

DIECI PAROLE CHIAVE TRASVERSALI

Flavia Marostica

Coordinatrice scientifica del Gruppo di ricerca "Storia", ricercatrice IRRSAE e IRRE E-R

Premessa

I documenti esaminati (da cui sono tratte le citazioni) sono quattro: *Il curriculum nella scuola dell'autonomia*, la *Lettera del Ministro*, le *Indicazioni per la scuola di base* (comprenditive di *Cultura scuola persona*) e quelle per il biennio dell'obbligo. Le due Indicazioni si propongono come uno «strumento di lavoro» per promuovere l'innovazione, per sostenere la costruzione dei curricula di scuola, per impostare le «attività di aula»; riconoscono che la nostra società, essendo ricca di «stimoli culturali» anche contraddittori, di «informazioni sempre più numerose ed eterogenee», di «legami con le varie aree del mondo», di una significativa «diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione», presenta una «situazione di potenziale ricchezza formativa», ma affermano anche «la straordinaria complessità che richiede l'educazione», se vuole mirare a «far nascere il tarlo della curiosità» e a «formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale affinché possa affrontare positivamente l'incertezza», poiché essa è rivolta non a «un modello unico di studente astratto», ma a «valorizzare lo stile cognitivo» di ciascuno.

Un'attenzione particolare è riservata alla *lingua italiana* perché essa «costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi»: ciò comporta che in tutte le discipline è indispensabile costruire/potenziare le *abilità comunicative*. Esse sono le capacità che consentono di decodificare/produrre informazioni (verbali e no), di avvalersi positivamente dei mezzi di comunicazione di massa, di dominare i linguaggi e gli strumenti materiali. Si tratta di *capacità procedurali* di trasposizione delle operazioni mentali in una forma che permette di relazionarsi con il resto del mondo e di avere modelli di lettura del contesto e sono relative a:

- linguaggi *quotidiani* (informali e non formali, regolati da usi sociali e da ambienti) necessari per vivere nelle moderne democrazie, esprimendo/recependo le idee e partecipando costruttivamente alla vita sociale;
- linguaggi *specifici* delle diverse *discipline* (formali), necessari per apprendere e per decodificare/codificare le esperienze;

- linguaggi *logici* (dalle tabelle ai diagrammi alle mappe, ecc.), schemi visivi universali applicabili a tutti i settori del sapere che consentono sia di *comunicare* informazioni anche complesse in forma chiara, precisa, semplice, efficace sia di *elaborare* conoscenze, incrociando più variabili e istituendo relazioni;
- linguaggi ormai indispensabili delle *nuove tecnologie* (dalla videoscrittura alla navigazione intelligente in internet, ecc.).

Le parole chiave trasversali analizzate (che quindi costituiscono la chiave di lettura di tutte le proposte disciplinari) comprendono sia temi ampiamente presenti nei testi delle Indicazioni che riassumono posizione ormai largamente condivise dalla letteratura più recente sia temi che, invece, pur con una significativa rilevanza didattica, sono meno presenti o quasi assenti.

Autonomia

La finalità principale della scuola è la costruzione e la «conquista dell'*autonomia*» dei giovani, soprattutto dell'«*autonomia di pensiero*», attraverso la «*costruzione di saperi*»: «Autonomo è chi sa *fronteggiare le situazioni problematiche*, possiede *strategie di soluzione* dei problemi, sa *vivere con gli altri* cooperando, difendere con *argomentazioni* il proprio punto di vista, ma anche *ascoltare* il punto di vista degli altri e, se è il caso, modificare il proprio convincimento. Autonomo è anche chi sa *chiedere aiuto*, avendo la consapevolezza del proprio limite e sa offrire aiuto competente. Autonomo è, in definitiva, chi di fronte ai problemi che incontra sa *fronteggiarli facendo ricorso e mobilitando tutte le proprie risorse interiori: conoscenze e abilità, emozioni e impegno personale*. L'*autonomia* riguarda tutte le dimensioni della persona e il *grado di autonomia* è in relazione al *livello di competenza posseduta*».

Cittadinanza

Un'altra finalità fondamentale della scuola è la costruzione delle *competenze di cittadinanza* che consentono ad ogni giovane di diventare un «cittadino *responsabile* nei confronti di se stesso, degli altri, della città (*πολις*) e dell'*ambiente*». Occorre, dunque, «educare alla convivenza», potenziando le capacità «*in modo armonico e integrale* grazie all'apporto degli strumenti *culturali* propri della scuola e della qualità dell'*esperienza* che tale ambiente è chiamato a coltivare» in modo da «preparare al futuro, introducendo i giovani alla vita adulta, fornendo loro quelle *competenze indispensabili per essere protagonisti all'interno del contesto economico e sociale in cui vivono*».

Ciò significa, però, «formare cittadini *italiani* che siano nello stesso tempo cittadini dell'*Europa* e del *mondo* ... *mettere in relazione* le molteplici esperienze

culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell'umanità» per costruire «la *capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento*».

In sintonia con vari documenti dell'UE (che parlano apertamente di «educazione politica») vengono proposti più livelli di intervento.

