di disoccupazione e in occupazione
- stimare le **risorse** economiche investite nel sistema territoriale dell’istruzione da parte degli Enti Locali
- conoscere il **sistema produttivo** del territorio, le tipologie produttive e in modelli organizzativi in uso, le strategie di sviluppo e di investimenti sul futuro, i bisogni formativi prevalenti connessi con la vita economica, i legami del sistema produttivo con la “**vocazione territoriale**”
- verificare la possibilità di stringere “**alleanze**” col mondo economico, mantenendo alla scuola un ruolo di tutela dei saperi disinteressati e di alto profilo.

Andamento demografico:

Per stimare l’andamento demografico è importante conoscere i processi di “**senilizzazione**”, le “**fasce di età**” interessate al diritto/dovere all’istruzione, i dati relativi alla “**dispersione**” e al “**disagio**”, le “**prospettive di sviluppo demografico**” interne al territorio. Occorre poi individuare i “**trend relativi agli insediamenti**” e alla “**mobilità interna ed esterna**” (consistenza dell’emigrazione e dell’immigrazione).

Aspetto socioculturale:

- stimare il **livello di istruzione** della popolazione e dei genitori (possesso di licenze, diplomi, lauree)
- acquisire elementi circa le **domande di formazione** di persone in età non scolare interessate alla cosiddetta “**manutenzione delle conoscenze**” e delle competenze
- rilevare la **diffusione di strumenti culturali** di accesso individuale alla cultura e alle sue forme: lettura del quotidiano, del libro, possesso ed uso del PC e delle risorse di rete
- conoscere le **strutture che contribuiscono alla diffusione della cultura**: biblioteche, teatri, cinema, centri ricreativi, oratori, cineforum; evidenziare eventuali “**bisogni linguistici**” particolari di alcune minoranze
- stimare il “**rischio alfabetico**” (rischio di atrofizzazione delle competenze alfabetiche nella fase post-scolare)
- censire e intercettare le **associazioni** che si occupano del “**tempo libero**”, della cura di sé, che esplicano volontariato, che aggregano famiglie, fasce di età
- individuare la diffusione di “**agenzie**” che operano, anche per fini di lucro, nei settori culturali e della formazione (corsi di informatica, di lingue, scuole di danza...).

In questo modo il territorio potrebbe essere rappresentato in una sorta di carta. Ma la mappatura della territorialità tuttavia, per la scuola, non ha valore in quanto tale, ma per la riflessione che da essa dovrà scaturire in sede di predisposizione del POF. L’analisi dei dati dovrebbe costituire la base, anche nelle sedi di governo territoriale, per la definizione di azioni politiche relative all’istruzione e alla formazione.

Il territorio “desaparecido”.

Alcune analisi del mondo infantile e delle rappresentazioni indotte dalla cultura mass-mediologica segnalano l’esistenza di una questione che si può indicare come “**scomparsa del territorio**”. L’immagine del mondo e del territorio che viene offerta all’infanzia e all’adolescenza in Italia non prevede l’esistenza del territorio. O meglio: lo rappresenta senza confini, senza distinzioni, senza

caratterizzazioni. La città, la regione, la nazione non esistono. Raramente ne sentono parlare in famiglia e a scuola. La prima causa della visione territoriale dell'infanzia investe il contesto generale in cui essi sono inseriti. Il territorio non è previsto nel loro universo cognitivo perché è stato rimosso anche dagli adulti.

I media contribuiscono a questo offuscamento e cancellazione psicologica della dimensione territoriale. L'esperienza della **“virtualità”** e della **“fiction”** diventa per la mente di questi soggetti l'esperienza cognitiva del possibile, del contatto con mondi artificiali non sottoposti ai criteri della **“localizzazione territoriale”** e ai **“parametri fisici del reale”**. Possono essere, in effetti, le esperienze scollegate dal mondo della realtà ambientale a generare **“forme acute di disorientamento”**.

I luoghi evocati appartengono a ordini narratologici fantastici senza alcuna corrispondenza referenziale con porzioni di mondo reale.

