

IN OMAGGIO **LA PIATTAFORMA DIGITALE**

Contenuti aggiuntivi • Test • Consigli e suggerimenti per prepararsi all'esame

**CONCORSO
DOCENTI**

a cura di

DARIO IANES, SOFIA CRAMEROTTI,
NUNZIANTE CAPALDO E LUCIANO RONDANINI

INSEGNARE DOMANI

NELLA SCUOLA

PRIMARIA

COMPETENZE PSICOPEDAGOGICHE
E METODOLOGIE DIDATTICHE

Erickson



Insegnare domani è uno strumento completo e indispensabile per tutti coloro che si preparano ad affrontare la **prova scritta del Concorso per il personale docente nella scuola primaria**. Frutto dell'esperienza trentennale del Centro Studi Erickson nel campo dell'insegnamento e della formazione degli insegnanti, **contiene e spiega tutti gli argomenti richiesti dal bando**.

- **Gli aspetti ordinamentali**
- **La scuola primaria e l'autonomia**
- **Il ruolo dell'insegnante**
- **Il Sistema nazionale di valutazione e autovalutazione di istituto**
- **Il pensiero pedagogico e didattico**
- **Il processo di insegnamento-apprendimento**
- **Metodologie didattiche e strategie di programmazione**
- **Didattica per competenze**
- **BES e inclusione**
- **Educazione interculturale**
- **Promozione del benessere**
- **Abilità comunicative**
- **Documentare buone prassi**
- **Rapporti tra scuola ed extrascuola**
- **Rapporti tra scuola e famiglia e colloquio didattico**
- **Le competenze digitali**
- **Il Piano Nazionale Scuola Digitale**
- **Didattica per competenze**
- **Valutazione degli apprendimenti**
- **Tecnologie didattiche e innovazioni digitali**

**INSEGNARE
DOMANI
DIGITALE**
Erickson

ALL'INTERNO IL CODICE PER ACCEDERE GRATUITAMENTE ALLA PIATTAFORMA **INSEGNARE DOMANI DIGITALE** CON:

- AGGIORNAMENTI E APPROFONDIMENTI
- CONTENUTI AGGIUNTIVI
- MAPPE CONCETTUALI
- MATERIALI PER LO STUDIO E L'AUTOVALUTAZIONE
- RISORSE MULTIMEDIALI

€ 39,00

ISBN 978-88-590-1922-0



9 788859 101922 0

www.erickson.it

COMPLETA LA TUA PREPARAZIONE CON
AVVERTENZE GENERALI
PER **TUTTE LE CLASSI** DI CONCORSO



Indice

| | |
|---------------------|---|
| <i>Introduzione</i> | 9 |
|---------------------|---|

SFONDO INTEGRATORE 1 – LA SCUOLA PRIMARIA COME ISTITUZIONE E IL RUOLO DELL’INSEGNANTE

| | |
|---|-----|
| <i>Capitolo 1</i> | |
| La scuola e l’Europa | 13 |
| <i>Capitolo 2</i> | |
| L’eredità del passato | 25 |
| <i>Capitolo 3</i> | |
| La funzione della scuola nella società contemporanea | 43 |
| <i>Capitolo 4</i> | |
| La scuola primaria: gli aspetti ordinamentali | 65 |
| <i>Capitolo 5</i> | |
| La scuola primaria e l’autonomia | 77 |
| <i>Capitolo 6</i> | |
| Il ruolo dell’insegnante | 93 |
| <i>Capitolo 7</i> | |
| Alcuni significativi aspetti della Legge n. 107/2015: PTOF, organico dell’autonomia e cultura digitale | 107 |
| <i>Capitolo 8</i> | |
| La certificazione delle competenze e il nuovo ruolo dell’INVALSI: opportunità e rischi | 121 |
| <i>Capitolo 9</i> | |
| La valutazione dell’istituzione scolastica | 137 |
| <i>Capitolo 10</i> | |
| Alcune riflessioni sul pensiero pedagogico e didattico | 151 |

SFONDO INTEGRATORE 2 – IL BAMBINO: TEORIE DELLO SVILUPPO E PSICOLOGIA DELL’APPRENDIMENTO

| | |
|--|-----|
| <i>Capitolo 11</i> | |
| Lo sviluppo del bambino | 175 |
| <i>Capitolo 12</i> | |
| Inquadramento teorico sull’apprendimento | 189 |

| | | |
|--------------------|--|-----|
| <i>Capitolo 13</i> | L'apprendimento nella scuola primaria: linguaggio, letto-scrittura, numero e calcolo | 227 |
|--------------------|--|-----|

SFONDO INTEGRATORE 3 – LA CLASSE: PROGRAMMAZIONE E PROGETTAZIONE EDUCATIVO-DIDATTICA

| | | |
|--------------------|---|-----|
| <i>Capitolo 14</i> | Il processo di insegnamento-apprendimento | 267 |
| <i>Capitolo 15</i> | Strategie cooperative e di tutoring in classe | 291 |
| <i>Capitolo 16</i> | Didattica efficace in classe | 299 |
| <i>Capitolo 17</i> | Strategie della programmazione didattica | 323 |
| <i>Capitolo 18</i> | Didattica per competenze | 355 |
| <i>Capitolo 19</i> | Verifica e valutazione degli apprendimenti | 377 |
| <i>Capitolo 20</i> | Bisogni educativi speciali e inclusione | 423 |
| <i>Capitolo 21</i> | DSA e ADHD | 453 |
| <i>Capitolo 22</i> | Orientamento e prevenzione dell'insuccesso scolastico | 493 |
| <i>Capitolo 23</i> | La promozione del benessere | 511 |
| <i>Capitolo 24</i> | Abilità comunicative | 531 |
| <i>Capitolo 25</i> | Buone prassi | 547 |
| <i>Capitolo 26</i> | Educazione interculturale | 555 |

SFONDO INTEGRATORE 4 – L'EXTRASCUOLA E LA FAMIGLIA

| | | |
|--------------------|--|-----|
| <i>Capitolo 27</i> | Finalità del processo educativo | 583 |
| <i>Capitolo 28</i> | Rapporti tra scuola ed extrascuola | 589 |
| <i>Capitolo 29</i> | Il rapporto tra scuola e famiglia e il colloquio didattico | 593 |

SFONDO INTEGRATORE 5 – COMPETENZE E STRUMENTI DIGITALI PER LA SCUOLA DEL FUTURO

| | |
|--|-----|
| <i>Capitolo 30</i> | |
| Le competenze digitali | 609 |
| <i>Capitolo 31</i> | |
| Per un uso strategico delle tecnologie digitali (ICT) nella scuola | 619 |
| <i>Capitolo 32</i> | |
| Il piano nazionale scuola digitale | 629 |
| <i>Capitolo 33</i> | |
| Tecnologie e discipline nella scuola primaria | 645 |
| <i>Capitolo 34</i> | |
| Tecnologie didattiche per la gestione dei processi inclusivi in classe | 657 |
| <i>Capitolo 35</i> | |
| La didattica in classe con la LIM | 677 |
| <i>Bibliografia</i> | 685 |