Innanzitutto «le competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva sono promosse continuamente nell'ambito di *tutte le attività di apprendimento*, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina offre » (primo livello, comune a tutti i cicli).

Inoltre. Nel primo ciclo, in cui il «compito peculiare» è «porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva», l'educazione «viene promossa *attraverso esperienze significative*» e «atteggiamenti cooperativi e collaborativi»: i traguardi «irrinunciabili» sono «la costruzione del senso della *legalità* e lo sviluppo di un'etica della *responsabilità* che si realizzano nel dover scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare e a promuovere azioni finalizzate al *miglioramento continuo del proprio contesto di vita*» e a «riconoscere e rispettare i valori sanciti nella Costituzione», soprattutto agli articoli 2, 3 (libertà ed eguaglianza) e 4 (funzione socialmente utile) (secondo livello).

Tuttavia «per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale a un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una *profonda memoria e condivisione delle radici storiche*» e quindi alcune discipline come la storia e la geografia hanno un ruolo particolare in tutti i cicli (terzo livello). Nel biennio dell'obbligo hanno un posto importante le macrocompetenze dell'*asse storico-sociale* e soprattutto «collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente».

In tutti i casi il docente in modo *intenzionale* «accompagna gli alunni nell'*elaborare il senso della propria esperienza*, promuove la *pratica consapevole della cittadinanza attiva* e l'acquisizione degli *alfabeti di base della cultura*».

Orientamento

Una terza finalità della scuola non è «accompagnare passo dopo passo lo studente nella quotidianità di tutte le sue esperienze», ma «proporre un'*educazione che lo spinga a fare scelte autonome*, quale risultato di un *confronto* continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive».

Quindi il «fondamentale ruolo educativo» di «trasmissione culturale» si deve intrecciare con quello di *orientamento personale*, «fornendo all'alunno le occasioni per *capire se stesso*, per prendere consapevolezza delle sue potenzialità e risorse, per progettare percorsi esperienziali e verificare gli esiti conseguiti in relazione alle attese. La scuola favorisce lo sviluppo delle capacità necessarie per imparare a leggere le proprie *emozioni* e a gestirle per *rappresentarsi obiettivi* non immediati e perseguirli. Promuove inoltre quel primario senso di responsabilità che si traduce nel far bene il proprio lavoro e nel portarlo a termine, nell'aver cura di sé, degli oggetti, degli ambienti che si frequentano, sia naturali sia sociali. Sollecita gli alunni a un'attenta riflessione sui comportamenti di gruppo al fine di individuare quegli atteggiamenti che violano la dignità della persona e il rispetto reciproco, li orienta a sperimentare contesti di relazione dove sviluppare *atteggiamenti positivi* e realizzare *pratiche collaborative*», «facilita le condizioni di *fruizione e produzione della comunicazione* tra coetanei e dei messaggi provenienti dalla società nelle loro molteplici forme. Crea contesti in cui gli alunni sono indotti a riflettere per *comprendere la realtà e se stessi*, diventano consapevoli che il proprio corpo è un bene da rispettare e tutelare, trovano stimoli al pensare analitico e critico, coltivano la fantasia e il pensiero divergente, si confrontano per ricercare significati ed elaborare mappe cognitive» fino ad essere in grado nel biennio dell'obbligo di «orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio».

Le funzioni di *orientamento* «sono di pertinenza di tutti i docenti» ed è «*pre-scrittivo*» che sia «assicurata una funzione di *accompagnamento* e di *orientamento* nei confronti di ciascun alunno».

Discipline

La finalità/funzione prioritaria – anche se non esclusiva – della scuola è l'insegnamento/apprendimento delle discipline, pur attraverso un lento ingresso passando dai *campi di esperienza agli ambiti disciplinari* («prime forme di aggregazione che, senza fare ancora esplicito riferimento agli statuti delle diverse discipline, consentono tuttavia agli insegnanti di promuovere *esperienze ed attività significative ed orientate* alla scoperta dei sistemi simbolici culturali») fino «*all'emergere e definirsi delle aree disciplinari* e delle singole discipline».

Ogni disciplina, infatti, viene intesa «non semplicemente come materia scolastica (insieme di nozioni)» da memorizzare, ma come «*punto di vista sulla realtà*», «come strumento di indagine che dispone di *metodi, linguaggi, concetti* specifici e caratterizzanti», «*come modalità di interpretazione, simbolizzazione e rappresentazione del mondo*» che fornisce «*chiavi di comprensione* specifiche della

realtà», «chiavi interpretative», «*strumenti metodologici, mappe concettuali*», «*modelli di spiegazione* dei fenomeni particolari, quadri di idee capaci di conferire alle singole informazioni un senso, all'interno di campi di indagine ben identificati». In questo tutte «rappresentano ... potenti mezzi di educazione», «*potenti mezzi formativi per i metodi che forniscono e per i sistemi concettuali che consentono di costruire*», offrendo:

- *conoscenze dichiarative, fattuali e concettuali* (sapere cosa è una certa cosa), che servono alla persona per costruire *conoscenze*;
- *conoscenze procedurali, logiche e metodologiche* (sapere come si fa una certa cosa), che servono alla persona per costruire *abilità e competenze*.