Altre analisi sociologiche recenti sulla **“globalizzazione”** e sull'affermarsi della **“società del rischio”** segnalano processi di **“de-territorializzazione”** come effetto della globalizzazione. Gli effetti dei fenomeni economico-finanziari e ambientali investono ormai tutti noi, per la **“validabilità dei confini”**. Lo smantellamento del territorio produce il cosiddetto **“effetto Chernobyl”**. E' una metafora che va oltre la memoria di un disastro ecologico: implica il potere dei fenomeni economico-culturali di propagarsi oltre i confini del territorio in cui ha avuto origine. Le ricchezze si gerarchizzano in ragione della mobilità e volatilità finanziaria e, contemporaneamente, il rischio del disastro ecologico coinvolge equamente tutte le aree del pianeta.

Quelli che guardano alla globalizzazione con scetticismo chiedono: che cosa c'è di nuovo? E sostengono nulla di veramente importante. Ma sono in errore da un punto di vista storico, empirico e teorico. Nuovi non sono solo la vita e l'agire quotidiano, che hanno superato i confini degli Stati nazionali in dense reti ad alta dipendenza reciproca e obblighi vicendevoli; nuova è l'autopercezione di questa **“transnazionalità”** (nei media di massa, nel consumo, nel turismo...); nuova è la **“perdita di luogo”** di comunità, lavoro e capitale.

In questo quadro la scuola può svolgere un ruolo educativo positivo, impegnandosi a proporre il territorio come oggetto, come **“aula allargata”**, come sede dove rinvenire concretamente elementi culturali. Nel teatro territoriale possono essere cercati e opportunamente focalizzati gli alfabeti realmente utilizzati, le regole tipiche della vita sociale e produttiva, le tracce e le fonti dei percorsi storici e culturali.

Questa visione contrasta ovviamente con una certa tradizione della scuola che pensa ingenuamente a un sapere **“depurato”** dalle incrostazioni ambientali. Nell'ambiente circostante ogni scuola può allacciare rapporti con la biblioteca, l'archivio storico...; si può decidere di adottare un monumento, di visitare la bottega artigiana, di allacciare rapporti collaborativi col mondo dell'impresa; si possono cercare testimonianze di eventi, interrogare le fonti locali...

Queste prospettive aprono il sipario sulla **“ricchezza ambientale”** promuovendone il fascino. Il territorio non è soltanto luogo in cui si rilevano i bisogni di istruzione, ma è anche ambiente dotato di **“spessore civico e culturale”**, in quanto fornisce un tessuto originale di risorse essenziali per il fare scuola e per la formazione degli allievi.

Le segnalazioni sulla **“de-territorializzazione”** provenienti dall'ambito sociologico sollecitano azioni di contrasto delle tendenze generali che impoveriscono la dimensione **“locale”**, che rischia di essere assorbita da processi **“transnazionali”** piuttosto invisibili.

Unità di apprendimento

Per rintracciare le **“matrici pedagogiche e didattiche”** del concetto di UDA occorre far riferimento a due correnti di pensiero :

1. la prima è costituita da quegli autori che hanno inteso fondare il lavoro didattico su criteri di razionalità, efficacia ed efficienza, insistendo sulle ragioni della **“programmazione”** e dell’organizzazione. A questa corrente l’UDA deve l’idea di **“unità”** intesa sia come segmentazione e delimitazione rispetto a un tessuto continuo di apprendimenti, sia come riferimento a un centro polarizzante
2. la seconda è rappresentata invece da quella linea di pensiero, trasversale a diverse aree culturali, tesa ad affermare la centralità della **“persona”**, dei suoi bisogni e motivazioni, dei suoi tempi..., nel processo formativo. A questa corrente l’UDA deve la **“centratura”** sull’apprendimento e la tendenziale apertura alla personalizzazione dei percorsi.

