

LA PROGETTAZIONE DELLA RIFORMA:
Lessico pedagogico di riferimento
di Giuseppe Bertagna

Introduzione

Uno dei problemi più ricorrenti nel mondo della scuola e del discorso pedagogico e didattico è costituito dall'uso di espressioni e di termini a cui si attribuiscono significati differenti. Per quanto comprensibile e legittima, la circostanza impedisce spesso un dialogo appropriato e costruttivo. Lasciare sempre aperto il ponte della comunicazione fra chi manda il messaggio e chi lo riceve è la principale strategia per lavorare bene tra colleghi, nella classe, nei gruppi, nella scuola, nel sistema. A maggior ragione *intendersi su questioni di lessico* diventa cruciale quando, al di là di posizioni pregiudiziali, si tratta di comprendere e di mettere in comune la portata e le dimensioni di una proposta riformatrice del sistema di istruzione e di istruzione e di formazione professionale che bisogna conoscere, magari proprio per discuterla e, forse, anche contestarla. È perciò opportuno, prima di incontrare i vocaboli specifici adoperati nella riforma, chiarire i significati che contraddistinguono termini generali molto usati in questi anni nel dibattito pedagogico e che fanno, poi, da scenario di riferimento ai vocaboli specifici introdotti dalla riforma.

Questi vocaboli di scenario sono: scienza, materia, disciplina di studio, programma, curricolo, programmazione curricolare, piani di studio personalizzati, capacità, competenze, conoscenze, abilità, obiettivi generali del processo formativo, obiettivi specifici di apprendimento e obiettivi formativi, unità di apprendimento, educazione alla Convivenza civile.

Lo scopo del presente contributo è quello di fornire, a partire dal linguaggio, le coordinate culturali e pedagogiche di fondo, necessarie per conoscere e discutere i cambiamenti introdotti con la riforma.

Scienza, materia e disciplina di studio

Introduzione

In questa prima parte si analizzano i significati della prima serie di termini generali, *scienza, materia e disciplina di studio*, usati nel dibattito pedagogico e che fanno da scenario di riferimento alle scelte introdotte con la riforma. L'obiettivo è di sottolineare, attraverso l'analisi del linguaggio (scienza, materia e disciplina di studio), l'importanza, in termini didattici, di non confondere natura e funzione degli obiettivi specifici di apprendimento con quella degli obiettivi formativi (vedi oltre).

Scienza

La prima precisazione da fare a proposito dei termini indicati nel titolo è che, mentre imprevedibilità e indeterminatezza sono alcune delle caratteristiche dell'esperienza, *scienza* è vedere la realtà da un punto di vista determinato. In questo senso, scienza non è mai cogliere la realtà, l'esperienza tutta insieme, come e in quanto totalità, ma è prescindere dalla complessità. Non solo, ma se avrò scelto di assumere un determinato punto di vista da cui osservare la realtà, allora metterò anche a punto le modalità logiche ed operative con cui tale punto di vista si può costituire. Scienza, quindi, è riferimento ad un preciso metodo di lavoro. Scienza, infine, significa 'dare il nome' ai costrutti mentali

con cui esplichiamo determinate caratteristiche empiriche della realtà. Così ogni scienza, grazie alla selezione del proprio punto di vista, al metodo e al tipo di linguaggio che ne consegue, scopre ed elabora, nelle cose del mondo, «oggetti», relazioni tra «oggetti», teorie unitarie sugli «oggetti» individuati. Da sottolineare, inoltre, che, per uno scienziato, il nesso tra processo di indagine e prodotto concettuale elaborato e scoperto, tra pensiero e pensato, tra contenuti conoscitivi e metodi adoperati per acquisirli è sempre presente e fondamentale e non si può mai rompere.

Materia

Invece, proprio perché le acquisizioni della scienza sono cresciute, negli ultimi secoli, a dismisura e proprio perché, a causa di questa crescita quantitativa, molti concetti e teorie scientifiche risultano, per la maggior parte delle persone che li maneggiano, dissociati dall'attività scientifica che li ha elaborati, gli «oggetti» scientifici si «cosificano», si «materializzano» e hanno la tendenza a presentarsi come prodotti esistenti in sé e per sé, staccati dalle procedure selettive formali che hanno permesso di pensarli: assumono le fattezze di una *materia*, qualcosa di pesante, di opaco, una realtà indipendente da noi, l'esatto contrario della leggerezza, della trasparente chiarezza e della coincidenza tra pensiero e pensato che dovrebbe aderire a qualsiasi sapere che sia davvero nostro pensiero.

Gli «oggetti» scientifici, in questa maniera, nati proprio per non essere «cose», si «ricosificano», si «materializzano»: assumono fattezze materiali. È come se i costrutti mentali pretendessero di imporsi senza più aver bisogno né del pensiero che li ha pensati e che li pensa, né delle condizioni particolari in cui assumono proprio il significato che esprimono. I concetti e le teorie delle diverse scienze si trasformano così in una dogmatica astratta ed enciclopedica che si può solo deglutire. Si presentano come «risultati» dell'attività scientifica che sembrano non avere avuto «processi» d'origine, prima, e di sviluppo, ora, e che appaiono immutabili ed autosufficienti: al punto da valere in sé, sebbene non li si capisca affatto e non dicano niente a chi li incontra proprio perché, alla fine, non sono da lui «pensati».

Il rischio, allora, è quello del contenutismo fine a se stesso: sacrificare l'allievo ai contenuti elaborati dall'attività scientifica; ritenere che possa esistere un «pensato» che ha valore perfino senza «un pensiero che lo pensa». Non è un caso che il linguaggio comune definisca l'insieme delle conoscenze costruite nel tempo da una scienza, tuttavia presentate dimenticando le dimensioni esistenziali, storiche ed epistemologiche da cui provengono e a cui devono comunque pervenire in ogni soggetto, con il termine di *materia*: qualcosa di pesante, di opaco, l'esatto contrario della leggerezza e della trasparenza a noi stessi che aderisce a qualsiasi sapere che sia «nostro» pensiero.

Rischio, a dire il vero, molto alto se si interpretassero le conoscenze (il *sapere*) e le abilità (il *sapere che accompagna il fare qualcosa con perizia*) che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento presentati nelle *Indicazioni Nazionali* come l'indice di una enciclopedia da imparare a memoria, invece che come la carta topografica di tante attese di pensiero che deve maturare autonomamente e personalmente nella mente e nella personalità di ciascun allievo davanti alla sua esperienza e grazie alle sollecitazioni educative dei docenti e della scuola.

Disciplina di studio

Tutta un'altra atmosfera evoca, invece, rispetto alla materia, il termine *disciplina di studio*. Disciplina viene da *discere*, imparare. Da *discere* viene anche discepolo, colui che

impara. L'apprendere è bello, e tutti gli uomini lo vogliono sperimentare. Eppure, sebbene l'amore per il sapere sia connaturato all'uomo e gli dia intima soddisfazione, l'imparare alcunché, esige sudore, impegno, fatica, esercizio. Questo significa che le conoscenze non nascono tutte intere nella mente già armate come Pallade nel cervello di Zeus, ma scaturiscono sempre da una continua negoziazione con l'esperienza e con gli altri, negoziazione che impone pazienza, disponibilità, relazione, affetti, carattere, costanza, responsabilità.

In ogni insegnare, quindi, non è in gioco soltanto ciò che si insegna, il «che cosa», ovvero il sapere; né soltanto il «come si fa»; conta altrettanto il «chi». Non si impara, infatti, se l'ordine logico di una serie di costrutti scientifici non coincide anche con quello psicologico ed etico personale di chi se ne appropria (Vygotskij); né si impara qualcosa perché essa è, in astratto, scientificamente certa, ma solo se riusciamo, nel concreto, a rendere questo qualcosa di certo nostra verità esistenziale, qualcosa di talmente significativo per noi da dare «sapore» alla nostra vita e al nostro rapporto con gli altri (il reciproco richiamo tra «sapore» e «sapere» è addirittura etimologico).

È del tutto comprensibile, perciò, che il termine disciplina di studio sia molto usato in campo scolastico e designi un doppio significato. Per un verso, si riferisca al modo psicologico e, più generalmente, esistenziale e relazionale, con cui è necessario che ciascuno si appropri delle conoscenze e delle abilità afferenti ad una particolare pratica scientifica. Per l'altro, indichi il fatto che tali conoscenze ed abilità nascono dall'assunzione rigorosa della stessa logica della scienza.

Come e a quali condizioni le due prospettive si possono integrare e non restare estranee? È possibile nella scuola, tanto più con soggetti in età evolutiva, non trattare la ricerca scientifica (*scienza*) alla stregua di contenuti materiali (*materia*), ma utilizzarla, senza tradirla nella sua complessità, come occasione per promuovere processi di apprendimento e di pensiero significativi per sé e per gli altri (*disciplina di studio*)? Come favorire l'apprendimento personale senza banalizzare, con distorsioni e semplificazioni, la natura degli «oggetti di studio» identificati dalle scienze e richiamati, per gli insegnanti, negli obiettivi specifici di apprendimento? Non si fatica ad immaginare quanto il cuore della professionalità docente e della qualità della scuola siano fondati sulla competenza nel rispondere a questi interrogativi.

Il problema didattico fondamentale posto dalla *disciplina di studio* all'attenzione dell'insegnante, quindi, diventa quello di «sapere» l'intreccio costante tra dimensione esistenziale evolutiva del soggetto e logica intrinseca di sviluppo della scienza; tra «soggetto» che pensa gli «oggetti» scientifici che gli vengono proposti come *obiettivi formativi* e controllo che tale pensiero soggettivo formativo non alteri la natura e l'identità epistemica dell'«oggetto» scientifico in questione, così come è richiamato negli *obiettivi specifici di apprendimento*; tra processi personali della conoscenza e prodotti sociali del pensiero.

Compito dell'insegnante, dunque, è non trattare la ricerca scientifica e i suoi risultati (*scienza*) alla stregua di contenuti materiali da far deglutire all'allievo (*materia*), ma utilizzare la scienza, senza tradirla nella sua complessità, come occasione per promuovere i processi vitali di apprendimento e di pensiero tipici di ciascuno (*disciplina di studio*). In termini di tecnica didattica, egli è invitato a non confondere la natura e la funzione degli obiettivi specifici di apprendimento con quelle degli obiettivi formativi, anche se, a dire il vero, non gli è possibile rispettare le seconde senza esercitare le prime.

Parafrasando Fichte, si può dire che compito del docente non è quello di ridurre la scienza ad un oggetto del sapere, oggetto che stia dinanzi all'allievo come cosa diversa da sé. Infatti, «di essa si fa un oggetto soltanto per chi non la possiede ancora, fino a che egli la ottenga; solo per costui la si espone in parole: chi l'ha, costui, in quanto guarda soltanto se stesso, invece, non parla più di essa, ma la vive, la fa, e l'esercita (...). Precisamente non la si ha, ma la si è, e nessuno la possiede finché egli stesso non si sia trasformato in essa»¹. Lo scopo del docente, quindi, è che sia l'allievo stesso, personalmente, «a pensare» ciò che gli è insegnato per scienza². Consapevole che se l'allievo «non riconoscesse come vero» anche per sé ciò che gli viene proposto, «il continuare a (*insegnare*) in queste condizioni (...) non avrebbe nessun risultato», tranne che l'allievo saprebbe che cosa ha pensato il docente. «Io, però, continua Fichte, ho da sempre considerato questo risultato piuttosto insignificante e mi sono meravigliato molto della modestia della maggior parte degli uomini nell'attribuire ai pensieri degli altri un valore così alto e al proprio uno così basso, al punto che passano la loro vita a sperimentare i pensieri degli altri piuttosto che a produrne qualcuno proprio: una modestia che nei confronti del mio pensiero non tollero assolutamente»³. L'ammonimento di Fichte vale per il filosofo, ma a maggior ragione è d'ammonimento pedagogico per il docente: non tolleri mai di dare più valore ai propri pensieri che a quelli dei ragazzi; lavori piuttosto su questi ultimi e instauri con loro una negoziazione e un dialogo che permettano al pensiero dei ragazzi e suo di modificarsi mentre insieme si pensano.

Programmi, Curricoli, Programmazione curricolare, Piani di Studio Personalizzati, Laboratori

Introduzione

Qui si analizza e confronta il significato di *Programmi, Curricoli, Programmazione curricolare* con quello che hanno i *Piani di Studio Personalizzati* (PSP) introdotti dalla riforma. Una delle note più caratteristiche della riforma del sistema di istruzione e di formazione si concentra sulla teoria e sulla pratica dei Piani di Studio Personalizzati. Per comprendere la portata di questa innovazione didattica è opportuno inserirla nel processo che, da alcuni decenni, ha portato la scuola italiana a superare il paradigma dei *Programmi* e ad abbracciare quello della logica del *Curriculum*.

Programmi

Come è noto, essi hanno accompagnato la scuola italiana fin dal suo strutturarsi istituzionale nell'ottocento. Oggi, ha ormai prevalso la logica del *Curriculum*. I *Programmi* designano contenuti di insegnamento dettati centralisticamente, da parte del Ministero, e da svolgere in maniera uniforme in ogni classe del Paese. Tutti i docenti e le scuole, a discendere, devono adeguarsi alle loro indicazioni. I ragazzi e le famiglie devono addirittura subire un adeguamento alla seconda potenza: si devono adattare all'insegnamento dei docenti che a loro volta si sono dovuti adattare alle richieste di insegnamento dettate dalle disposizioni ministeriali. Sul piano professionale, quindi, richiedono ai docenti l'atteggiamento impiegatizio dell'applicazione e dell'esecuzione. I

¹ J.G. Fichte, *Esposizione 1801-1802*, in *Scritti sulla dottrina della scienza 1794-1804*, Utet, Torino 1999, pp. 587-588.

² J.G. Fichte, *Rendiconto chiaro come il sole al grande pubblico sull'essenza propria della filosofia più recente. Un tentativo di costringere i lettori a capire* (1800), a cura di F. Rocci, Guerini & associati, Milano 2001, pp. 11-12.

³ *Ivi*, pp. 12-13.

Programmi danno istruzioni, i docenti, in qualunque situazione si trovino, sono chiamati ad applicarle e ad eseguirle: se non lo fanno, eccedono le norme e diventano trasgressivi. Le istruzioni dei *Programmi*, perciò, prevalgono sulle esigenze dei singoli allievi. Questi sono chiamati ad adeguarsi a quelle, non viceversa. Quelle diventano il fine dell'attività educativa scolastica. L'allievo perde la sua centralità.

Curricolo

La parola *curriculum* (sott. *studiorum*) è latina. Gli Inglesi se ne sono appropriati da tempo per indicare il Piano degli Studi proposto, nelle diverse scuole, per la maturazione degli allievi. La tradizione anglosassone dell'autonomia delle scuole e la mancanza, in questa cultura, almeno fino al 1988, della nozione di *curriculum nazionale*, ha fatto sì che, nel nostro Paese, la parola *curriculum* abbia cominciato a circolare, anzitutto, come un termine inglese (da qui la traduzione italianizzata in *curricolo*, al posto di mantenere l'originaria grafia latina). Essa, in secondo luogo, ha assunto un significato antagonista alla parola *Programma*; e, infine, ha indicato le scelte educative e didattiche concretamente adottate dai docenti nelle diverse realtà scolastiche per corrispondere in maniera più pertinente alle differenze territoriali, sociali e culturali di provenienza degli allievi.

Programmazione curricolare

La logica dei *Curricoli* ha avuto modo di rafforzarsi, nel nostro Paese, a partire da una constatazione: l'astrattezza dei *Programmi*. Voler trasferire senza mediazioni e modellamenti il «nazionale» nel «locale» e il «generale» nel «particolare», infatti, significa per forza di cose sacrificare uno dei due elementi. Si è, dunque, costretti ad essere trasgressivi o verso l'alto, disobbedendo alle indicazioni dei *Programmi* ministeriali, o verso il basso, ovvero alle esigenze e alle specifiche situazioni di apprendimento degli allievi.

La *Programmazione Curricolare* ha inteso superare questa antinomia, dando ragione sia alla logica dei *Programmi* sia a quella dei *Curricoli* per quanto affermavano e torto per quanto ambedue negavano o tacevano.

Con la *Programmazione Curricolare* il Ministero è stato così chiamato a concepire in modo diverso i *Programmi*: non più istruzioni da far applicare esecutivamente in ogni classe della penisola, bensì vincoli nazionali che ogni unità scolastica è chiamata autonomamente ad interpretare e ad adattare alle esigenze della propria realtà formativa. Il Ministero, come dispone l'articolo 8 del Dpr. 275/99, detta, in questa prospettiva, gli ordinamenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, gli obiettivi generali del processo educativo, gli obiettivi specifici di apprendimento, gli standard di prestazione del servizio, i criteri generali per la valutazione. Questa l'uniformità astratta, valida per qualsiasi scuola e gruppo classe e singolo allievo del Paese, dettata dal centro.