Offrono, così, ai giovani «occasioni di apprendimento dei *saperi* e dei *linguaggi* culturali di base», fanno sì che «acquisiscano gli *strumenti di pensiero* necessari per apprendere a selezionare le informazioni» e i «*processi di elaborazione*» e «la capacità di *elaborare metodi e categorie* che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali». In questo modo l'apprendimento dei *saperi formali* consente ad ognuno di «*dare senso* alla molteplicità delle informazioni e delle esperienze» e di compiere un «processo di personale costruzione di *significato*», facendo un'individuale «*sintesi di quanto ... proposto*» e trovando «il nesso tra la sua esperienza, i suoi bisogni e quanto la cultura gli offre», per «dare senso all'esperienza di apprendimento realizzata e farne risorsa per la costruzione del suo progetto di vita» o, meglio, del progetto del segmento più prossimo di vita grazie all'introduzione delle *risorse delle discipline* e alla loro trasformazione in *risorse personali/soggettive/individuali*.

In questo quadro e «in una prospettiva che deve sempre tendere all'unitarietà del sapere» non solo vanno considerate «interazione e collaborazione fra le discipline», ma anche «a livello pluridisciplinare vanno colte le *interazioni reciproche* che le discipline hanno ed il valore dell'integrazione di diversi apporti scientifici». Infatti «*l'interdisciplinarietà si configura come sapere di sintesi, modalità di soluzione di problemi complessi*»: questi «richiedono per essere esplorati che i diversi punti di vista disciplinari interessati dialoghino e che si presti attenzione alle zone di confine e di cerniera fra discipline. Le esperienze interdisciplinari sono finalizzate a trovare interconnessioni e raccordi fra le indispensabili conoscenze disciplinari e a formulare in modo adeguato i problemi complessi posti dalla condizione umana nel mondo odierno e dallo stesso sapere». Ad esempio «*discipline una volta distanti* hanno collaborato nel ricostruire un albero genealogico delle popolazioni umane e nel tracciare i tempi e i percorsi delle grandi migrazioni con cui il pianeta è stato popolato» in una «*storia globale dell'umanità*» in cui appare evidente che «le popolazioni

umane abbiano sempre comunicato fra loro», «le innovazioni materiali e culturali siano sempre state prodotte da una lunga storia di scambi, interazioni, tradizioni», e ci sia stata sempre «interdipendenza tra locale e globale».

Curricolo

«É il cuore *didattico del Piano dell'Offerta Formativa*» di cui *fa parte integrante* per documentare e socializzare il lavoro fatto, ma anche per essere valutato ed eventualmente corretto (documento di uso pubblico): esso «organizza e descrive *l'intero percorso* formativo che uno studente compie» e «nel quale si intrecciano e si fondono *i processi cognitivi e quelli relazionali*», contiene gli «*elementi essenziali* del rapporto educativo», è un «*mosaico dal disegno unitario* eppure *articolato*», ha «*diverse componenti*», «*coinvolge tutti i fattori connessi con il processo educativo*, dai contenuti agli esiti formativi, dalla modalità di realizzazione ai condizionamenti dovuti alle situazioni socio-ambientali» e quindi contiene «specifiche scelte relative a *contenuti, metodi, organizzazione e valutazione*».

Pur in questa ricchezza di aspetti il curricolo riserva un ruolo particolare ai traguardi di apprendimento: i «saperi e competenze *irrinunciabili*» da acquisire, la «*progressiva costruzione* di conoscenze» e lo «sviluppo delle competenze», anche se tutti «gli obiettivi di apprendimento che la scuola persegue sono finalizzati allo sviluppo delle *competenze*», «*competenze indispensabili per continuare ad apprendere*». Infatti «la scuola che è orientata a promuovere *l'imparare ad apprendere*, più che a trasmettere conoscenze da memorizzare o insegnare automatismi da applicare meccanicamente, *finalizza il proprio curricolo allo sviluppo delle competenze fondamentali*. In un *curricolo centrato sulle competenze* le conoscenze hanno un peso importante, ma non sono fine a se stesse, sapere inerte, spendibile solo nei confini di un'aula scolastica, ma non significativo per la vita. Una concezione non nozionistica del sapere è interessata non tanto a ciò che un alunno sa, ma a *quello che sa fare e sa diventare con quello che sa*. Nel curricolo conoscenze e competenze sono tra loro in stretta connessione».