INTRODUZIONE

Un Concorso è sempre una prova importante e delicata, e mette a dura prova le proprie capacità di finalizzare in un tempo breve una preparazione che è partita da lontano e che può essersi arricchita anche di preziose esperienze sul campo. Nel corso degli anni si sono studiate molte cose, molte sono state sperimentate, ma adesso si manifesta l'esigenza pragmatica di superare un concorso, e di farlo bene, con soddisfazione. Dunque dobbiamo interpretare un copione non scritto da noi, ma imposto dai programmi ministeriali, e dobbiamo interpretarlo bene. In questo libro ci siamo attenuti ai contenuti del copione, studiando ogni dettaglio dei programmi, leggendo attentamente ogni parola e cercando di capire anche tra le righe ciò che il Concorso richiede. Abbiamo raccolto e scelto per voi i migliori e più completi materiali che possono servire a illustrare e organizzare cognitivamente e metacognitivamente i vari temi e argomenti. Ma per una preparazione efficace non basta che il programma «ci sia tutto», serve anche un input metodologico alla riflessione metacognitiva e alle attività di riconcettualizzazione e organizzazione delle conoscenze. Già nei precedenti volumi dedicati ai concorsi, sperimentammo per la prima volta una serie di aiuti metacognitivi allo studio, quali ad esempio le mappe concettuali come organizzatori anticipati, da un lato, delle conoscenze e, dall'altro, come valido aiuto per memorizzare grandi quantità di informazioni.

Anche oggi, così come allora, crediamo fortemente (anche supportati dai riscontri positivi di chi le ha utilizzate con successo e soddisfazione in fase di studio) nel valore qualitativo di questo strumento in grado di organizzare in modo realmente significativo, e fortemente ancorato e interconnesso, gli apprendimenti. Dopo la fase di elaborazione del materiale, come sappiamo, serve però una fase di progettazione e realizzazione di un output efficace, ovvero la stesura di una risposta corretta e «buona» da diversi punti di vista e criteri. Il materiale presentato in questo libro aiuterà anche questa fase fondamentale della vostra preparazione. Dovendo dunque, come abbiamo precedentemente accennato, aderire e interpretare un copione scritto da altri, dovrete essere rapidi ed efficaci, ma allo stesso tempo accurati e precisi nel

«cucire» le informazioni e le conoscenze più mirate, nel coprire ogni spazio, collegare, riflettere, memorizzare e produrre parole, frasi, argomentazioni. Per superare le prove, questo è vero e innegabile, ma non basta. Un Concorso è inevitabilmente anche una prova con se stessi. Un momento specifico per fare il punto delle tante cose studiate, pensate, vissute e che avete ora l'occasione di costruire in una «vostra» e originale visione di voi stessi nella vostra professione. Anche se state già lavorando come insegnanti questa è un'occasione, anche fortemente simbolica, per ripensare con orgoglio ciò che vorreste essere come insegnanti che lavorano per rendere sempre più efficace ed efficiente il processo di insegnamento-apprendimento. Vi sentite, e vorreste essere, insegnanti tecnicamente all'avanguardia sulle varie strategie educative e didattiche, figure di sistema nelle dinamiche di collaborazione interistituzionale, comunitaria, attori e propulsori di processi di autosviluppo scolastico.

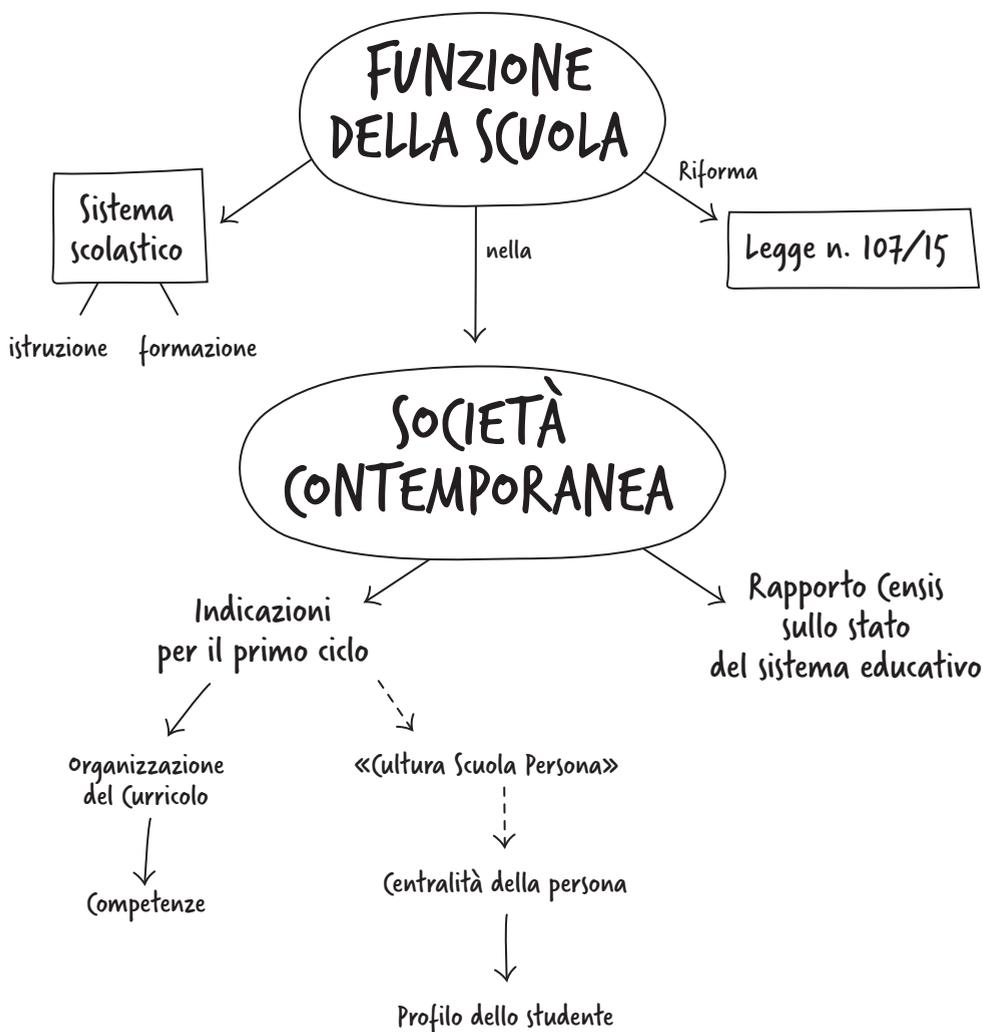
Il nostro consiglio è di affrontare questo Concorso con due anime: una pragmatica e orientata in modo efficace alle necessità del programma, e una più personale, improntata a un'originale e orgogliosa identità professionale, affinché possiate coltivare sempre, anche nei momenti di più dura necessità, visioni innovative e desideri di continua evoluzione professionale. Edgar Morin ci ricorda: «Ciò che non si rigenera, degenera», e non parla soltanto della vita di coppia...

Buono studio, quindi, e un «in bocca al lupo» a tutti voi!