Nella versione più recente delle Indicazioni Nazionali, le UDA ci vengono presentate, innanzitutto, secondo una prospettiva **“statica”**, come uno strumento di lavoro. Si dice:

“Le unità di apprendimento sono costituite: a) dalla progettazione di uno o più obiettivi formativi tra loro integrati; b) dalle attività educative e didattiche unitarie, dai metodi, dalle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi formulati; c) dalle modalità con cui verificare sia i livelli di conoscenze e di abilità acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si siano trasformate in competenze personali di ciascuno”.

Ma negli stessi documenti in esame le UDA ci vengono presentate anche secondo una prospettiva **“dinamica”**, come **“evento o processo”** didattico-pedagogico nel suo dispiegarsi ed evolvere. Considerata in quanto evento, l’UDA è caratterizzata dal succedersi di tre fasi: la progettazione, la realizzazione, il controllo.

C’è, infine, una **terza dimensione** preordinata alle precedenti, ed è l’UDA vista come **“idea o indicazione”** su come organizzare e gestire l’attività di apprendimento e insegnamento. Se ci si limitasse a una lettura superficiale degli indizi offerti dalle Indicazioni, verrebbe da concludere che le UDA non sembrano costituire una novità di rilievo rispetto al consueto modo di lavorare degli insegnanti. Ma è davvero così?

Esaminiamo l’UDA come “idea o indirizzo metodologico”.

La scuola italiana degli ultimi 30 anni potrebbe essere caratterizzata come **“scuola della programmazione curricolare”**, centrata sugli **“obiettivi didattici”** (OD) e sulla metodologia delle **“unità didattiche”** (UD). Può essere allora interessante procedere a un confronto differenziante.

Un primo elemento di interesse è costituito dal fatto che le UDA non rappresentano una **“metodologia didattica concreta”**, quanto piuttosto un **“indirizzo metodologico”**. In effetti, nel nuovo quadro dell’autonomia, lo Stato deve restare **“laico”** in materia di teorie dell’apprendimento e di didattiche. Proprio per questo le UDA devono poter essere compatibili non solo con la didattica per obiettivi, ma con ogni teoria didattica esistente o possibile. Sono scelte queste che spettano all’autonomia delle singole scuole e alla libertà di insegnamento dei singoli docenti. Di contro, è anche vero che, in quanto indirizzo, le UDA stabiliscono alcune **“condizioni contenutistiche e formali”** a cui tutte le didattiche concrete e particolari si devono uniformare. Questa prima caratteristica ci consente di evidenziare una differenza rispetto alle UD che, contrariamente alle UDA, rappresentano una **“metodologia concreta”** con alla base una teoria didattica e dell’apprendimento, che ne motiva la struttura e le fasi.

Una seconda caratteristica di rilievo riguarda la **“funzione”** che le UDA sono chiamate a svolgere. Si legge nelle Raccomandazioni che scopo delle UDA non è la trasmissione di conoscenze e abilità astrattamente considerate; esse devono essere piuttosto **“occasioni”** per sviluppare in maniera armonica le capacità di ciascuno, ponendolo nelle condizioni di capire il mondo e di trasformarlo, mentre conosce e trasforma se stesso. Si potrebbe commentare questo passo dicendo che alle

UDA viene assegnata una “**funzione formativa**” prima ancora che didattica, al punto che non sarebbe sbagliato chiamarle “**unità formative**”, in quanto il loro fine è la formazione integrale della persona. naturalmente, dato che non c’è formazione senza istruzione, l’UDA assume al proprio interno anche la “**funzione didattica**”, per cui è corretto parlare di una “**funzione educativo-didattica**”. La differenza rispetto alle UD sembra evidente: per queste ultime la funzione formativa resta sullo sfondo, mentre assume valore di primo piano quella didattica, consistente nel promuovere l’acquisizione di conoscenze e abilità.