La responsabile concretizzazione di tempo, luogo, azione, quantità e qualità di questi vincoli astratti, tuttavia, è di piena responsabilità professionale delle singole scuole e degli insegnanti.

Sul piano professionale, perciò, l'atteggiamento richiesto alle singole istituzioni scolastiche e a ogni docente non è più quello dell'*applicazione* burocratica di norme e dell'*esecuzione* più o meno meccanica di istruzioni, bensì quello della creativa e responsabile *progettazione* di scelte educative e didattiche che declinino ed intercettino il «generale» nel «particolare», il «nazionale» nel «locale», «ciò che

vale per tutti» sempre e dappertutto in «ciò che vale per me, per ciascuno, adesso e in questo luogo».

Le scuole e i docenti, se coerenti con la logica della *Programmazione Curricolare*, non possono non coinvolgere, in questa operazione, i genitori, i ragazzi ed il territorio, ma è capitato anche che, qualche volta, l'inerzia della vecchia logica dei *Programmi* spingesse semplicemente a trasferire quest'ultima a livello «della scuola» o «della classe». Ovvero a cambiare soltanto l'estensione dell'uniformità: «nazionale» nei *Programmi*, «di scuola» o al massimo «di classe» nella *Programmazione Curricolare*. E a lasciare che fosse sempre l'intenzionalità dei docenti e dei professionisti dell'educazione a prevalere, con le famiglie ed i ragazzi destinatari, non singoli protagonisti, di questa intenzionalità. Come, in fondo, sebbene in maniera più intensa, accadeva con la logica dei vecchi *Programmi*.

Piani di Studio Personalizzati

Con i Piani di Studio Personalizzati, invece, almeno nei propositi, la strada dell'abbandono dell'uniformità delle prestazioni progettate interamente a priori da soggetti non coincidenti con chi apprende, già inaugurata con la stagione della *Programmazione Curricolare*, si dovrebbe completare fino in fondo e in tutti i sensi. Sul piano della professionalità, infatti, alle scuole e ai docenti è richiesto non più di transitare «dal generale culturale al particolare personale», ma di operare con competenza «dal particolare personale al generale culturale». In altri termini, non più di mettere al centro della propria professionalità la trasmissione organica degli oggetti culturali, ma di adattare gli oggetti culturali alla misura dell'apprendimento e al significato di cui ciascuno ha a volta a volta bisogno per sviluppare al meglio possibile le sue capacità, in una comunità di apprendimento.

Restano, quindi, come nella stagione della *Programmazione Curricolare*, i vincoli nazionali che le istituzioni scolastiche e i docenti devono rispettare, e che lo Stato ha il dovere costituzionale di indicare, anche dando spazio ad intese per una quota regionale nella loro determinazione. Tali vincoli, precisano le *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati*, sono addirittura assunti come «livelli essenziali di prestazione» che tutte le scuole e i docenti della Repubblica sono obbligate ad assicurare alle famiglie e ai ragazzi. Questa l'uniformità nazionale.

Resta, quindi, nondimeno, la responsabilità progettuale della scuola e dei docenti che, sulla base dei vincoli nazionali, devono professionalmente costruire organiche offerte formative sia di scuola sia di gruppo classe. Nessuna istituzione scolastica e nessun gruppo classe, infatti, si può costituire come tale senza darsi un'apposita e non evanescente struttura organizzativa. Questa l'uniformità locale e di gruppo classe (*Pof*).

Risulta, tuttavia, molto più netto di prima il principio della centralità dei soggetti e della personale responsabilità educativa dei ragazzi, dei genitori e del territorio nel definire, all'interno di una progettata organizzazione dell'istituto e del gruppo classe che vincola tutti, il proprio personale percorso formativo. Non più l'organizzazione che si impone sui soggetti, ma la ricerca del contrario: i soggetti che trasformano l'organizzazione predefinita, come offerta, da altri in un'organizzazione personale nella quale esercitano scelte, e che, dunque, diventa «un'organizzazione che apprende». Ovviamente si deve trattare di un'organizzazione che non solo permette, ma valorizza le scelte personali in questione. Questo, del resto, il senso del vincolo della facoltatività di un'offerta formativa fino a 99 ore (primaria) o 198 ore annuali stabilita a livello nazionale per la scuola

secondaria di I grado, la cui gestione, però, è affidata alle scelte di istituto e di gruppo classe.

Il risultato, comunque, dovrebbe essere la costruzione sempre più mirata di Piani di Studio Personalizzati, dove la parola chiave è, appunto, *personalizzati* sia nella progettazione (cfr. il ruolo del docente *tutor* e dell'*équipe* docente), sia nello svolgimento (cfr. le *Unità di Apprendimento*), sia nella verifica (cfr. il *Portfolio delle competenze*).

Laboratori e attività laboratoriale

Quando si parla di Laboratori e di pratica laboratoriale, di solito, si pensa a qualcosa di separato dalla ed aggiuntivo, se non di eccentrico, alla normale attività educativa e didattica scolastica.

Ci sarebbero le lezioni e le spiegazioni di classe: l'*auditorium* obbligatorio, la scuola dell'ascolto, dove il docente parla e gli studenti ascoltano; ad esse, poi, qualche volta, si accompagnerebbero i Laboratori e la pratica laboratoriale opzionali facoltativi, la scuola dell'operare, dove anche gli studenti, facendo, parlano, chiedono, propongono, interpellano, si compiacciono ecc.

Le lezioni e le spiegazioni obbligatorie riguarderebbero la teoria, l'astratto, il già consolidato. I problemi che si affrontano durante le lezioni non sarebbero mai quelli della vita quotidiana, di cui nessuno, quando se li pone, proprio perché ancora 'problemi', sa già le risposte: le deve trovare. Sono, invece, sempre, quelli interni alle discipline e alla loro semantica, di cui i docenti già conoscono le soluzioni: quiz, o rompicapo, per gli allievi, solo esercizi, magari noiosi perché ripetitivi, comunque «domande false», per i docenti. I Laboratori e le pratiche laboratoriali opzionali facoltative, come suggerisce lo stesso nome, riguarderebbero, al contrario, la pratica e il concreto. I problemi o i progetti o i compiti che affrontano potrebbero essere naturali e reali dei quali nessuno sa a priori la risposta compiuta: coinvolgono studenti e docenti in un comune percorso di ricerca. Il docente resta docente, ovviamente; è l'esperto, chi ha maggiori competenze, e, in questa sua veste, ha il dovere di essere modello ed esempio, per l'allievo, di nitidezza ed armonia nel percorso risolutivo dei problemi, realizzativo dei progetti o di svolgimento dei compiti. Anche lui, però, cammina sul filo del problema da risolvere o del progetto da realizzare o del compito da eseguire senza rete di protezione. Partecipa, in modo diverso, ma partecipa, con i suoi allievi, ad una comunità di apprendimento di cui non è affatto spettatore esterno. Il tirocinio formativo che riserva all'allievo è molto di più, anche per lui, di un esercizio ripetitivo: è ogni volta la dimostrazione della sua creatività personale e competenza professionale.

Le lezioni e le spiegazioni obbligatorie sarebbero appannaggio delle discipline di serie A, quelle forti, dure, con una struttura epistemologica ben architettata e indiscussa che costringe ad una progressione didattica stringente che forza anche gli stati psicologici e motivazionali dell'allievo, con un prestigio sociale non controverso, di cui nessuno metterebbe in discussione l'utilità oggettiva e soggettiva anche se costano molta fatica. I Laboratori e le pratiche laboratoriali opzionali facoltativi, invece, sarebbero tipiche delle discipline poco formalizzate, di serie B, ancora epistemologicamente molli, perciò modellabili sulla base degli interessi e delle motivazioni dei ragazzi, con un prestigio sociale controverso, di cui tutti riconoscono l'utilità soggettiva in quanto occasione di espressività personale e, magari, di *loisir*, ma anche di cui molti sospettano la relativa fungibilità culturale.

Le lezioni e le spiegazioni obbligatorie, infine, evocherebbero il rigore e la sistematicità disciplinare; non confonderebbero i fili del discorso di ogni disciplina, diffiderebbero di ogni ordito interdisciplinare per la semplice ragione che, sul piano formale, non esiste pluri o interdisciplinarità possibile senza aver costruito, prima, disciplinarità. I Laboratori e le pratiche laboratoriali opzionali facoltative, invece, sarebbero più simili a gomitoli intrigati, a meticciami, si farebbe di tutto, un po' di una disciplina, un po' dell'altra, guidati più dalla contingenza e dalle passioni che dall'ordine delle strutture necessarie della ragione, per di più chiamando, spesso, queste disordinate frequentazioni con l'impegnativo vocabolo di «interdisciplinarità».

Il richiamo all'ologramma più volte ribadito nei Documenti nazionali della riforma porta, tuttavia, a respingere queste antinomie o queste separazioni.

La scelta è piuttosto quella di affermare che, nell'obbligatorio o nell'opzionale facoltativo, non c'è *auditorium* senza *laboratorium*, non esiste *pensare teoretico* senza *fare tecnico* e senza *agire pratico*, non c'è astratto senza concreto, non esiste esercizio che non abbia la possibilità di essere vissuto e pensato come problema, né discipline «forti» senza quelle «deboli» o «forti» che mostrino in sé tanti segmenti «deboli», né scienze taumaturgiche e autosufficienti che educino qualcuno senza essere capite ed amate, né disciplinarità che sia pura e non abbia filtrazioni impure: e ovviamente non esiste neanche il reciproco di queste affermazioni.

Il Laboratorio e le pratiche laboratoriali di cui si parla nei Documenti nazionali della riforma, dunque, non sono un elemento separato, aggiuntivo e solo opzionale facoltativo delle attività educative e didattiche che si svolgono a scuola; *sono le attività educative e didattiche ordinarie della scuola* che possono essere obbligatorie o opzionali facoltative. I docenti di Laboratorio non sono altra cosa dai docenti, quasi fossero peggiori (o migliori, a secondo dei punti di vista). Sono semplicemente i docenti nell'organico di un'istituzione scolastica, chiamati a trasformare le capacità dei ragazzi in competenze personali, organizzando, coordinandosi, le conoscenze e le abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali* in attività educative e didattiche unitarie differenziate per momenti, spazi, relazioni, modalità.

I Laboratori e le pratiche laboratoriali, dunque, sono un modo per rammentare l'unità della persona, della cultura e dell'educazione, e per imparare a scoprire in maniera cooperativa la complessità del reale, mai riducibile a qualche schematismo più o meno disciplinare; un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva tra pari e tra pari e docenti dinanzi a problemi da risolvere insieme, a progetti condivisi da realizzare e a compiti comuni da svolgere, avendo la competenza di utilizzare le conoscenze e le abilità che servono allo scopo e valorizzando l'intelligenza distribuita che ogni raggruppamento di ragazzi e di docenti porta con sé; un itinerario di lavoro euristico che, non separando programmaticamente teoria, tecnica e pratica, esperienza e riflessione logica su di essa, corporeo e mentale, emotivo e razionale, espressivo e razionale è paradigma di azione riflessiva e di ricerca integrata ed integrale; uno spazio di generatività e di creatività che si automotiva e che aumenta l'autostima mentre accresce ampiezza e spessore delle competenze di ciascuno, facendole interagire e confrontare con quelle degli altri; possibile camera positiva di compensazione di squilibri e di disarmonie educative; garanzia di itinerari formativi significativi per l'allievo, capaci

di arricchire il suo orizzonte di senso, senza peraltro trascurare l'insegnamento delle conoscenze e delle abilità disciplinari dovute.

Può e deve essere Laboratorio, quindi, l'attività educativa e didattica che si promuove nel gruppo classe. L'importante è far lavorare tutti i ragazzi del gruppo classe, nessuno escluso, e trovare progetti, problemi, compiti, scenari narrativi, lezioni, spiegazioni che riescano a realizzare questo intento. Viceversa non sarebbe 'Laboratorio' per pochi o, purtroppo, per molti allievi. Lavorare e imparare a lavorare in un gruppo grande qual è la classe, portando il proprio contributo, è, del resto, un importante traguardo cognitivo, affettivo e sociale da raggiungere. Non è facile. Il gruppo di allievi che costituisce una classe, infatti, non è un gruppo come gli altri; è stato costruito a tavolino, talvolta a caso, e coloro che ne fanno parte, oltre a provenire ciascuno dalla propria famiglia, hanno negli amici, fuori dalla scuola, il gruppo in cui si riconoscono (i pari) e in cui sono fortemente inseriti. Sebbene non si siano scelti, tuttavia, come capita nella vita, i membri del gruppo classe devono, comunque, non solo lavorare insieme e produrre risultati di apprendimento, in un "gomito a gomito" che si protrae per molte ore al giorno e per moltissimi giorni in un anno, anche quando al loro interno si scatenano conflitti, ma maturare, tutti, diventare, ciascuno, migliore, educandosi con gli altri. Non è proprio facile fare Laboratorio nel gruppo classe, sebbene sia necessario. Implica tanta sapienza professionale quanta fatica in termini di organizzazione e di attenzione. Servono tempi distesi, compiti di apprendimento davvero comuni e motivanti, *routine* relazionali che non si improvvisano, un'organizzazione coerente, prestigio e affidabilità personale del docente. Ma è poi quello che i bravi docenti hanno sempre fatto. Data la difficoltà dell'impresa servono anche interventi personalizzati di «contenimento» delle ansie e dei conflitti, di «sostegno» delle motivazioni, di «chiarificazione» degli obiettivi per i ragazzi e per le famiglie. Non a caso la riforma ha introdotto la figura del docente *tutor*. Tutto per favorire la 'laboratorialità' del gruppo classe.

È nondimeno Laboratorio, tuttavia, forse solo un po' più facile, l'attività educativa e didattica unitaria che si promuove ordinariamente in gruppi di classe/interclasse di livello, di compito ed elettivi. Forse un po' più facile perché qui la composizione dei gruppi non è più casuale o formale, condotta sulle carte, ma basata sulle conoscenze dirette e personali che i docenti acquisiscono nel gruppo classe; inoltre, si può sempre modificare in base alle situazioni e alle necessità. Tanto più che ogni adattamento in questa direzione può diventare un'occasione di dialogo e di crescita con allievi e famiglie. Forse un po' più facile, inoltre, perché insegnare le stesse cose a tante persone con preparazione, sensibilità, motivazioni, aspettative talvolta molto differenti è più complesso che insegnarle a persone riunite (a poche o tante che siano) per preparazione, sensibilità, motivazioni, aspettative abbastanza simili.

I Laboratori possono essere predisposti all'interno dell'Istituto e/o tra più Istituti in rete, servendosi dell'organico d'Istituto e/o di rete a disposizione; ciò consente di ottimizzare l'utilizzo di precise professionalità, indipendentemente dal grado scolastico di appartenenza. Si pensi, ad esempio, alla possibilità che insegnanti della Scuola primaria particolarmente competenti, per il personale percorso formativo e professionale, nelle varie attività dei Laboratori, possano operare con Gruppi di alunni della scuola secondaria di I grado o di scuole in rete.

Nei Laboratori facoltativi di rete, si assicura la coltivazione e l'autenticazione dei talenti artistici e musicali; i Laboratori potranno essere organizzati anche dai Conservatori, dai

Licei musicali e coreutici, dalle Scuole Secondarie di 1° grado ad indirizzo musicale, da quelle che li istituiranno autonomamente, da scuole non statali accreditate, anche sulla base di convenzioni con enti e privati.

Si può, altresì, considerare l'opportunità, non più privilegio esclusivo degli Istituti Comprensivi, di utilizzare i docenti di Musica, di Scienze Motorie e Sportive e di Lingua Inglese della Scuola Secondaria di I grado anche per Laboratori offerti agli allievi della Scuola Primaria per realizzare apprendimenti assolutamente necessari allo sviluppo integrale delle personalità dell'alunno.

Può, quindi, accadere che un allievo frequenti tutti i differenti Laboratori, mentre un altro ne frequenti solo alcuni tipi, perché, ad esempio, ha bisogno di perseguire un maggiore sviluppo motorio e di esercitare abilità di manualità fine, mentre per altre conoscenze ed abilità sono sufficienti le sollecitazioni ordinarie ed omogenee offerte nel Gruppo classe o, addirittura, maturate in contesti extrascolastici.

Il laboratorio Larsa (laboratori per l'approfondimento, il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti) è finalizzato a recuperare e potenziare abilità. Può essere pensato per studenti che manifestino carenze oppure per quelli che, invece, vogliono approfondire o allargare le proprie conoscenze e abilità. Come gli altri laboratori, può essere organizzato sia in verticale che in orizzontale ed è certamente una risorsa della istituzione scolastica. Può anche sostituire tutti gli altri laboratori, nel senso che tutti sono sempre allo stesso tempo di approfondimento, recupero e sviluppo degli apprendimenti, soprattutto se superano la rigidità della classe.