Dario Ianes e Sofia Cramerotti
RICERCA e SVILUPPO Erickson

LA FUNZIONE DELLA SCUOLA NELLA SOCIETÀ CONTEMPORANEA

(Nunziante Capaldo e Luciano Rondanini)



Il quadro generale

Nel XXXV Rapporto sulla situazione dell'Italia e del suo sistema educativo redatto dal Censis all'inizio del nuovo millennio, veniva espresso un giudizio abbastanza positivo sulla sua architettura istituzionale, giudicata, nelle sue linee essenziali, sostanzialmente adeguata alle esigenze di una società complessa, poliarchica, orizzontale, inserita culturalmente, economicamente e politicamente nel contesto europeo.

Subito dopo, però, tale valutazione si faceva più cauta e, a tratti, critica e negativa: si sottolineava, infatti, che nella nostra scuola permanevano ancora formalismi e tecnicismi che a volte producevano cambiamenti superficiali, destinati a non incidere sulla qualità effettiva dell'insegnamento.

L'avvento della scuola dell'autonomia, dopo una iniziale spinta di vivacità e partecipazione, non sembrava produrre ulteriori sviluppi né all'interno del sistema, né al suo esterno, e rischiava di declinarsi in marginali modifiche di struttura (dal calendario, agli orari di erogazione del servizio, alla definizione delle sole attività extracurricolari), senza incidere profondamente sul modo di essere della scuola.

La consapevolezza di tali limiti e della necessità di effettuare interventi innovativi sul sistema era ormai diffusa nell'opinione pubblica del nostro Paese, tanto che nel breve spazio di un quindicennio si sarebbero registrati vari tentativi di riforma, dalla scuola di base di Berlinguer-De Mauro, al progetto morattiano dei cicli scolastici, dalle Indicazioni di Fioroni, alla razionalizzazione della rete scolastica operata dalla Gelmini, sino alla *Buona Scuola* proposta dal Governo Renzi.

Possiamo certamente affermare che le criticità vissute sul piano generale dal nostro sistema educativo sono riscontrabili in molti altri Paesi dell'UE, e che le tendenze che oggi lo caratterizzano sono in linea con quelle delle scuole del resto d'Europa. Infatti, se da un lato individuiamo nel riconoscimento dei principi dell'autonomia, del decentramento, della centralità dell'utenza, della sussidiarietà, gli elementi di maggior qualificazione, d'altro canto, le frequenti e forse eccessive ripartenze hanno svuotato di significato i processi di riforma, che si sono affidati più a soluzioni di tipo istituzionale che non a reali forme innovative. A pagarne lo scotto maggiore sono stati gli operatori scolastici e in particolare i docenti, che hanno vissuto tali trasformazioni come sovraccarico di impegni e di adempimenti, a volte giudicati inutili e scarsamente incisivi, spesso lontani dal loro vissuto professionale quotidiano, incapaci di produrre un significativo valore aggiunto rispetto alle pratiche quotidiane del loro lavoro. Autonomia, tentativi di valutazione della professionalità, riforme scolastiche spesso controverse e non completate hanno finito per creare un clima di sfiducia non solo tra gli insegnanti meno disponibili al cambiamento, ma anche tra quelli generalmente più impegnati e aperti all'innovazione. Si è così generata una dissonanza tra le scelte degli organismi ministeriali, tendenti ad accelerare il cambiamento, e gli atteggiamenti dei docenti, che hanno vissuto i tentativi di riforma come imposizioni subite che sostanzialmente non incidevano sugli elementi più critici dell'ordinarietà scolastica: dall'aumento del numero degli

alunni stranieri, all'incremento delle situazioni di disagio, alla crescente difficoltà a ottenere la condivisione dell'utenza rispetto alle scelte proposte.

In questo primo quindicennio di autonomia il cambio di scenario è stato caratterizzato, in definitiva, da un senso di rassegnazione e da un numero sempre più elevato di insegnanti sfiduciati per i vissuti professionali di questi ultimi anni. Tale situazione ha determinato atteggiamenti di mantenimento dello status quo, ingenerando uno scarso interesse per l'investimento professionale e, in alcuni casi, forme di difesa corporativa che si sono trasformate in strategie di affermazione di un ruolo che ormai incontra un credito sociale molto modesto.

In questo contesto la crisi della funzione docente va ricondotta, oltre che al mancato riconoscimento della professione sul piano sociale, anche alle difficoltà che oggi caratterizzano la scuola di massa. In tutti i Paesi tecnologicamente più avanzati se da un lato si pone l'esigenza di valorizzare le capacità e le competenze di ciascun alunno, dall'altro essa si scontra con le scelte di un'utenza che non sempre avverte la necessità di un simile investimento ed è disponibile allo studio, all'impegno scolastico, alla crescita culturale.

Se poi pensiamo all'eterogeneità e alla polverizzazione della domanda sociale di istruzione, caratterizzata dalle esigenze di alunni che hanno storie personali, etnie e provenienze sociali molto diverse tra loro e difficilmente riconducibili a unità in un progetto scolastico, ci rendiamo conto di quanto sia destinato ad aumentare il sentimento di smarrimento e di sfiducia tra gli insegnanti. Nella piena consapevolezza dello stato delle cose vanno ricercate le difficoltà che hanno incontrato le iniziative riformatrici di questo ultimo periodo, che non si sono concretizzate in reali e consapevoli pratiche innovative.

Quali scenari futuri

Abbiamo già sottolineato che il problema della formazione è una delle questioni prioritarie che riguarda tutti i Paesi occidentali e sulla quale tutti stanno investendo grandi risorse: si tratta di una scelta obbligata che tutte le democrazie più avanzate stanno perseguendo. La società della conoscenza impone, infatti, la promozione di diffuse dinamiche di formazione per le nuove generazioni, organizzandosi in misura crescente per linee orizzontali, con una molteplicità di soggetti formatori che vivono in una dimensione di rete.

Tale comune strategia sembra richiamare quello che negli anni Settanta era stato definito il «processo di descolarizzazione», anche se esso si pone in maniera molto diversa da allora. Era stato Ivan Illich ad auspicare la morte della scuola e l'abbandono di modelli educativi istituzionalizzati, affermando l'incapacità di questi di garantire una formazione adeguata alle nuove generazioni.

La questione è oggi molto diversa e più articolata, in quanto la prospettiva della descolarizzazione è sostenuta dalla grande proliferazione di soggetti, organismi,

agenzie che offrono servizi alternativi a quelli proposti dalle tradizionali forme di educazione istituzionale, erodendo alla base il principio dell'egemonia della scuola nell'ambito della trasmissione e dell'elaborazione di conoscenze e saperi.

In questo quadro si è progressivamente consolidata l'idea di una *school-home*, affermando il diritto prioritario dei genitori di scegliere il percorso formativo per i propri figli in base alle diverse opportunità offerte dal territorio, e contribuendo a modificare la natura stessa della scuola in una prospettiva di passaggio da una concezione di istituzione di tipo statale a una che si qualifica come servizio di natura privatistica.