Sicché la scuola con il curricolo, oltre a «promuovere *apprendimenti significativi* e garantire il successo formativo», in modo *intenzionale* «*accompagna gli alunni nell'elaborare il senso della propria esperienza*, promuove la *pratica consapevole della cittadinanza attiva* e l'acquisizione degli *alfabeti di base della cultura*»

Il curricolo, dunque, può essere descritto come la *macroprogettazione/organizzazione* di un percorso/*processo di apprendimento* che ha le caratteristiche della *verticalità* e della *continuità*, che fa riferimento al *territorio*, ai suoi bisogni e alle sue disponibilità, e che utilizza le *risorse delle discipline* per dotare i gio-

vani di *risorse personali* di tipo *disciplinare*, ma utili anche per l'esercizio dell'*autonomia*, della *cittadinanza*, dell'*orientamento*; esso comprende:

- *traguardi* di competenze disciplinari e trasversali, conoscenze e abilità;
- *metodologia* di insegnamento ed *esperienze/attività/esercizi* di apprendimento;
- *fonti/strumenti* per l'apprendimento;
- modelli di *valutazione* e *certificazione*.

In particolare esso è mirato:

- nel *primo ciclo* a «promuovere l'*alfabetizzazione* di base attraverso l'acquisizione dei *linguaggi simbolici* che costituiscono la struttura della nostra cultura»;

- nella scuola *primaria* a far acquisire «i *saperi irrinunciabili*» e «gli *apprendimenti di base*, come primo esercizio dei diritti costituzionali», a «sviluppare le dimensioni *cognitive, emotive, affettive, sociali*, corporee, etiche, religiose»; in questo modo la «scuola formativa» ... «attraverso gli alfabeti delle discipline, permette di esercitare differenti potenzialità di *pensiero*, ponendo così le premesse per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico» e per diventare «cittadini consapevoli e responsabili a tutti i livelli»;

- nella scuola *secondaria di primo grado* all'«accesso alle *discipline*» e al loro approfondimento con «un'*articolata organizzazione delle conoscenze*»;

- nel *biennio dell'obbligo* della scuola *secondaria di secondo grado* (conclusivo del percorso obbligatorio di base) e in riferimento ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) «all'acquisizione delle competenze chiave che *preparino i giovani alla vita adulta* e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di *apprendimento permanente*, anche ai fini della futura vita lavorativa».

Il *curricolo* viene costruito e concordato dai docenti dell'istituto: «la sua elaborazione è il terreno in cui si misura concretamente la *capacità progettuale* di ogni scuola» dal momento che tra le funzioni «di pertinenza di tutti i docenti» sono comprese anche la «*progettazione, organizzazione ... delle attività didattiche*». In questo «agli operatori scolastici viene riconosciuta un'ampia *autonomia professionale*» con i soli vincoli della coerenza con gli statuti disciplinari contemporanei e con le Indicazioni nazionali, ma viene nello stesso tempo riaffermata la loro responsabilità già sancita dal Regolamento dell'Autonomia (DPR n. 275/1999): i docenti, quindi, sono considerati «*professionisti riflessivi* impegnati in un costante lavoro di analisi e di rielaborazione delle loro pratiche didattiche» che operano insieme in una «*comunità professionale*».

L'elaborazione dei curricoli – che rappresenta la base per la produzione del «sapere didattico» sulla base del «sapere esperto» – richiede, infatti, ai docenti un'*attività di ricerca*: «la costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa», «il processo di costruzione del curricolo non si conclude una volta per tutte ma si configura come *ricerca continua*». Sicché la scuola è «luogo di ricerca in *rapporto dialettico con le istanze provenienti dalla comunità scientifica, le istanze provenienti dalla comunità sociale e quelle etiche e che caratterizzano l'orizzonte dei valori condivisi rappresentati sia a livello centrale sia a livello locale*».

Un'ultima ma importante riflessione. Il curricolo, inserito nel Piano dell'Offerta formativa, descrive e *rende pubbliche* le *linee generali* della progettazione condivise dagli organi collegiali (macro progettualità). *Altra cosa è la sua articolazione e traduzione pratica nella progettazione dettagliata del lavoro d'aula*. Questa distinzione – largamente diffusa tra i formatori che sono molto abituati a distinguere il disegno formativo generale, che è quello che concordano con i committenti, dalla predisposizione del lavoro d'aula, sulla quale hanno piena autonomia, pur in coerenza con il piano complessivo – è *fondamentale* anche a scuola.

Traguardi: conoscenze, abilità, competenze

L'uso di queste parole nei testi non sempre è sufficientemente chiaro e coerente poiché vengono utilizzate concettualizzazioni appartenenti a scuole di pensiero diverse e raramente conciliabili, come ad esempio *traguardi* e *obiettivi*: i primi sono detti «riferimenti per gli insegnanti» che «indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno», i secondi sono semplicemente definiti «strategici al fine di raggiungere i traguardi». Il Gruppo ha attribuito ad essi questi significati:

- *traguardi* (competenze) sono il punto di riferimento verso cui si tende e dove si auspica di arrivare;
- *obiettivi* sono l'articolazione in traguardi intermedi, in tappe graduali di avvicinamento.

Più chiaro e coerente è l'uso delle parole *competenze, abilità, conoscenze*: «fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati a un'efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di *competenze* include componenti *cognitive* ma anche componenti *motivazionali*, etiche, sociali, risultati di apprendimento (*conoscenze e abilità*), sistemi di valori e credenze, *abitudini* e altre *caratteristiche psicologiche*. Da tale punto di vista, legge-

re scrivere e far di conto sono abilità che, ai livelli di base, rappresentano le componenti critiche di numerose competenze. Mentre il concetto di competenza si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il termine *conoscenze* è riferito ai fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine *abilità* viene usato per designare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici»³. Il Gruppo ha completato queste definizioni, assumendo, per utilizzare un lessico comune e condiviso, quelle contenute nel *Quadro Europeo delle Qualifiche*⁴.