Capacità, competenze, conoscenze e abilità

Introduzione

Il testo della legge delega usa più volte i termini capacità, conoscenze, abilità e competenze. Li impiega in una maniera che si integra con quella adoperata negli articoli 8, 10, 11 e 13 del Dpr. 275. Dal combinato disposto di questi due provvedimenti normativi, si ricavano ragioni sufficienti per attribuire a questi termini i significati qui esposti. Gli obiettivi di questa sezione sono:

- rendere chiari i significati dei termini capacità, conoscenze, abilità e competenze, analizzandoli uno per volta, mettendoli in relazione e contestualizzandoli nella pratica di insegnamento
- esplicitare come neanche la padronanza di tutte le informazioni e tecniche possibili, se non è personalizzata, possa dare in alcun modo apprendimento significativo e mai riesca a trasformare le capacità di ciascuno in competenze

Capacità

Per *capacità* si intende una potenzialità e una propensione dell'essere umano a fare, pensare, agire in un certo modo, cioè da essere umano. Riguarda ciò che una persona umana *può* e *dovrebbe* fare, pensare e agire per diventare sempre più persona umana, senza per questo aver già trasformato questa sua *possibilità* in una realtà. Riguardando *l'essere potenziale* di ciascuno (che non per questo è meno *essere*: lo statuto ontologico della possibilità è sempre stato ben riconosciuto nella storia del pensiero), le capacità non sono mai statiche, definite una volta per tutte, ma sempre dinamiche, in evoluzione.

Inoltre, se pure si manifestano come capacità particolari e determinate (si è capaci *di* questo piuttosto che di quello, in una situazione piuttosto che in un'altra), coinvolgono però sempre, nel loro esibirsi, tutto insieme ciò che siamo e che possiamo essere. Chi pensa, in questo senso, le capacità delle persone come separate le une dalle altre (come se un soggetto fosse capace di comunicare separatamente dal matematizzare, costruire, relazionarsi, giudicare criticamente ecc., o viceversa), ne impoverisce la forza educativa: esse, al contrario, sono sempre unitarie ed integrate tra loro. Per questo, si vicariano anche molto a vicenda, così spiegando la plasticità e la complessità di ogni persona umana e perché l'educazione è un processo senza fine, che consente in ogni età della vita i più sorprendenti recuperi e i più insperati avanzamenti in campi e dimensioni della personalità che, ad un'analisi affrettata, si ritenevano non più perfettibili.

Competenza

Le *competenze* sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto.

Mentre le capacità esprimono la forma dell'essere potenziale di ciascuno, le competenze manifestano, quindi, quella del nostro essere attuale, nelle diverse contingenze date. Le une e le altre, ovviamente, sempre dinamiche, in evoluzione, visto che non solo si *può* essere diversi fino alla fine della vita, e scoprire nel tempo capacità insospettate, ma si *è* anche sempre diversi fino alla fine della vita, cioè si verifica, di fatto, di essere diversamente competenti, nei diversi contesti e nelle diverse situazioni che a mano a mano ci è dato affrontare e risolvere. Le une e le altre, inoltre, per quanto particolari e determinate (si è sempre competenti in un contesto, di fronte a qualcosa di specifico), sono sempre unitarie e integrate (ogni competenza, anche nei settori professionali più minuti, se autentica e davvero svolta dimostrando perizia ed eccellenza, infatti, mobilita sempre anche tutte le altre e si collega ad esse). Al pari delle capacità, dunque, ogni competenza, anche nei settori professionali più minuti, se autentica e davvero svolta in perizia ed eccellenza, mobilita sempre anche tutte le altre e organizza secondo una logica sistematica e creativa tutte le conoscenze e le abilità possedute, non solo quelle che, nella contingenza, servono a risolvere il problema o ad affrontare la situazione che ci troviamo dinanzi.

Da questo punto di vista, come suggerisce anche l'etimologia del termine, e in particolare il *cum* che precede il *petere*, «*com*-petente» è non solo chi si muove «insieme a», «con» altri in un contesto (valore sociale della collaborazione e della cooperazione) per affrontare un compito o risolvere un problema; non solo chi si sforza di cogliere l'unità complessa anche del compito o del problema più parziale che incontra, ma chi pratica la prima e la seconda preoccupazione coinvolgendo sempre, momento dopo momento, tutta insieme la sua persona, la parte intellettuale, ma non meno quella emotiva, operativa, sociale, estetica, motoria, morale e religiosa. È quindi «*com*-petente» chi «mette insieme» tante dimensioni nell'affrontare un compito, lo affronta bene e, in questo, dà sempre tutto il meglio di tutto se stesso. Chi, in altri termini, dà sempre tutto il meglio di se stesso nell'affrontare ed eseguire un compito specifico per lui dotato di senso, a questo scopo mobilitando in maniera integrata e unitaria tutte le proprie risorse interne

(le capacità, conoscenze, abilità, abitudini, attitudini... che possiede) ed esterne (i colleghi di lavoro o i compagni, i testimoni privilegiati, le persone di riferimento, i luoghi e strumenti documentazione ecc. che ha a disposizione), conferendo loro un'unità e una direzione.

La circostanza spiega perché, se la competenza rimane sempre ancorata allo specifico contesto ambientale, sociale, culturale e professionale in cui è maturata e nel quale dà prova di sé, e risulta pure attivata da esso, essa è, pure, allo stesso tempo, tale se si svincola da questo specifico contesto e si proietta su altri contesti che proprio l'apprezzamento critico e intuitivo del soggetto riconosce analoghi, cioè per certi aspetti uguali, a quello di origine. Il competente, quindi, attiva le stesse conoscenze e abilità anche in situazioni differenti da quella originaria e abituale (*trasferimento analogico*: questo è il senso della trasversalità delle competenze); inoltre, 'coglie' le caratteristiche comuni esistenti in contesti tra loro differenti (*astrazione*: questo il senso del carattere «meta» di ogni autentica competenza: «metacognitiva, meta-affettiva, meta-operativa ecc.»); infine, pratica analogia e astrazione per risolvere in maniera soddisfacente quanto costituisce per lui problema e per rispondere in modo pertinente a quanto sente come bisogno o che vive come scopo e progetto (*operatività* della competenza).

Poiché una competenza si dimostra soltanto esercitandola in un contesto dato, attraverso una effettiva prestazione (svolgere un compito con perizia, risolvere un problema in maniera soddisfacente), essa è, dunque, anche verificabile e certificabile e, nondimeno, socialmente valutata e riconosciuta lungo una scala che corre dalla competenza ancora conoscitivamente inesperta a quella conoscitivamente del tutto esperta, ovvero consapevole al più alto tasso possibile delle ragioni del proprio successo. Nel modello di Hubert L. Dreyfus⁴, ad esempio, si distribuisce, a seconda del grado di consapevolezza teorica, di azione e reazione pertinenti, tra livello *novice* (principiante), *advanced beginner* (avanzato), *competence* (competenza ordinaria), *proficiency* (competenza efficiente), *expertise* (competenza professionale). Dal primo all'ultimo grado, per impiegare il linguaggio del Dm 31 maggio 2001, n. 174 sulla certificazione delle competenze, la competenza presuppone sempre «un insieme strutturato di conoscenze e abilità», ma tale insieme è, appunto, più o meno ampio, più o meno riflessivamente critico, più o meno integrato nell'insieme della personalità di ciascuno. Questo spiega anche perché la certificazione delle competenze non può che rifuggire dalle tecniche soltanto scompositive e molecolari, ma preferisce piuttosto scaturire da quelle narrative e molarie che collocano la parte nel tutto, il particolare (professionale, cognitivo, relazionale, affettivo) nel complesso della personalità di ciascuno e il singolo agire nelle relazioni che si instaurano con l'agire degli altri.

Questo plesso di significati dei termini capacità/competenze ha trovato numerose legittimazioni non solo sul piano psicologico e filosofico, ma anche su quello politico-sociale. In questa direzione, anche per il fecondo uso pedagogico e didattico che se ne può fare, va segnalato il contributo del Premio Nobel Amartya Sen e della filosofa politica americana Martha C. Nussbaum. Il primo ha sottolineato l'impossibilità di pensare allo sviluppo economico e sociale in uno Stato dove le persone manchino delle condizioni necessarie per concretizzare e dare corso determinato alle loro capacità (*capability*,

⁴ H.L. Dreyfus, *Che cosa non possono fare i computer* (1972), trad. it., Armando, Roma 1988; *Mind over Machine*, Free Press, New York 1986; *La portée philosophique du connexionisme*, in *Introduction aux sciences cognitives*, Gallimard, Paris 1992; *Si può accusare Socrate di cognitivismo?*, in «Civiltà delle macchine», nn.1-2, 1988.

capabilities)⁵. La via dello sviluppo economico e sociale, infatti, a suo avviso, è parallela all'allargamento e alla realizzazione degli spazi di libertà di scelta, di pensiero, di azione, di realizzazione delle potenzialità individuali. L'ampliamento della sfera delle capacità personali diventa quindi scopo e mezzo di ogni sensata politica dello sviluppo. La disuguaglianza economica è molto più che una disuguaglianza di reddito; è di opportunità di percezioni di sé, di immaginazione di futuri possibili, di scelta, in ultima analisi di «poter essere»⁶.

La seconda studiosa, invece, sull'onda di questo discorso, identifica le seguenti capacità che qualificano, nella sua ipotesi di ricerca, una vita veramente umana: 1- vita; 2- salute fisica; 3 - integrità fisica; 4 – sensi, immaginazione, pensiero; 5 – sentimenti; 6 – ragion pratica; 7 – appartenenza (giustizia, libertà, rispetto di sé, cura per il prossimo); 8 – relazione con altre specie (animali, piante, natura); 9 – gioco; 10 – controllo del proprio ambiente. Essa sottolinea come le singole capacità sono sì una indipendente e insostituibile dall'altra, ma vadano sviluppate simultaneamente, e non secondo una gerarchia cronologica o logica⁷. Anch'essa, al pari di Sen, ritiene che la qualità della vita⁸ non si possa misurare in base al livello e alla distribuzione quantitativa della ricchezza (Pil e quant'altro), ma da che cosa le persone siano effettivamente in grado di poter fare ed essere in una particolare società; in altri termini, dalle occasioni che ciascuno ha, in un ambiente, per trasformare le proprie capacità umane in competenze personali.

Si può dire che il discorso di questi due autori riprenda e perfezioni quello iniziato negli anni cinquanta da T. Marshall, quando questo studioso suggeriva di considerare i diritti sociali (istruzione, sicurezza del reddito, garanzia di cure in caso di malattia, abitazione decente) una condizione di quelli civili e politici⁹, nel senso di risultare la loro condizione di possibilità.

Conoscenze e abilità

Le capacità personali diventano competenze personali grazie all'insieme degli interventi educativi promossi da tutte le istituzioni educative formali (scuola, università), non formali (mass media, parrocchie, partiti, musei ecc.) e informali (famiglia, il gruppo dei pari, la dinamica sociale nel suo complesso). A scuola, però, l'istituzione educativa formale per eccellenza, le capacità di ciascuno diventano competenze personali grazie all'impiego formativo delle conoscenze e delle abilità che lo Stato, d'intesa con le Regioni per le loro quote, reputa valore trasmettere alle nuove generazioni. Esse sono raccolte nelle *Indicazioni Nazionali* sotto la voce «obiettivi specifici di apprendimento», che l'art. 8 comma 1, punto b del Dpr 275/99 definisce «relativi alle competenze degli alunni», ovvero correlati, come scopo del proprio essere formulati, alle competenze da promuovere negli studenti.

Le *conoscenze* sono il prodotto dell'attività teoretica dell'uomo e, nella scuola, sono soprattutto ricavate dalla ricerca scientifica. Riguardano, quindi, il *sapere*: quello teoretico, ma anche quello pratico. In questo secondo senso, sono anche i principi, le regole, i concetti dell'etica individuale e collettiva (valori civili costituzionali, nazionali o

⁵ Cfr. A. Sen, *Development as freedom*, Knopf, New York 1999.

⁶ A. Sen, *Uguaglianza di che cosa?*, in *Scelta, benessere, equità* (1982), trad. it., Il Mulino, Bologna 1986.

⁷ M.C. Nussbaum, *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti* (2000), trad. it. Il Mulino, Bologna 2001 (cap. I, III e IV); Id., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone* (2002), trad. it., Il Mulino, Bologna 2002, pp. 75 e ss.

⁸ M.C. Nussbaum, A. Sen, *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford 1993.

⁹ T. Marshall, *Cittadinanza e classe sociale* (1956), trad. it., Utet, Torino 1976.

sovrannazionali) che, nelle *Indicazioni Nazionali*, costituiscono gli «obiettivi specifici di apprendimento» della «Convivenza civile».

Le *abilità* si riferiscono al *saper fare*: non solo al fare, quindi, ma appunto anche al sapere le ragioni e le procedure di questo fare. In altre parole, anche al *sapere perché* operando in un certo modo e rispettando determinate procedure si ottengono certi risultati piuttosto di altri.

La cifra caratteristica della scuola, del resto, è il sapere critico, e non quello meramente descrittivo, ripetitivo o esecutivo.

Conoscenze e abilità come cultura

L'insieme delle conoscenze e delle abilità si può dire che costituisca la «cultura formale». Popperianamente, la cultura si può identificare con il Mondo 3: l'insieme di quanto è stato prodotto dallo spirito umano nella sua attività storica e che gode di una sua autonoma consistenza (la Nona sinfonia di Beethoven esiste, ha una sua oggettività, una volta che il suo autore l'ha concepita e l'ha consegnata, attraverso le note di uno spartito, al mondo, in un dato tempo: da allora c'è). La «cultura» così intesa, tuttavia, non ha nessun significato educativo se, pur esistendo ed avendo un suo grande valore intrinseco, resta confinata nel Mondo 3 (che si può paragonare all'iperuranio di Platone o alle forme simboliche di Cassirer). Per essere e diventare «cultura educativa» su e per ciascuno deve, infatti, attivamente interagire con il Mondo 2, ovvero con le credenze, le idee, i valori individuali, tramite il Mondo 1, ovvero grazie, per continuare la metafora di Popper, all'hardware che possediamo: il nostro cervello e il nostro corpo. In questo senso, si può dire che la «cultura formale» (nel nostro caso, nella scuola, intesa come l'insieme delle conoscenze e della abilità che lo Stato reputa valore consegnare alle nuove generazioni) da oggettiva deve farsi soggettiva, personale, se vuol essere educativa. Viceversa, resta importante in sé, ma ininfluente per la maturazione individuale. Si può anche dire che la «cultura formale», così intesa, sia il mezzo che, a scuola, permette alle capacità di ciascuno di trasformarsi in competenze personali che non sono mai, come ricordato, soltanto cognitive.

Questo discorso spiega perché, fin dall'etimo, la cultura (dal *còlere* latino) non si riferisca mai a qualcosa di morto, di passivo, di materiale, ma a qualcosa di vivo, di attivo, di spirituale. In tutte le forme del «coltivare», infatti, si presuppone una cura nei confronti di qualcosa che cresce, che si sviluppa: in una parola «che vive» per merito e forza propria. Aristotele scriveva che si può «coltivare» soltanto ciò che ha una sua precisa «natura», cioè «ciò che nasce», «ciò che si genera» e che, nascendo e generandosi, si fa chi e che cosa è (*phýsis*, da *phýo*). Per questo, il sasso o la produzione dell'acido solforico non si «coltivano». Si «coltivano», invece, virus, rane, trote, piante... e uomini. Ciò che è inanimato non può essere sottoposto a «cultura», ma ciò che è «animato» si «coltiva» se e solo se non si interviene a deviarne e comprimerne la sua specifica «natura». Ovvero se non si vuole che le rane diventino trote o io niente di diverso da un altro (tendenza all'omologazione e all'uniformità).