Si tratta di una prospettiva che molti dei documenti ministeriali diffusi in questi ultimi anni sembrano condividere: si pensi, ad esempio, al superamento del concetto di obbligo scolastico a favore di quello del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, o, ancora, alla possibilità riconosciuta ai genitori di iscrivere anticipatamente i propri figli alla scuola dell'infanzia e a quella primaria. In realtà, la questione più delicata riguarda il fatto che il ruolo della scuola viene rimesso in gioco e che essa si ritrova ad affrontare dinamiche di tipo concorrenziale per la presenza di altri soggetti, spesso non formali, che offrono formazione anche utilizzando strategie più accattivanti.

Tutto ciò richiede alle istituzioni scolastiche, ma soprattutto agli operatori del settore, un profondo cambiamento di mentalità in funzione dell'abbandono di logiche impiegate oggi ormai non più praticabili a favore di una assunzione di responsabilità nel senso di «garanzia degli esiti formativi per le nuove generazioni». D'altra parte, il mantenimento dello status quo rappresenterebbe una scorciatoia per minare ancora di più la sfiducia in una scuola interpretata come sistema burocratico, nel quale, in una logica di uniformità del servizio, ogni operatore delimita e difende il proprio spazio vitale.

Va, pertanto, privilegiata la prospettiva della riscolarizzazione, intesa come riscoperta del valore formativo di una istruzione istituzionalizzata che possa garantire non solo la possibilità a tutti di usufruire del servizio offerto dalla scuola, ma di conseguire una formazione di elevata qualità: una scuola di tutti e per tutti, in definitiva, che consenta alle nuove generazioni di realizzare la propria identità culturale. In questo senso, la scuola deve rappresentare per lo Stato una priorità, sia proponendo il modello tradizionale di tipo statale, sia, come già avviene in molti Paesi europei e occidentali, puntando alla realizzazione di altre iniziative educative anche non statali, confessionali e laiche.

La scuola è, in definitiva, chiamata a esercitare sino in fondo il suo compito fondamentale di ente formatore, e a concorrere, con la famiglia e con la società più in generale, a orientare in senso positivo il cambiamento, proponendo valori universali e condivisi. Essa deve rivendicare la propria funzione di istituzione impegnata a presidiare intenzionalmente i processi di crescita delle nuove generazioni superando le tradizionali concezioni del diritto allo studio e garantendo a tutti e a ciascuno il personale successo formativo.

Il sistema scolastico italiano di istruzione e formazione

Per quanto concerne il nostro Paese, possiamo ormai considerare completato il processo di democratizzazione dell'istruzione avviato negli anni Sessanta. Tale processo ha condotto a un reale ampliamento della base sociale che può accedere ai servizi educativi istituzionalizzati. Occorre ora che all'espansione di tipo *quantitativo* segua il miglioramento *qualitativo* dell'offerta scolastica, promuovendo le condizioni che garantiscano il successo scolastico e formativo di tutti e di ciascun alunno.

In questa ottica si sono mossi i vari tentativi di riforma del sistema scolastico che si sono succeduti nell'ultimo quindicennio e a cui abbiamo già fatto riferimento. Quelle riforme, insieme a elementi di resistenza e inerzia, hanno certamente prodotto significativi processi di innovazione e miglioramento del servizio offerto dalle istituzioni scolastiche.

La stessa questione della parità scolastica e della creazione di un sistema pubblico paritario è stata da tempo superata con la promulgazione della Legge n. 62 del 10 marzo 2000 e della Circolare ministeriale n. 31 del 18 marzo 2003. La prima disposizione ha stabilito il principio che il sistema nazionale di istruzione è costituito dalle scuole statali, da quelle paritarie private e da quelle degli Enti locali e che esso ha come obiettivo prioritario l'espansione dell'offerta formativa e la garanzia per le richieste di formazione dall'infanzia all'intero arco della vita. La seconda disposizione, diffusa dalla Direzione generale per l'organizzazione dei servizi sul territorio-area della parità scolastica, ha definito i requisiti per il riconoscimento di scuole paritarie: la definizione di un progetto educativo che richiami i principi costituzionali e di un piano dell'offerta formativa conforme agli ordinamenti e alle disposizioni vigenti; la disponibilità di adeguati locali, arredi e attrezzature didattiche; l'istituzione di organi collegiali che favoriscano la partecipazione; l'apertura delle iscrizioni a tutti gli studenti, senza alcuna esclusione; la piena applicazione delle norme nazionali sull'integrazione, sul disagio e sullo svantaggio scolastico; l'assunzione di personale abilitato e in possesso di adeguati titoli con contratti di lavoro che rispettino quelli previsti dai corrispondenti contratti collettivi nazionali di settore.

Oggi possiamo certamente affermare che la nostra scuola si qualifica come sistema di istruzione e formazione pubblico paritario del quale fanno parte le istituzioni scolastiche autonome, statali e paritarie; esse concorrono alla realizzazione dell'offerta formativa sul territorio garantendo l'efficacia e l'efficienza della loro azione formativa.

Affinché ciò trovi concreta realizzazione occorre, però, che le singole istituzioni siano in grado di ispirare la propria azione formativa ad alcuni principi di carattere culturale di grande rilevanza:

- sul *piano pedagogico* è necessario che la loro azione si caratterizzi in termini di educazione, più che di mera istruzione;
- su *quello disciplinare* va definitivamente affermata la centralità dell'apprendimento rispetto all'insegnamento, del soggetto rispetto all'oggetto di studio, ponendo la

questione dell'importanza di adeguate modalità di aiuto e di tutorato nello studio per gli alunni;

- su *quello didattico* gli operatori scolastici sono chiamati a rinnovare e arricchire il proprio repertorio di dispositivi metodologici e organizzativi;
- sul *piano organizzativo* nella scuola deve affermarsi una leadership formativa diffusa e autorevole, caratterizzata da una organizzazione efficace ed efficiente in grado di assicurare un'adeguata distribuzione dei compiti tra i suoi operatori e una reciproca accettazione dei ruoli.

A tali prospettive è certamente riconducibile il modello culturale della Buona Scuola, oggi concretizzatosi con la promulgazione della Legge n. 107/2015 per la riforma complessiva del nostro sistema di istruzione e formazione e per il riordino delle disposizioni vigenti, alla quale dovrà seguire un significativo numero di decreti attuativi.

Il quadro che tale dispositivo delinea si richiama a una serie di prospettive molto suggestive. La prima riguarda il rilancio dell'autonomia scolastica consentendo una *governance* più efficace, mettendo le scuole nella condizione di progettare su scadenze temporali più lunghe, potenziando gli organici e assicurando una loro stabilizzazione, introducendo elementi di maggior flessibilità nei percorsi formativi, promuovendo processi di autovalutazione. La seconda chiama in causa gli stessi docenti e prevede il rilancio della loro immagine professionale anche attraverso significativi interventi sulla loro formazione. La terza riguarda la modernizzazione dell'intero sistema, anche puntando a processi di informatizzazione e digitalizzazione.