Una terza caratteristica è sintetizzata dalla scelta del nome “**unità di apprendimento**” e, in primo luogo, dal fatto che debba essere una “**unità**”: non c’è UDA se non c’è “**unità sincronica**” e “**identità diacronica**”. Ma di quale unità si parla? L’unità delle UDA deve essere “**organica ed effettiva**” in quanto fondata su un “**intero di apprendimento**”. Il criterio che segmenta, delimita e polarizza non è il riferimento estrinseco ad un tema o argomento disciplinare o multi-pluri-interdisciplinare, ma la scelta di un “**compito di apprendimento**” che sia unitario, articolato, organico, adatto e significativo. E’ questo che conferisce all’unità richiesta per le UDA quel carattere organico e reale che altrimenti non avrebbe. Anche le UD sono caratterizzate dall’unità, ma si tratta di un concetto diverso: è l’unità di un “**insieme**” o di una “**collezione**” di apprendimenti, cioè un’unità solo esteriore e superficiale, non l’unità di un intero. L’UDA è “**delimitata e circoscritta**” da un apprendimento unitario, che ne fissa il centro e la periferia; l’UD, al contrario, “**circoscrive**” un insieme di apprendimenti singoli, riuniti occasionalmente dal confine che li contiene, Gli obiettivi formativi dell’UDA sono riuniti da una “**ragione intrinseca**”; gli obiettivi didattici dell’UD sono riuniti da più “**ragioni accidentali**”.

La quarta caratteristica, sempre sintetizzata dal nome, è la centralità assegnata all’**apprendimento**: le UDA sono concepite come “**occasioni**” di apprendimento. E’ questa una presa di posizione che sposta l’attenzione dalle esigenze dell’insegnamento a quelle dell’apprendimento. Basterebbe solo questo a segnare una differenza fondamentale rispetto alle UD, notoriamente sbilanciate sul versante dell’insegnamento. Ma c’è dell’altro. Dietro le UDA non c’è una teoria dell’apprendimento, ma una precisa idea di “processo formativo” e del ruolo svolto dall’apprendimento all’interno di questo processo: la formazione è pensata come il risultato dell’implementazione di “**conoscenze e abilità**” su capacità disponibili, per trasformarle in “**competenze**”. Questa cornice ci porta a distinguere “**due significati**” di apprendimento:

- è tramite l’esperienza di apprendimento che l’alunno “**trasforma**” le capacità in competenze
- ma è sempre tramite quest’esperienza che “**acquisisce**” le conoscenze e le abilità.

Perciò, quando si parla di apprendimento nel caso delle UDA, occorre distinguere due livelli: l’apprendimento come “**trasformazione**” e l’apprendimento come “**acquisizione**”, dove è evidente che il secondo è funzionale al primo. L’apprendimento a cui mira l’UDA è quello che si confronta con l’intero, che dura, permane, si personalizza e si traduce in competenze. Anche a questo proposito sarebbe facile mostrare come le UD si attestino sul terreno dell’apprendimento come acquisizione.

La centratura delle UDA sull’apprendimento, considerato come qualcosa di profondamente individuale e personale, pone fin dall’inizio il cruciale problema di far convivere le esigenze dell’unità con la molteplicità dei percorsi. Come si pone e si risolve il problema della “**personalizzazione**” all’interno di una UDA? Ciò che rende possibile la convivenza tra questi due ordini di esigenze è il fatto che le UDA si fondano su un “**intero**” di apprendimento “**articolabile**” al suo interno: l’intero deve essere prospettato come “**compito identico per tutti**”; ciò che può essere personalizzato è “**l’acquisizione delle conoscenze, delle abilità, dei comportamenti utili alla concretizzazione dell’intero**”. Tenuto conto delle capacità attualmente disponibili di un

certo alunno, delle sue motivazioni, bisogni, interessi..., si può pensare di **“curvare”** la scelta delle conoscenze e delle abilità e delle relative attività, ai **“bisogni formativi”** diversificati di quest'alunno, mantenendo ferma l'unità del compito di apprendimento. Così, per alcuni si dovrà insistere su abilità considerate motivanti e strategiche; per altri si tratta di ridurre il carico di conoscenze e abilità non strettamente necessarie; per altri ancora di arricchire la composizione dell'intero di apprendimento... La personalizzazione degli apprendimenti non si realizza, come per l'individualizzazione, adattando i contenuti disciplinari alla **“capienza”** dell'alunno, ma articolando l'intero di apprendimento in obiettivi adeguati ai reali bisogni formativi di ciascuno.