La «cultura» impone, al contrario, il rispetto dell'«anima» di ogni cosa animata e, a maggior ragione, di ogni persona. La «cultura», per usare Bacone, rispetta la «natura», perciò, solo servendola, mettendosi al suo servizio e facendo sì che diventi quella che è. Per questo è «culturale» solo l'intervento che «sollecita ad agire», non quello che si impone manipolando o sottomettendo alla propria misura e così riducendo ogni cosa ad

oggetto che non ha vita propria, ma la può soltanto ricevere. È «culturale», quindi, in pedagogia, ciò che sollecita le capacità di ciascuno (la «natura di ciascuno») a crescere e a svilupparsi, cioè a diventare sempre più meglio «la propria natura»: a volta a volta, le proprie competenze personali. Non è «culturale» ciò che si limita ad impiegare le capacità personali di un altro come uno strumento per realizzare i propri esclusivi fini o, addirittura, che gli impone una forma che non coincide con la sua, ma a cui si deve comunque adattare. La circostanza spiega anche perché, in educazione, il fine di ciascuno, o, il che è lo stesso, la «natura di ciascuno», si possa conoscere solo alla fine, in altri termini quando si sia dispiegata del tutto, dopo aver incontrato tutte le sollecitazioni possibili ed averle scoperte e rivendicate come affermazione di sé invece che come interventi subiti, estranei al sé. Ecco perché, in educazione, c'è spazio soltanto per la speranza, mai per la disperazione o la rassegnazione: nulla è perduto o guadagnato per sempre. E perché l'educazione si può presentare soltanto nelle forme dell'educazione permanente.

Dalle capacità alle competenze: tre principali strategie didattiche

Nella scuola, le capacità personali degli allievi, capacità intellettuali, emotive, espressive, estetiche, operative, sociali, morali, spirituali, religiose, grazie alla mediazione delle conoscenze e delle abilità (della «cultura»), diventano loro competenze personali attraverso l'adozione di tre principali strategie didattiche.

Queste strategie formative, in verità, non esistono da sole, separate. Non vanno, perciò, interpretate come alternative o cronologicamente e logicamente successive, ma piuttosto come integrative e circolari. Sono una nell'altra. Questo non impedisce, tuttavia, di riconoscere che, a seconda delle situazioni di apprendimento che si riescono a organizzare, a seconda delle capacità personali di ciascuno e a seconda delle conoscenze e delle abilità che si intendono usare allo scopo di promuovere vere competenze personali, si assista al prevalere, e alla maggiore efficacia, ora dell'una, ora dell'altra.

- *Insegnamento verbale*. La prima strategia adoperata dalla scuola per trasformare le capacità in competenze personali è l'*insegnamento verbale* delle conoscenze e delle abilità. Come è noto, si può insegnare soltanto ciò che si sa e che si riesce a comunicare con chiarezza. In questo senso, si possono trasmettere da una mente all'altra solo principi, regole, concetti, idee, procedure: cioè qualcosa di intellettuale. È importante sottolineare, tuttavia, che, se è vero che nessuno può insegnare qualcosa che non sia un «sapere» o un «sapere del fare» o un «sapere dell'agire», è non meno vero che nessuno può insegnare in maniera formativa qualcosa che non si sia trasformato a sua volta in «competenza personale», suo modo di «essere». Un'idea teoretica, una sequenza tecnica o un valore etico-civile che non siano penetrati nell'animo di chi li insegna verbalmente, infatti, e non siano, quindi, diventati importanti e significativi per il suo modo di essere e di vivere con gli altri, con difficoltà riescono ad essere insegnabili in maniera formativa. Restano qualcosa di meccanico. Sarebbe, d'altra parte, eccessivo pretendere di insegnare conoscenze ed abilità matematiche o di qualsiasi altra disciplina a qualcuno, se esse non fossero per chi le insegna anche un modo per allargare e perfezionare tutte le proprie capacità personali e per trasformarle dinamicamente in competenze sempre maggiori e migliori (educazione permanente, *long life learning*).

- *Esempio e tirocinio formativi*. L'esperienza che ciascuno di noi ha accumulato, nonché l'essere che si è, ovvero l'insieme delle capacità e delle competenze di ciascuno, non essendo «sapere» concettuale, non sono *insegnabili* per definizione. Non si possono

trasmettere o lasciare in eredità a qualcuno anche quando sono eccellenti: sono e restano solo nostre. Perché questo non accada, la scuola ha a disposizione lo strumento dell'esempio e del tirocinio formativi. Con essi, il maestro non mostra all'allievo soltanto l'esibizione di ciò che gli richiede. Non fa soltanto vedere all'allievo come si fa e si agisce quando si è «competenti», in qualsiasi campo. Esplicita anche verbalmente le azioni che compie e le loro ragioni. In questo modo, non solo diventa un suo modello da imitare, ma aiuta l'allievo ad elaborare personalmente una struttura conoscitiva che sostiene la sua replica delle azioni esemplificate. Più che il maestro che insegna, quindi, è l'allievo che impara. Egli ripete in modo progressivamente sempre più consapevole ciò che ha fatto o sta facendo il maestro, sicuro che questi lo assiste e lo sostiene, fermandolo se sbaglia, chiarendogli un passaggio saltato, facendolo riflettere a voce alta con domande appropriate su determinate azioni o situazioni ecc. L'allievo stesso si interroga sulla propria prestazione e riflette sui modi per migliorarla, confrontandosi con i pari, con il suo maestro o con altri maestri, e negoziando con loro i suoi interventi. Nel momento in cui questi gli riconosceranno la competenza maturata, egli la eserciterà autonomamente con *professionalità* (di solito si intende il «professionale» come qualcosa che abbia a che fare soltanto con l'esercizio di un mestiere; in realtà, la dimensione «professionale» riguarda la dimostrazione di qualsiasi competenza personale: significa che la si esercita con autorità, in pubblico, con perizia, e che gli altri riconoscono queste qualità: è «professionale», in questo senso, anche un bambino quando, al suo livello, è competente, per esempio, nella scrittura o nella narrazione dei miti).

- *Esercizio*. L'ultima strategia disponibile nella scuola per trasformare le capacità in competenze personali attraverso il ruolo specifico delle conoscenze e delle abilità è il correlato soggettivo dell'esempio/tirocinio formativi: l'*esercizio*. L'esempio oggettivo del docente (o dell'allievo più esperto) diventa, infatti, occasione, per l'alunno principiante, di scoprire il valore dell'esercizio personale in due sensi.

Anzitutto, perché nessuno resta competente se non esercita in continuazione le proprie capacità confrontandosi con conoscenze e abilità sempre nuove che si devono integrare con quelle già possedute. Un pianista che intendesse mantenere la sua *expertise* professionale senza più interpretare nuovi brani, studiare e ricercare sul repertorio già acquisito sarebbe condannato, a poco a poco, a perderla. Allo stesso modo, nessun allievo può pretendere di mantenere vive anche le competenze più eccellenti e sicure che già possiede se non le arricchisce di sempre nuovi confronti, studi e ulteriori aggiustamenti.

L'esempio del docente (o dell'allievo più esperto), in secondo luogo, diventa occasione, per l'alunno principiante, di apprendere il valore dell'esercizio personale perché nessuno, da incompetente, diventa competente senza maturare buone *abitudini*, cioè senza aver ripetuto più volte singoli atti di cui comprende e condivide, anche solo nel complesso, significato e ragione, tanto da renderli, poi, quasi, una specie di disposizione spontanea della propria natura. Non basta, insomma, poter osservare più e più volte qualcuno che sia competente in un settore o in un altro, e sia riconosciuto tale da tutti, per diventare a nostra volta competenti in quel settore. Occorre che l'esempio dell'esperto diventi occasione e stimolo, per il principiante, di motivante esercizio emulativo: ripetere più volte, reinterpretandolo personalmente, il gesto competente, fino a trasformarlo in abitudine. E in questa ripetizione mirare sempre al meglio possibile. Che cos'è, del resto, la «perfezione» se non l'ultimo di una serie di gesti che, pur essendo stati ripetuti più volte, non hanno ancora né soddisfatto del tutto noi, né soddisfatto del tutto il «giudizio» degli altri?

Inutile sottolineare che l'esercizio è incompatibile con il disinteresse e la mancata motivazione. Il compito deve essere sempre considerato, da chi lo svolge, un fine significativo per sé, un'occasione per migliorarsi. Viceversa, l'esercizio non implica più la fatica e l'impegno che provengono dalla concentrazione al risultato, ma diventa soltanto un'afflizione da evitare il più possibile. Per dirla con John Dewey, è «un'anomalia pretendere la tensione della volontà per ciò che manca di interesse»¹⁰. D'altra parte, ciò accade solo se il compito (*task*) è considerato, per chi lo svolge, anche un fine motivante (*goal*). Viceversa, l'esercizio è piuttosto un'afflizione. In mancanza di motivazione e di interesse, d'altronde, l'idea classica che la virtù mobiliti sempre tutto l'uomo, non solo la sua parte razionale (contiene anche sentimento e passioni, oltre che manualità, relazionalità, gusto del bello, creatività), non risulta più spendibile. La virtù si degrada a meccanismo e non riesce a dare i frutti educativi che è lecito, e doveroso, aspettarsi da essa.

Dalle capacità alle competenze: un processo integrato e negoziale di apprendimento/insegnamento

Le conoscenze (sapere) e le abilità (sapere del fare e dell'agire) contenute nel comportamento competente sono per molti aspetti esplicite, formalizzate ed organizzate, cioè, appunto, insegnabili, mentre per molti altri aspetti possono ancora essere implicite, tacite e sommerse, quindi non insegnabili: ci sono, ma sono talmente diluite nel contesto in cui si dimostra il comportamento competente che non sono ancora state precisamente individuate, formalizzate e organizzate nemmeno da chi, pure, le impiega (il famoso *know how*). In questo caso, entra in azione o la ricerca intellettuale scientifica, tecnica e pratica (nel senso della razionalità pratica) diretta: l'allievo riflette, meglio se in maniera cooperativa con lo stesso 'maestro', sulle azioni competenti, formula ipotesi che le spiegano e le giustificano, elabora strategie di verifica delle ipotesi, conclude individuando e astraendo il «sapere» contenuto in tali azioni, che, così, può a sua volta trasmettere ad altri. Pratica, insomma, un processo integrato e negoziale di apprendimento/insegnamento per trasformare il sapere sommerso in sapere emerso. Oppure, si fa riferimento alla ricerca intellettuale (scientifica, tecnica e pratica) indiretta, già condotta da altri ricercatori più bravi di noi nell'individuare i contenuti conoscitivi di determinate azioni competenti. In questo caso, ci si appropria del «sapere» che le spiegano e che sembrano renderle così eccellenti attraverso l'insegnamento. Appunto la pratica più comune nella scuola, quella che trasforma la «scienza» nella «disciplina di studio» di ciascuno.

È importante sottolineare, tuttavia, che, se è vero che nessuno può insegnare /apprendere da altri qualcosa che non sia un «sapere» concettuale, è non meno vero che nessuno può insegnare qualcosa che non sia diventata a sua volta una «sua conoscenza personale». Un'idea teoretica o una sequenza razionale tecnica che non siano penetrate consapevolmente nell'animo di chi insegna, infatti, e non siano, quindi, diventate profondamente «nostre», non riescono ad essere da noi trasmesse. Teorie e procedure che si ha, magari, la capacità di formulare a memoria, ma che non siano diventate competenze personali, cioè un armonico ed organizzato modo di essere sé dinanzi ai problemi nostri e del mondo, non sono affatto insegnabili. Ripetibili, forse, come fa il registratore o il computer, ma non, in senso proprio, insegnabili: in grado di lasciare il

¹⁰ J. Dewey, *La scuola e il fanciullo*, La Nuova Italia, Firenze 1974, p. 39.

segno. In ogni caso, risultano spiegate in modo confuso, o addirittura errato, perché non sono come dovrebbero essere per «scienza» (Mondo 3), ma «come noi le abbiamo di fatto comprese» (Mondo 2). Se qualcuno le impara ugualmente per quello che sono in quanto «scienza», è tutto merito suo, perché ha letto un libro o è particolarmente intuitivo, oppure è merito dei compagni o del contesto, molto meno del docente che, essendosi limitato a dire ciò solo che sapeva a modo suo, ha semmai contribuito (e, per la verità, già questo non è poco!), a porre l'intelligenza degli allievi davanti a confusioni che essa (intelligenza degli allievi) intende naturalmente chiarire e ad eventuali dissonanze cognitive che essa altrettanto naturalmente mira ad armonizzare.

Così come nessuno può insegnare un sapere e un saper fare che non siano diventati suoi fino in fondo, analogamente nessuno può imparare qualcosa che, tuttavia, non trasformi a sua volta in conoscenza personale. Se non si personalizza, anche la padronanza di tutte le informazioni e le tecniche possibili, infatti, non è in alcun modo apprendimento significativo e non potrà mai trasformare le capacità in competenze. Dal che si conferma che le conoscenze e le abilità, sia dalla parte del docente, sia da quella dell'allievo, o diventano personali, e così aiutano a concretizzare le proprie capacità in competenze, oppure restano qualcosa di meccanico ed astratto che non perfeziona e matura la personalità di ciascuno, ma che la superfetano e la possono addirittura comprimere e deformare (come dimostra il caso di tanti ragazzi intelligenti e capaci, la statistica li colloca attorno al 30% nei primi anni della secondaria superiore, che sentono talmente estraneo a sé il sapere e il saper fare scolastico da respingerlo). La «cultura», insomma, resta oggettiva e non si trasforma in soggettiva: appare più una «materia» inanimata che una «disciplina» del e per il proprio spirito.

Nessuna delle tre strategie da impiegare per trasformare le capacità in competenze, attraverso la «cultura» (esempio, esercizio, insegnamento), presuppone, come si è potuto verificare, un processo causale. A dire il vero, per essere corretti, bisognerebbe dire «deterministico», il che poi è la forma della causalità sviluppata nel paradigma scientifico moderno¹¹. Non si può sostenere, insomma, che, dati determinati esempi, una serie determinata e puntuale di esercizi e un insegnamento ben organizzato, ne risulti come conseguenza sufficiente e necessaria la messa in atto, in termini di competenze, delle capacità potenziali di ciascuno. È senza dubbio vero che gli esempi, gli esercizi e l'insegnamento in questione «causano» risposte di apprendimento nell'allievo. Le «causano», tuttavia, nel senso di farle transitare dalla possibilità alla realtà. La causalità di cui si parla, quindi, è quella teorizzata da Aristotele come principio metafisico («in tutto quanto esiste, ogni causa produce effetti» e «ogni effetto ha una causa»), non quella teorizzata dopo la rivoluzione scientifica galileiana e newtoniana moderna («ogni causa produce *un determinato, quell'effetto*, ogni effetto è frutto di *una determinata, di quella causa*»). Di modo che si giustifica perché, in educazione, non possono mai esistere rapporti deterministici, ma relazioni sempre aperte e bidirezionali; né si può parlare di *procedimenti* causali, ma di *processi* causali; né è corretto ipotizzare *interventi* e *risultati* di apprendimento ma *sollecitazioni* e *attese* di apprendimento.

¹¹ Cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, la Scuola, Brescia 200, cap. VIII, pp. 266-304.

La concezione del processo educativo e della persona umana nella teoria e nella pratica della riforma

Introduzione

Il lessico adoperato finora non è antropologicamente neutrale. Tantomeno autosufficiente, nel senso che si spiega da solo e che è indiscutibile. Presuppone, invece, una concezione generale del processo educativo e della persona umana che va riconosciuta proprio per poter essere accettata o respinta, in tutto o in parte.

Qui si offrono gli elementi per esplicitare tale concezione generale e metterne in evidenza sia la funzione unificatrice delle proposte in discussione, sia la funzione generatrice dei metodi e degli strumenti didattici operativi proposti dalla riforma.