Manca, invece, un riferimento esplicito ed esplicativo di altri concetti come *livelli e compiti/problemi* molto importanti, invece, nell'ottica delle competenze e ben presenti nelle indagini OCSE-PISA sugli studenti quindicenni e nel *Quadro Europeo delle Qualifiche*⁵:

- i *livelli* sono il grado, la scala, la misura, la capacità di dimostrare le proprie competenze in situazioni date, da quelli minimali e appena accettabili fino a quelli buoni ed eccellenti; maggiori sono le difficoltà superate, più alti sono i livelli raggiunti; il Gruppo ha individuato l'opportunità di graduare le competenze in almeno tre livelli⁶;

- i *compiti* di prestazione o compiti di realtà (di tipo professionale) sono l'esecuzione di una mansione che rivela in modo evidente il possesso di competenze; nella scuola sono i problemi che vengono posti agli allievi affinché, mobilitando le loro risorse per eseguirli, possano dimostrare la padronanza di competenze.

Un ruolo particolarmente importante hanno le *competenze trasversali*, già presenti nelle Indicazioni per la scuola di base ma ancora più rilevanti in quelle per il biennio (conclusivo) dell'obbligo in cui sono traguardi a se stanti sotto il nome di *competenze chiave di cittadinanza*. Poiché il giovane va *curato* (nel senso di *aver cura* di lui) «in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi» e poiché la competenza è un costrutto complesso comprensivo pure di fattori che vanno al di là delle semplici conoscenze e abilità, è importante che anche nell'insegnamento disciplinare ci sia un'attenzione mirata a costruire/potenziare tutti questi fattori.

³ La citazione è tratta dal documento preparatorio *Il curricolo nella scuola dell'autonomia*, che la riporta dalla *Ricerca DeSeCo* dell'OCSE, 2002.

⁴ Si veda la *Breve premessa generale* del capitolo *Orientamenti per un curricolo verticale di storia*.

⁵ *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* del 23 aprile 2008.

⁶ Si veda la *Breve premessa generale*, cit.

Nella scuola di base, così, «le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale nella misura in cui sono orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune»; in questo modo la «scuola fornisce le *chiavi per apprendere ad apprendere*, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi, rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti. Si tratta di elaborare gli *strumenti* di conoscenza necessari per comprendere i contesti».

Nel biennio, poi, «le *competenze chiave proposte*» sono «il risultato che si può conseguire, all'interno di un unico processo di insegnamento/apprendimento, attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali»: «l'integrazione tra gli assi culturali rappresenta uno strumento per l'innovazione metodologica e didattica; offre la possibilità» di «progettare percorsi di apprendimento coerenti con le aspirazioni dei giovani e del loro diritto ad un orientamento consapevole, per una partecipazione efficace e costruttiva alla vita sociale e professionale» e per «favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale». Le competenze chiave di cittadinanza sono: *comunicare, acquisire ed interpretare l'informazione, individuare collegamenti e relazioni, progettare, imparare ad imparare, risolvere problemi, agire in modo autonomo e responsabile, collaborare e partecipare* (abilità comunicative, cognitive di tipo logico e metodologico, metacognitive, personali e sociali).

Si tratta di abilità/competenze presenti trasversalmente in tutte le *attività*, di modalità di procedere del soggetto che si attiva per svolgere un compito e/o affrontare un problema e sa trasformare i suoi saperi in prestazioni efficaci, non riconducibili a settori/saperi specifici e, quindi, non strettamente disciplinari. È possibile, tuttavia, *attivarle nell'insegnamento e nell'apprendimento di tutte le discipline* se si usano tutte le risorse disciplinari e si mira intenzionalmente all'acquisizione (non solo ma) anche delle *procedure*, se le si insegna in modo «*esplicito*» (riservando all'interno di ogni disciplina uno spazio apposito) entro l'area specifica di ciascuna (esse si caratterizzano in modo peculiare all'interno di ciascuna) attraverso esperienze ed esercizi mirati. Ma, dal momento che non è affatto spontanea e naturale la capacità di usarle in contesti diversi da quelli di apprendimento, occorre accompagnare i giovani ad applicarle in altri campi, contesti, situazioni gradatamente sempre più distanti da

quelli di apprendimento e quindi a *trasferirle* (intenzionalità e trasferibilità). Il soggetto, infatti, solo se prende coscienza delle cose che fa e riesce a istituire similitudini tra le situazioni, riesce «intenzionalmente» a operare i trasferimenti necessari a compiti/problemi diversi, scegliendo come procedere e decidendo di usarle altrove. Esse sono così garanzia di flessibilità e di adattabilità all'imprevisto e di *capacità di fronteggiamento* dei cambiamenti, di un'effettiva conoscenza di sé come realistica consapevolezza della propria cognitivtà, emotività e socialità, delle risorse già possedute, delle proprie potenzialità/possibilità e dei propri limiti, dei propri interessi, curiosità, inclinazioni e anche sogni. Non a caso queste competenze sono considerate di grande importanza sia dall'indagine OCSE-PISA che le chiama *competenze cross-curricolari* sia dallo stesso mondo del lavoro.

