

## Questioni pedagogiche e didattiche

di CIDI

### 1. L'apprendimento

#### Una questione di "mediazione"

La ricerca psicopedagogica contemporanea tende a credere che l'apprendimento non possa essere spiegato ricorrendo ad un'unica teoria, poiché non tutto si apprende in forme uguali. Giocano una funzione rilevante aspetti di cultura, contenuto, attività, materiali, condizioni relazionali e motivazionali. I ricercatori stanno progressivamente incrementando gli sforzi per comprendere la mediazione esercitata da tali fattori sui processi e sui risultati di apprendimento. Da questi studi sembra emergere una nuova concezione generale di apprendimento. I processi cognitivi di base che concorrono a produrre i risultati di apprendimento non sono invariati, bensì situati e distribuiti. L'apprendimento è situato quando avviene in una particolare situazione contestuale; mentre è distribuito quando gli esiti finali dipendono dai supporti, dagli strumenti, dalla mediazione dei compagni, dalle operazioni sociali e cognitive suggerite dai docenti.

#### Contesto classe e apprendimento

La classe in primo luogo, e l'istituto scolastico dopo, assumono una funzione di mediatori contestuali, luoghi in cui le pratiche e i segni possono mediare l'accesso alle conoscenze. A questa visione si ispirano pratiche educative di natura diversa. È il caso, ad esempio, di ambienti classe organizzati secondo un'impostazione di modularità cognitiva, nei quali si tende a favorire un pensiero sia sulle cose del mondo, sia sulle cose della vita (rapporti sociali tra gli alunni, cura di sé e degli altri, ecc.).

Nel discutere di un contesto classe, siamo spesso guidati da una certa sensibilità, da valori ispiratori, da una visione di ciò che la scuola dovrebbe essere. Ad esempio affrontando il tema con colleghi docenti spesso ci capita di esordire con la seguente premessa: una classe ideale è quella in cui si promuove una profonda comprensione dei contenuti disciplinari, un grande desiderio di imparare, e una crescita intellettuale e sociale. In una classe simile gli studenti giocano un ruolo attivo nelle decisioni; i docenti "lavorano con gli alunni", piuttosto che indicare semplicemente cosa devono fare, e sono percepiti sia come leader e membri della classe; le curiosità, le spinte conoscitive, le domande degli alunni ispirano buona parte dei piani annuali di apprendimento. Una *scuola che collabora con gli alunni* fornisce opportunità di crescita etica e cognitiva, mobilitando risorse per promuovere il piacere di apprendere e la socializzazione di valori umani universali. Il contesto di apprendimento, si configurerebbe, di conseguenza, come un'esperienza formativa orientata alla creazione di comunità di "apprendenti" che vivono la grande avventura della conoscenza prendendosi cura l'uno degli altri.

Di seguito si tenta di fornire una serie di indicazioni per la realizzazione di un contesto di apprendimento aperto alla conoscenza e centrato sull'alunno. In particolare si vuole rispondere alla seguente domanda: come organizzare ambienti e compiti coerenti con una concezione di apprendimento sociale, situato e distribuito?

## La classe aperta al mondo

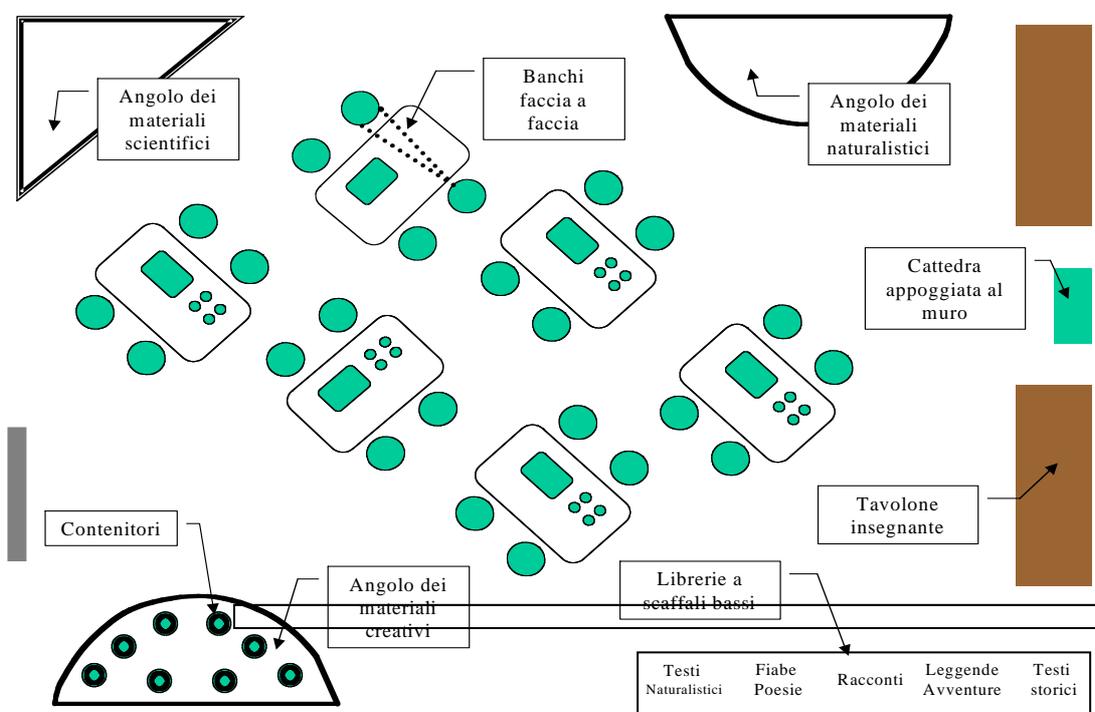


Figura 1 – Visione di un contesto classe che veicola l'idea della molteplicità intellettuale

Un ambiente fondato su forme multiple di sapere, si realizza nella misura in cui gli educatori discutono i seguenti nodi critici:

*«abbandono da parte della scuola della pretesa di conseguire saperi, abilità e capacità definitive; rinuncia all'eccessiva quantità di nozione, scegliendo chiavi di lettura dei dati, reti, mappe concettuali; quindi riduzione quantitativa dei contenuti in favore di un approfondimento dei nuclei fondanti delle diverse discipline; modello scientifico invece di modello trasmissivo, privilegiando così nell'apprendimento l'intelligenza critica, la ricerca e la coniugazione più stretta tra teoria e prassi, fra momento cognitivo e momento applicativo».*

La scuola può preparare gli studenti a vivere in un mondo complesso ed interdipendente. Si assiste, quotidianamente, ad un incremento progressivo delle fonti e della natura delle informazioni. Questo probabilmente richiederà una capacità maggiore di elaborazione e rappresentazione, con modalità e tempi che permettono un adattamento continuo ai cambiamenti, alle incertezze e alla variabilità che caratterizza il contesto storico nel quale viviamo. La ricerca psicopedagogica e la didattica dispongono, attualmente, di conoscenze e modelli a cui fare riferimento per insegnare il governo della complessità informativa. Da un punto di vista didattico, ciò implica la creazione di percorsi nei quali attivare forme multiple di accesso, rappresentazione e comprensione delle conoscenze.

### **Una classe che riflette sui valori**

Si pensi ad un docente che progetta e conduce un'unità di apprendimento per discutere e riflettere sul tema dei valori umani universali.

Attraverso conversazioni via via più coinvolgenti con la mediazione dell'insegnante, il gruppo classe viene guidato a categorizzare situazioni, idee, norme mediante discussioni e simulazioni. L'obiettivo è verificare la comprensione delle norme ponendo gli studenti in una situazione di uso riflessivo delle stesse. Detto con altre parole, anticipando un problema egli verifica l'uso che gli alunni potrebbero fare delle categorie elaborate insieme.

I modi con i quali un alunno vive la classe possono dipendere, in alcune circostanze dalle regole proposte o talvolta imposte da un adulto; in altre situazioni le regole potrebbero essere un prodotto implicito di dinamiche interpersonali non regolate. Il percorso esemplificativo descritto in precedenza, mostra, al contrario, un tentativo di guidare la riflessione della classe attorno alla ricerca di norme fondate su valori, desideri, bisogni che potremmo definire universali. Percorsi simili potrebbero creare condizioni maggiormente favorevoli per definire norme di classe le cui radici riflettono profonde aspirazioni etiche della condizione umana. I valori umani universali potrebbero imporsi come i regolatori quotidiani delle relazioni sociali tra gli alunni.

Joan Dalton e Marilyn Watson sostengono che discussioni e riflessioni guidate relativi a valori quali la comprensione interpersonale, la correttezza, il rispetto, l'interesse reciproco, l'aiuto, potrebbero contribuire a promuovere nei contesti classe l'idea di una comunità di persone impegnata nella ricerca di modi pratici mediante i quali occuparsi degli altri; una comunità di persone che impara collaborando e che si prende cura delle persone che ne fanno parte. Le probabilità di vivere un senso di comunità è legato, quindi, all'impegno che la scuola pone nel promuovere presso i propri membri capacità di cura. Aspirare a creare contesti educativi di cura reciproca implica un impegno costante nel: a) fornire supporto agli alunni sia da parte dei docenti che degli altri adulti della scuola; b) creare opportunità di svolgere frequentemente compiti significativi e di contribuire all'accrescimento culturale e sociale della classe; c) organizzare sistematicamente compiti e attività di apprendimento che danno l'opportunità di lavorare in collaborazione con altri.

## Una classe che si distribuisce la responsabilità di apprendere

Si riportano alcuni esempi.

- a. Un insegnante assegna a coppie di studenti il compito di svolgere una serie di operazioni aritmetiche. Uno studente svolgerà la prima metà, e l'altro sarà responsabile della correzione. Uno studente controllerà il tempo e l'altro incoraggerà la partecipazione. L'insegnante chiamerà i ragazzi alla lavagna a svolgere le operazioni. Ad ognuno verranno dati dei punti in più in base alla prestazione del compagno.
- b. Un insegnante dà a un gruppo di tre ragazzi un foglio con un brano d'inglese da tradurre. Un ragazzo dovrà sollecitare la partecipazione di tutti, uno dovrà fare domande, un altro dovrà spiegare. L'insegnante a caso, chiederà ad uno dei ragazzi di tradurre un pezzo del brano. La risposta di uno vale per tutto il gruppo.
- c. Un insegnante affida a gruppi composti da tre studenti il compito di eseguire una composizione scritta. Uno sarà responsabile della correzione ortografica, un altro della coesione delle idee e l'ultimo della correzione della sintassi.