La Legge n. 107/2015

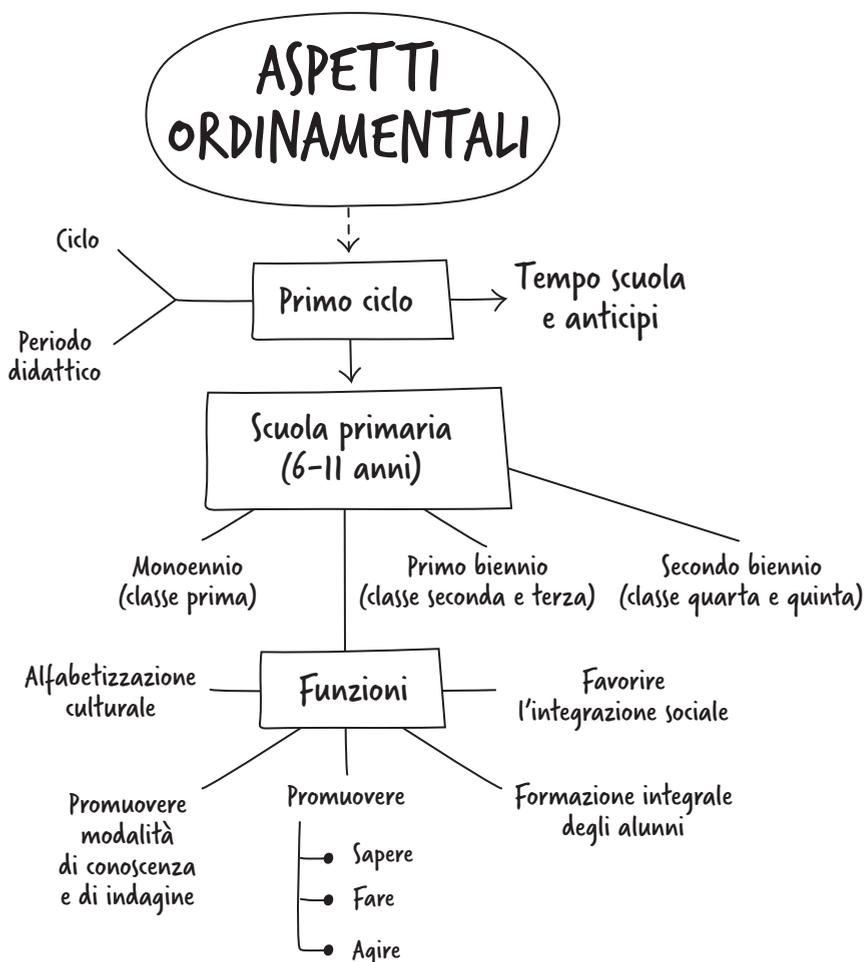
La pubblicazione della Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, Gazzetta Ufficiale n. 162 del 15 luglio 2015, viene oggi a invertire una tendenza che aveva visto una significativa riduzione degli organici di docenti e personale ATA tra il 2007 e il 2012. Tale disposto dovrebbe condurre all'assunzione di circa 100.000 docenti precari ai quali andranno ad aggiungersi i futuri vincitori di concorso.

In realtà, questo è solo uno degli aspetti di un disposto legislativo che mira ad apportare profondi processi di modernizzazione del nostro sistema d'istruzione. Dopo averlo annunciato nel discorso di insediamento, il Governo aveva nominato un gruppo di lavoro presso il MIUR, che aveva prodotto una proposta di riforma il 3 settembre 2014 con il titolo *La Buona Scuola: facciamo crescere il Paese* che, in 136 pagine, avanzava una serie di proposte riconducibili a sei grandi azioni:

- attivare un piano straordinario di assunzione dei docenti;
- promuovere nuove modalità di formazione e valorizzazione della professionalità;

LA SCUOLA PRIMARIA: GLI ASPETTI ORDINAMENTALI

(Nunziante Capaldo e Luciano Rondanini)



Il sistema formativo italiano: periodi e cicli

Le Legge n. 107/2015 non interviene sull'architettura del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione; definita più volte, infatti, come legge di riforma, essa interviene in maniera molto lieve sugli aspetti ordinamentali. Rimane immutato il modello delineato dalla Legge 53/2003, articolato nella *scuola dell'infanzia* e in quelle del *primo* e del *secondo ciclo* d'istruzione.

Anche per il riassetto dell'istruzione superiore viene confermato quello definito dal ministro Maria Stella Gelmini nel 2010, articolato nei tre indirizzi dei *Licei* (DPR 89/2010), degli *Istituti Tecnici* (DPR 88/2010) e di quelli *Professionalisti* (DPR 87/2010).

Il modello strutturale del ciclo d'istruzione, ormai definitivamente organizzato per istituti comprensivi, rimane quello della legge dell'allora ministro Letizia Moratti (tabella 4.1):

- scuola dell'infanzia triennale;
- scuola primaria, articolata in un monoennio (la classe prima) e in due bienni (le classi seconde e terze e le classi quarte e quinte), senza esami di Stato finali;
- scuola secondaria di primo grado, anch'essa articolata in un biennio iniziale e in un monoennio finale, con esami di Stato conclusivi.

TABELLA 4.1
Modello strutturale del ciclo d'istruzione

| 3-6 anni | 6-11 anni | 11-14 anni | 14-19 anni | dai 19 anni in su |
|----------|-----------|------------------------|---|-------------------|
| INFANZIA | PRIMARIA | SECONDARIA di 1° GRADO | SECONDARIA di 2° GRADO Licei Istruz. tecnica Istruz. professionale | UNIVERSITÀ |

In questo senso, viene confermato per la periodizzazione scolastica il concetto di *ciclo*, anche se gli viene affidato un significato diverso da quello attribuitogli nel passato. Infatti, tale concetto era stato introdotto da Gentile con la Riforma della scuola del 1923 e aveva indicato la suddivisione interna degli anni del corso della scuola elementare. Essa era suddivisa in due cicli: il primo era composto dalle prime tre classi, il secondo dalla quarta e dalla quinta classe.

Tale modello scolastico rimase sostanzialmente invariato per un trentennio circa, venendo modificato in occasione della promulgazione dei Programmi Ermini del 1955, con i quali i cicli furono modificati. Il primo ciclo comprese solo le prime due classi, mentre il secondo raccolse le rimanenti tre classi, con esami di compimento dei cicli al termine dei due percorsi.

Gli interventi di riforma, oltre al concetto di *ciclo* che viene in questo caso utilizzato per indicare una fase temporale più ampia, hanno introdotto anche un altro termine, quello di *periodo didattico* che, in questo caso, come afferma Elio Damiano

costituisce l'unità temporale, relativamente compiuta, di una progressione curricolare, che si ripete modularmente per costituire l'intero del piano di studi. (Damiano, 2003)

Per completare il richiamo alle norme che oggi definiscono il nostro sistema scolastico, è opportuno anche ricordare alcuni interventi che si erano registrati nel periodo 1996-2001.