Il processo educativo

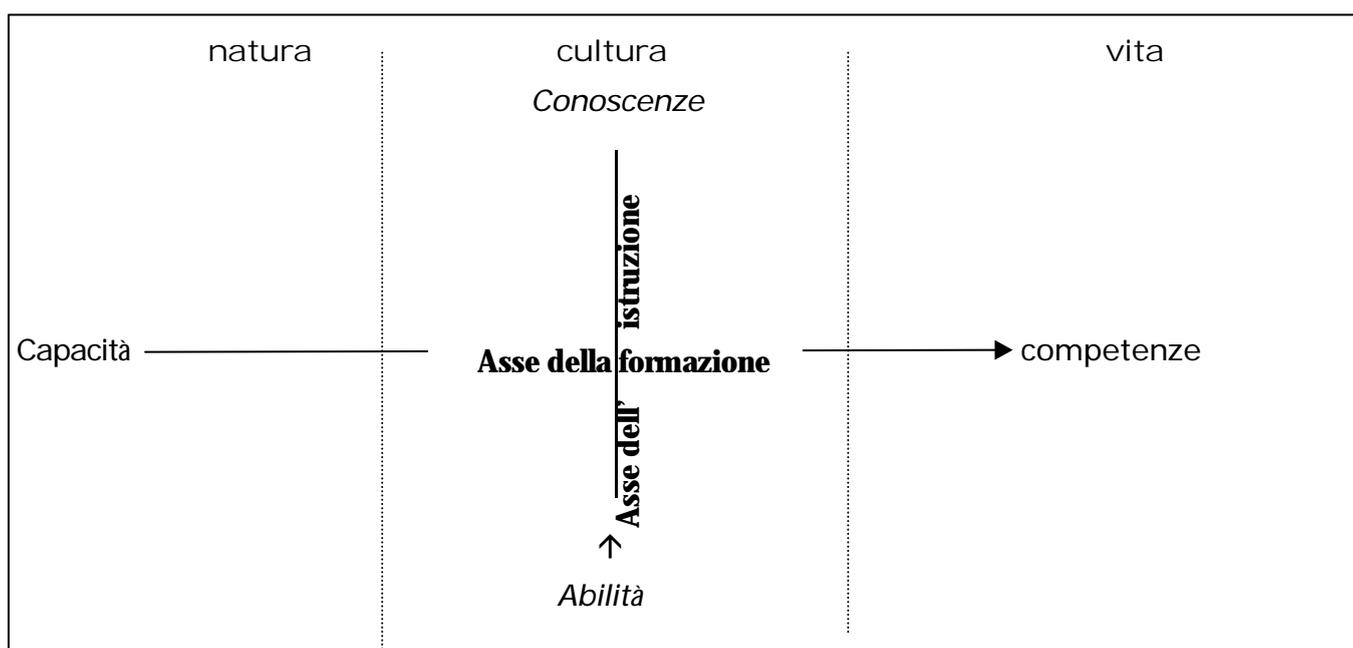
Se si rileggono le parti precedenti, si può verificare come le conoscenze e le abilità che costituiscono gli «obiettivi specifici di apprendimento» delle *Indicazioni nazionali* non siano già diventate patrimonio personale delle giovani generazioni (*educazione personale*) e trasformate nelle *competenze attese dal Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del I e del II ciclo*. Se così fosse ritenuto, infatti, non si vedrebbe ragione di volerle conservare e trasmettere attraverso la scuola come qualcosa che è importante e prezioso ai fini educativi di ciascuno. Lo possono, però diventare, patrimonio personale di ciascuno (*competenze*), perché le persone hanno le *capacità* di acquisirle, grazie all'insegnamento e all'apprendimento intenzionale ed organizzato che avviene tramite le tre principali modalità prima ricordate (*istruzione*); perché, appunto, le persone sono *formabili* in questo senso.

Se pensiamo, perciò, all'educazione personale di ciascuno come ad un intero, possiamo ritenere, con un artificio grafico che consente di cogliere in esso alcune componenti analitiche di tipo dinamico, che l'educazione personale presupposta dal quadro riformatore si possa interpretare come un processo che parte dalla natura di ciascuno e che, interconnettendo quest'ultima con la cultura, determina via via la qualità della nostra vita umana nel mondo naturale e sociale. Nel linguaggio della riforma, il processo educativo che si svolge nel sistema di istruzione e di formazione è invitato sempre a partire dalle capacità di ciascuno e, attraverso l'istruzione, cioè attraverso l'incontro intenzionale con conoscenze e abilità (*sapere* e *saper fare*) ritenute vevoli dalla comunità scientifica e sociale, le trasforma in competenze personali, ovvero le concretizza nel determinato grado di perizia con cui ciascuno affronta la vita e i suoi problemi, nel mondo, con gli altri.

L'asse che parte dalle capacità e giunge alle competenze riguarda sempre, dunque, l'essere personale di ciascuno: l'essere possibile per natura, nel primo caso (*chi si può diventare*) e l'essere realizzato, nella storia e nella cultura di fatto esistente, nel secondo (*chi si è, chi si è diventati*). Per questo è detto asse della *formazione*: è, allo stesso tempo, un «darsi forma» attivo da parte di ciascuno (*potere attivo*) e un subire condizionamenti e interventi oggettivi esterni a sé che lo spingono ad «assumere una forma piuttosto di un'altra» (*potere passivo*: anche la passività è un potere perché, banalmente, nessuno può essere influenzato da qualsiasi cosa se non lo può essere). L'asse dell'istruzione che connette conoscenze e abilità riguarda, invece, la cultura oggettiva, per così dire esterna al soggetto e che resta da interiorizzare: essa diventa

formativa nella misura in cui ciascuno, nei diversi ambienti scolastici ed extrascolastici, la adopera come occasione e strumento per migliorarsi, per ampliare, grazie ad essa, la qualità del proprio modo di essere nel mondo, per «darsi o per ricevere la propria forma». L'istruzione, perciò, ha senso solo se è formativa, cioè se è un modo e un'occasione per trasformare le capacità personali di ciascuno nelle competenze altrettanto personali. Viceversa resta qualcosa di astratto, estraneo e di aggiuntivo che non ha nulla a che fare con l'essere personale di ciascuno.

Educazione della persona umana



La persona umana

Con questa continua insistenza sul valore finale delle capacità e delle competenze personali e sul valore strumentale delle conoscenze e delle abilità, si comprende, allora, perché l'art. 1, co. 1. della legge n. 53/03 ponga come *fine* del sistema educativo di istruzione e di formazione l'impegno a «favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana». La formulazione obbliga ad esplicitare alcune consapevolezza che presuppone e che sembrano caratterizzarla.

La prima. Si può «favorire la crescita» di qualcosa se e solo se questo qualcosa c'è già ed ha già in sé i germi del proprio sviluppo. Le capacità personali, da questo punto di vista, ineriscono per natura alla persona umana: essa, se è tale, cioè persona umana, è un plesso di capacità. Analogamente, si può valorizzare qualcosa, sia nel significato di attribuire valore, sia in quello, intensivo, di aumentare il valore, se e solo se questo qualcosa c'è già, lo si trova e lo si riconosce esistente. Attribuire valore a un nulla non è possibile. Le capacità personali, quindi, non solo esistono, ma sono da avvalorare: educazione è irrobustirle, esercitarle, dispiegarle al massimo livello possibile, farle diventare sempre più competenze personali.

La legge dà, quindi, per scontato che la «persona umana» non è costruita e sostanziata dagli interventi di chicchessia, educatore personale o istituzionale che dir si voglia. Nessuno, nemmeno i più bravi, i più potenti e più attrezzati tecnicamente 'educatori', non solo *crea*, ma nemmeno *costruisce* e *costituisce* la «persona umana». Essa, piuttosto, si trova già, per così dire, ontologicamente costituita. Diritto sussistente, la indicava Rosmini. Nessun intervento educativo le dà, quindi, le capacità che la contraddistinguono: al contrario le ha lei, per natura. L'intervento educativo, semmai, è chiamato a creare o a costruire le condizioni e le occasioni perché esse, da presenza già reale, ma ancora allo stato potenziale della «persona umana», diventino presenza sempre più attuale e compiuta, appunto competenze.

Tra la concezione sofistica e quella socratica dell'essere umano, la legge di riforma sceglie, quindi, di riferirsi alla seconda. La natura (*phýsis*) di ciascuno, secondo i sofisti, non esisteva. Al massimo, concedevano fosse un'invenzione storica, sociale e politica degli aristocratici per giustificare a se stessi la propria supremazia e ai democratici la loro subordinazione. Un modo di interpretare il «ciascuno diventi se stesso» dell'*Ode Pitica* di Pindaro come un comodo invito a mantenersi nella condizione sociale e intellettuale in cui si è collocati, e a non pretendere di fuoriuscirne in nome di capacità e meriti personali che lo potrebbero giustificare. Come a dire che un libero aristocratico, ancorché stupido, non doveva degradarsi fino a farsi schiavo e uno schiavo, ancorché molto intelligente, non doveva certo pretendere di diventare libero. La natura personale di ogni allievo, a loro avviso, era, perciò, soltanto un prodotto della «cultura» e della «storia». Da questo punto di vista, la «tecnica educativa», noi potremmo dire l'insieme degli interventi di istruzione e di formazione, modellerebbero a proprio piacimento i soggetti. Se si fosse voluto, e non ci fossero stati interessi («scopi») di altro tipo, si potevano, infatti, secondo questa concezione sofistica, rendere, grazie alla «tecnica educativa», gli uomini tutti uguali: fare democratici gli aristocratici e viceversa. Clonarli non solo socialmente, ma anche educativamente. La regola valeva non solo per i risultati finali, ma anche per i modi con cui tali risultati si potevano perseguire. Semmai potevano cambiare, per ciascuno, soltanto i tempi di percorrenza, ma il traguardo finale era in ogni caso uguale per tutti. Un'omologazione universale possibile.

Socrate inaugurò, invece, come sappiamo, un altro paradigma. A suo avviso, l'essere umano aveva già dentro di sé tutto ciò che poteva diventare: l'educazione, e le sue «tecniche», era soltanto l'arte di aiutarlo a tirar fuori con le sue forze ogni sua potenzialità (maieutica), costruendo le occasioni di aiuto perché ciò fosse possibile nel concreto. L'ingiunzione delfica del «conosci te stesso» o l'invito pindarico al «ciascuno diventi se stesso» non avevano, dunque, in nessun modo, secondo questa matrice interpretativa, il significato classista prima menzionato. Aprivano, piuttosto, alle risonanze eraclitee dell'inesauribilità dell'anima umana: per quanto tu cammini non riuscirai mai a raggiungere i confini dell'anima, diceva l'efesino. Analogamente, per quanti sforzi uno faccia, è difficile conoscere se stessi e diventare se stessi, nonostante la disponibilità della miglior maieutica educativa possibile, per la semplice ragione che non si finisce mai di conoscersi e di diventare chi si è. A maggior ragione, per quanti sforzi uno faccia, e per quanto sia tecnicamente scaltrito, è difficile che un educatore maieutico possa mai pretendere di aver conosciuto a tal punto le capacità personali di ciascuno da dichiarare di averle prima identificate e poi concretizzate del tutto. Sarebbe un'*hybris* pedagogicamente imperdonabile. Come a dire, poiché le capacità dell'essere umano, per quanto esplorate con i migliori strumenti di indagine disponibili, non sono mai conoscibili

completamente non solo per l'educatore, ma perfino per lo stesso soggetto educando; e poiché l'uno e l'altro, in modi ed intensità diverse, conoscono più in negativo che in positivo le proprie ed altrui capacità, bisogna concludere che il processo educativo non può che rivelarsi sempre inesauribile, ovvero un processo che non ha mai fine, sempre aperto alla scoperta, in ogni persona, di capacità insospettite e sorprendenti che possono diventare competenze di ciascuno.

La trama di questo paradigma antidogmatico, anticomportamentista, antimaterialista, antitecnicista ha trovato modo di ispessirsi e di crescere, come sappiamo, soprattutto con il cristianesimo. Fu il cristianesimo, infatti, ad introdurre nella cultura occidentale e mondiale il concetto di «persona». «Persona divina», Dio padre, Dio figlio, Dio spirito, unica persona in tre «persone» uguali e distinte, un modo per dirne inadeguatamente e misteriosamente, con parole umane, la sua grandezza e inesauribilità. «Persone divine» (gli angeli) e «persone umane», noi, creati da Dio a sua immagine e somiglianza proprio per farci gratuitamente condividere, per amore, la sua condizione di Persona divina pur essendo uomini finiti, limitati da un corpo, dal tempo, dalla materia.

In questo senso, l'uomo è «persona umana» perché non è soltanto un corpo, un insieme di processi vegetativi e sensitivi che periscono; perché non è soltanto, cartesianamente, un soggetto pensante che supera la contingenza e l'empiria: la mente, la razionalità, sia essa teoretica, tecnica e pratica, è certo una caratteristica centrale della persona, ma non è esclusiva; perché non è soltanto un individuo, ovvero la componente non ulteriormente divisibile della società umana, il mattone che si trova all'origine di ogni nostro stare insieme, uguale a tutti gli altri mattoni, intercambiabile, proprietario di se stesso. L'uomo è «persona umana», infatti, perché è allo stesso tempo tutte queste cose insieme e anche qualcosa di più.

Tutte queste cose insieme sia perché la mente non esiste senza mano (motricità, corporeità) e senza cuore (affettività, sentimenti), per cui spirito, anima e corpo, per usare vocaboli tradizionali, non sono separati, sia perché questa unità è davvero individuale, esclusiva, originaria ed indivisibile per ciascuno.

Anche qualcosa di più, però, perché, anzitutto, è relazionalità. «L'uomo è un rapporto; non che sia in rapporto, non che abbia un rapporto, ma è un rapporto, più precisamente un rapporto con l'essere (ontologico), un rapporto con l'altro»¹². «La persona umana non può comprendersi come chiusa in se stessa, perché essa esiste nella forma di una relazione. Seppure la persona non nasca dall'incontro, è certo che si attua solo nell'incontro»¹³. Se questa è la persona umana, nessuno può decidere qualsiasi cosa da solo e pensando di essere solo. La libertà e la responsabilità personali sono sempre inserite in una rete relazionale che si può rompere, come quando si pensa l'individuo, solo per astrazione, il che poi vuol dire non nella realtà.

In secondo luogo, è qualcosa di più perché è egli è inesauribilità. Per quanto si cammini, infatti, non si giungerà mai, nella persona umana, a trovare un elemento costitutivo che non sia inaugurato dalla sua libertà e responsabilità. Essa è, quindi, un abisso sorgivo senza fondo, dove si può sempre pervenire ad un livello più fondamentale ed originario di

¹² L. Pareyson, *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino 1995, p. 15.

¹³ R. Guardini, *Scritti filosofici*, Vita e pensiero, Milano 1964, vol. II, p. 90.

quello raggiunto. Impossibile, perciò, farne una fotografia che si pretenda definitiva e fissarla in uno stato che la delimiti e che sia intrascendibile. E' molto più dell'individuo.

In terzo luogo, è un'identità unica e irripetibile che la rende infungibile nel tutto. Ogni persona umana, osservava Leibniz, è una diversa colata dell'intero universo. E prima di lui S. Giovanni Damasceno definiva persona umana chi «chi, esprimendo se stesso per mezzo delle sue operazioni e proprietà, porge di sé una manifestazione che lo distingue dagli altri della sua stessa natura»¹⁴. Non esiste, perciò, una persona umana che sia uguale ad un'altra. E che sia sostituibile da un'altra. Non può mai essere, perciò, come invece è l'individuo, la parte indifferenziata di un mucchio, il *pan* di Aristotele¹⁵. La sua presenza o la sua assenza è qualitativa. Per dirla con Hobbes, non può creare moltitudini, ma popoli¹⁶, cioè un'unità organica, l' *holon* di Aristotele, dove ogni parte unica e irripetibile si riconosce nel tutto e il tutto è in ogni parte unica e irripetibile.

In quarto luogo, perché non esiste per *téchne* umana, nostra, ma per *phýsis* propria. Per dirla con il *Faust* di Goethe, l'uomo, come persona umana, non è stato da noi generato «da più centinaia di sostanze, mediante una miscela (...) pazientemente combinata»¹⁷, ma, come suggerisce l'esperienza della libertà e della responsabilità della razionalità pratica, trova in se stesso la propria *entelécheia* e la propria *enérghēia*.

Processo educativo e ologramma

¹⁴ S. Giovanni Damasceno, *Dialectica*, c. 43; PG 94,613.

¹⁵ Aristotele, *Metafisica* 1045a7-10; cfr anche *Fisica* 184a22-184b8.

¹⁶ T. Hobbes, *Leviatano o la materia, la forma e il potere di uno stato ecclesiastico e civile* (1651), trad. it. a cura di A. Pacchi, collaborazione di A. Lupoli, Laterza, Bari 1989.

¹⁷ La citazione si riferisce all'atto II della seconda parte del *Faust*, dove Wagner, nel laboratorio, fabbrica Homunculus, che non a caso si rivela il cugino di Mefistofele, il diavolo.

In un suo verso famoso, William Blake invitava a «vedere il mondo in un grano di sabbia». Nella nostra tradizione culturale, del resto, è nota la dinamica rinascimentale del microcosmo e del macrocosmo: nel primo c'è tutto il secondo e il secondo restituisce il primo. Per Pascal «le parti del mondo hanno tutte un tale rapporto tra loro e una tale concatenazione che ritengo impossibile conoscere l'una senza l'altra e senza il tutto (...). Dunque poiché tutte le cose sono causate e causanti, aiutate e adiuvanti, mediate e immediate, e tutte sono legate da un vincolo naturale e insensibile che unisce le più lontane e le più disparate, ritengo sia impossibile conoscere le parti senza conoscere il tutto, così come è impossibile conoscere il tutto senza conoscere particolarmente le parti»¹⁸; e continua «Non vedo che infinità da tutte le parti, le quali mi rinserrano come un atomo» (n. 194)¹⁹; «Il più piccolo movimento interessa tutta la natura; il mare intero muta per una pietra. Così, nella grazia, la più piccola azione interessa tutto, per le sue conseguenze. Dunque tutto è importante. In ogni azione bisogna tener d'occhio, oltre l'azione, il nostro stato presente, passato e futuro, e quello degli altri a cui essa interessa, e vedere i legami tra tutte queste cose. Allora soltanto saremo abbastanza cauti» (n. 505)²⁰. Leibniz ha costituito addirittura una metafisica di questa dinamica. La sua monade contiene tutto l'universo, pur essendo 'chiusa' e 'senza finestre', e tutto l'universo è monade.