In questo modo i saperi disciplinari forniscono saperi trasferibili/utilizzabili in diversi contesti e si trasformano in capacità di azione e, anzi, è possibile anche parlare con maggiore concretezza di *formazione multidisciplinare* come formazione nella quale il contributo delle diverse discipline non comporta la semplice somma, ma la combinazione/collaborazione sulla quale si costruisce la *trasversalità a partire dalla specificità*: le discipline sono così punti di vista diversi dai quali affrontare gli stessi problemi, senza che abbia più senso alcuna gerarchia tra di esse. Sicché il soggetto «competente» è «un individuo che può avere un'età qualsiasi e che si è impadronito delle conoscenze e delle abilità di una disciplina o di un ambito conoscitivo e sa applicarle correttamente in situazioni nuove» (dimensione cognitiva, operativa, affettiva come insieme quest'ultima di atteggiamenti, convinzioni, motivazioni ed emozioni)⁷.

Strategie di insegnamento per l'apprendimento

Molto *rilevante* è, giustamente, l'attenzione alle strategie o, come comunemente ma in modo non corretto vengono chiamate, ai metodi di insegnamento, soprattutto alla relazione educativa rivolta ai gruppi classe e alle pratiche di insegnamento *funzionali all'acquisizione di strategie di apprendimento per la costruzione di competenze*.

Viene in primo luogo molto apprezzato il valore aggiunto prodotto dall'*apprendimento sociale* di gruppo: «se nessuno può sostituirsi al compito evolutivo del quale ogni persona è portatrice, tale compito può essere opportunamente sostenuto grazie a molteplici forme di *mediazione*. Già i materiali, gli

⁷ Howard Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili ed apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano, 1993.

ambienti, lo spazio fisico fungono da mediatori, ma la principale, insostituibile, mediazione è data dall'*interazione sociale* da cui si possono sviluppare varie forme di apprendimento collaborativo, nelle quali la *qualità della relazione educativa* è centrale»: «si impara in un *contesto sociale* che è tale non soltanto perché avviene in una specifica situazione storica e culturale, ma anche perché si impara con gli altri che sono gli *adulti insegnanti responsabili* dei processi educativi che innescano e i *pari* che con le loro diverse caratteristiche contribuiscono alla presa d'atto progressiva delle proprie e delle altrui specificità. Si impara inoltre mediante l'ausilio di *strumenti materiali* (libri, quaderni, computer) e *simbolici* (i diversi alfabeti della conoscenza) che consentono la progressiva appropriazione del patrimonio culturale della società in cui si vive. Mediante l'acquisizione di *contenuti* e di *abilità* a scuola si attivano e si promuovono *processi di elaborazione* che rappresentano l'aspetto più specifico della complessa attività scolastica»; «gli alunni imparano l'uno dall'altro quando sono *insieme impegnati in un compito comune*, come possono essere quelli della ricerca o della progettazione e realizzazione di un prodotto. Il *lavorare insieme* promuove diverse forme di collaborazione, consente di mettere in comune conoscenze tacite altrimenti non svelate, fa emergere ruoli, evidenzia la mutua rilevanza perché tutti concorrono all'obiettivo condiviso». In questo modo è possibile costituire una «comunità di dialogo (mettere alla prova le proprie convinzioni)», una «comunità di diversità (autostima e integrazione)», una «comunità di persone (costituzione, conoscenza di sé, progetto di vita)». Infatti «ognuno impara meglio nella relazione con gli altri», soprattutto se c'è «il *monitoraggio e l'accompagnamento di un adulto competente*».

In secondo luogo viene data molta attenzione alle *attività/esperienze di apprendimento indispensabili* per la *costruzione di competenze* (didattica laboratoriale, ricerca storico-didattica, utilizzo delle risorse del territorio): «la scuola che mira allo sviluppo delle competenze è un vero *laboratorio del pensiero*, centro di ricerca e spazio di sperimentazione, di cooperazione, di *relazioni significative* che impegna gli insegnanti ad essere *maestri*, cioè *adulti competenti* che testimoniano con la loro passione l'autenticità delle richieste che fanno ai loro alunni»; accompagna «*dall'imparare facendo alla capacità sempre maggiore di riflettere e formalizzare l'esperienza* attraverso la ricostruzione degli strumenti culturali e la capacità di utilizzarli consapevolmente come chiavi di lettura della realtà» e ad «*apprendere per via pratica quello che successivamente dovrà essere fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali*» dal momento che «*le esperienze personali ... sono una via d'accesso importante per la sensibilizza-*

zione ai problemi più generali e per la conoscenza di orizzonti più estesi nello spazio e nel tempo».