Il riferimento è:

- all'art. 21 della Legge n. 59/1997, che ha definito l'autonomia scolastica e riconosciuto la personalità giuridica agli istituti scolastici, con successivo inserimento nella Legge costituzionale n. 3/2001. Se per gli aspetti contabili dell'autonomia rimane in vigore sostanzialmente il Regolamento come da DI n. 44/2001 e successive modificazioni, per quelli organizzativi l'art. 3 del Regolamento, DPR n. 275/1999 è oggi sostituito dal comma 14 della Legge n. 107/2015 che introduce il Piano triennale dell'offerta formativa;
- alla Legge n. 144/1999 e al Regolamento DM n. 139/2007, che hanno definito l'obbligo formativo sino al compimento del diciottesimo anno d'età. Tale opzione è riconosciuta nella riforma dei cicli scolastici come «diritto all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni». In questo senso, si è anche ampliato il concetto di obbligo scolastico, sino a oggi regolato dall'art. 34 della Costituzione, «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno 8 anni, è obbligatoria e gratuita»;
- alla Legge Costituzionale n. 3/2001, che, oltre a dare rilevanza costituzionale all'autonomia scolastica, ha ridefinito i rapporti tra gli organi di governo, riconoscendo allo Stato la potestà legislativa in merito alla definizione delle «norme generali sull'istruzione» e alla determinazione dei «livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale».

Quest'ultimo aspetto strutturale (importantissimo) rimane ancora indefinito. Esso riguarda i livelli delle prestazioni che le scuole della Repubblica devono garantire agli alunni durante il periodo della frequenza scolastica: si tratta di un aspetto che dovrà essere oggetto di decretazione, poiché gli standard formativi dovranno avere validità per tutto il sistema dell'istruzione e della formazione professionale per la spendibilità dei titoli che verranno acquisiti dagli alunni.

La Legge 107/2015 non interviene su questi aspetti, ma conferma pienamente i principi generali a cui il sistema deve essere ispirato:

- la valorizzazione e la crescita della persona;
- il rispetto dell'identità e della diversità di tutti e di ciascun alunno e l'attenzione ai suoi ritmi di sviluppo;
- il rispetto delle scelte educative della famiglia in una prospettiva di cooperazione tra la famiglia e la scuola;

– la salvaguardia dei principi costituzionali anche in riferimento alle competenze di Stato, enti locali, scuole autonome.

Di ben più ampia portata è, di contro, l'intervento della legge sulle modalità relative al *funzionamento della scuola* che prevede la progressiva eliminazione del precariato, l'organico dell'autonomia, la possibilità del dirigente scolastico di scegliere nell'ambito dei posti di potenziamento gli insegnanti sulla base delle esigenze della propria scuola, l'organizzazione del *Piano dell'Offerta Formativa Triennale*, l'accorpamento delle classi di concorso, la stesura di un nuovo Testo Unico delle norme sulla scuola.

Gli interventi che potremmo definire *strutturali* sono previsti solo per l'*istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni* costituito dai servizi educativi per l'infanzia (0-3 anni) e dalle scuole dell'infanzia (3-6 anni); si vogliono

garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell'offerta formativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie. (comma 181, lettera e)

La prospettiva è quella di dar vita a un *servizio educativo universalistico* nella fascia 0-6 anni e alla creazione di *poli educativi* per l'infanzia nella fascia d'età compresa tra 0-6 anni, aggregati a scuole primarie e istituti comprensivi.

Si tratta ancora di ipotesi: infatti, perché si possa realizzare tale prospettiva, occorrerà risolvere ancora alcune problematiche come la generalizzazione della scuola dell'infanzia; la definizione di standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi educativi diversificati in base alla tipologia, all'età dei bambini, agli orari di servizio; la definizione dei compiti e delle funzioni delle Regioni e degli enti locali; l'esclusione dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia dai servizi a domanda individuale.

Anche sulla questione dell'*alternanza scuola-lavoro*, la Legge 107/2015 interviene estendendo tale opportunità anche al triennio conclusivo in tutti gli indirizzi di studio delle istituzioni secondarie di 2° grado (Licei, Tecnici e Professionali). Non è intervenuta, di contro, su un aspetto che qualcuno ha considerato elemento di criticità del sistema, quello della *canalizzazione*, al termine del primo ciclo, del percorso della scuola secondaria nei Licei o nel sistema dell'Istruzione e Formazione professionale. Si tratta di un modello duale nel quale qualcuno ha individuato il pericolo di una precoce divisione tra gli alunni considerati più capaci, destinati ai Licei, e quelli ritenuti meno capaci di approfondire gli studi superiori e giudicati più idonei a intraprendere altri percorsi.

Né è sembrata una soluzione adeguata quella a suo tempo definita e che consentirebbe la passerella per il transito dal sistema dei Licei a quello dell'Istruzione e Formazione professionale e viceversa.

La scuola primaria e le sue funzioni

È indubbio che la scuola primaria sia stata il grado scolastico che ha conosciuto nell'ultimo cinquantennio le innovazioni ordinamentali più significative: si pensi, in tal senso, all'introduzione del tempo pieno nel 1971, al rinnovo dei Programmi didattici nel 1985, alle modifiche organizzative introdotte con la Legge n. 148 del 1990, al cambio stesso del suo nome, da elementare a primaria, con la Riforma Moratti del 2003.

In realtà, vi sono stati altri progetti di riforma che avrebbero potuto modificare l'assetto ordinamentale della scuola primaria, ma che non hanno avuto successo.

Il riferimento è, in particolare, alla Legge n. 30/2000 del ministro Berlinguer che aveva ipotizzato il suo compattamento con la scuola media in un unico ciclo di durata settennale, definito *scuola di base* e articolato in un biennio iniziale, in un successivo triennio e in un biennio finale. Aveva completato il progetto il ministro De Mauro con la pubblicazione degli Indirizzi per il curriculum.

Il progetto non aveva avuto però realizzazione in quanto, dopo la caduta del governo Prodi, la legge e gli Indirizzi per il curriculum sono stati dapprima sospesi dal ministro Letizia Moratti e poi abrogati con la Legge n. 28 marzo 2003, n. 53 (art. 7, punto 12).

Quest'ultimo provvedimento ha di fatto delineato l'attuale assetto ordinamentale della scuola primaria che rimane in vigore sostanzialmente anche dopo la Legge n. 107/2015. È stato previsto, come ricordato, il primo ciclo di istruzione, unificando elementari e medie, articolato in un anno iniziale di scuola primaria, tre bienni successivi e un monoennio conclusivo degli otto anni del ciclo: 1+2+2+2+1 (Legge n. 53/2003, art. 2 lettera f). Per completare tale assetto, è stata anche confermata la logica dell'abbandono di programmi didattici a favore della definizione di un diverso documento, le *Indicazioni nazionali per i piani di sviluppo personalizzati*, a loro volta sostituite dalle Indicazioni nazionali del 2007 e oggi aggiornate nella nuova versione del 2012.