Esaminiamo ora l'unità di apprendimento come “processo o evento”.

Anche per illustrare questa seconda prospettiva, assolutamente centrale, è opportuno riferirsi alle indicazioni nazionali:

“Le unità di apprendimento partono da obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli alunni, definiti con i relativi standard di apprendimento, si sviluppano mediante appositi percorsi di metodo e di contenuto e valutano, alla fine, sia il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto esse abbiano maturato le competenze personali di ciascun alunno”.

Da queste poche frasi emerge un'idea precisa del processo costitutivo delle UDA: un **“processo”** distinto in tre fasi (**“preattiva o ideativa”**, **“attiva o di sviluppo”** e **“postattiva o di controllo-documentazione”**); un processo segnato dalla **“continuità”**, cioè dal trapassare da una fase alla successiva senza fratture o rigide successioni, un processo caratterizzato dalla **“non gerarchizzazione”** (o **“orizzontalità”**) tra i momenti. Il fatto che il momento ideativo progettuale sia posto all'inizio non gli conferisce un valore preminente rispetto agli altri momenti, anzi, se una priorità deve essere assegnata, questa spetterebbe all'agire didattico concreto e in situazione.

Un processo caratterizzato dalla **“circolarità delle funzioni”**: ideazione, attuazione e controllo sono le funzioni proprie di ogni **“azione razionale”** che coesistono, più che succedersi, all'interno dell'agire intenzionale.

Unità di apprendimento e unità didattiche a confronto.

Fase preattiva. Il punto di avvio di una UDA è costituito da un **“momento di ideazione”**, necessario per focalizzare l'intenzione formativa e didattica. Per illustrarne il **“senso”** è certamente utile un confronto con l'analoga fase delle UD. Dato che queste ultime sono uno **“strumento di programmazione”** e **“controllo del lavoro didattico”**, la fase di progettazione assume una sorta di **“primato ideale e reale”**. L'idea che presiede questa fase è quella di lasciare il meno possibile al caso e all'improvvisazione. Nel caso delle UDA il problema è diverso: si tratta di propiziare, assecondare e favorire l'apprendimento dei singoli e dei gruppi. Ciò che conta è soprattutto la capacità di comprensione e adattamento alle situazioni reali che di volta in volta si determinano.

Certo, anche l'UDA necessita di un momento iniziale di progettazione per **“innescare”** l'attività, ma, una volta avviata, l'attività didattica deve essere capace di governo interno e in situazione. E' evidente perciò che nel concetto di UDA è implicito un **“depotenziamento”** dell'idea di programmazione, che viene ridotta a pochi elementi essenziali; se di programmazione si deve ancora parlare, bisognerà precisare che si tratta di una **“programmazione debole”** o **“a bassa definizione”**.

Fase attiva. Fissato l'apprendimento unitario e pochi altri elementi essenziali, la parola passa alla fase di **“sviluppo”** o di **“mediazione didattica”**. La sua funzione è quella di aiutare gli alunni a concretizzare l'intero di apprendimento, ciascuno a proprio modo, lavorando di fatto sulle conoscenze e abilità necessarie.

Anche qui può essere utile un confronto differenziante. Nel caso delle UD la programmazione risulta **“prescrittiva”** rispetto a un’azione didattica tendenzialmente **“esecutiva”**: l’ideale sarebbe che la fase attuativa fosse la copia esatta di quanto programmato. La programmazione si configura come una specie di **“spartito didattico”**, che lascia poco spazio all’intuizione, alla libertà e alla improvvisazione. Nel caso delle UDA il rapporto si prospetta in modo diverso: qui la fase ideativa si articola e prosegue nella fase evolutiva o di sviluppo. Non c’è discontinuità e non c’è subordinazione. Si realizza piuttosto un rapporto di **“interazione circolare”**: l’UDA programmata a bassa risoluzione orienta l’azione didattica, recepisce i ritorni di questa stessa azione, secondo una logica di interdipendenza e si arricchisce e precisa strada facendo.