Le attività descritte propongono situazioni d'apprendimento nelle quali gli alunni si distribuiscono compiti, ruoli e materiali in vista del raggiungimento di un obiettivo comune. Detto con altre parole essi lavorano insieme al fine di raggiungere un riconoscimento. Sperimentano, inoltre, una situazione nella quale il raggiungimento di un risultato dipende da abilità differenziate possedute da ciascuno e da ruoli complementari esercitati durante lo svolgimento del compito. A ben vedere, gli esempi dimostrano come la distribuzione di responsabilità, può essere ottenuta, organizzando le attività di apprendimento in strutture di piccolo gruppo cooperativo.

I gruppi classe realizzano cooperazione quando l'apprendimento è organizzato secondo legami di interdipendenza. L'interdipendenza indica "un rapporto con" un "legame con" una "dipendenza da". Stabilire interdipendenza significa che per raggiungere uno scopo o svolgere un compito non è possibile agire da soli. Gli altri sono necessari e indispensabili.

L'*interdipendenza* è uno dei fattori più rilevanti di un apprendimento cooperativo. Quando gli allievi comprendono che il raggiungimento di uno scopo richiede cooperazione tra loro e esige impegno da parte di tutti, un insegnante può concludere che i suoi alunni stanno vivendo una condizione d'interdipendenza. In quest'ottica la responsabilità individuale è sempre l'effetto di una struttura d'interdipendenza. Quando l'attività didattica è organizzata secondo una distribuzione di compiti, di ruoli, di risorse, ma anche associata a scopi misurabili in base a criteri di successo, o a compiti che implicano necessariamente il contributo di più soggetti per essere completati, si creano condizioni utili a favorire nei singoli alunni la disponibilità e l'impegno di portare a termine il compito, contribuendo direttamente ad un risultato positivo.

M. Gentile, *Contesto*, in G. Cerini-M. Spinosi (a cura di), "Voci della scuola duemilaquattro", Tecnodid, Napoli, 2003.

## Processi cognitivi e curricolo

Nell'attuale situazione italiana, di fronte alla crisi di contenuti e metodi (in particolare per la scuola secondaria superiore) che attraversa la nostra scuola, ci

sembra che vengano rivolte alla psicologia orientata ai problemi dell'educazione, attese di interventi risolutivi, in parte fondate per la possibilità di apportare una qualche chiarificazione ai problemi del curriculum, ma che vanno comunque ridimensionate. Può essere perciò utile discutere sulle possibilità e sui limiti dell'approccio psicologico – anche se in modo non esaustivo, ma centrato su alcuni aspetti qualificanti – alla luce dei contributi della ricerca psicologica attuale.

In genere, un modello di origine psicologica risponde all'esigenza di mettere in primo piano l'allievo, e cerca gli obiettivi dell'apprendimento – inteso come cambiamento nel comportamento intellettuale – nelle trasformazioni che vuole indurre nell'allievo stesso; sulla base di questo assunto comune, i contributi della psicologia fanno riferimento:

a) alla **psicologia dello sviluppo** che, in adesione a diverse teorie dello sviluppo e della socializzazione, identifica caratteristiche e processi dello sviluppo mentale sociale e affettivo del bambino, per stabilire il suo essere o meno disponibile a certe esperienze culturali;

b) alla **psicologia dell'apprendimento**, di matrice neobehaviorista, che ha usufruito dell'apporto della teoria dell'informazione e della ricerca sulle tecnologie educative, ponendo l'accento sul rinforzo, sul feedback, sulla motivazione; il modello che in questo ambito ha avuto più influenza è stato sicuramente quello della **tassonomia** degli obiettivi educativi di Bloom e dei suoi collaboratori (Bloom *et al.*, 1956/1984), con un uso che in Italia è stato acritico, e spesso non ha considerato il quadro teorico di riferimento né l'epoca storica di elaborazione, che risale alla fine degli anni '50;

c) alla tendenza ad esprimere gli obiettivi del processo educativo in termini di abilità cognitive generali o, se si vuole, in termini di **abilità mentali** che costituiscono il nuovo modo di considerare il problema

La definizione che Dewey dava di curriculum è questa: *"il curriculum è l'elemento di connessione il bambino/a e la cultura, così si considerano la bambina e il programma di studio come due limiti che definiscono un unico processo (1974)"*. Quindi si pone l'accento sul **processo** come un rapporto dinamico tra le due esperienze:

- quelle pregresse che si vogliono valorizzare, con cui i bambini (tutti i bambini e tutte le bambine) entrano nel sistema educativo. Quindi un'esperienza attuale, non sistematica ma unitaria e integrale;

- l'esperienza storicamente strutturata delle discipline che segmentano la realtà in modi diversi e la sottopongono ad un processo di ricostruzione razionale e di interpretazione, fino a costruire corpi organizzati di verità (ibidem).

È chiaro che questo termine di riferimento non vuol dire che la cultura si trasferisce automaticamente al giovane in formazione: la questione che noi ci poniamo come gente di scuola, di vario livello di età e di scolarità, è proprio i modi in cui il percorso formativo, cioè il **curriculum**, si traduce in pratiche di insegnamento, in buone pratiche, in attività di apprendimento, in interazione didattica, in discorsi, in modi di fare.

C. Pontecorvo, Processi di conoscenza, in G.Cerini-M.Spinosi( a cura di), Voci della Scuola, Tecnocid, Napoli 2004

## Glossario:

**Apprendimento:** processo attivo di costruzione di conoscenze, abilità e atteggiamenti in un contesto di interazione dell'allievo con gli insegnanti e gli esperti, i compagni e i *media* didattici.

**Processo:** sottolineare la centralità dell'apprendimento - e della persona che apprende - significa considerare non solo i risultati (i prodotti: quanto l'allievo sa e sa fare in un determinato momento del suo percorso scolastico), ma anche le modalità attraverso cui raggiunge tali risultati: per esempio, le difficoltà con esperienze nuove, la progressiva scoperta e uso di strategie di studio, l'utilizzo di nozioni apprese in contesti diversi da quello scolastico. L'attenzione ai processi implica nell'insegnante un atteggiamento di costante monitoraggio nei confronti dei progressi dell'allievo.

**ATTIVO:** L'individuo che apprende, anche al di fuori della guida e dell'aiuto dell'insegnante, è attivo nel senso che utilizza i mezzi di cui dispone (per esempio, conoscenze già acquisite, procedure di soluzione di problemi già utilizzate) per rendere significative le nuove esperienze. Tali mezzi, tuttavia, possono essere inadeguati, rudimentali, non idonei alla soluzione di nuovi problemi e all'acquisizione di concetti più complessi. Il carattere attivo dell'apprendimento va dunque potenziato e affinato dall'intervento dell'insegnante, che deve aiutare l'allievo a dotarsi di strategie valide, adatte ai diversi compiti e contesti. Si può dire dunque che l'allievo è attivo, ma la qualità di tale attività dipende dagli strumenti di cui può impadronirsi a scuola. Apprendimento attivo non vuol dire solo apprendimento per problemi o per scoperta: vuol dire partecipazione cognitiva (porre e porsi domande, cercare spiegazioni, partecipare alle discussioni) e motivazionale (organizzare le risorse, essere consapevoli dei risultati raggiunti e delle difficoltà, sentirsi "disponibili" a costruire e realizzare progetti).

**Costruzione:** l'apprendimento non va inteso come semplice accumulazione di elementi, ma come ampliamento e modifica di esperienze. Imparare un concetto o nozione significa inquadrare un'esperienza - per esempio, nel campo dei numeri, o della lingua, o delle scienze - nell'ambito di concetti e procedure che attengono a una disciplina o campo disciplinare. E' un processo attraverso cui l'allievo acquisisce strumenti nuovi o riadatta strumenti vecchi per organizzare o "vedere" l'esperienza in una nuova prospettiva. In tale processo, l'allievo non impara solo concetti e nozioni secondo la programmazione dell'insegnante, ma sviluppa anche atteggiamenti e convinzioni riguardo ad essi (utilità/inutilità, interesse, importanza, difficoltà, etc.). Questa costruzione ha un carattere eminentemente sociale, in quanto avviene attraverso le interazioni dell'allievo a scuola (con gli insegnanti, i materiali di informazione, i compagni) e fuori (i genitori, i familiari, gli amici). L'acquisizione del significato di un concetto o nozione è il risultato di molteplici interazioni, nel corso delle quali l'allievo impara il significato dei termini attinenti alle discipline, si forma convinzioni (non sempre fondate) sulla loro utilizzabilità, sviluppa nuovi significati. Il clima partecipativo in classe non è solo importante per sviluppare atteggiamenti di apertura e collaborazione tra gli allievi, ma anche perché essi possono trovare molteplici opportunità di scambi. L'azione dell'insegnante, nel processo di costruzione della conoscenza, va vista come una fondamentale funzione di raccordo con gli apprendimenti precedenti, di puntualizzazione dei significati in relazione ai campi di esperienza, di aiuto agli allievi nella organizzazione di un sapere più ampio e

approfondito. Questa funzione disciplina e sistematizza le esperienze degli allievi, non le sostituisce né tantomeno le ignora.

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

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

**Flessibilità:** La generalizzazione di un concetto, cioè la sua applicazione a campi diversi dell'esperienza, è processo tanto più complesso quanto più lontani tra loro sono i campi di esperienza. Studi recenti condotti con individui di culture diverse hanno dimostrato che l'apprendimento a scuola presenta spesso caratteristiche di rigidità che ne rendono difficile l'applicazione ad altri settori. Parlando di flessibilità è opportuno tenere distinti due aspetti. Il primo è quello dei nessi di apprendimento tra diverse discipline. E' opportuno che l'allievo venga reso consapevole del significato di ciò che apprende e della sua utilizzabilità: la valutazione dell'apprendimento è anche considerazione di ciò che il sapere acquisito comporta per l'allievo, il suo sviluppo e i suoi apprendimenti successivi. La poliedricità del linguaggio, per esempio, va sottolineata sempre in relazione a concrete esperienze di apprendimento, di cui l'allievo deve poter cogliere, sia pure parzialmente, la produttività. In termini di organizzazione didattica, ciò comporta il "farsi carico" da parte dell'insegnante, nel quadro di una programmazione collegiale, della parte di trasversalità (connessioni, analogie, linguaggi) che ciascuna disciplina comporta. Nella scuola secondaria questi aspetti verranno più sistematicamente rilevati.

Il secondo aspetto riguarda la continuità tra l'apprendere a scuola e l'apprendere al di fuori di essa. Vi sono processi di apprendimento che si caratterizzano in modo diverso nei diversi contesti. Per esempio, la soluzione di problemi, su cui molto si è discusso e scritto come modalità privilegiata di apprendere, presenta caratteristiche diverse a scuola, dove le situazioni problematiche sono di regola pianificate o comunque previste nelle loro difficoltà, rispetto al mondo esterno alla scuola, dove i problemi sono di

natura concreta, coinvolgono di regola i rapporti con gli altri (colleghi, superiori, utenti, clienti) e non sempre possono essere risolti con l'aiuto di ciò che si è imparato nei libri.