Tuttavia viene riconosciuta la più totale autonomia ai docenti: «le impostazioni metodologiche e didattiche non possono essere prescritte centralisticamente, ma è evidente che le diverse scelte possibili e che attengono al campo della libertà didattica e della ricerca, devono essere *orientate a rispondere ai bisogni fondamentali di apprendimento e di senso degli alunni*»; vengono solo, così, indicate alcune *impostazioni metodologiche di fondo*:

- «*valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni*» affinché ognuno possa «dare senso e significato a quello che va imparando»;

- «*attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità*»;

- «*favorire l'esplorazione e la scoperta* al fine di promuovere la passione per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva la *problematizzazione* svolge una funzione insostituibile»;

- «*incoraggiare l'apprendimento collaborativo*. Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione comunitaria dell'apprendimento svolge un ruolo significativo», anche se «*molte* sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte»;

- «*promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere* al fine di *imparare ad apprendere*. Riconoscere le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi, ma anche comprendere le ragioni di un insuccesso, conoscere i propri punti di forza sono tutte competenze necessarie a rendere l'alunno consapevole del proprio stile di apprendimento e capace di sviluppare autonomia nello studio. Occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella *costruzione del suo sapere*, sia sollecitato a riflettere su quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato, valutare le difficoltà e stimare le proprie abilità, imparando così a riflettere sul proprio comportamento, valutare gli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare»;

- «*realizzare percorsi in forma di laboratorio per favorire l'operatività* e allo stesso tempo il *dialogo* e la *riflessione* su quello che si fa. Il laboratorio è una *modalità di lavoro* che incoraggia la sperimentazione e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare-realizzare-valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato, e che può essere attivata sia all'interno sia all'esterno della scuola, valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento».

Sicché, pur nel riconoscimento inequivocabile della più ampia autonomia dei docenti nella scelta delle strategie, l'indicazione è comunque orientata a *privilegiare come prassi normale* tutte le didattiche non solo *attive* ma anche riconducibili all'*apprendimento sociale* in cui, oltre che il percepire lo sperimentare il fare, c'è anche, in presenza, la *relazione con l'adulto*, il docente esperto con competenze professionali disciplinari e relazionali, e il *confronto con i pari*, che *insieme possono lavorare sugli stessi strumenti* e quindi realizzare la costruzione cooperativa del sapere e la negoziazione dei significati, dei concetti, del linguaggio, delle soluzioni: il riferimento è a tutte le *strategie attive ma di gruppo*, dal *Laboratorio* della Pedagogia popolare all'*Apprendistato cognitivo* fino al *Collaborative* e al *Cooperative learning*.

Fonti/strumenti per l'apprendimento

Nei tre testi analizzati il riferimento a questo tema è quasi assente, nonostante si tratti della «materia prima» sulla quale i giovani debbono lavorare e fare esperienze di apprendimento, con il rischio che il curriculum rimanga un bellissimo «documento di intenti» e poi la pratica quotidiana si traduca in una totale subordinazione all'impostazione dei libri di testo e quindi in una logica esattamente contraria a quella curricolare.

Ogni disciplina nella sua specificità richiede fonti/strumenti per l'apprendimento almeno in parte di tipo diverso, ma essi vanno individuati durante la *ricerca* per la costruzione del curriculum in modo che siano *organici e funzionali* alla sua attuazione e sulle loro risorse sia possibile costruire le esperienze concrete di apprendimento nel lavoro d'aula. Sicuramente tra questi vanno annoverati anche i *manuali* o libri di testo (ne esistono alcuni di ottima qualità), nonostante certi loro aspetti rappresentino più un limite che un pregio: hanno ad esempio una veste oggettiva di insieme di verità acclarate e da tutti riconosciute, mentre si tratta sempre di opere di divulgazione/ricostruzione organizzate in un sistema, non sono sempre funzionali all'attuazione delle indicazioni nazionali che pure le scuole sono tenute a osservare, spesso hanno una parte pratica/operativa giustapposta come semplice accessorio piuttosto che organica ai traguardi. Tuttavia, poiché in genere si tratta di repertori molto ricchi e diversificati, i manuali possono essere estremamente utili, a patto di fare un *uso ben selezionato* delle sue parti in stretta relazione con le altre scelte curriculari.

Occorre però *integrare* le risorse contenute nei manuali con altre che possano completare la gamma di strumenti necessari per l'apprendimento e tra

queste sicuramente sono da prendere in attenta considerazione tutte quelle che sono messe a disposizione dalle *nuove tecnologie dell'informazione*.