Fase postattiva. E’ questo il momento dell’accertamento e della documentazione degli esiti del processo di apprendimento. Nel caso delle UDA, non è previsto soltanto l’accertamento relativo all’**“intero di apprendimento”**, e cioè se e quanto le conoscenze e abilità abbiano maturato le competenze. Si dovrà naturalmente trovare il modo per evitare ogni eccesso in fase di verifica e di valutazione, unificando i due aspetti o privilegiando, a seconda dei casi, l’uno o l’altro aspetto. All’accertamento fa seguito la documentazione mediante il portfolio (oggi eliminato).

L’unità di apprendimento come “strumento” o “documento”.

Si tratta, per l’UDA, di esplicitare quegli **“elementi strutturali”** e quei **“contenuti essenziali”** senza i quali l’UDA non potrebbe né essere avviata, né conservare unità e identità. In fase di avvio, le UDA non potranno che essere uno schema con pochi contenuti che si andrà riempiendo e completando strada facendo; una programmazione così concepita tende ad assumere i caratteri di un **“diario di bordo”**. L’attività di progettazione di una UDA necessita ovviamente di un qualche strumento che la organizzi, la documenti e la concretizzi. Avuto riguardo per la precisa avvertenza contenuta nelle indicazioni Nazionali secondo cui:

“ogni istituzione scolastica o ogni gruppo docente deciderà il grado di analiticità di questa progettazione delle Unità di apprendimento”,

la struttura di base del documento risulta essere la seguente:

DATI IDENTIFICATIVI. Questa parte è una semplice **“carta di identità”** dell’UDA, i cui **“possibili contenuti”** sono: il titolo, l’anno scolastico, i destinatari, eventuali altre informazioni che la scuola intenderà precisare.

ARTICOLAZIONE DELL’APPRENDIMENTO. Progettare un’UDA significa, in primo luogo, individuare un compito di apprendimento **“unitario”**, ma **“articolabile”** al suo interno, su cui la didattica dovrà esercitare le proprie funzioni di mediazione. Per la progettazione di questo **“intero di apprendimento”** i documenti della Riforma suggeriscono due vie: la **“via discendente”** che, partendo dal PECUP e dagli OSA, giunga a incontrare i bisogni e la storia di un certo gruppo di allievi; oppure la **“via ascendente”** che, partendo dai bisogni e dalle storie degli alunni, giunga a raccordarsi con gli OSA e con il PECUP. Queste due modalità in realtà sono complementari, per cui nella pratica si dovrà continuamente fare la spola dall’una all’altra via. Una volta individuato questo riferimento unitario dell’UDA, si procede ad **“articolarlo”**: sia nel senso di esplorare le conoscenze e le abilità chiamate in gioco dall’**“apprendimento unitario”**, da trasformare in **“obiettivi formativi”**, sia nel senso di personalizzare questi obiettivi formativi commisurandoli ai bisogni formativi degli alunni. Pertanto, i **“contenuti essenziali”** di questa parte sono: l’apprendimento unitario, il riferimento al PECUP e agli OSA, gli obiettivi formativi integrati e personalizzati, con relativi standard di apprendimento.

PIANIFICAZIONE DELLA MEDIAZIONE DIDATTICA. E’ il momento in cui il singolo docente o il gruppo di docenti, considerato l’apprendimento unitario, considerate le cono-

scenze e le abilità necessarie alla sua concretizzazione, decidono per una o più “**opzioni metodologiche**” di fondo che guideranno e orienteranno tutta la mediazione didattica.

“Gli obiettivi formativi trattati con gli appositi mediatori didattici di contenuto, tempo, modo e organizzazione, diventano gli strumenti che gli insegnanti usano per promuovere e infine certificare le competenze. Come propiziare questa transizione varia a seconda delle teorie e delle pratiche didattiche a cui ci si riferisce nell’attività professionale. Un conto è praticare la didattica per progetti, un altro seguire quella per contenuti, un conto ispirarsi a metodologie narrative e per sfondo integratore...”.