Il primo ciclo di istruzione comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Ricopre un arco di tempo fondamentale per l'apprendimento e lo sviluppo dell'identità degli alunni, nel quale si pongono le basi e si acquisiscono gradualmente le competenze indispensabili per continuare ad apprendere a scuola e lungo l'intero arco della vita. La finalità del primo ciclo è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona. Per realizzare tale finalità la scuola concorre con altre istituzioni alla rimozione di ogni ostacolo alla frequenza; cura l'accesso facilitato per gli alunni con disabilità; previene l'evasione dell'obbligo scolastico e contrasta la dispersione; valorizza il talento e le inclinazioni di ciascuno; persegue con ogni mezzo il miglioramento della qualità del sistema di istruzione. (Indicazioni 2012)

Pur essendoci stati interventi innovativi sul modello strutturale della primaria, tutti i documenti hanno confermato i suoi caratteri essenziali e le sue funzioni

storiche. In questo senso, viene confermata una delle idee guida dei Programmi del 1985, quella dell'*alfabetizzazione culturale*, intesa come «acquisizione da parte degli alunni di tutti i fondamentali tipi di linguaggio e di un primo livello di padronanza delle conoscenze e delle abilità, comprese quelle metodologiche di indagine per la comprensione del mondo umano, naturale e artificiale». Si tratta, in altri termini, di consentire agli alunni di passare dal loro sapere spontaneo alle prime sistemazioni scientifiche delle conoscenze.

La scuola primaria è poi chiamata a promuovere *modalità di conoscenza e di indagine* che consentiranno agli alunni di continuare ad apprendere per tutta la vita.

In questo senso, la proposta di conoscenze deve essere fortemente collegata alle esperienze già realizzate dai bambini: non è possibile proporre delle conoscenze astratte, ma occorre partire con una *continua negoziazione operativa* dalla *cultura inesperta* dei bambini. Si tratta di un percorso dai risvolti molto delicati, attraverso il quale si promuove il radicamento delle conoscenze, il *sapere* basato sulle esperienze, il *fare* e l'*agire*, attraverso una costante e sistematica integrazione delle due dimensioni e favorendo nel contempo il progressivo costituirsi dei primi ordinamenti formali delle conoscenze.

Viene, così, promossa la *formazione integrale* degli alunni, anche dal punto di vista dell'affettività, nella prospettiva della realizzazione di una positiva e realistica immagine che ogni bambina e ogni bambino deve sviluppare di sé.

Questo grado scolastico si qualifica, in definitiva, per le sue caratteristiche di *primarietà*, intesa secondo le ragioni più profonde della nostra tradizione pedagogica, ovvero come ambiente di apprendimento educativo in cui i bambini sviluppano le proprie capacità di autonomia, di riflessione critica, di relazione, di progettazione della propria vita.

È ancora, la scuola primaria promuove il processo di *integrazione sociale* svolto a favore di tutti i bambini, indipendentemente dalla loro appartenenza culturale e religiosa e dalla loro origine geografica. In questo senso, la scuola primaria è impegnata a rimuovere tutti gli ostacoli di qualsiasi ordine che possano impedire il pieno sviluppo della personalità dei bambini: essa promuove, nel contempo, forme di educazione a una convivenza civile attiva e costruttiva e di affermazione di valori positivi della persona. È inoltre chiamata a esaltare le prospettive valoriali: la capacità di collaborazione, di partecipazione, di impegno, di solidarietà, di rispetto reciproco degli alunni diventano elementi portanti dell'intero progetto educativo.

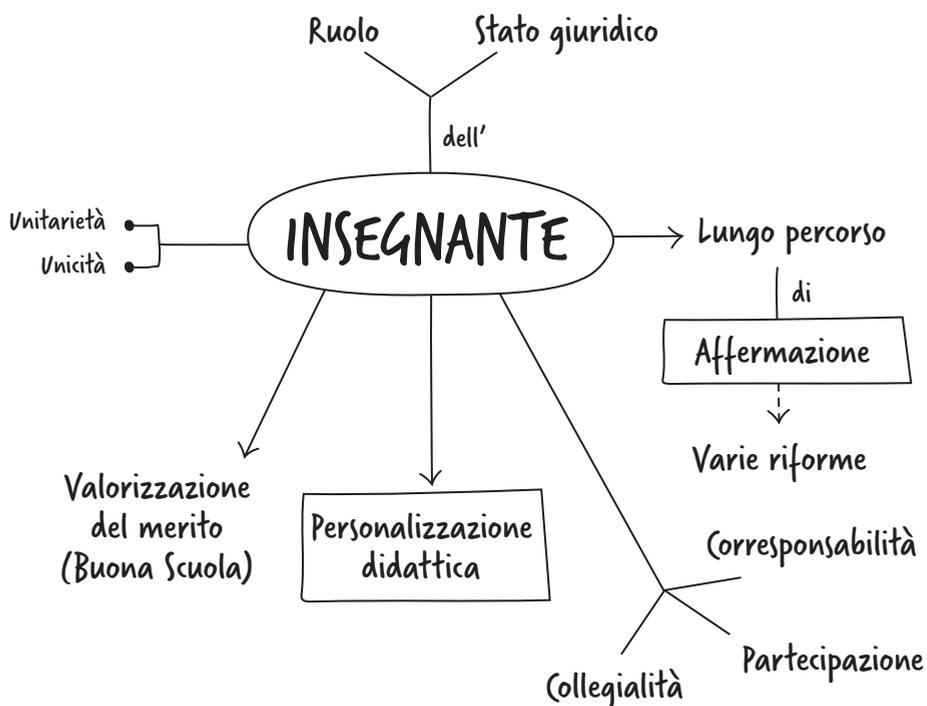
In questo modo la scuola si pone come opportunità di esercizio costante e sistematico, in vista dell'acquisizione di una cultura di cittadinanza attiva e consapevole.

L'evoluzione del tempo scuola

Facciamo una breve cronistoria. Uno dei problemi che ha indirettamente prodotto la Riforma Moratti è stato quello del tempo scuola *complessivo*. Sappiamo, infatti,

IL RUOLO DELL'INSEGNANTE

(Nunziante Capaldo e Luciano Rondanini)



Il lungo percorso dell'affermazione dei maestri

Ripercorrendo rapidamente la storia dell'istruzione primaria dall'Unità a oggi, ci accorgiamo che, dal punto di vista dell'organizzazione delle attività, essa ha conosciuto sostanzialmente tre cambi di scenario. Nel primo, il modello scolastico è stato quello del maestro unico, il quale svolgeva la sua attività nella stessa classe per tutto il tempo scuola. Era quello il modello disegnato dalla Legge Casati del 1861 che, però, non prevedeva oneri per lo Stato e affidava l'istruzione elementare agli enti comunali. La stessa legge aveva previsto per la formazione dei maestri la creazione di sole nove scuole normali, un numero certamente inadeguato a una reale diffusione dell'istruzione di base.

In realtà, uno degli elementi che ne avrebbe ostacolato a lungo l'affermarsi è stato proprio l'assenza di personale adeguatamente formato per svolgere un simile impegno. Infatti, se per il livello degli studi secondari e universitari si può ricostruire un minimo percorso di formazione dei docenti realizzato soprattutto dal mondo ecclesiastico, per l'istruzione di base tutto ciò non avvenne e furono pochissime le iniziative che si occuparono della formazione dei maestri di scuola primaria, la quale era stata per lungo tempo caratterizzata da iniziative del clero popolare.