### Riferimenti bibliografici

- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Angeli, Milano, 1991
- Bruner J., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma, 1976.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.
- Bruner J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando Roma, 1978.
- Ciari B., *La grande disadattata*, Editori Riuniti, Roma, 1972
- Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma, 1961.
- Dewey J., *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze, 1958
- Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.
- Freinet C., *Le mie tecniche*, La Nuova Italia, Firenze, 1974 (4<sup>a</sup> ristampa).
- Gardner H., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1983.
- Gardner H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 1986.
- Olson D.R., *Linguaggi, secondaria di primo grado e processi educativi*, Loescher, Torino, 1979
- Visalberghi A., *Insegnare ad apprendere*, La nuova Italia, Firenze, 1988.
- Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio*, Universale Laterza, Bari, 1990.

## 2. Curricolo

### Idea del curricolo

L'idea del curricolo come consapevolezza delle variabili che entrano in gioco nella costruzione delle conoscenze, ovvero di un curricolo non centrato esclusivamente sugli aspetti disciplinari (oggetto/cultura) o sugli intenti istituzionali (programma nazionale), ma anche sul soggetto e sull'offerta formativa della scuola (oggi diremo: programmazione, progettazione, piani di studio personalizzati, P.O.F.), quindi come un sistema integrato, si incomincia a delineare già a partire dal 1959, cioè dall'anno della Conferenza di Woods Hole negli Stati Uniti su cui lo stesso Bruner (uno dei maggiori promotori) riferì in un testo, tradotto poi in italiano con il titolo "Dopo Dewey". Qui, si incominciava ad avvertire la necessità di trasferire nei curricoli scolastici lo spirito di ricerca continua che caratterizza le scienze utilizzando il contributo della ricerca psicologica più avanzata nel settore dell'apprendimento-insegnamento.

In Italia si incominciano a proporre delle riflessioni importanti alla fine degli anni Settanta

Ma l'idea di curricolo serpeggiava anche prima.

Se cerchiamo di capire meglio come il termine sia stato utilizzato nella nostra realtà nazionale in quegli anni, scopriamo molte definizioni, anche se nessuna di esse, forse, può essere utilizzata, oggi, in questa fase di cambiamento del sistema formativo, a rendere il senso di ciò che la scuola italiana deve realizzare.

- C'è anche una visione istituzionale essenziale, identificabile con l'idea del corso di studi: la sua durata, la sua articolazione in periodi ed unità, il regime degli esami, le certificazioni, tutti gli aspetti strutturali della scuola.
- Un'accezione riduttiva, ma abbastanza frequentata nelle scuole superiori, considerava molto semplicemente il curricolo come l'insieme delle discipline e dei rispettivi contenuti che connota un corso di studi.
- Nel segmento primario, invece, prevaleva l'idea di un insieme di operazioni attraverso le quali la scuola, o meglio un gruppo di insegnanti, programma le proprie attività riservate ad un numero limitato di allievi (classe o gruppo) al fine di conseguire obiettivi prefissati e verificabili.
- In un vecchio testo di Stenhouse del 1977 si leggeva che un curricolo è un tentativo di comunicare i principi e le caratteristiche essenziali d'una proposta educativa in forma tale da restare aperto a qualsivoglia revisione critica e suscettibile di un'efficiente conversione in pratica.

Dalla pluralità di definizioni che emergono comunque due filoni diversi:

a. quello che vorrebbe il curricolo semplicemente come *l'insieme delle discipline e dei rispettivi contenuti di un corso di studi* (proprio in considerazione del carattere nazionale del programma, esso finiva col collimare quasi totalmente con l'idea di programma, a parte qualche marginale opzione);

b. quello che raccoglieva analisi più a tutto campo: *la formazione individuale, le esperienze di vita, le opportunità culturali, sociali, del mondo del lavoro*, tutto ciò che avrebbe potuto alla fine caratterizzare la vita e la personalità di un soggetto. In questo caso l'idea va oltre il campo della formazione scolastica per abbracciare la formazione per la vita.

Queste due idee, negli anni 70, incominciarono ad riconoscersi in differenti ordini di scuola.

Per la *scuola secondaria* all'idea essenziale (discipline e contenuti) si aggiunge il concetto di *unità, di esami, di certificazioni e di eventuali variabili del corso di studi*; timidamente si incomincia ad intravedere l'idea di variabili organizzative e didattiche.

Per la *scuola primaria* invece i concetti essenziali si arricchiscono molto più precocemente di altri elementi che chiamano in causa la *progettualità della scuola* (progetto d'istituto) e *del docente* (programmazione) coniugate alle *esigenze/caratteristiche degli alunni*. Il curriculum si discosta in tal modo dal programma e dall'ambito nazionale per colorarsi di specificità territoriali, si sposta altresì dall'ottica dell'oggetto culturale e dell'insegnamento verso l'ottica del soggetto e dell'apprendimento.

Tutto ciò assumeva, però, il carattere della ricerca e della sperimentazione, e non si identificava con un modello formale ed istituzionale. Allo stato attuale tutta l'esperienza pregressa va ricollegata alle indicazioni del Regolamento dell'autonomia.

(in G.Cerini M. Spinosi "Scuola in verticale" Tecnodid, Napoli, 2000)

## La storia

La diffusione del termine *curriculum*, nel mondo dell'educazione, è avvenuta in Inghilterra intorno al Settecento quando incominciarono i primi tentativi di regolarizzare il corso degli studi (cfr. Oxford Dictionary). Successivamente questo termine ha assunto connotazioni differenti secondo il tipo di ricerca, di analisi e di cultura dei diversi paesi in cui è stato utilizzato.

Il curriculum, come elaborazione di obiettivi, contenuti, metodi, materiali e verifica o come sistema di decisioni affidato alle responsabilità degli insegnanti e della scuola, trova la sua collocazione storica nei paesi anglosassoni proprio a causa della mancanza, fino al 1988 (anno in cui in Inghilterra è stata promulgata la legge di riforma dell'istruzione per mezzo della quale sono stati elaborati, per la prima volta, programmi per tutto il territorio nazionale), di un piano programmatico di tipo pedagogico e scientifico da applicare su tutto il territorio nazionale.

(cfr.G.Cerini M. Spinosi "Scuola in verticale")

## Dalla teoria...

Nella costruzione del curriculum il mondo scolastico può contare su molte riflessioni di natura psicologica relativamente allo sviluppo, all'apprendimento e ai processi cognitivi che, arricchendo l'apporto piagetiano, hanno aperto ulteriori varchi interpretativi, utili per immaginare soluzioni didattiche più rispondenti ad un'idea complessa di alunno.

Il contributo Vygotskiano, soprattutto per il concetto di "zona prossimale di sviluppo", attribuisce all'insegnamento una posizione di maggiore incidenza, in quanto responsabile dell'efficacia degli aiuti che vengono proposti agli allievi per migliorare il processo di apprendimento. Se un bambino, infatti, è lasciato a se stesso nella soluzione di un problema riesce a risolverlo solo se questo è perfettamente in sintonia con il suo livello di sviluppo, se invece è aiutato dall'adulto egli rafforza notevolmente la sua capacità di comprendere e di trovare soluzioni. In altre parole *ciò che il bambino può fare in cooperazione oggi, sarà in grado di farlo da solo domani*. Quest'idea rivoluziona notevolmente la collocazione della scuola rispetto alla psicologia dell'età evolutiva. Se prima la scuola primaria, supportata dalla teoria stadiale, poteva

anche assegnare le responsabilità dei disagi nei momenti di transizione solo alla scuola secondaria di primo grado, con la scontata accusa di insensibilità di fronte all'idea di sviluppo, con le teorie vygotiskiane tutto ciò viene a cadere in quanto è comunque la scuola, in tutte le sue forme e segmenti che deve cercare le strategie operative più adeguate rispetto alle possibilità reali degli alunni, perché la capacità di capire si potenzia in relazione all'adeguatezza dell'aiuto offerto.

Questo concetto viene rinforzato dal contributo di J. Bruner il quale sottolinea come l'intervento dell'istituzione possa accelerare l'acquisizione di abilità e competenze, e come i prodotti culturali rappresentino gli strumenti indispensabili per l'amplificazione della conoscenza. Principio questo che viene sviluppato ed arricchito dalle teorie di Olson, Salomon e di tutti gli studiosi dei sistemi multisecondaria di primo grado, i quali pongono l'attenzione sul rapporto tra conoscenza e strumenti che la veicolano e, sottolineando come gli *stessi strumenti possano modificare i processi di concettualizzazione*, propongono indirettamente alla scuola di rafforzare l'impegno verso la ricerca di percorsi sempre più diversificati proprio perché il "mezzo" non è neutro ed ininfluente, ma fortemente in grado di modificare l'apprendimento. L'insieme delle caratteristiche strutturali e simboliche di ciascun mezzo consente, infatti, di guardare il mondo da punti di vista diversi ed indirizza il soggetto ad acquisire visioni diverse della realtà attivando precise capacità percettive o operative o simboliche o cognitive.

E queste considerazioni ci portano ad affermare che, allo stato attuale, le diverse legate all'età cronologica, passano in second'ordine rispetto a quelle di tipo individuale.

A rendere più credibile tale affermazione c'è l'influenza del *ruolo delle varie componenti sociali, dalla famiglia al gruppo dei pari*, che rappresentano elementi fondamentali particolarmente influenti soprattutto nelle fasi di transizione da un microsistema (ad esempio, la famiglia) ad un sistema più allargato (ad esempio, la sezione): non possono essere dimenticate tutti gli aspetti squisitamente relazioni, nonché il rapporto tra lo sviluppo e le prospettive di natura sociologica ed ecologica.

A rendere, però, più complessa la questione ci sono le *ragioni neurofisiologiche*, che mettono ancora in crisi un modello di sviluppo di tipo uniforme e generalista. Gardner, per esempio, ci fa intravedere che alcune differenze di intelligenza possono dipendere anche dai diversi moduli cerebrali preposti a funzioni cognitive specifiche. Sono le cosiddette intelligenze multiple: linguistica, logico-matematica, musicale, spaziale, motoria-cinestetica, intrapersonale, interpersonale. In tal modo l'idea di sviluppo deve fare i conti con differenze non solo di tipo funzionali e legate ai contesti, ma con altre di tipo organico, connesse, cioè, con la stessa configurazione neuro-fisiologica.