Per la storia, in particolare, c'è un chiaro riferimento all'opportunità di utilizzare uno «strumentario diversificato: manuali, fonti di genere diverso, atlanti, testi storici divulgativi e scientifici, i media, strumenti multimediali, l'ambiente e il territorio, il patrimonio storico/artistico» e una costante attenzione all'uso dei documenti e alla costruzione di informazioni a partire da essi e dalle altre fonti scritte ma anche materiali. Tuttavia, nonostante l'affermazione che «la storia favorisce negli alunni la formazione di un *abito critico*, fondato sulla capacità di interpretare le fonti e le conoscenze acquisite», manca un'attenzione adeguata alla loro completa esegesi che sola può assicurare la formazione della capacità critica. Le fonti di ogni tipo, infatti, possono contenere diversi gradi di *menzogna*⁸ e solo smascherandole è possibile avvicinarsi ad una *ricostruzione corretta* del passato: «gli storici ... fanno per mestiere qualcosa che è parte della vita di tutti: districare l'intreccio di vero, falso, finto che è la trama del nostro stare al mondo»⁹.

Verifiche, valutazione, autovalutazione, certificazione

Anche su questo tema i tre documenti contengono alcune importanti asserzioni, ma lasciano inevase non poche questioni cruciali.

Viene affermato che «la responsabilità della *valutazione*» appartiene «a tutti i docenti» e rappresenta un tratto essenziale della funzione docente e che «la valutazione, nella scuola di base, assume una preminente *funzione formativa*, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo», ma non vengono toccati molti aspetti che sono di grande rilevanza nell'attività didattica e hanno significativi riverberi nella relazione educativa e che dovrebbero essere definiti contestualmente alla costruzione del curriculum in modo da essere coerenti. Non ci sono, infatti, riferimenti alle prove di *verifica sommativa* (orali e scritte, strutturate, semistrutturate, non strutturate) e all'*assegnazione di compiti/problemi* da affrontare per accertare il possesso delle conoscenze ma anche e soprattutto delle competenze né all'esigenza di esplicitare *i criteri e i livelli di valutazione*. Né ci sono riferimenti

⁸ Vladimir Jankélévitch in *La menzogna e il malinteso*, Raffaello Cortina, Milano, 2000 (Francia, 1940) distingue la menzogna in base al rapporto che ha con la verità: si ha *dissimulazione* quando ci si limita a nascondere la verità (si dice che una cosa non c'è stata o non la si dice), *alterazione* quando si modifica la natura del vero (si dice che qualcosa è diversa da quella che è), *deformazione* quando se ne ingrandisce o si rimpicciolisce il formato (più grande o più piccolo), *antegoria* quando si dice l'assoluto contrario, *fabulazione* se invece di mascherare la verità la si inventa in toto.

⁹ Carlo Ginzburg, *Il filo e le tracce*, Feltrinelli, Milano, 2006.

adeguati all'opportunità e agli strumenti per educare i giovani alla valutazione e al senso critico, all'auto-osservazione e all'autoanalisi, al monitoraggio e all'*autovalutazione* che sono fondamentali per l'auto-orientamento. Praticamente assente ogni riferimento alla *certificazione*.

La progettazione del lavoro d'aula

Una cosa è il curricolo, un'altra la sua articolazione e traduzione pratica nella progettazione dettagliata del lavoro d'aula nella quotidianità. Nei testi non è presente in modo chiaro questa importante distinzione, anche se si precisa che «non è vincolante l'adozione di una particolare forma progettuale rispetto ad altre possibili e diverse, ma è *vincolante che le progettazioni dei percorsi didattici siano orientate a sviluppare le competenze fondamentali*, a garantire il raggiungimento degli standard stabiliti, siano attente a promuovere il protagonismo dell'alunno chiamato ad apprendere, siano sufficientemente flessibili per consentire un insegnamento individualizzato negli obiettivi da raggiungere ed un apprendimento personalizzato nei modi per conseguirli».

Per essere realizzato concretamente, invece, il curricolo deve essere *organizzato/scomposto* in qualcosa di più circoscritto riferito ad un segmento temporale quantificato, in tante sequenze graduali ciascuna con una propria autonomia ma completa, in tanti segmenti/tappe intermedie collegate e ordinate, in tanti *progetti* (operativi) che traducano in *concreta azione formativa intenzionale* la volontà di insegnare e diano vita al *lavoro d'aula*: segmenti/moduli/unità di apprendimento adatti alle *diverse età evolutive* dei giovani per i quali sono stati predisposti, prevedendo la distribuzione graduale delle difficoltà da superare e la costruzione di una cultura organica, con ritmi più lenti e semplici all'inizio e ritmi più veloci e complessi alla fine.

La costruzione dell'intero *setting di apprendimento* e dell'*ambiente di apprendimento* è forse la fase più *delicata* della progettazione, quella nella quale si organizza concretamente e dettagliatamente il processo di apprendimento di una classe reale con le sue peculiarità e di persone reali con le loro caratteristiche. I modelli possono essere diversi; tra quelli più conosciuti ci sono il *Mastery learning*, frutto del cognitivismo e molto apprezzato negli anni Settanta e Ottanta, l'*Apprendimento ipertestuale* o per mappe concettuali, diffusosi successivamente, e la *Didattica modulare*, derivata del costruttivismo, già largamente diffusa nei paesi di cultura anglosassone e anche in Italia a partire soprattutto dagli anni Novanta, perché ha caratteristiche di *flessibilità* e garantisce sia un *sostegno* forte (mediazione, *scaffolding*) al processo di apprendimento sia *risultati chiari e certificabili*.