Nel processo educativo, queste consapevolezza sono molto importanti. Non c'è nulla che non abbia relazione con il tutto, e non c'è tutto dell'educazione e del processo educativo che non sia il frutto di singole parti. Conoscere le parti senza il tutto, infatti, è erudizione, di solito astenica. A che serve, ad esempio, che un docente conosca soltanto una disciplina, senza saperla collocare nella relazione con le altre con cui è chiamato ad interloquire e con la "cultura generale"?; oppure che conosca tutti gli obiettivi specifici di apprendimento della propria disciplina, ma non conosca le relazioni che essi instaurano non solo, tutti, tra di essi, ma tutti con tutti gli altri obiettivi specifici di apprendimento delle altre discipline che, in questo modo li spiegano e ne consentono una comprensione più profonda?; oppure ancora che un docente conosca bene le *Indicazioni nazionali*, ma non il *Profilo educativo, culturale e professionale* e il quadro normativo che ha accompagnato il processo di riforma che ha prodotto tali documenti? E potremmo continuare. «Colui che vede bene l'ordine del tutto, vede il posto in cui deve essere ogni parte; colui che vede bene una parte, e che la conosce a fondo, può essere un istruito: l'altro è un uomo di giudizio; e voi ricordate che ciò che ci proponiamo di acquisire, più che la scienza, è il giudizio»²¹. «Tutto il lavoro dell'educazione e dell'insegnamento deve tendere ad unificare, non a disperdere; esso deve costantemente sforzarsi di assicurare e nutrire l'intera unità dell'uomo»²². «Da ogni punto della superficie più indifferente, meno ideale, dell'esistenza, è possibile gettare un filo a piombo che ne attinga gli strati più profondi e che ciascuno dei suoi aspetti particolari racchiude il significato dell'esistenza nel suo insieme e ne viene influenzato»²³.

¹⁸ Pensiero n. 72, *Sproporzione dell'uomo*, ed. Brunschvicg, in B. Pascal, *Pensieri* (1670), trad. it. di G. Auletta e Ines e V.G. Rossi, Paoline, Cinisello Balsamo 1986, p. 143.

¹⁹ Pensiero n. 194, ed. cit. p. 188.

²⁰ Pensiero n. 505, ed. cit. p. 294.

²¹ J.J. Rousseau, *Emilio* (1762), trad. it. a cura di G. Roggerone, La Scuola, Brescia 1965, III, p. 239.

²² Cfr. J. Maritain, *L'educazione al bivio* (1943), trad. it., La Scuola, Brescia 1973¹⁶, p. 70.

²³ Dalla presentazione preparata da G. Simmel per la sua *Filosofia del denaro* (riportato in G. Poggi, *Denaro e modernità. La 'Filosofia del denaro' di Georg Simmel*, Il Mulino, Bologna 1998, p. 74).

Questo reciproco richiamo tra parte e tutto sembra addirittura la condizione di comprensione e di spiegazione degli stessi fenomeni scientifici, come se scienza, filosofia della natura e metafisica trovassero una specie di accordo per la semplice ragione che è la realtà stessa ad obbedire a questa din amica in tutta se stessa. La fisica quantistica, ad esempio, ci dice che ogni particella elementare è simile a un campo (magnetico, elettrico, gravitazionale, atomico) in cui ogni punto è in funzione di tutti gli altri e, in certo qual modo, un riflesso della totalità del campo. Ludwig Boltzmann, nel 1877, descrisse l'entropia nei termini del numero di distinti stati microscopici che le particelle contenute in una certa quantità di materia possono occupare mantenendo tutte le proprietà di quella quantità macroscopica di materia. Claude E. Shannon, matematico americano, nel 1948 descrisse l'entropia come la misura di un contenuto di informazione, ovvero il numero di cifre binarie o bit necessari per codificare un messaggio. Proposto nel 1993 dal premio Nobel Gerard't Hooft dell'università di Utrecht ed elaborato nel 1995 da Leonard Susskind della Stanford University il principio olografico sembra una potente arma ermeneutica della cosmologia. Nella vita quotidiana un ologramma è un tipo speciale di fotografia che genera un'immagine pienamente tridimensionale quando viene illuminata in modo appropriato. Tutta l'informazione che descrive la scena tridimensionale è quindi codificata nella distribuzione di aree chiare e scure sulla pellicola bidimensionale, pronta ad essere rigenerata. Il principio olografico afferma che un analogo di questa 'magia visiva' si applica alla descrizione fisica di qualunque sistema che occupi una regione in tre dimensioni: propone cioè che un'altra teoria fisica definita solo sul confine bidimensionale della regione ne descriva completamente la fisica in tre dimensioni. E così per le quattro (tre spaziali più il tempo) e le cinque della teoria delle stringhe: sempre al confine esiste una codifica con una dimensione in meno²⁴.

Questi stessi principi si ritrovano poi in tutti gli autori contemporanei della complessità, da Bateson a Morin. Perché trascurarli, allora, in campo educativo? Hermann Hesse li propose come paradigma metodologico dell'azione culturale nel suo *Gioco delle perle di vetro*. Ogni piccola entità è un microcosmo atto a fungere di base di partenza per un gioco che la lega a tutte le altre²⁵. Il Gioco delle perle di vetro «è capace di esprimere e mettere in rapporto tra loro il contenuto e i risultati di quasi tutte le scienze. (...) È un modi di giocare con tutti i valori e col contenuto della nostra civiltà»²⁶. «Mentre il principiante era, poniamo, capace di stabilire, mediante i segni del gioco, un ponte fra una musica classica e la formula di una legge fisica, l'esperto e il maestro portavano il gioco liberamente dal tema iniziale fino a combinazioni illimitate»²⁷. «Gli scienziati rigorosi lo disprezzano (...) perché gli mancherebbe quel grado di severità nella disciplina che le singole scienze possono raggiungere»²⁸. «La matematica serve anche per inventare nuove armi da fuoco, ma nessuno (...) crederà che all'abolizione del nostro Gioco possa derivare il minimo danno al popolo e al paese»²⁹, dice il Maestro del Gioco delle perle di vetro. Se si legge la riforma con questi occhiali acquistano certo tutto un

²⁴ J.D. Bekenstein, *L'informazione in un universo olografico*, in «Le scienze», n. 421, settembre 2003, pp. 46-53; H. Stephen, *L'universo in un guscio di noce*, Mondadori, Milano 2002; L. Susskind, *I buchi neri e il paradosso dell'informazione*, in «Le scienze», n. 346, giugno 1997.

²⁵ H. Hesse, *Il gioco delle perle di vetro. Saggio biografico sul Magister Ludi Josef Knecht pubblicato insieme con i suoi scritti postumi* (1943), trad. it. di E. Pocar, Mondadori, Milano 1983, p.

²⁶ Ivi, pp. 10-11.

²⁷ Ivi, p. 37.

²⁸ Ivi, p. 81.

²⁹ Ivi, p. 375.

altro significato tutti i i suoi documenti nazionali, i 600 obiettivi specifici di apprendimento del primo ciclo, l'elenco delle discipline ecc.

Obiettivi generali del processo formativo, obiettivi specifici di apprendimento, unità di apprendimento, obiettivi formativi

Introduzione

I docenti delle istituzioni scolastiche, rispettando la natura e le caratteristiche di ogni grado di scuola, sono tenuti, così dispongono le *Indicazioni Nazionali*, a trasformare gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento *relativi* alle competenze degli allievi» (art. 8 comma 1, punto b del Dpr. 275/99), attraverso le Unità di Apprendimento, se ben impostate in itinere, in *obiettivi formativi*, cioè in obiettivi di apprendimento effettivamente adatti ai singoli allievi che si affidano al loro peculiare servizio educativo (art. 13 del Dpr. 275/99) e che diventano davvero competenze riconosciute da ogni studente come sue proprie, e dalla sua famiglia.

Qui di seguito si intende:

- analizzare i significati di: obiettivi generali del processo formativo, obiettivi specifici di apprendimento, unità di apprendimento, obiettivi formativi
- coglierne le relazioni con i termini analizzati finora
- esplicitare come tutti i termini analizzati debbano ricomporsi e trovare unità di senso nel processo di apprendimento/insegnamento per la competenza veramente personale di ogni studente

Obiettivi generali del processo formativo (art. 8, Dpr. 275/99)

Gli «obiettivi generali del processo formativo» orientano unitariamente la natura e il significato degli interventi educativi e didattici predisposti, nel complesso, dai docenti al servizio del massimo ed integrale sviluppo possibile delle capacità di ciascun allievo. Collegati al *Profilo educativo, culturale e professionale*, Pecup, atteso per l'allievo alla fine dei due cicli dell'istruzione e dell'istruzione e formazione professionale, essi esplicitano il contributo intenzionale portato alla maturazione dello studente dalle attività e dagli insegnamenti scolastici impartiti.

Concernendo «i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale» (punto m, co. 2 dell'art. 117 della Costituzione, così come modificato dalla legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001), gli obiettivi generali del processo formativo sono da assumere come *livelli essenziali di prestazione* della qualità del servizio educativo che le istituzioni scolastiche della Repubblica sono tenute ad assicurare agli allievi e alle famiglie.

Obiettivi specifici di apprendimento - Osa (art. 8, Dpr. 275/99)

Gli «obiettivi specifici di apprendimento» (Osa) indicano le conoscenze (il *sapere*) e le abilità (il *saper fare*) che tutte le scuole della nazione sono invitate ad organizzare in attività educative e didattiche volte alla concreta e circostanziata promozione delle *competenze* degli allievi a partire dalle loro *capacità*. In questo senso, come spiega l'art. 8 comma 1, punto b del Dpr 275/99, sono «*relativi* alle competenze degli alunni», cioè

hanno di mira le competenze da promuovere, pur non identificandosi con esse, ma ponendosi nel loro confronti nel rapporto di mezzi a fine.

Concernendo anch'essi, al pari degli obiettivi generali del processo formativo, «i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale», gli Osa sono da considerare «livelli essenziali di prestazione» del servizio che tutte le istituzioni scolastiche della Repubblica sono tenute ad assicurare agli allievi e alle famiglie. Si badi: non che tutti gli allievi sono costretti ad apprendere nella maniera e nella forma con cui sono formulati nelle *Indicazioni nazionali*; a questo scopo, infatti, come ribadiremo più avanti, entrano in campo gli obiettivi formativi e l'autonomia delle istituzioni scolastiche. Costituiscono, piuttosto, il quadro che, di norma, la scuola e i docenti sono obbligati a considerare per organizzare il loro autonomo servizio di insegnamento; a cui le famiglie si rivolgono per controllare la qualità complessiva del servizio scolastico loro offerto; e che, infine, l'Invalsi impiega allo scopo di predisporre gli indici necessari per valutare la qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione nazionale.

Le conoscenze e le abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento sono ricavate dalle «scienze». La loro giustificazione, quindi, è epistemologica, non psicologica e didattica. Dicono concetti e pratiche scientifiche che tutte le scuole della Repubblica sono obbligate a insegnare, anche in nome della nostra tradizione e della nostra cultura. Non dicono, però, né come, né quando, né con quale gradualità qualitativa, né con quale grado di integrazione unitaria ciò si debba tradurre in apprendimento e, poi, in competenza, degli allievi. Devono, quindi, ancora diventare «disciplina di studio», grazie alla professionalità dei docenti e alla logistica pedagogica della scuola. Per questo non bisogna attribuire agli obiettivi specifici di apprendimento (ricavati dalle scienze) la natura e la funzione degli obiettivi formativi, tipici delle discipline di studio. Soprattutto, non bisogna cadere nell'equivoco di impostare e condurre le attività didattiche di classe quasi in una corrispondenza biunivoca con ciascun obiettivo specifico di apprendimento. L'insegnamento, in questo caso, infatti, diventerebbe una forzatura inaccettabile e diseducativa. Al posto di essere frutto del giudizio e della responsabilità professionale necessari per progettare la declinazione degli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi, ridurrebbe i secondi ad una esecutiva applicazione dei primi. Inoltre, trasformerebbe l'attività didattica in una ossessiva e meccanica successione di esercizi/verifiche degli obiettivi specifici di apprendimento, che toglierebbe ogni respiro educativo e culturale all'esperienza scolastica. Per questo violerebbe lo spirito e la lettera della normativa sull'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Non bisogna, inoltre, dimenticare che se anche gli obiettivi specifici di apprendimento sono per forza di cose formulati a mo' di elenco, in maniera minuta e segmentata, riferiti soltanto ad un determinato campo scientifico, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio dell'ologramma: ognuno di essi rimanda sempre a tutti gli altri, sia perché, in ogni scienza, *tutto si tiene*, sia perché ogni scienza è sempre in collegamento e in dialogo con *tutte* le altre. Dentro lo specialismo anche più spinto, in sostanza, va sempre rintracciata, se si intende rimanere nell'ambito della «cultura», l'apertura inter e transdisciplinare: la parte che si lega al tutto e il tutto che non si dà se non come parte. Qualsiasi enunciazione è legata non soltanto agli anelli diretti che la precedono, ma anche a quelli che la seguono, la affiancano e la intersecano.

Ogni conoscenza e abilità, quindi, non sono mai monologiche, ma sempre plurilogiche. Lo scambio interattivo tra sistemi simbolici assiomatici e non assiomatici diversi, per

costruire un orizzonte discorsivo comune sempre aperto ed aggiornabile, è il paradigma più corrispondente alla reale dinamica di sviluppo delle conoscenze e delle abilità. Per questo, tutto ciò che procede verso il superamento di distinzioni disciplinari prestabilite, soprattutto quando la *ratio* che ne è alla base sia quella di definire raggruppamenti utili ai fini concorsuali, non può che essere sempre accolto con grande favore. Come ricordava A. Einstein, del resto, «la natura non è divisa in Dipartimenti, come lo sono invece le università». Né la realtà, diceva Russell, si può dividere per Ministeri come fanno i governi o per cattedre come fanno i professori. D'altra parte, se non si può negare che la frequentazione tra specialisti di diversa estrazione disciplinare e culturale non garantisce di per sé il superamento delle specializzazioni e l'aprirsi reciproco di mentalità, è anche vero che l'aleatorietà del metodo, intrinseca, peraltro, ad ogni impresa umana, non ne implica affatto l'abbandono, tanto più se per mancanza di risultati immediati.

Unità di Apprendimento (U.A.)

Le U.A. non sono unità di insegnamento, cioè preoccupate di dichiarare ciò che fa o deve fare il docente per trasmettere determinati contenuti, ma, appunto, di apprendimento, ovvero attente a promuovere ciò che fa e deve fare l'allievo per effettivamente imparare, nel suo modo, tali contenuti. E siccome nessuno apprende se non con la propria testa, con le proprie specificità, le U.A. sono per forza di cose personalizzate. Per questo si differenziano dalle Unità Didattiche (U.D.), che invece sono unità di insegnamento in cui prevale la coerenza degli oggetti di insegnamento.

Il punto di partenza per differenziare i due modelli sta nel riconoscere che l'UD si riferisce alla disciplina che, applicando i programmi ministeriali, è suddivisa in fasi logicamente concatenate le quali, unitariamente, compongono il lavoro annuale programmato dal docente. Pertanto, l'UD è una parte dello sviluppo intrinseco della disciplina e della sua logica epistemologica. Invece, nell' U.A sono l'alunno o il gruppo di alunni, con le loro necessità e connotazioni, che aspettano di ricevere un'attribuzione di senso. Essa non coinvolge mai una sola disciplina, ma quelle necessarie (non si fa italiano, forse, anche facendo musica o motricità, e viceversa?). Il docente tutor, che lavora insieme ai docenti che entrano in contatto con gli allievi a lui affidati, è il garante di tale uso strumentale delle discipline nel processo educativo. Proprio per tale ragione, gli insegnanti, avendo continuamente come bussola di riferimento il *Profilo Educativo, Culturale e Professionale* e le *Indicazioni nazionali*, e, quindi, ben conoscendo che cosa (quali conoscenze e abilità) bisogna adoperare per promuovere le competenze degli allievi, sono i professionisti della trasformazione degli obiettivi specifici di apprendimento dettati a livello nazionale in *obiettivi formativi* adatti a ciascun gruppo classe e a ciascun ragazzo, utili a ciascun gruppo classe o allievo, dotati di senso e di forza esplicativa della loro situazione partenza.