Quindi, chi affronta il problema del curricolo nell'ottica della continuità, non può non conoscere, anche se in maniera semplice e sintetica, ciò che è avvenuto e sta avvenendo nella ricerca teorica. Gli interventi operativi presenteranno una maggiore attendibilità se sono in sintonia con gli esiti delle elaborazioni concettuali.

(cfr. G.Cerini, M. Spinosi "Scuola in verticale")

### **... alla pratica**

Il Regolamento dell'autonomia sposta le sintesi delle ricerche sul curricolo da logiche possibiliste e dialettiche ad interpretazioni più tecniche ed operative, da scelte

concettuali costruite sulle diverse scuole di pensiero a definizioni fondate sulla normativa.

Prima del Regolamento dell'autonomia, l'idea del curricolo di un ordine scolastico era vincolata da ordinamenti e da programmi nazionali, in tal modo, le scelte periferiche, pur fondamentali per la costruzione di un curricolo funzionale, non potevano, però, oltrepassare i limiti già posti in termini normativi. All'interno di questi limiti, diventava quasi impossibile, o comunque complesso, immaginare un curricolo in verticale. L'articolazione settimanale dell'orario, la coincidenza dell'unità d'insegnamento con l'unità oraria, la rigidità della classe, l'autarchia delle discipline (più per le scuole secondarie che per le primarie), tutto ciò rendeva quasi utopico progettare un percorso in continuità. Se a ciò si aggiunge la diversità, a volte traducibile in incomunicabilità, delle culture professionali dei tre ordini di scuola, l'impresa diventava nella maggior parte dei casi piuttosto utopica. (cfr. G. Cerini M. Spinosi)

Il curricolo – scrive Franco Frabboni - è una parola pedagogica relativamente *nuova* che nell'odierno alfabeto della scuola ha acquisito sempre più "*voce*": tanto da essere sulla bocca di tutti, celebrata come una sorta di *best-seller* della sua innovazione.

La finalità formativa del curricolo fa tutt'uno con il *duplice obiettivo formativo* della scuola. Da un lato, mira a dare risposta alle *ragioni pedagogiche* del *soggetto che apprende* (l'allievo va rispettato nelle sue dimensioni di sviluppo e valorizzato nella sua "diversità" di genere, di ceti, di cultura, di etnia); dall'altro, mira a dare risposta alle *ragioni culturali* degli *oggetti di apprendimento* (la scuola va rispettata come "banca" di capitalizzazione delle *conoscenze* e valorizzata come "officina" di costruzione di *saperi* interdisciplinari e trasversali).

Per potere colpire questo duplice "bersaglio" il curricolo dispone nella suo arco di tre appuntite "freccie" pedagogiche.

#### *Prima freccia curricolare*

Il curricolo fa tutt'uno con il peculiare **percorso formativo** di un grado scolastico (asilo nido, scuola dell'infanzia, scuola di base, scuola secondaria). Il suo compito didattico è quello di assicurare **autonomia** formativa e **dignità scientifica** ai singoli comparti del sistema scolastico.

- *Autonomia formativa* significa assicurare ad ogni ciclo scolastico un peculiare e specifico *sentiero di istruzione* (popolato sia di *soggetti che apprendono*, testimoni di una determinata età evolutiva, sia di *oggetti di apprendimento*, testimoni dei "saperi" canonici di un determinato grado scolastico). Ogni sentiero di *istruzione* ha il dovere curricolare di dire seccamente no a qualsivoglia tentazione didattica di "anticipo" cognitivo (uguale *precocismo*: il guadagnare tempo) o di "posticipo" cognitivo (uguale *ritardismo*: il perdere tempo) dei processi di insegnamento-apprendimento.
- *Dignità scientifica* significa, a sua volta, assicurare ad ogni ciclo scolastico un proprio specifico **itinerario culturale**, un proprio originale **progetto formativo**. Quest'ultimo, ha il dovere curricolare di dire seccamente no a qualsivoglia tentazione didattica di stampo spontaneistico e naturalistico di cui è portabandiera la *scuola del Caso*.

Sulla scia di questa prima "freccia" formativa, il curricolo si propone alla scuola dell'**Autonomia** come una sorta di *meccano gigante* corredato da un numeroso set di "pezzi" (alcuni *prescrittivi e vincolanti*: da inserire obbligatoriamente in ogni costruzione curricolare; altri *facoltativi e opzionali*: lasciati alla creatività progettuale del collegio dei docenti) a disposizione delle periferie scolastiche per potere formalizzare il proprio *Piano dell'offerta formativa*.

### *Seconda freccia curricolare*

Il curricolo fa tutt'uno con il principio dell'**intenzionalità formativa**. Nel senso che è "generatore" – sempre – di un'educazione *interessata* ai disavanzi culturali e ai ritardi cognitivi degli allievi. Come dire, il curricolo persegue obiettivi *egualitari*, possibili attraverso la pratica di *metodologie plurime* modellabili sui livelli-tempi-stili cognitivi degli allievi.

Due sono i "teatri" didattici dell' *intenzionalità curricolare*. Il primo, fa capo alle procedure di *osservazione-conoscenza* degli studenti. Nella scuola entrano allievi storici, antropologici, sociali: *diversi*. E non astorici, astratti, metafisici: *identici*. Il secondo teatro fa capo alle procedure di *misurazione-valutazione* degli studenti. Non solo come controllo del loro rendimento-profitto cognitivo, ma anche come *verifica* dell'efficacia-efficienza-equità della scuola come *sistema formativo*, a partire dalla *qualità* dell'insegnamento-apprendimento.

A partire dal segno di **riconoscimento dell'intenzionalità**, la *Scuola della Riforma* chiede al curricolo di *dare di più a chi ha di meno*, denunciando nel contempo come la pedagogia "naturalistica" (del vivere alla giornata, del fare venire sera) imprigiona gli allievi dentro ai loro condizionamenti socioculturali (etnici, ambientali, sociali). Con l'inevitabile risultato, antidemocratico, di *dare di più a chi ha già di più*.

### *Terza freccia curricolare*

Il curricolo fa tutt'uno con una duplice **finalità formativa** (dalle elevate cifre di interconnessione e interdipendenza). Da una parte, la finalità formativa intitolata ai *processi cognitivi* (è il tavolo dell'*istruzione*, sul quale si gioca la partita dell' "**alfabetizzazione**" linguistico-letteraria, storico-geografica, matematico-scientifica, artistico-creativa). Dall'altra parte, la finalità formativa intitolata ai *processi relazionali* (è il tavolo *educazionale*, sul quale si gioca la partita dell' "interazione" socio-affettiva, della comunicazione e dei vissuti valoriali che si generano nella vita della scuola).

Il tavolo dei *processi cognitivi* del curricolo chiede itinerari formativi *longitudinali*: punto di incontro vuoi delle sue "quote" nazionali, vuoi delle sue "quote" locali.

Il tavolo dei *processi relazionali* del curricolo chiede itinerari formativi *trasversali*: punto di incontro di un ricco traffico di vissuti socio-affettivi, comunicativi ed etico-valoriali e dei suoi spazi interni (validando come occasioni formative sia gli *spazi-classe* sia gli *spazi-interclasse*: questi ultimi definibili in termini di centri di interesse, *atelier*)

( F. Frabboni Dal programma al curricolo, in G. Cerini-M. Spinosi (a cura di) "Voci della scuola")

## **Il curricolo e i piani di studio individualizzati**

La raccomandazione che compare nella legge 53/2003 di operare "dal particolare personale al generale culturale" si traduce nei Piani di studio personalizzati.

Una prima analisi (che nasce da evocazioni semantiche di "senso comune") delle tre parole (Piani – Studio – Personalizzati) dell'assunto terminologico (che andrà sicuramente ad arricchire il nuovo dizionario della didattica), fa emergere alcune percezioni:

- un'idea di staticità e linearità nella parola "piani";
- un approccio contenutistico nell'idea di "studio";
- un criterio individualistico nel termine "personalizzati"

Le pratiche curriculari degli ultimi decenni hanno cercato di interpretare le molteplici domande di tutti i soggetti provenienti dalle tante realtà che caratterizzano la situazione del nostro paese, contestualizzando i grandi obiettivi previsti a livello nazionale a garanzia dei diritti di tutti i cittadini. La cultura del curricolo è anche, quindi, cultura del contesto, della scuola, della classe, del gruppo, nei vari tratti identitari. È il soggetto che "esce fuori da sé" per entrare in un "mondo", socialmente più attrezzato rispetto al contesto di provenienza, inteso come il più efficace dispositivo perché ogni persona possa appropriarsi progressivamente degli strumenti culturali e degli alfabeti in termini sempre più evoluti.

Alcuni hanno visto in queste pratiche curriculari un'attenzione prevalente alla dimensione cognitiva dell'essere umano, ma nessuno può negare che esse hanno spostato il baricentro dai processi di insegnamento ai processi di apprendimento, mettendo, quindi al centro il soggetto in tutti i suoi aspetti. Insieme alla razionalizzazione degli obiettivi di apprendimento, tali pratiche hanno sicuramente posto l'accento sui meccanismi di autocontrollo e sui processi autovalutativi.

Va comunque riconosciuta che ogni idea che si traduce in pratica e si concretizza in una situazione reale attraverso il rapporto con persone "vere", utilizzando oggetti della quotidianità, rischia processi di mistificazione, contaminazione e riduzione. Anche l'idea di curricolo può aver subito svolte a volte troppo funzionaliste con alterazione dei principi originari, soprattutto può aver spostato eccessivamente l'attenzione sugli oggetti formali a scapito delle domande di ogni singolo soggetto. In questo senso il richiamo alla "personalizzazione" non può che apparire doveroso, con l'attenzione comunque che il relativo percorso individuale non si intenda come parallelo a quello di tutti gli altri. In tal caso verrebbe ad essere messo in crisi il concetto stesso di scuola come contesto di apprendimento in cui il sapere dell'uno va ad incontrarsi e ad arricchire il sapere degli altri.

(M. Spinoso, *Scuola primaria... primi passi nella riforma...* "Notizie della scuola", pp. 1-15, Settembre 2003)

## Il curricolo verticale

.

La verticalità curricolare si fonda sul bisogno di dare continuità all'insegnamento, pur rispettandone le scansioni interne. Nell'applicazione del curricolo verticale bisogna che entrambe queste istanze vengano accolte e valorizzate. La continuità viene garantita dal pensare il curricolo in modo coordinato nei suoi sviluppi fin dall'inizio, in relazione ai vari ambiti, successiva mente alle varie materie secondo un iter di progressiva specializzazione e/o approfondimento. Le scansioni, a loro volta, vengono garantite proprio dalla verticalità, che impone ristrutturazioni pur nelle riprese, ri-

aggiustamenti gestaltici dei saperi o dei loro "paradigmi", secondo un processo di ascesa graduale verso approfondimenti che sono anche implementazioni di complessità e sofisticazioni.