Sarà poi l’opzione per una metodologia didattica che deciderà i contenuti, le attività, le modalità organizzative, i tempi... Per questo la configurazione di questa parte dell’UDA può variare sia in funzione della metodologia scelta che del tipo di UDA progettata: una cosa è la progettazione di un’UDA “**semplice**” (a “**centratura disciplinare**”), un’altra è la progettazione di una “**complessa**” (a centratura multi-pluri-interdisciplinare). Quale che sia la configurazione, i “**contenuti essenziali**” di questa parte sono: il metodo, le attività, i contenuti, le soluzioni organizzative.

CONTROLLO E DOCUMENTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI. E’ il momento in cui il singolo docente o il gruppo di docenti decidono quali tra le conoscenze e le abilità chiamate in causa, in quanto basilari per la concretizzazione dell’intero di apprendimento e in quanto particolarmente adatti e significativi per ciascun allievo, devono essere oggetto di specifica verifica. Ma è questo anche il momento in cui si ipotizza la modalità per accertare e valutare la “**competenza maturata**” e ci si accorda sulle modalità per documentarla. I “**contenuti essenziali**” di questa parte sono: gli accordi circa le modalità di accertamento e documentazione, il compito unitario o prova di competenza in situazione, gli standard di prestazione relativi agli obiettivi formativi e relative prove.

COME PROGETTARE UNA UNITA' DI APPRENDIMENTO

Titolo

Dati identificativi	Anno scolastico			
	Scuola			
	Destinatari			
			
Articolazione dell'apprendimento	Documenti PECUP OSA descritti nelle schede di espansione disciplinare	Apprendimento unitario	Obiettivi formativi a- dati e significativi per i singoli alunni:	
Mediazione didattica	Metodi	Tempi	Soluzioni organizzative	
Controllo degli apprendimenti	Criteri e modali- tà di verifica	Standard di prestazioni	Compito unitario in situazione	Documentazione

Inutile aggiungere che la struttura di base può essere visualizzata mediante “**impostazioni grafiche**” anche sensibilmente diverse (la forma gabbellare, la forma testuale...). La “**veste grafica**” e il “**grado di analiticità**” nella progettazione delle UDA è materia di decisione autonoma da parte delle scuole.

Valutazione

La valutazione è stata definita in una varietà di modi. Per esempio come “**il processo di delineare, ottenere e fornire informazioni utili per scegliere tra decisioni alternative**”, oppure “**determinazione della congruenza tra definizione e raggiungimento di obiettivi**”. Tuttavia, qualunque sia la definizione adottata, questa implica sempre il concetto di un “**processo che porta a un giudizio finale**”.

Collocandola nell'ambito del processo formativo, la valutazione costituisce lo “**strumento di regolazione dell'intervento formativo**” in rapporto agli obiettivi, che la scuola si pone: costituisce cioè un costante feedback che permette a chi ha progettato l'intervento di correggere la propria programmazione.

Contrariamente all'opinione comune che coincide con una “**visione lineare del processo formativo**”, secondo la quale la valutazione consisterebbe nella verifica dei risultati, essa in realtà trova una collocazione all'inizio, durante e alla fine del processo formativo, in relazione all'obiettivo didattico che ci si propone: classificazione dell'utenza e analisi dei bisogni formativi, rilevamento degli apprendimenti.

I termini “**valutazione, misurazione, test**” sono usati spesso come intercambiabili, mentre è necessario definirli separatamente o fare le opportune differenze tra loro. “**Test**” connota la presentazione di un insieme standard di quesiti a cui una persona deve rispondere. Come risultato delle risposte date, si ottiene una “**misura**” di una caratteristica di quella persona. Strumento della valutazione, permette di ottenere una misurazione. “**Misurazione**” invece comprende un concetto più ampio, inglobando nel suo significato sia il processo per ottenere una misura che la misura stessa. Si possono fare misurazioni anche con strumenti che non sono test, usando osservazioni, scale di rapporti o qualsiasi altro strumento che consenta di ottenere informazioni in modo quantitativo. Quindi, né un termine né l’altro coincidono con la valutazione. Il primo rientra negli strumenti di controllo oggettivo, la seconda coincide con i processi e i risultati che permettono di compiere una valutazione.