Le conoscenze e le abilità non sono, però, traguardi da raggiungere in ogni caso perché validi in sé, in quanto portato della civiltà e della cultura, ma costituiscono piuttosto occasioni perché lo studente, apprendendo, sviluppi, tramite l'apprendimento di esse, tutto se stesso, nella sua unità di persona.

Le competenze, infatti, non sono semplici *performance*, azioni caratterizzate da un alto grado di automatismo e da reazioni balistiche (cioè così immediate da risultare inconsapevoli). Non sono mere *routine*. Sono, al contrario, processi di pensiero e decisionali nei quali risultano determinanti opzioni teoriche e scelte di carattere razionale tra alternative che richiedono, a loro volta, la ricerca delle conoscenze necessarie per

operare queste scelte e la capacità di selezionare ciò che è rilevante ai fini della soluzione del problema. Si tratta, cioè, di saper rispondere con equilibrio e unità ai cosiddetti *breckdown*³⁰ che si aprono nell'esperienza e nei contesti d'azione, attraverso procedure aperte, veri e propri *frames*, da applicare creativamente ai nuovi contesti e alle nuove esigenze poste. Da questo punto di vista, le competenze finali promosse non potranno mai essere ridotte non solo ad automatismi, ma nemmeno alla padronanza intellettuale di conoscenze ed abilità sparse e ciascuna autosufficiente: saranno invece riferite alla padronanza di conoscenze ed abilità organizzate, relative ad un contesto esperienziale unitario e complesso, ben integrate nell'insieme della personalità dell'allievo.

Rispetto agli obiettivi formativi il docente tutor e l'équipe dei docenti selezionano contenuti, attività, metodologie, verifiche, ma lo fanno con la competenza dell'equilibrista sul filo, più che quella dell'ingegnere taylorista, rigido e non disponibile ad assumersi la responsabilità di correggere, in situazione, il proprio percorso (*problem solving* sistematico). E' questa la ragione per cui le UA non possono che costruirsi a partire da un progetto di massima (scenario) e trovano la loro sistemazione davvero definitiva solo alla fine del loro svolgimento. Quindi, preparate prima dell'azione didattica come scenari (fase preattiva), si perfezionano e si arricchiscono dei particolari che le caratterizzano mentre si svolgono in classe con i ragazzi (fase attiva, nella quale si valorizza la professionalità di ogni docente), e diventano, quindi, un "tassello" del percorso formativo degli allievi, ovvero del Piano di Studi Personalizzato che porta ciascuno ad incorporare nelle proprie competenze le conoscenze e le abilità delle *Indicazioni*, solo dopo che sono state documentate non tanto nel loro progettarsi, ma nel loro concreto svolgersi e costituirsi (fase postattiva).

Le UA che compongono i PSP restano a disposizione sia dei colleghi e delle famiglie in modo che essi possano rivedere i percorsi svolti, anche al fine di migliorarli, sia del tutor perché possa consultarle nella compilazione del Portfolio delle competenze. Possono essere ordinate per via informatica e costituiscono un bacino di ispirazione e di confronto didattico, continuamente aggiornato. Lo scopo è tesaurizzare gli insegnamenti ricavati dall'esperienza di ciascun insegnante. L'UA, come detto, non può mai essere soltanto monodisciplinare: l'unità della persona implica per forza di cose lo sforzo di immaginare e realizzare un'attività didattica altrettanto unitaria.

Quali sono le più evidenti differenze fra Unità didattiche (U.D.) e Unità di apprendimento (U.A.)?

Le Unità didattiche (UD) vengono definite nella fase di programmazione all'inizio dell'anno scolastico o dei periodi intermedi: il docente, eventualmente con altri insegnanti, suddivide il lavoro annuale o mensile in sezioni per le quali individua i prerequisiti, gli obiettivi, i metodi, le verifiche formative e sommative; al termine del periodo prescelto valuta se il programma è stato interamente svolto, se gli obiettivi sono stati raggiunti e il livello delle conoscenze acquisite da ciascun allievo. Se qualcuno ha bisogno di rinforzo, si programmano altri interventi. Come si vede, è fordismo didattico; tardomaterialismo scompositivo.

Diversa è l'impostazione delle Unità di apprendimento (UA). All'inizio dell'anno scolastico, il docente tutor e il gruppo dei docenti con cui lavora, alla luce della situazione e dei

³⁰ Parola intraducibile che combina idee di rottura, di caduta, di imprevisto e di eccezione (G. De Michelis, *A che gioco giochiamo? Linguaggio, organizzazione, informatica*, Guerini & associati, Milano 1995, pp. 94-95).

bisogni formativi degli allievi e delle domande espresse dalle famiglie, fanno una ipotesi di lavoro di massima, per schizzi. La compilano tenendo conto e combinando tra loro, da un lato, i vincoli di traguardo posti dal Profilo, dagli Obiettivi Generali del processo formativo, dagli Obiettivi Specifici di Apprendimento e, dall'altro, la reale condizione degli alunni a lui affidati.

Tale percorso a maglie larghe è quello che consente a ogni docente di coordinarsi. Il cuore dell'UA, però, non è qui. E', per così dire, la preconditione. La vera sfida per ogni docente, infatti, è quella di mantenere aperta giorno per giorno la congruenza tra realtà ed esperienza degli allievi e quadro di massima tracciato; è quella della responsabilità professionale diretta a cui tocca rispondere con creatività e competenza professionale ai problemi complessi che incontra, tenendo sempre presenti Profilo e OSA. Per tali motivi ogni docente mano a mano adatterà agli alunni ed alle loro specifiche situazioni i propri interventi, senza perdere di vista gli Osa: se questi non sono ogni volta trasformati in 'obiettivi formativi' per i ragazzi che ha dinanzi, inutilmente se li proporrà come valore educativo e culturale. Il bravo insegnante si riconosce da questa competenza di arrivare a destinazione, caratterizzata dal fatto che egli sceglie in ogni momento, in tempo reale, la strada che meglio si adatta a ciascun gruppo classe e allievo, naturalmente partecipi del processo in atto.

Le differenze fra U.D e U.A., se pur schematicamente descritte e forse esasperate a scopi di chiarezza, fanno comprendere come la prospettiva sia molto diversa. Nell'UA è importante che il "lavoro a tavolino" non prevalga su quello in situazione e che esso corrisponda realmente al lavoro scolastico e ne rappresenti la documentazione, dalla progettazione alla realizzazione.

Niente di nuovo, per la verità: le migliori esperienze didattiche di questi ultimi decenni, infatti, sono sempre andate in questa direzione. Si pensi a don Milani, o a Mario Lodi o ad Alfredo Giunti...o, per andare più indietro, alla Boschetti Alberti o a Freinet e a tantissimi altri grandi 'educatori', che da sempre si sono adattati alle capacità dell'allievo, e non gli hanno chiesto di adattarsi ai loro schemi.

Obiettivi formativi (art. 13 del Dpr. 275/99)

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 per essere insegnati ed appresi tenendo conto delle personali capacità di ciascuno. Gli «obiettivi generali del processo formativo» 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, ad uno o più allievi concreti e sono, allo stesso tempo, percepiti da 'questi' allievi come traguardi chiari, importanti e significativi da raggiungere per la propria personale maturazione. In altre parole, si potrebbe dire, nel momento in cui ristrutturano l'ordine formale pedagogico ed epistemologico da cui sono stati ricavati in quello reale, psicologico e didattico, di ciascun allievo, con la sua storia e le sue personali attese. A queste condizioni, essi aiutano a trasformare le capacità individuali in affidabili e certificate competenze finali altrettanto individuali. Ecco perché il bravo insegnante, se anche li prevede e per certi aspetti li programma, è soprattutto quello che è in grado di individuarli al momento, proprio per farli sempre aderire alla realtà esistenziale e cognitiva degli allievi.

A voler essere schematici, si può dire che gli obiettivi formativi esprimono l'intenzionalità del docente in situazione di apprendimento. Per questo, per quanto formulati orientativamente prima dell'azione didattica (fase preattiva), si autenticano durante essa (fase attiva) e, soprattutto, si vedono per quello che sono stati realmente per ciascuno quando l'azione didattica è conclusa e comincia la riflessione su di essa (fase postattiva). Da questo punto di vista, mentre le UD sono 'scritte' prima dell'azione didattica e chiedono a tale azione di aderire al progetto, le UA sono 'scritte' nella loro versione definitiva solo dopo, quando documentano gli obiettivi formativi effettivamente perseguiti e ne definiscono pure lo standard e il livello.

Anche gli obiettivi formativi, al pari degli obiettivi specifici di apprendimento (Osa), obbediscono alla logica ologrammatica. Si può sostenere, anzi, che la esaltino, sia sul piano epistemologico, sia su quello psicologico ed educativo. Se non la testimoniassero nel concreto delle relazioni educative e delle esperienze personali di apprendimento, difficilmente, d'altra parte, potrebbero essere ancora definiti «formativi», ovvero una guida al «darsi forma» di ogni alunno a se stesso.

Per questo, sebbene formulati dai docenti in maniera analitica e disciplinare, sono sempre un'unità e riverberano le loro influenze formative su tutti gli aspetti della personalità, non soltanto su qualcuno. Per questo, inoltre, non possono mai essere promossi attraverso attività ed esercizi astratti, atomizzati e parziali, ma sempre attraverso attività ed esercizi unitari, collegati fra loro, radicati nell'esperienza individuale e, aspetto ancora più importante, sempre dotati di senso, e quindi motivanti, per chi li svolge. Essi non possono, quindi nascere per deduzione dagli obiettivi generali del processo formativo e dagli Osa. Sarebbe un'illusione.

Gli obiettivi formativi sono, invece, il frutto di una vera e propria autonoma progettazione professionale da parte dei docenti e della scuola. I docenti li devono ravvisare tenendo conto degli Osa, perché occorre mantenere nel Paese un sistema di istruzione non frammentario e polarizzato, ma non ne sono certo la cablatura. Nascono, piuttosto, dalla contemporanea considerazione di quattro aspetti:

- ✓ l'esperienza che il docente vede motivante per l'apprendimento degli allievi (che cosa è per loro significativo, perché, come si scopre e si identifica senza fraintendimenti?);
- ✓ l'analisi delle capacità degli allievi, capacità che i docenti sono chiamati ad esplorare con le apposite strumentazioni scientifiche e narrative disponibili, e in modo idiografico e non nomotetico;
- ✓ l'analisi critica dell'esperienza degli allievi che si intende promuovere ad abbrivo dell'attività didattica: quali obiettivi formativi essa permette, ad avviso dei docenti, di raggiungere, tenendo conto delle loro capacità e dell'insieme degli Osa dettati dallo Stato? perché questi obiettivi formativi e non altri? in che senso questi altri sono da escludere?
- ✓ l'identificazione di un'*unità organizzata* tra gli obiettivi formativi che si assumono. Qualsiasi esperienza didattica, infatti, può contenere tutti gli obiettivi formativi possibili, ma ogni esperienza, tuttavia, e questo richiede tanta «cultura» e «giudizio» da parte del docente, ha una direzione maggiormente mirata che permette di dare organicità e sistema solo a determinate conoscenze ed abilità che lo studente, tramite l'azione riflessiva, è portato a riscoprire con naturalezza nell'esperienza di cui è protagonista.

Gli obiettivi formativi, quindi, non si ricavano per deduzione dagli Osa, ma piuttosto per continua negoziazione tra le quattro prospettive prima menzionate. Non si devono imporre a priori alle attività didattiche individuali e di classe, una specie di camicia di Nessò partorita dalla mente del docente, ma devono piuttosto scaturire naturalmente, senza forzature, per la mente dell'alunno, da tali esperienze. Inoltre, sono singolari, non generali come gli Osa; valgono per i casi singoli (*questa classe, questo gruppo, l'allievo che ho davanti*), mai per la norma (*le classi, i gruppi, gli allievi*). Infine, non assumono la logica produttivistica del traguardo da raggiungere ad ogni costo, fino al punto da dover sacrificare l'allievo al risultato, ma si pongono, al contrario, nella prospettiva dell'attesa e dell'avvento: è la maturazione e lo sviluppo dell'allievo, maturazione e sviluppo sollecitati intelligentemente nella scuola, con le tecniche didattiche e con le relazioni umane più adeguate ai bisogni individuali, che rende ragionevole doversi aspettare la loro spontanea conquista.

Proprio per questo la loro cifra è l'eterocronia, sia nel senso che hanno ritmi di sviluppo diversi a seconda dei soggetti, sia in quello, d'altra parte già implicato in questo, che non devono coincidere, se lo esigono le esigenze di maturazione dei ragazzi, nemmeno con i livelli essenziali di prestazione indicati dalle *Indicazioni nazionali* per i diversi periodi didattici. Ciò significa che è del tutto legittimo assumersi la responsabilità professionale di formulare obiettivi formativi molto distanti in quantità e qualità dagli obiettivi generali del processo formativo e dagli Osa se solo si pensa che la *lentezza* degli apprendimenti in un dato periodo didattico sia in realtà il modo migliore per guadagnare il tempo della crescita nel successivo, oppure semplicemente perché si pensa che questo esiga la crescita dell'allievo che si ha dinanzi nel contesto in cui si insegna. Proprio per questo rispondere in prima persona, sia la formulazione degli obiettivi formativi, sia, soprattutto, la loro trasformazione in competenze degli allievi è un compito di esclusiva responsabilità della scuola e dei docenti.

Prestazioni standard e capacità/competenze

La prestazione si riferisce sempre ad un comportamento dell'allievo (ma anche del docente) osservabile e misurabile. Tutti lo possono vedere e controllare. In un certo tempo, in un certo luogo, in presenza di determinate condizioni che vanno sempre esplicitate si chiede all'allievo di 'fare' qualcosa in un certo tempo, non superando un determinato numero di errori, applicando determinate regole (per esempio, tradurre a fine liceo quaranta righe dell'Eneide all'impronta, in un'ora, senza vocabolario, non fraintendendo più di tre passaggi sintattici, preferendo la traduzione letterale a quella espressiva). In questo senso, è anche standard.

Il concetto di prestazione standard non è incompatibile né con quelli di capacità e competenze, né con quelli di conoscenze e abilità. Modifica soltanto, nei due ambiti, il suo significato pedagogico e la sua funzionalità didattica.

Parlando di capacità e competenze abbiamo ricordato che è utile sottoporre ambedue al processo dell'analisi logica ed operativa (alla cui fine si giunge alla prestazione). La prima, ma ancor di più la seconda consentono di rendere comparabili le capacità/competenze che sono per natura uniche ed esclusive di ciascuno. Non perdono certo questa loro caratteristica pedagogica. Tuttavia, per i docenti che hanno il compito di 'servire' lo sviluppo delle capacità e di valutare, nei limiti del possibile, fino a che punto

sono diventate competenze dell'allievo, è professionalmente molto arricchente, straordinaria occasione di apprendimento riflessivo e condizionale, riuscirsi a scoprire se e quanto i contesti individuali incidono perfino sui livelli operativi prestazionali delle capacità/competenze che in sé, astrattamente, possono anche essere uguali per tutti.

Ebbene, tutti i ragazzi li hanno raggiunti nello stesso tempo? Perché qualcuno li ha acquisiti prima? Avevano per gli uni e per gli altri lo stesso significato, e se sì o se no, perché, che cos'è che li ha resi differenti? È possibile e in che senso e come mutuare definizioni di prestazioni operative elaborate per un allievo in un contesto per trasferirle ad un altro, in un altro contesto? Quali problemi solleva questo trasferimento sul piano personale degli allievi, dell'individualizzazione dell'insegnamento? Ecc.

Il senso pedagogico di tutte queste domande è ricordarsi dell'unicità dell'essere che si ha dinanzi e del suo carattere finale, mai strumentale: è l'allievo che si fa quello che è, mantendo-si come e in quanto essere. Definizioni operative di capacità che non coincidono davvero con le sue capacità configurano una logica autoritaria e soprafattoria che non ha nulla di pedagogico. Vygostkij ha a lungo parlato dell'importanza dello stadio prossimale di sviluppo: richiedere ad un allievo non ciò che sa e sa già fare, ma ciò che è in grado di poter sapere e fare, a partire dallo stadio evolutivo in cui si trova. Il concetto è fecondo anche per le capacità/competenze. L'importante è che le prestazioni operative richieste non siano il frutto di determinazioni astratte, prese per l'allievo in generale, ma precisate per 'quel' ragazzo, per quello che è, nelle situazioni in cui si trova.

Prestazioni standard e conoscenze/abilità.