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

Nei diversi ambiti disciplinari e nelle discipline per curricularità verticale s'intende, dunque, porre a centro del lavoro scolastico - se pure in modo ascendente - alcuni principi epistemico-psico-didattici capaci di organizzare e coordinare il lavoro da svolgere in quell'ambito (poi disciplina), in modo che esso risulti strutturato secondo paradigmi capaci di costruire unità nel curriculum e continuità nell'apprendere/insegnare. Un esempio: la storia. Un curriculum verticale esige che una nuova visione della storia, un modo innovato di fare storia, categorie nuove (rispetto al passato) entrino a far parte dell'insegnamento fin dai gradi iniziali: il senso diacronico, le molte storie, il primato della storia sociale, l'atteggiamento interpretativo, etc. Sono tutti elementi che dalla materna al biennio possono ispirare e coordinare il lavoro storico, mantenendo unità pur nella differenza. Lo stesso può dirsi per l'area linguistica, per quella matematica e scientifica, per quella tecnico-artistica.

(Cfr. F.Cambi, *Il curricolo verticale*, in G. Cerini-M.Spinosi (a cura di) "Voci della scuola")

## Trasversalita'

Il primo carattere del curriculum è la trasversalità il coordinamento cioè tra discipline. Esse vengono a costituire un insieme organico sorretto da un obiettivo e da una precisa funzione formativa. Le discipline e i saperi si raccordano orizzontalmente intorno a principi di formazione cognitiva, di acquisizione di competenze, di assimilazione di conoscenze e di abilità, etc., e sono coordinate, a loro volta, da criteri-di-base relativi a "chi" si vuole formare (un cittadino, un professionista, un tecnico, un educatore, un idraulico, un "uomo colto", etc.).

(Cfr. F.Cambi, *Il curricolo verticale*, in G. Cerini-M.Spinosi (a cura di) "Voci della scuola")

## Integrazione: pensare per aree disciplinari

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

apprendimento coordinati intorno a principi epistemologici forti e strutturali, quali si presentano oggi nei vari saperi.

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

Il curriculum verticale è in grado di stimolare le capacità più innovative: - una capacità epistemologica, di ripensare i saperi secondo le loro strutture portanti, le loro idee-chiave attuali, ponendo tali principi a elementi portanti del curriculum anche e soprattutto nel suo sviluppo verticale; - una capacità collaborativa, che rompe l'isolamento della condizione insegnante, secondo la quale ogni insegnante sta solo di fronte ai programmi e alla classe e opera tra questi due poli una mediazione personale e, appunto, solitaria.

Nella scuola del curriculum l'insegnante è attore responsabile e, in quella del curriculum verticale, è un attivo collaboratore con altri insegnanti anche di gradi diversi di scuola, ed ha bisogno, pertanto, di una formazione più alta, più colta e responsabile, scientificamente più matura.

Come realizzare, insieme, verticalità e continuità? Attraverso una serie di dispositivi epistemici (come già detto) che organizzino secondo un principio di ascendente complessità il lavoro scolastico, attuando nei vari saperi (o ambiti) processi di approfondimento e di continuità. Facciamo qualche esempio.

Nell'area linguistica, si può valorizzare la narrazione che, partendo dalla materna, con la fiaba e la narrazione orale, rivolte a soddisfare bisogni di affabulazione e di fantasticherie propri di quell'età, passi poi alla narrazione scritta e, via via, ai suoi differenti registri (o forme) o ai

suoi diversi "stili" narrativi, fino a giungere a forme di riflessività sulla narrazione stessa e alla sua sistematizzazione letteraria.

Nell'area scientifica si può focalizzare il metodo scientifico, il fare-scienza, partendo dalla sua base osservativa/sperimentale per poi passare ad una visione via via più complessa, sfumata, critica del metodo scientifico stesso. Oppure si può mettere al centro lo studio d'ambiente (immediato, sperimentato) nelle sue diverse connotazioni (organizzativo-sociali, storico-culturali, fisico naturali, tecnologiche), per passare successivamente ad una articolazione dei diversi saperi relativi all'ambiente, fissati nelle loro caratteristiche formali e nella loro importanza (sociale) attuale o anche nel loro sviluppo storico, sempre seguendo il cammino didattico, già comeniano, del passaggio dal semplice al complesso, dal noto all'ignoto, dal più vicino al più lontano, ecc.

Nell'area storico-sociale il paradigma delle "molte storie" può essere efficacemente collocato al centro di una curricularità verticale ascendente.

Nell'area artistico-tecnica si può collocare al centro la percezione dello spazio (e la sua rappresentazione), passando da una visione espressiva e "egocentrica" a una rappresentazione più oggettiva, via via, più formalizzata e, anche, storicizzata. Oppure

si può collocare il gioco, prima vissuto, poi realizzato attraverso la fantasia, infine risolto in forme artistiche, di cui si può scandire, via via, la stessa formalizzazione.

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

(Cfr. F.Cambi, *Il curricolo verticale*, in G. Cerini-M.Spinosi (a cura di) "Voci della scuola")

### Riferimenti bibliografici

- Ajello A.M. - Pontecorvo C., *Il curricolo. Teoria e pratica dell'innovazione*, La Nuova Italia, Milano, 2001.
- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Angeli, Milano, 1991
- Barbieri N. *Curricolo, programma, programmazione*, De Agostini, Novara 1997;
- Bruner J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando Roma, 1978.
- Bruner J.S., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma, 1976.
- Bruner J.S., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma, 1976.
- Cerini G. – Cristanini D., *A scuola di Autonomia. Dal Pei al POF*, Tecnodid, Napoli, 1999
- D'Alfonso R. - Pinotti R. (a cura di), *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze 2001
- Gardner H., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1983.
- Gardner H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 1986.
- Guasti L., *Curricolo e riforma della scuola*, La Scuola, Brescia 1998;
- J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.
- Margiotta U. , *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Armando, Roma 1997;
- Olson D.R., *Linguaggi, secondaria di primo grado e processi educativi*, Loescher, Torino, 1979
- Pontecorvo C – Fusé L., *Il curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi*, Loescher, Torino, 1981.
- Stenhouse L., *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Armando, Roma, 1977.
- Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio*, Universale Laterza, Bari, 1990.

### I documenti da conoscere

- Circolare ministeriale del 30 settembre 1999, n. 277: *progetto di ricerca-azione "L'istituto comprensivo sperimentale: Laboratorio per l'innovazione. Documento di orientamento per il funzionamento degli istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media.*

- DPR 8 marzo 1999, n. 275: *Regolamento in materia di autonomia organizzativa e didattica.*
- DPR 26 giugno 2000, n. 234: *Regolamento in materia di curricoli dell'autonomia delle istituzioni scolastiche*
- Legge 15 marzo 1997, n. 59: *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.*
- Conferenza Unificata Stato-Regioni e Stato-Città ed autonomie locali, Provvedimento 2 marzo 2000: *Accordo tra Governo, regioni, province, comuni e comunità montane, per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti.*
- Direttiva n.22 del 6 febbraio 2001: *Linee guida per l'attuazione, nel sistema di istruzione, dell'accordo sancito dalla conferenza unificata il 2 marzo 2000.*
- Legge 28 marzo 2003, n. 53: *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*
- CM n. 29 del 5 marzo 2004: *decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59. Indicazioni ed istruzioni*
- Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati delle attività educative nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado
- Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo d'istruzione (6-14 anni).

### 3. La classe come comunità di apprendimento

#### *“Il futuro si gioca in classe”.*

È un felice slogan introdotto quasi un decennio fa (1996) per far comprendere la centralità di un luogo destinato a essere lo spazio dove si esplica il curricolo implicito di una scuola, di un gruppo di docenti in termini di senso da assicurare alla conoscenza, alla giustizia, alle regole, alla legalità e alla democrazia. Si fa oggi sempre più spazio la consapevolezza che a scuola ed in particolare nelle classi si fa esperienza di *democrazia*, di *equilibrio*, di *coerenza*, di *giustizia* e di *utopia*, in altre parole di benessere. I modelli di partecipazione, di trattamento dei problemi controversi, di rispetto delle opinioni, i gradi di tolleranza al dissenso, alla dissonanza e alla divergenza, le procedure decisionali e valutative, cioè la *qualità* e l'*eticità* delle relazioni sono alla base del benessere di tutti e di ciascuno. Si parla di clima di classe per definire e capire la qualità della vita di relazione proposta da una scuola.

Il metodo d'insegnamento individuale e del gruppo docente concorre a costruire un clima di classe più cooperativo o più competitivo, più democratico o più autoritario. Una leadership democratica, per esempio, evoca negli studenti un senso più cooperativo e di collaborazione e favorisce l'interazione fra pari.

Le variabili che maggiormente condizionano in senso positivo un clima di classe possono essere:

- *struttura, ordine e direzione* da parte dell'insegnante: leadership democratica e autorevole, regole chiare e valide per tutti, senso della giustizia, rispetto;
- *ansietà di rendimento*: da intendersi come fonte di disturbo per la classe;
- *dimensione e numero di alunni*: classi con un numero troppo elevato di ragazzi sono a rischio;
- *disposizione dei banchi e posizione degli allievi* per migliorare la socialità e le opportunità di tutti di trovarsi in particolari situazioni ritenute favorevoli per ascoltare meglio, vedere bene, ecc.;
- *processi cognitivi flessibili*: si parla di processi flessibili (e non di semplici risultati) quando ci si riferisce, ad esempio, all'organizzazione dei processi di attenzione o ai processi metacognitivi.

Diverse ricerche (Ballanti, 1979 – Chiari, 1998 – Castoldi, 1998) hanno definito il quadro di variabili da considerare per osservare, descrivere, classificare, quantificare e comprendere i molteplici fenomeni comportamentali e relazionali presenti e capaci di definire il clima di una classe. In particolare nelle ricerche di Chiari viene curata la problematica dell'insegnamento efficace e della gestione della classe, con quadri di riferimento esaustivi.