Tuttavia, in qualsiasi fase del processo formativo ci si collochi, per valutare correttamente, o oggettivamente, è necessario:

1. determinare con precisione l’”**oggetto**” del rilevamento
2. prevedere un processo di “**misurazione**” e l’utilizzo di uno “**strumento**” con la funzione di “**stimolare e registrare**” i comportamenti
3. “**valutare i risultati registrati e letti**”, prendendo in considerazione il “**rendimento del gruppo**”, “**le caratteristiche del soggetto**”, il suo “**rendimento all’ingresso**”, utilizzando un sistema di “**simboli-giudizi**” (oggi voti) entro una gamma prestabilita.

L’”**oggetto della misurazione**” viene identificato con le trasformazioni del comportamento in termini di apprendimento intellettuale, sia che si prendano in esame conoscenze (acquisizione di dati e informazioni), processi (applicare quanto acquisito in altra sede), abilità (saper svolgere un certo tipo di attività) o competenze (padroneggiare fasce di abilità in modo trasversale nelle discipline). Ma la serie di definizioni e criteri presi fin qui in considerazione, come si collocano nell’attuale assetto istituzionale del sistema scolastico?

Dal punto di vista istituzionale, la creazione di un sistema integrato (dimensionamento, istituti comprensivi...) di scuole pubbliche e private dotate di ampia autonomia e l’esigenza di un miglioramento dell’efficienza del servizio, impone la necessità di misurare e valutare continuamente l’efficacia del sistema formativo nazionale. A tal fine, il MIUR ha previsto un sistema di valutazione delle strutture scolastiche, affidato all’INVALSI, alla BDP, ad esperti esterni, IRRE, personale ispettivo.

Rientra, tra i **compiti del sistema nazionale di valutazione**,

- il recupero della funzionalità dell’organizzazione scolastica attraverso il superamento del disagio
- la definizione di standard di qualità
- il coinvolgimento dell’utenza con rilevamento della soddisfazione di docenti-famiglie-opinione pubblica
- il controllo e la qualificazione della spesa
- l’individuazione delle metodologie
- la rilevazione e l’accertamento degli apprendimenti.

Le nuove modalità di esame di Stato propongono, accanto alla presenza di strumento di rilevamento tradizionali, l’ingresso a pieno titolo di strumenti di rilevamento oggettivo e di prove strutturate (la prova nazionale dell’INVALSI).

Si avverte da un lato l’esigenza di fare riferimento a standard nazionali, dall’altro la necessità che ogni scuola definisca i propri obiettivi, curricoli, standard formativi in base al proprio bacino d’utenza, al livello degli allievi in ingresso, tenendo conto delle proprie risorse umane, logistiche, economiche, e di quelle del territorio; che ogni scuola infine acquisisca la capacità di progettare i

propri strumenti di rilevamento e sia in grado di valutare non solo apprendimenti e risultati degli studenti, quanto l'efficacia del proprio intervento formativo: che sia cioè in grado di autovalutarsi. In effetti, i compiti del sistema nazionale di valutazione non possono essere assolti senza tener conto delle realtà locali. D'altro canto, le stesse ricerche in campo internazionale hanno messo in discussione il concetto stesso di **"prove standardizzate"** a livello nazionale o regionale, dato che:

- gli strumenti di indagine-rilevazione sono soggetti a obsolescenza in termini brevi
- il territorio mostra diversificazioni statisticamente significative e tali da chiedere prove molto diverse in realtà territoriali anche vicine tra loro
- molte abilità sono rilevabili solo con strumenti non standardizzati.