Il significato di questa operazione cambia se si passa dalle capacità/competenze alle conoscenze/abilità. Non si tratta più di partire da un essere (personale, qual è l'allievo) e sforzarsi di pervenire all'identificazione delle sue manifestazioni empiriche. Il soggetto logico della deduzione (o induzione) non è più un essere personale di cui si sa che, per quanto operazionalizzato, trascende sempre, nella sua complessità, qualsiasi formulazione analitica complementare. Il soggetto logico diventa una conoscenza o un'abilità. L'attenzione si sposta sul contenuto in sé. Per possederlo integralmente, si dice, è necessario dimostrare di padroneggiare questi elementi concettuali, in relazione a questi altri; fare questo e non quest'altro. Senza queste prestazioni si può dire che il contenuto non sia più quello, ma sia altra cosa.

In quanto avere è ragionevole sostenere che, per avere quella, e non un'altra, conoscenza oppure quella, e non altra abilità, è necessario possedere questi elementi analitici definiti in maniera operativa. Da questo punto di vista, se ci si limitasse ad un apprendimento meccanico, si possono perfino possedere conoscenze ed abilità che, pur rientrando tra le capacità potenziali dell'allievo, non diventeranno mai sue competenze, un suo modo di essere; nel senso che non sono lui, gli rimangono contingenti, non necessarie, sono, per lui, un mero valore strumentale, ma non, per sé, finale. Le può perdere o cambiare senza per questo sentirsi mancante e cambiare.

Si comprende allora perché le prestazioni standard riferite a conoscenze ed abilità, se utili per le politiche educative generali, possono risultare addirittura dannose per l'educazione concreta. Sottoporre i giovani delle secondarie ad indagini per conoscere quanti non riescono operativamente a distinguere la massa dal peso di un corpo serve senza dubbio a monitorare il grado di diffusione della cultura scientifica. Ricavare dal fatto che un allievo non ha questa distinzione la conclusione che è un buono a nulla, a

parte la sproporzione quantitativa tra premessa e conclusione, è qualitativamente un agire non pedagogico.

Se esiste un Servizio nazionale per la valutazione del sistema di istruzione è giusto che raccolga dati il più completi possibile sullo stato delle conoscenze e delle abilità manifestate dagli studenti italiani. Non è giusto che questo serva non solo a valutare gli studenti, ma nemmeno a valutare la qualità educativa delle scuole. Sono due problemi e livelli distinti che vanno trattati con modalità e procedure distinte. Per esempio, tanto si possono accettare metodologie standardizzate ed universali per il primo, quanto al contrario è indispensabile trovare la cura del caso singolo per il secondo.

Indicazioni nazionali e standard di apprendimento dei ragazzi

Le *Indicazioni nazionali* sono tutte caratterizzate da una medesima architettura testuale. Dopo aver presentato, sulla base dell'art. 2 della legge delega, i tratti essenziali che caratterizzano la natura e l'identità del grado scolastico di riferimento, esse, sulla base, questa volta, e per la prima volta in atti ministeriali, dell'art. 8 comma 1 e dell'art. 13, comma 1 del Dpr. 275/99, esplicitano:

- a) gli «obiettivi generali del processo formativo»;
- b) gli «obiettivi specifici di apprendimento *relativi* alle competenze» da promuovere negli allievi;
- c) il significato della richiesta, avanzata nei confronti dei docenti, di progettare la trasformazione degli «obiettivi specifici di apprendimento» in *competenze* degli allievi tramite la costruzione delle *Unità di Apprendimento*, composte da «*obiettivi formativi* con relativi standard di prestazione, metodi e attività, verifiche» che vanno poi a costituire i *Piani di Studio Personalizzati*;
- d) i criteri per la compilazione del *Portfolio delle competenze individuali*;
- e) i vincoli culturali (discipline) e organizzativi (orari, risorse, organici ecc.) che ogni istituzione scolastica è tenuta a rispettare nella elaborazione del proprio *Pof* e dei *Piani di Studio Personalizzati*.

Le *Indicazioni nazionali*, dunque, se si leggono con attenzione, a differenza di quanto talora sostenuto, non hanno come *soggetto logico*, magari implicito, l'allievo, ma l'istituzione scolastica, in tutte le figure educative e organizzative che la costituiscono.

Le *Indicazioni nazionali*, infatti, prescrivono non ciò che un singolo allievo, più o meno ideale, deve sapere o fare ad un determinato livello di prestazione nell'apprendimento, in quanto singolo, alla conclusione di un grado scolastico o di una delle articolazioni biennali e annuali che lo compongono (questa è semmai, ma con caratteristiche e finalità del tutto peculiari, anche temporali, visto che è previsto solo per la fine del primo e del secondo ciclo, una funzione svolta dal *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente*).

Le *Indicazioni nazionali*, piuttosto, prescrivono, come recitano fin dall'intitolazione, «i livelli essenziali di prestazione (intesi qui nel senso di standard di prestazione del servizio) che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute *in generale* ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire ai bambini la possibilità di maturare in termini adatti alla loro età tutte le dimensioni tracciate nel *Profilo educativo, culturale e professionale*». In pratica, prescrivono ciò «a cui tutte le scuole del Sistema Nazionale di Istruzione sono

tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità».

In altri termini, il *soggetto logico esplicito* (e il *destinatario dichiarato*) delle *Indicazioni nazionali* è rappresentato dalle istituzioni scolastiche pubbliche, statali e non statali, obbligate deontologicamente e tecnicamente, in ogni regione del Paese, a progettare i propri autonomi percorsi formativi al servizio degli allievi, rispettando quanto esse contengono e rendendo conto (*accountability*) di questo dovuto rispetto alle famiglie, agli allievi e alla società nel suo complesso, grazie ai processi di autovalutazione interna e di valutazione esterna, affidata quest'ultima, dalla legge, all'Invalsi.

Le *Indicazioni nazionali*, quindi, coerentemente all'art. 8, comma 1, punto b e f del Dpr. 275/99, sono, in pratica, *standard obbligatori di prestazione del servizio* professionale che le scuole e i docenti sono tenuti ad erogare per promuovere le competenze degli allievi in relazione a specifici apprendimenti, e che l'Amministrazione statale è obbligata a controllare siano garantiti; non sono *standard minimi (o massimi) di apprendimento* che devono essere raggiunti e, se possibile, superati dai singoli allievi di tutte le scuole d'Italia.

Perché non sono standard di prestazione degli allievi? Non lo sono, anzitutto, perché, si potrebbe rispondere un po' provocatoriamente, così recita il testo. Le *Indicazioni nazionali*, infatti, quando scandiscono, per ogni annualità o per ogni biennio gli elenchi delle conoscenze e delle abilità da usare per organizzare l'insegnamento agli allievi, fanno precedere tali elenchi dalla seguente premessa: alla fine dell'anno o del biennio, «la scuola ha organizzato, per lo studente, attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari». La «scuola ha organizzato», non «*lo studente deve aver raggiunto*», «*deve essere in grado di...*».

Non lo sono, in secondo luogo, perché, se avessero avuto questa pretesa, gli «obiettivi specifici di apprendimento» dovevano essere scritti non solo come sono stati scritti, ma anche nella forma peculiare di *standard di prestazione*, indicando, cioè, per ciascun obiettivo, il livello minimo di padronanza atteso per tutti gli allievi. Ad esempio, matematica classe prima, non limitarsi a richiedere di «contare sia in senso progressivo che regressivo», ma dire anche fino almeno a che numero per tutti, in quanto tempo, in quale contesto, usando o non usando quali ausili empirici o tecnologici, in lingua madre o in inglese ecc. In questo senso, le *Indicazioni nazionali* dovevano pure dichiarare che chi non avesse raggiunto gli *standard minimi di apprendimento* previsti avrebbe dovuto essere negativamente sanzionato sul piano valutativo. Avrebbero, insomma, dovuto essere caratterizzate da una chiara filosofia prestazionistica di tipo selettivo, tra comportamentismo, pragmatismo ed efficientismo pedagogico aziendalistico, che è, invece, forse per la prima volta dal 1977, del tutto estranea al testo ministeriale.

Può darsi che lo sia per una banale esigenza di rispetto analitico e formale di una norma. Un elemento, già questo, evidentemente, rivoluzionario, in Italia. Infatti, molti che adesso lamentano l'assenza, nelle *Indicazioni nazionali*, di precisi standard minimi di prestazione per l'apprendimento di ciascun allievo dimenticano che una scelta di questo genere avrebbe conflitto con l'art.8, comma 1, punto b del Dpr. 275/99. Solo in una versione provvisoria, poi cassata in quella definitiva apparsa sulla Gazzetta Ufficiale, l'art. 8 parlava di «obiettivi specifici di apprendimento intesi come *standard di prestazione*

degli apprendimenti degli allievi». Il testo finale è, invece, quello noto, che ha ispirato in maniera letterale le *Indicazioni nazionali* in discussione.

Molto più probabilmente, però, il rifiuto di questo prestazionismo pedagogico selettivo, per di più centralizzato, discende da un rispetto complessivo e sostanziale della riforma culturale, sociale e istituzionale che ha portato il nostro Paese ad immaginare lo «Stato delle *Indicazioni nazionali*».

Convivenza civile: confini, significati

Introduzione

Nella legge n. 53 appare utilizzata per la prima volta l'espressione «Convivenza civile». Essa è assunta come sintesi delle «educazioni» alla cittadinanza, ambientale, stradale, alla salute, alimentare, all'affettività. Si presenta, quindi, come un ambito concettuale di ordinamento tematico delle attività scolastiche del tutto innovativo rispetto ad analoghe classificazioni adoperate finora.

Gli obiettivi di questa sezione sono:

- precisare perché l'Educazione alla Convivenza civile è altro e più sia rispetto all' 'educazione alla cittadinanza', sia rispetto all' 'educazione civica'
- rendere esplicita la portata di novità che ha questa espressione utilizzata per la prima volta dalla legge-delega
- chiarire perché l'Educazione alla Convivenza civile non è 'un'altra disciplina' che si aggiunge a quelle tradizionali.

Educazione alla Convivenza civile

L'educazione alla «Convivenza civile» è più che «educare alla cittadinanza». Si può dire che superi questa formula, pur senza negarla, perché, nella società multiculturale e multireligiosa che ci circonda, è indispensabile convivere civilmente, nei rapporti individuali e sociali, non solo con chi gode della cittadinanza formale, ma anche con chi non l'ha, ovvero con chi non fruisce pienamente dei diritti civili e politici, ma non per questo, in quanto persona umana, è meno titolare dei diritti sociali. D'altra parte, chi spesso fatica perfino a realizzare le condizioni minime di esercizio addirittura dei diritti umani elementari e non è nelle condizioni di veder riconosciute e sviluppate le sue capacità, difficilmente può essere invitato a cogliere il senso del *bonum commune civitatis*³¹ e dell'obbedienza alla legge che fa cittadino chiunque la riconosca, indipendentemente dalla terra, dal sangue, dalla religione, dal sesso. Proprio per realizzare la cittadinanza ed educare ad essa, allora, serve assicurare anche a chi non è ancora «cittadino» una Convivenza civile che è poi nient'altro che la cifra sociale di una convivenza davvero umana.

Altrettanto possiamo dire nei confronti della più tradizionale «Educazione Civica»: il concetto di «Convivenza Civile», infatti, rispetto a quello precedente, sembra sottolineare meglio la necessità di andare oltre il "buon comportamento" da assumere nello spazio civile pubblico. Richiede, piuttosto, di praticare come impegno del bene comune pubblico

³¹ Cfr. Tommaso d'Aquino, *In decem libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum espositio*, I, lectio I,4; lectio II,25-31 (Torino 1949).

anche il "buon comportamento privato" in tema di rispetto delle leggi e di partecipazione alla vita sociale e politica, di circolazione stradale, di rispetto dell'ambiente, di cura della propria salute e dell'alimentazione, di comportamenti nel campo affettivo-sessuale. Si assume, evidentemente, il presupposto che far bene a se stessi è anche far bene agli altri, e viceversa, per cui non è possibile separare il bene individuale da quello pubblico, la morale dall'etica, e viceversa.

Da questo punto di vista è educazione alla Convivenza civile, ovvero al buon andamento della convivenza nello spazio civico pubblico, anche il non fumare a casa propria o ai giardini pubblici quando non si dà fastidio a nessuno, oppure il rispettare il codice della strada anche quando non ci fosse nessuno in moto o in autoveicolo in circolazione, oppure procedere alla raccolta differenziata dei rifiuti anche quando non è richiesta dal comune di residenza ecc. Infatti, per stare agli esempi riportati, se pure è vero che, nell'immediato, fumare ai giardini pubblici o superare il limite di velocità quando non ci fosse nessuno per strada o non procedere alla raccolta differenziata dei rifiuti dove non è richiesta da nessuna norma amministrativa non danneggia gli altri, è altrettanto vero che il fumo provoca malattie dei singoli con altissimi costi sociali, che la conseguenza di un eventuale incidente ad alta velocità non ricade soltanto su chi lo subisce, ma prima su chi gli sta vicino e poi sull'intera collettività (ospedali, previdenza sociale..) e, infine, che, continuando a non riciclare il riciclabile, sarà tutta la società a subire i contraccolpi di uno smaltimento dei rifiuti sempre meno possibile.

Quanto detto mette i comportamenti e gli atteggiamenti degli allievi, in prima posizione fra i compiti educativi che la scuola si assume; infatti l'educazione alla Convivenza civile connota la maturazione integrale della persona sia nel privato sia nel pubblico.

L'educazione alla Convivenza civile non è, dunque, «un'altra disciplina» di insegnamento che si aggiunge a quelle tradizionali. Né, a maggior ragione prevede un docente che la svolga e ai cui sia affidata. Essa è, piuttosto, un percorso formativo che unitariamente coagula, nella prospettiva di una modifica comportamentale e valoriale, tutte le attività didattiche di insegnamento promosse dalla scuola sulla base delle *Indicazioni nazionali*. È, in questo senso, un compito di tutti i docenti, sia sul versante dell'insegnamento, sia su quello dell'esempio e dell'esercizio. Un compito che si presenta per sua natura non solo interdisciplinare, per cui impone precise e circostanziate collaborazioni tra i docenti delle diverse classi di concorso assegnati ad una classe, ma anche e soprattutto transdisciplinare: riguarda la vita, il modo di essere e di agire di ciascuno nei suoi rapporti con sé e con gli altri. Un compito, quindi, che si incarica di rendere paradigmatico il carattere ologrammatico di ogni esperienza di insegnamento. Perciò, dalla scuola dell'infanzia alla conclusione del secondo ciclo, si prevede l'impiego unitario delle attività didattiche disciplinari e interdisciplinari ai fini dell'educazione alla Convivenza civile. Come a dire che lo sbocco dell'apprendimento di ogni singola conoscenza ed abilità ricavata dalle «scienze» ed elencata nelle *Indicazioni nazionali* è e deve essere la saggezza del vivere e dell'agire bene, con le «buone maniere» della persona educata, con sé e con gli altri.

Qualsiasi competenza, infatti, come si ricordava, riguarda non solo e non tanto il sapere e il saper fare, ma anche e soprattutto l'essere. In questo senso, visto che non è possibile a ciascuno di noi essere solo una parte di sé, perché si è sempre tutto se stessi anche quando ci si confronta solo con aspetti cognitivi è ragionevole sostenere che, studiando, in scienze, la differenza tra alimentarsi e nutrirsi o il fabbisogno idrico del

corpo umano, oppure, in italiano e storia, i modelli culturali e il ruolo della pubblicità nella comunicazione ecc., ovvero incontrando conoscenze ed abilità disciplinari, se esse diventano competenze, si trasformano in un potente strumento per maturare uno stile di vita nel quale sana alimentazione, attività fisica adeguata, equilibrio affettivo, costruttività relazionale, «buone maniere» ed esercizio critico intellettuale applicato a tutti gli aspetti della vita e della cultura diventano elementi fondamentali della personalità di ciascuno. Ecco perché non sembra sbagliato ritenere che gli obiettivi specifici di apprendimento delle diverse discipline, quando si concretizzano in competenze, cioè in atteggiamenti, comportamenti, giudizi, modi di vivere, trovano nell'esercizio individuale e sociale dei valori della Convivenza civile la loro causa efficiente e la loro causa finale.

L'educazione alla Convivenza civile è riferita alla convivenza da promuovere, con adeguati e responsabili comportamenti, nel relazionale personale e nel relazionale di gruppo a livello locale (quartiere, comune, provincia, regione), nazionale (la Repubblica), europeo (Ue, Aels/See, Paesi dell'allargamento Ue, Consiglio d'Europa, organismi sovranazionali) e mondiale (Onu, Unesco ecc.). Anche a proposito della maturazione di queste competenze vale il criterio che le vuole possibili solo attraverso l'esempio, l'esercizio e l'insegnamento; l'insegnamento, in particolare, delle conoscenze relative alle norme vigenti in tutti questi diversi ambiti di vita e di organizzazione territoriali. Inutile conoscere queste norme se non si trasformano in spirito, in motivazione e in testimonianza.