#### **Dalla classe al gruppo**

I cambiamenti sociali, economici, culturali e demografici del nostro Paese (il fenomeno dell'immigrazione interna dal Sud al Nord, la nascente industrializzazione, la crescita demografica delle città soggette a queste migrazioni sud/nord; campagna/città) impongono di fatto alla scuola un *cambiamento di ruolo e di funzione*, che tocca in profondità anche la composizione delle classi. Una scuola a tempo più lungo, con attività speciali e integrative, con un insegnamento

individualizzato e per gruppi di allievi è stata la risposta civile, prima ancora che pedagogica data dalla nostra Scuola di quegli anni

La crescita e lo sviluppo degli studi di psicologia, pedagogia e sociologia, per lo più di origine francese e anglosassone (Piaget, Bruner...), vengono accolti nel nostro Paese come occasione per ripensare i modelli organizzativi in atto e per trasformare la classe tradizionale da monade chiusa a un sistema di gruppi di lavoro. La pedagogia dell'*attivismo* con Ferrière, Cousinet, Freinet, Claparede, ma ancor prima il "credo pedagogico" di J. Dewey, impongono punti fermi di reale riflessione sul diritto del bambino all'istruzione in quanto soggetto attivo (e non passivo) nel processo di apprendimento. Anche tra gli insegnanti il bisogno del cambiamento si fece forte e sentito (cfr. MCE, Movimento di cooperazione educativa).

La classe diventa perciò il luogo dove si pratica il diritto del bambino al reale, all'esplicazione dei suoi "interessi" (Decroly, Freinet) ed il lavoro di gruppo viene vissuto come "associazione vera di bambini veri" capace di operare secondo principi e metodi attivi. Il percorso della pedagogia ispirata all'*educazione nuova* prosegue verso esperienze anche contraddittorie di scuola non-direttiva (*Ecole de Roches, Summerhill*) o verso l'idea di una scuola che nega se stessa (Illich e la descolarizzazione) in nome del diritto alla libertà individuale dell'allievo.

La pratica del lavoro di gruppo diventa pratica diffusa e trova una sua legittimità nella Legge 517 del 4 agosto 1977. Tale norma, che segna una vera e propria linea di demarcazione con il passato, suggella un percorso culturale di studi, di ricerche e sperimentazioni, durato circa un decennio e che ha profondamente cambiato anche il modo di lavorare degli insegnanti, mutuando modelli organizzativi dal mondo del lavoro (programmazione per obiettivi, lavoro d'equipe). La classe diventa il centro di riferimento per analizzare e comprendere modelli di insegnamento: modelli centrati sulle competenze disciplinari, psicopedagogiche e metodologiche degli insegnanti e sulla loro capacità di lavorare in equipe.

La ricerca parla di classi gestite e organizzate secondo approcci disciplinari (il programma), pluridisciplinari, interdisciplinari (dal programma al curricolo alla programmazione), secondo modelli direttivi o non direttivi, formali o informali.

## **Un lavoro di gruppo di qualità**

È ormai un convincimento comune che il lavoro di gruppo debba essere considerato una componente essenziale dei processi di insegnamento-apprendimento.

La scuola di per sé è un contesto sociale dove l'apprendimento e la costruzione delle conoscenze sono quasi "naturalmente" veicolati dalla qualità dell'interazione verbale tra adulti e ragazzi e tra allievi. La formazione dei concetti, la conoscenza ed il ragionamento si costruiscono in maniera efficace se più interlocutori vi partecipano. Sempre più si parla di un "pensare assieme" e di una costruzione sociale del sapere. Discutere, argomentare, e pensare insieme aiutano tutti gli allievi a dipanare informazioni e a impadronirsi di conoscenze. La lezione frontale e tradizionale in questo è un elemento fortemente ostativo in particolare quando è rivolta a ragazzi con difficoltà di apprendimento o a ragazzi disabili.

Il lavoro di gruppo risulta perciò una metodologia organizzativa di notevole importanza di cui è bene comprendere finalità, potenzialità, ma anche (in alcuni casi limiti) punti deboli.

## Funzionamento del gruppo

Una puntuale analisi del funzionamento dei gruppi ci viene offerta da Philippe Meirieu, che propone diverse tipologie di gruppi per l'organizzazione della classe: orientate a produrre pratiche "economicistiche" (*gruppi di produzione*), oppure pratiche di animazione o di ricerca eterodirette da un adulto (*gruppi di ricerca e/o di animazione*) ed infine pratiche di relazione (*gruppi* che curano in particolare i livelli di interazione e di comunicazione verbale).

## Tipologie di gruppo

È possibile evidenziare potenzialità e limiti delle diverse tipologie, dal momento che spesso tendono implicitamente o esplicitamente ad escludere l'idea di miglioramento dell'apprendimento individuale (il diritto del bambino/ragazzo ad apprendere o e a migliorare in ogni contesto le sue potenzialità e le conoscenze già acquisite).

La filosofia del *gruppo di produzione* è infatti destinata a riprodurre ruoli e funzioni preesistenti. Ognuno fa quel che sa già fare bene.

Il *gruppo orientato a pratiche di ricerca o di animazione* è soggetto al continuo controllo/dipendenza dell'adulto-animatore e difficilmente sperimenta l'autonomia e la capacità di darsi delle regole (le regole del gioco).

Il *gruppo di relazione*, assegnando molta importanza alla relazione sociale intersoggettiva, tende ad oscurare il ruolo del sapere e a considerare come "*chiave del successo del gruppo la conoscenza profonda della personalità dei partecipanti*".

Le analisi di Meirieu, condotte in maniera fortemente critica su modelli predefiniti, ci servono per capire come nell'organizzazione dei gruppi non possa essere separato l'aspetto aggregativo e sociale da quello dell'apprendimento individuale e come sia determinante in un senso o in un altro la figura regolatrice dell'insegnante.

## Preparazione del gruppo

Ciò che allora appare evidente è che ogni gruppo deve essere attentamente preparato dall'insegnante secondo le diverse variabili:

- *di apprendimento* (consapevolezza delle conoscenze già possedute a titolo individuale dai componenti e livelli di potenziamento e progressione auspicato e da verificare al termine del gruppo di lavoro);
- *funzionali* (predisposizione di materiali, sussidi e attrezzature fruibili da tutti i componenti del gruppo; definizione delle "regole del gioco" e dei livelli comunicativi ed espressivi da utilizzare durante le varie fasi del lavoro);
- *strutturali* (definizione del numero dei partecipanti, affidamento di materiali specifici ai partecipanti in modo che ognuno ne domini solamente una parte; delimitazione dello spazio e del tempo di svolgimento del gruppo).

Riconoscere quale tipologia di gruppo è stata costituita o si sta prefigurando, è essenziale per valutarne l'efficacia e soprattutto per verificare se ogni componente del gruppo ne ha tratto un proficuo "vantaggio" secondo le aspettative preventivate.

### **La funzione del gruppo nell'apprendimento cooperativo**

I sostenitori dell'apprendimento cooperativo affidano al lavoro di gruppo grandi potenzialità ai fini di un apprendimento efficace e dell'aumento del senso di autostima personale.

I gruppi che si possono formare secondo i ricercatori e gli studiosi dell'apprendimento cooperativo possono essere i seguenti:

- uno *pseudogruppo di apprendimento*: gli alunni stanno insieme senza motivazione e consapevolezza; è stato assegnato loro un compito da svolgere secondo le regole del gruppo di produzione; non c'è collaborazione, ma competizione.

- un *gruppo tradizionale di apprendimento*: gli alunni stanno insieme; sono consapevoli del compito assegnato, che eseguono individualmente; interagiscono all'inizio, ma l'aiuto e la condivisione sono minimi; non c'è competizione, non c'è collaborazione.

- un *gruppo di apprendimento cooperativo*: gli alunni lavorano insieme e sono felici di farlo; sono consapevoli che il loro successo dipende dalla compartecipazione di tutti e che ognuno di loro deve essere aiutato per raggiungere risultati superiori alle singole capacità individuali (tutti per uno, uno per tutti). Tra i compiti da apprendere vi sono abilità sociali per far funzionare bene il gruppo (buone relazioni sociali).

- un *gruppo di apprendimento cooperativo ad alto rendimento*: ciò che distingue questo gruppo dal precedente è il livello di impegno reciproco e la crescita personale di ciascun componente. L'efficacia di questo gruppo è assicurata all'inizio da esperienze di *piccolo gruppo (la coppia)* che possa sperimentare l'idea di interdipendenza positiva, nella condivisione di un compito (imparare ad ascoltare, a stare attenti, a prendere appunti...).

(G. Toschi, *Classe*, in G. Cerini, -M. Spinosi ( a cura di), "Voci della scuola 2004", Tecnocid, Napoli 2003)

### **Riferimenti bibliografici**

- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Angeli, Milano, 1991
- Bruner J., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma, 1976.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.
- Bruner J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando Roma, 1978.
- Ciari B., *La grande disadattata*, Editori Riuniti, Roma, 1972
- Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma, 1961.
- Dewey J., *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze, 1958
- Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.
- Freinet C., *Le mie tecniche*, La Nuova Italia, Firenze, 1974 (4ª ristampa).
- Gardner H., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1983.

- Gardner H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 1986.
- Olson D.R., *Linguaggi, secondaria di primo grado e processi educativi*, Loescher, Torino, 1979
- Visalberghi A., *Insegnare ad apprendere*, La nuova Italia, Firenze, 1988.
- Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio*, Universale Laterza, Bari, 1990.

#### 4. La continuità'

##### Dall'anticipo alla continuità

La modifica delle età di accesso alla scuola primaria, già resa operante dalla Legge 53/03, ha caricato di ancora maggiore significato il tema della **continuità** tra scuola dell'infanzia e scuola primaria.

Il nuovo contesto normativo ed organizzativo suggerisce di evidenziare alcuni temi e piste da sviluppare.

La Singola Unità Scolastica deve elaborare nel proprio POF una proposta di percorso ritenuta efficace in relazione alle tappe di sviluppo relazionale e cognitivo dei bambini. Tale Progetto deve contenere esplicite modalità operative strutturali di *collegamento* tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria e tra i segmenti che compongono quest'ultima. La proposta va presentata e motivata a tutte le famiglie ed al contesto in cui la scuola opera. In tal senso chi scrive ritiene che sia opportuno che i bambini fruiscano per intero del percorso triennale della scuola dell'infanzia.

( E. Raviolo, *Per gestire un passaggio "morbido" tra scuola dell'infanzia e scuola primaria* in "Notizie della Scuola", inserto, n. 1, 1-15 settembre 2003)

##### Riflettere sulla questione anticipo

(a cura del Cidi di Forlì)

<i>Motivi a favore</i>	<i>Motivi a sfavore</i>
Oggi i bambini di 5 anni vivono in un ambiente assai più stimolante del passato e sono più precoci nello sviluppo dell'intelligenza e nelle possibilità di apprendimento	Proprio perché vivono in un ambiente molto ricco di stimoli (televisione, esperienze sociali, incontri con molte figure di adulti) i bambini avrebbero bisogno di tempi più sereni e "lenti" per il loro sviluppo
E' un peccato non sfruttare le potenzialità dei bambini di 5 anni, (e poi, i più svelti sanno già leggere prima di arrivare alla scuola elementare)	Per un bambino di 5 anni non è importante solo il precoce apprendimento della lettura e della scrittura (occorre farlo con tutto il tempo necessario: oggi si va troppo in fretta); è più utile sviluppare tutte le forme di intelligenza (motoria, musicale, espressiva, percettiva, visiva, ecc.) che possono aiutare un bambino a crescere e questo lo sa far meglio una "buona" scuola dell'infanzia

<p>I bambini di 5 anni sono molto attivi e curiosi, possono fare molto di più di quello che normalmente si crede: spesso nell'ultimo anno della scuola materna si annoiano</p>	<p>E' vero, però hanno anche bisogno di diventare autonomi sul piano dei comportamenti, delle relazioni tra compagni e con gli adulti, di avere fiducia nei propri mezzi, di concentrarsi progressivamente su un compito e di portarlo a termine. Se "imparano" tutto questo, poi faranno un'ottima scuola elementare</p>
<p>E' giusto che i genitori possano scegliere l'età più adatta per far iniziare la scuola elementare ai loro figli. Perché conoscono meglio e più da vicino le loro esigenze. E poi è un segno di libertà delle famiglie.</p>	<p>Tutti i bambini oggi frequentano la scuola dell'infanzia e i loro insegnanti conoscono molto bene le caratteristiche, i punti forti e i punti deboli dei bambini, i loro interessi, le loro preferenze. Sarebbe bene coinvolgere nella scelta anche gli insegnanti della scuola dell'infanzia, sentire il loro parere. Chiediamoci: perché quasi tutti gli "addetti ai lavori" sono contrari all'anticipo scolastico?</p>
<p>La scuola elementare di oggi non è più quella di trent'anni fa; anche nella scuola elementare si fanno psicomotricità, laboratori espressivi, danza, musica, ecc. Perché avere timore che non siano in grado di accogliere bene bambini di 5 anni e mezzo di età?</p>	<p>Sì, la scuola elementare è cambiata molto dopo la riforma del 1990 (ci sono, ad esempio, più insegnanti che organizzano la giornata scolastica curando i diversi aspetti dei programmi didattici). Però, l'obiettivo specifico della prima elementare rimane l'apprendimento della lettura e della scrittura e rischia di far dimenticare tutte le attività necessarie per accompagnare lo sviluppo di un bambino di 5 anni.</p>
<p>Gli insegnanti elementari saranno preparati a questa novità, ci saranno dei corsi di aggiornamento, si miglioreranno gli ambienti e le strutture, ci saranno programmi didattici più aggiornati (ad esempio, si potrà cominciare in prima elementare l'insegnamento della lingua inglese)</p>	<p>Per introdurre una novità così importante è necessario preparare bene la scuola, gli insegnanti, introdurre dei cambiamenti nell'organizzazione della scuola. Oggi tutto questo non è stato ancora predisposto, sembra quindi troppo improvvisato partire con questa novità fin dal prossimo mese di settembre. Quando si dovrebbero riaprire le iscrizioni per i genitori? e formare le nuove classi? assumere gli insegnanti necessari?</p>
<p>Rendendo flessibile l'età di ingresso nella scuola elementare, potremo finalmente</p>	<p>Il rischio è di trovare nella stessa classe prima elementare bambini di età assai diversa, dai 5 anni appena compiuti ai 7</p>

<p>considerare non l'età cronologica dei bambini, ma la loro "vera" età, il loro reale livello di sviluppo e di crescita. Avremo una scuola su misura, personalizzata in base all'esigenza dei bambini. E' previsto anche il pos-ticipo all'anno successivo per i bambini che compiono i sei anni tra il 1° settembre ed il 31 dicembre di ogni anno</p>	<p>anni, con difficoltà ad attuare un buon programma didattico. Non è previsto l'abbassamento del numero dei bambini per classe. Anzi. Risulta, nel prospetto finanziario della legge-delega, che si intende aumentare il numero dei bambini di 2 unità per ogni classe. Ma già oggi, le classi sono troppo numerose.</p>
<p>Come sempre, quando si decide di introdurre una riforma nella scuola, gli insegnanti sono "tiepidi" o decisamente contrari. Lo sono stati con Berlinguer e De Mauro, lo sono ora con la Moratti. Non stanno forse esagerando?</p>	<p>Le "buone" riforme della scuola devono essere condivise e accettate dal mondo della scuola e dagli insegnanti in primo luogo, perché sono loro a doverle attuare. In questo momento mancano il tempo e le condizioni di dialogo per costruire una buona riforma. E' necessario aprire una consultazione nella scuola per "capire" più a fondo le ragioni della riforma e condividerle. In gioco non c'è solo l'anticipo dell'iscrizione alla scuola elementare, ma anche alla materna (a due anni e mezzo), la scelta precoce a 14 anni tra scuola e formazione professionale, la possibile riduzione dell'orario scolastico obbligatorio ed altre novità che richiederebbero un maggiore approfondimento.</p>

È opportuno che le modalità organizzative interne alla scuola dell'infanzia e alla classe prima della scuola primaria siano strutturate in modo da consentire l'attuazione di *gruppi "misti" di lavoro* composti da alunni di 5/6 anni, affidati a docenti di entrambi i livelli, da attivare in incontri distribuiti per l'intero arco dell'anno scolastico. Le esperienze significative, progettate come contenuti delle attività di gruppo, vanno pensate in modo da essere al contempo "autentiche" per gli alunni e capaci di innescare nell'interazione bambino – bambino, all'interno del gruppo e con la regia dell'educatore, personali percorsi di concettualizzazione.

Dal punto di vista organizzativo si potrebbero attivare i lavori dei *gruppi di continuità* tra gli alunni della *classe prima* e i bambini dell'*ultimo anno della scuola dell'infanzia*, a partire dalla fase di inizio anno scolastico immediatamente successiva all'inserimento.

## Attività per i gruppi di bambini di 5 – 6 anni: qualche esempio

In relazione ai possibili progetti di continuità e integrazione, a puro titolo esemplificativo, si forniscono due possibili tracce di attività da realizzare nei gruppi 5/6 anni.

### Le ombre

L'attività con ombra e luce è di per sé affascinante e ludica, non necessita di particolari strutture, è immediatamente fruibile, può essere realizzata da ogni bambino indipendentemente dal proprio grado di abilità, aiuta gli stessi a produrre ipotesi e proposte, a scoprire invarianti e differenze, a verbalizzare e ampliare il lessico.

- Si può iniziare facendo cercare e osservare ombre presenti nell'ambiente, prodotte dal sole o da fonti di luce artificiale. Dopo una serie di "giochi" i bambini dovrebbero giungere a produrre loro osservazioni sulle caratteristiche delle ombre: nell'ombra non vedo il colore degli occhi, perdo l'ombra solo se vado dove c'è già ombra ...). Si ricerca il collegamento tra l'ombra e il corpo opaco che la produce (passaggio dalla tridimensionalità alla bidimensionalità).
- Si predispose un "laboratorio" oscurabile e con fonti di luce artificiale. Si fanno produrre intenzionalmente delle ombre e si producono osservazioni: per trasformarsi in ombra bisogna essere tra la fonte di luce e lo schermo, più ci si avvicina alla luce più l'ombra è grande e viceversa, se i corpi si pongono sulla stessa linea in rapporto alla fonte di luce le ombre si sovrappongono... Già con queste iniziali "osservazioni scientifiche" si possono realizzare immediate drammatizzazioni (divento un ponte, divento un gigante, tocco il soffitto...).
- Si "gioca" a riconoscere compagni e oggetti, guardando solo la loro ombra prodotta su un telo. Si può osservare come sia il confine dell'ombra l'elemento identificativo e come tale confine vari a seconda del modo di posizionare l'oggetto o la persona in rapporto alla luce.

Dalle prime tappe di lavoro sopra citate si rileva come l'attività abbia obiettivi:

- Matematici e scientifici (trasformazioni, invarianti proiettive, relazioni spaziali, similitudini, punti di vista, formulazione di "ipotesi" e verifica delle stesse).
- Educazione all'immagine (produzione di immagini con le ombre e la loro "manipolazione" tramite sovrapposizione, distanza dalla fonte di luce, posizione, viste...).
- Lingua (comunicazione dell'esperienza e delle osservazioni, arricchimento lessicale).

### I percorsi

Le relazioni spaziali topologiche di vicinanza, separazione, ordine, inclusione sono le più elementari e nello stesso tempo le più generali e quindi valide per tutte le geometrie.

- Si può iniziare facendo effettuare ai bambini dei percorsi sia all'aperto sia costruiti all'interno. Si porta l'attenzione sull'ordine delle tappe del percorso. I percorsi costruiti possono fare parte di storie inventate nel gruppo.

- Si fa verbalizzare la successione delle tappe, evidenziando il punto di partenza e di arrivo.
- Si fanno riflettere i bambini sul fatto che i percorsi possono essere "chiusi" o "aperti" (a seconda che inizio e fine coincidano o meno) "semplici" o "non semplici" (se si passa o meno più di una volta nello stesso punto).
- Dopo varie esperienze, si lasciano tracce del percorso effettuato con il corpo (oggetti posati che visualizzano il percorso), si arriva all'uso di spaghi che introducono l'uso della linea.
- Si portano gli alunni, attraverso giochi, a riconoscere una linea chiusa come confine di una regione e a distinguere la regione esterna da quella interna.
- Si producono spesso rappresentazioni grafiche dei percorsi effettuati, prima collettivamente e in un secondo tempo individualmente.

### **L'attività ha obiettivi:**

- Matematici e scientifici (invarianti topologiche, relazioni spaziali, problematizzazione dell'esperienza).
- Educazione motoria ( uso del corpo nello spazio in relazione ad oggetti).
- Lingua (comunicazione dell'esperienza e delle osservazioni, arricchimento lessicale)

(Cfr. E. Raviolo)

La nuova scansione verticale enfatizza il momento della "rottura" (epistemica, curricolare, organizzativa) tra scuola elementare (pervasiva dall'approccio "primario" all'esperienza conoscitiva) e scuola media (caratterizzata dall'organizzazione "secondaria" e modellizzata della conoscenza), quasi per sancire il definitivo superamento dell'ipotesi di scuola di base istituita dalla legge 30/2000; dall'altro, si definisce un ultimo anno "orientativo" che potrebbe prefigurare anche il ripristino di una precoce canalizzazione degli allievi verso le diverse e successive filiere formative (vuoi i licei, vuoi gli indirizzi professionali, vuoi lo studio "in alternanza" con il lavoro).

Sono due scelte "forti" che pongono in discussione le pratiche e le esperienze di questi ultimi anni, molto più intonati all'elogio della "continuità educativa". L'obiettivo dichiarato è di favorire il massimo profitto personale per ogni allievo (la c.d. *personalizzazione*), che è senz'altro principio pedagogico di primo ordine, ma che rischia di essere interpretato in termini di differenziazione non solo dei percorsi, ma anche degli esiti formativi. Insomma, una "scuola su misura" che potrebbe tramutarsi in una organizzazione didattica per gruppi distinti, in un paesaggio scolastico intitolato alla flessibilità "totale": la classe si destruttura e compaiono gruppi di interesse, di livello, di recupero, di potenziamento.

A proposito scrive Piero Cattaneo: " una qualsiasi scuola secondaria di 1° grado esercita la sua autonomia all'interno di un impianto progettuale sicuramente più vincolante di quello emergente dall'ordinamento precedente e che richiede una progettualità differente da quella finora agita nella scuola. Infatti si parla di Piani di Studio personalizzati e si esigono le Unità di Apprendimento che li costituiscono, si prevede inoltre l'introduzione del Portfolio delle competenze degli allievi. Il tutto all'interno di una visione e di una prospettiva progettuale definita a livello centrale, con riferimento all'intero sistema delle scuole secondarie di 1° grado (vedasi allegato C delle Indicazioni Nazionali – d.lgs. n. 59/04).

Quindi l'azione progettuale di una scuola dell'autonomia parte dalla presa d'atto di decisioni centrali, che si sono tradotte nella definizione di:

- a) un Profilo educativo culturale (PECUP) e professionale al termine del Primo Ciclo;
- b) gli Obiettivi Generali del Processo Formativo (OGPF), con riferimento all'intera durata della Scuola secondaria di 1° grado
- c) gli Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA), con riferimento alle varie discipline, alla Educazione alla Convivenza Civile e alla scansione temporale in cui è articolato il triennio della Scuola secondaria di 1° grado (biennio + monoennio).

Gli OSA, poi, sono a loro volta distinti in conoscenze (C) e abilità (A), che generano in sintesi le competenze previste dal PECUP al termine del Primo Ciclo.

Allora gli spazi discrezionali riconosciuti a ciascuna istituzione scolastica autonoma sul piano della progettualità sono abbastanza ridotti. Tuttavia, a livello di ciascuna scuola, i docenti sono chiamati a elaborare i Piani di Studio Personalizzati e le Unità di Apprendimento e sarà in questa fase e nella gestione di questi percorsi che potranno valorizzare le loro competenze professionali, le loro doti umane, la loro creatività e la loro esperienza.

Questa attività non sarà né semplice né facile da gestire in quanto un Piano di Studio si comporrà di Unità di Apprendimento che potranno essere svolte nell'orario obbligatorio o in quello opzionale facoltativo, inoltre le Unità di Apprendimento potranno fare riferimento a tematiche e/o questioni inter o multidisciplinari o a tematiche o questioni disciplinari. E al riguardo giocheranno un ruolo fondamentale il Collegio dei Docenti e le singole équipe pedagogiche nella scelta delle tematiche e delle questioni da affrontare.

Al di là della complessità indotta dal nuovo impianto progettuale, il problema di fondo che si pone immediatamente è di non perdere di vista l'allievo, le sue caratteristiche psicofisiche e relazionali, la sua età e le sue emozioni, le sue motivazioni e aspirazioni, gli eventuali suoi disagi e le sue difficoltà.

Il passaggio dalla Scuola primaria alla Scuola secondaria di 1° grado, pur nella continuità del processo educativo, rappresenta senza dubbio anche un momento di discontinuità necessario e importante ai fini della crescita del ragazzo e della ragazza.

Compito fondamentale della scuola secondaria di 1° grado è proprio di garantire uno sviluppo ordinato della personalità di ciascun allievo, sulla base della sua identità e delle sue potenzialità.

Starà a ciascuna scuola allora, sulla base delle proprie scelte, capire che cosa fare per approssimare gli esiti formativi attesi dalla legge di riforma al termine della Scuola secondaria di 1° grado ed anche per soddisfare la domanda di senso e di conoscenze dei giovani e delle loro famiglie"

(Piero Cattaneo, *Attualità delle scuola media*", in *Voci della Scuola.4 Tecnocid Napoli 2004*)

Il tasso di regolarità delle ragazze dei licei confrontato con l'alto tasso di irregolarità dei maschi degli istituti professionali sembra confermare la scarsa incidenza del ruolo della scuola, quasi impotente nei confronti dei dati sociali e culturali di partenza.

Ci si interroga se la scelta "duale" proposta dalla legge 53/2004 (con la formalizzazione di due sistemi paralleli sia pure integrati, quello liceale e quello professionale) sia in grado effettivamente di offrire il massimo di opportunità (anche

differenziate) a tutti i ragazzi, per assolvere al diritto-dovere dell'istruzione fino a 18 anni (altrimenti detto "obbligo formativo").

Il canale professionale rischia di sanzionare (al di là delle intenzioni dei proponenti) una diversa consistenza culturale dei due percorsi formativi, come sembra dimostrato dalla fuga degli studenti dagli istituti professionali o dalle preoccupazioni della stessa Confindustria circa l'incerto destino della filiera tecnica, indispensabile per salvaguardare il ruolo di una cultura tecnica e tecnologica non immediatamente esecutiva o operativa.

E' comunque importante esplorare tutte le possibilità di offrire un profilo culturale alto a tutti gli allievi, indipendentemente dai canali formativi prescelti (ad esempio, anche degli attuali indirizzi secondari così differenziati), come si è cominciato a fare in alcuni protocolli regionali stipulati con il MIUR (giugno 2003) ed in alcune prime leggi regionali (come nel caso della legge regionale Emilia-Romagna n. 12 del 30 giugno 2003).

La bussola di riferimento è ben rappresentata dal memorandum di Lisbona, che fissa obiettivi strategici di grande rilevanza, come la riduzione della dispersione dal 30% al 10%, il potenziamento della formazione di base, l'investimento sulle conoscenze scientifiche e matematiche.

Questi impegnativi traguardi implicano un profondo rinnovamento della didattica dei primi due anni delle scuole secondarie (oggi frequentate da oltre il 90% dei ragazzi aventi diritto) nell'ottica di un più stretto raccordo con la scuola che precede, nella convinzione che la fascia di età 12-16 anni sia quella più delicata sotto il profilo del destino sociale e personale di ogni ragazzo.

Oltre il 90% dei ragazzi già prosegue gli studi dopo la scuola media, ma il 30% si trova in difficoltà irrimediabile nella fascia 14-16 anni. Questo è il vero scoglio dell'estensione dell'obbligo scolastico o del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. Le premesse di questa "debacle" si trovano già prima, nel 46% di allievi valutati appena "sufficienti" al termine della scuola media (con il 10% già in situazione di ritardo) e nel 20/25% di allievi già in difficoltà al termine della scuola elementare. Tale è infatti la percentuale di alunni di classe 5<sup>a</sup> che, in una ampia ricerca del CENSIS, non è stato in grado di superare positivamente almeno la metà degli item di prove strutturate di matematica e di lingua.

È emblematico che le difficoltà maggiori siano state registrate nella prova del CLOZE (un testo da completare, che evidenzia capacità di lettura inferenziale) e nella comprensione di TESTI ARGOMENTATIVI (che rappresentano la tipologia di base su cui esercitare lo studio individuale). In generale i risultati tendono a peggiorare nel caso di prove volte a sondare elementi di flessibilità e di plasticità del pensiero (il che dimostra una certa rigidità dei metodi didattici). Minimo è anche l'incremento di competenze che si riscontra nel passaggio dalla scuola elementare alla scuola media. Questo fenomeno, unito ad altre constatazioni, ha fatto parlare di "crisi" o di "solitudine" della Scuola Media e sta senz'altro alla base dell'esigenza di un profondo ripensamento delle finalità e delle modalità di essere di tale scuola.

[Le riflessioni sono tratte dagli atti del convegno di studi "Per una scuola di qualità" tenutosi a Firenze (Istituto degli Innocenti) nei giorni 10-11 gennaio 2002 ed i cui atti sono riportati in Cidi Valdera, Per una scuola dell'infanzia di qualità, Cidi, Valdera, 2003].

## Bibliografia

- Alberti A., Frabboni F. e Tinagli P., *La scuola di base*, Bruno Mondadori, Milano, 2001.
- Alberti A., *Scuola primaria*, in "Voci della scuola 4" (a cura di G.Cerini-M.Spinosi), Tecnodid, Napoli, 2004.
- Becchi E., *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*, Angeli, Milano, 1995.
- Bruner J.S., *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma, 1968.
- Calidoni P.- Cerini G., *Progetto scuolinfanzia*, Petrini-Le Stelle, Torino, 1999.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Bari, Laterza, 2004
- Cattaneo P., *Scuola secondaria di I grado*, in "Voci della scuola 4" (a cura di G.Cerini-M.Spinosi), Tecnodid, Napoli, 2004.
- Chiesa D., *Per ragionare sui percorsi formativi nell'età dell'adolescenza*, in "Insegnare", 7-8/2004
- Compagnoni E., *Relazione, osservazione e programmazione nella scuola dell'infanzia*, Nicola Milano, Bologna, 1989.
- Cristanini D., *Programmare e valutare nella scuola materna*, Fabbri, Milano, 1997.
- De Mauro T. *La cultura degli italiani*, Bari, Laterza, 2004
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI° secolo, A. Armando, Roma, 1997.
- Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Bari, 1998.
- ISFOL, *Rapporto 2002*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze 1966.
- Manacorda M.A., *La scuola degli adolescenti*, Roma, Editori Riuniti, 1979
- MPI, *L'innovazione nella scuola dell'infanzia. Da Ascanio...ad Alice*, Studi documenti Annali P.I., n. 89, Le Monnier, 1999.
- Pasciuti M., *Orientarsi negli Orientamenti*, Tecnodid, Napoli, 1998.
- Pontecorvo C. (a cura di), *Quale cultura per la nuova scuola secondaria*, Firenze, La Nuova Italia, 1980
- Pontecorvo C., *Teoria del curriculum e discipline della conoscenza*, in "Scuola e città", 2/2002
- Pontecorvo C., *Una scuola per i bambini*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- Reguzzoni M., *La riforma della scuola in Italia*, ISAS – Palermo, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Santamaita S., *Storia della scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2000.
- Vertecchi B., *Un'altra idea di scuola*, Roma, Anicia, 2003