Quando poi il mondo ecclesiastico, anche per motivi politici, venne messo da parte, tornò drammaticamente a galla la questione dell'assenza di maestri laici adeguatamente preparati, ragion per cui molti si improvvisarono tali. D'altra parte, erano assenti punti di riferimento sperimentati sia per le metodologie, sia per l'organizzazione dell'apprendimento. La situazione, poi, di chi si offriva per ricoprire il ruolo di maestro non era semplice: l'inesistenza di un minimo di tutele professionali, stipendi compresi, costringeva chi sceglieva tale strada a integrare lo scarsissimo compenso con lo svolgimento di altri mestieri.

Va però sottolineato che se per l'istruzione maschile era possibile individuare alcuni segnali positivi, in quanto essa fu comunque oggetto di iniziative, quella femminile fu del tutto inesistente e, in quelle rarissime iniziative realizzate, le alunne, al termine del percorso di studi, avevano imparato poco più delle arti femminili e del catechismo: si pensi che, a causa dell'assenza di persone preparate, erano state assunte come maestre donne analfabete che conoscevano solo le cosiddette «arti donnesche». In altri casi, a improvvisarsi insegnanti delle alunne erano le mogli degli stessi maestri.

Segnali di una svolta, dopo che gli interventi sull'istruzione superiore del De Sanctis non avevano prodotto effetti, si registrarono verso la fine del secolo, con gli interventi di Emanuele Gianturco, autore di una importante riforma nel 1896 rivolta alla formazione iniziale dei maestri, a quel tempo ancora affidata alle poche scuole normali esistenti all'epoca. Nel 1904 vi sarebbe stato anche un altro importante provvedimento legislativo che avrebbe ridefinito lo stato giuridico, le modalità di nomina e di svolgimento delle carriere, la quiescenza al termine della carriera professionale, legando tali questioni anche al riconoscimento dei diritti professionali di tutti i lavoratori.

Il secondo cambio di scenario è legato alla svolta importante del 1911, con la Legge Daneo e Credaro, che avocava allo Stato anche l'istruzione primaria, sino a quel momento affidata ancora ai Comuni. Qualche anno dopo, nel 1923, con la Riforma Gentile cambiava anche la formazione iniziale con la creazione degli istituti magistrali, che avrebbero rilasciato diplomi a generazioni di maestre e maestri sino agli anni Novanta, quando anche per la formazione iniziale dei maestri sarebbe stata prevista la laurea.

In realtà, il modello della scuola elementare con l'insegnante unico e tuttologo è andato comunque avanti per molto tempo, riuscendo anche a reggere le sfide dell'educazione sino a epoche più recenti, quando l'affermarsi della società della conoscenza ha imposto la necessità di ricercare nuovi modelli organizzativi. Tutto ciò è alla base del terzo cambio di scenario, avvenuto durante gli anni Ottanta del secolo scorso. In quella fase sono stati pubblicati i Programmi del 1985, che hanno condotto nel 1990 alla riforma della stessa scuola con il team dei docenti e l'insegnamento modulare. Si tratta di un modello che, a partire dalla Riforma Moratti, e soprattutto con l'intervento dell'allora ministro Gelmini, è stato rimesso in discussione: oggi, pur permanendo vari elementi dell'organizzazione modulare, si è tornati all'insegnante prevalente-unico.

Le riforme del 1985 e del 1990

Riprendendo il discorso della Riforma ordinamentale della scuola elementare del 1990, varata con la Legge n. 148, tale scelta ha coinciso con il definitivo superamento del maestro unico, che in questo grado scolastico aveva garantito a lungo livelli di alfabetizzazione adeguati alla lotta all'analfabetismo.

In realtà, un cambiamento significativo dal punto di vista ordinamentale era avvenuto nel 1971, con l'introduzione del tempo pieno e del doppio organico. Molte istituzioni scolastiche, benché circa l'80% di esse avesse conservato la tradizionale figura dell'insegnante unico, si erano mosse sviluppando progressivamente modelli organizzativi che prevedevano la pluralità dei docenti. All'avvio del profondo cambiamento culturale e organizzativo di tale scuola contribuì, nel 1977, l'applicazione della Legge n. 517, con la quale fu previsto che, nel caso di presenza di alunni con disabilità, all'insegnante di classe si sarebbe affiancato un docente di sostegno con le funzioni di cooperazione per promuovere il processo di integrazione scolastica.

Anche nei Programmi didattici del 1985 era stata ipotizzata la prospettiva del team, prevedendo la sostituzione dell'insegnante unico con una pluralità di docenti. Questa esigenza nasceva dal bisogno di assicurare anche nella scuola elementare maggiore attenzione e pari dignità a tutti i linguaggi delle discipline, che difficilmente il docente unico avrebbe potuto padroneggiare in modo adeguato. Così, nei Programmi del bambino «della ragione» (o cognitivo) come si disse allora, si prefigurò la costituzione di tre ambiti disciplinari: quello dei linguaggi,

quello matematico e scientifico e quello delle «dinamiche della vita umana», che avrebbero dovuto essere assegnati a tre diversi docenti nell'ambito della stessa classe. Tali principi trovarono attuazione con la successiva Legge n. 148/1990, che così dispose all'art. 4, comma 3:

Gli insegnanti sono utilizzati secondo moduli organizzativi costituiti da tre insegnanti su due classi nell'ambito del plesso di titolarità e di plessi diversi del circolo; qualora ciò non sia possibile, sono utilizzati nel plesso di titolarità secondo moduli costituiti da quattro insegnanti su tre classi.

La legge di riforma riconobbe la titolarità della costituzione degli ambiti ai collegi dei docenti, lasciando loro una certa discrezionalità, tanto che in fase di prima realizzazione si riscontrò una infinita varietà di proposte, con la conseguente polverizzazione dell'organizzazione didattica.

Proprio per porre un freno a tale problema, nei primi anni Novanta vi erano stati tentativi di definizione di criteri di aggregazione delle discipline che risultassero condivisibili da parte dell'intero sistema delle elementari. In questo senso, uno dei tentativi più interessanti era stato quello di Elio Damiano che, superando la separazione delle discipline, le aveva aggregate in tre ambiti:

- quello del *soggetto*, riferito ai linguaggi verbali, iconici e musicali;
- quello dell'*oggetto*, relativo ai saperi ambientali, storici, geografici e scientifici;
- quello dell'*azione costruttiva*, con l'acquisizione di regole e procedure, legato allo studio della matematica, dell'educazione motoria, di logica, tecnologica e informatica.

Si trattò di una proposta che, per quanto finalizzata a superare la più completa eterogeneità con i collegi dei docenti che costituivano gli ambiti disciplinari, di fatto, però, non ebbe grandi riscontri, rimanendo una semplice dichiarazione di principio. In realtà, essa aveva tracciato una prospettiva che in seguito avrebbe trovato una sua applicazione.

La Legge di riforma n. 148/1990

Il fenomeno della disomogeneità dei modelli organizzativi, pur consolidando il principio della pluralità dei docenti, continuò nelle fasi successive, caratterizzando i dibattiti dell'intero decennio. A regolamentare, però, il settore furono alcuni interventi normativi del Ministero che, anche utilizzando i dati raccolti attraverso una costante attività di monitoraggio, diffuse in successione nel tempo le Circolari ministeriali n. 271/1991, n. 116/1996 e n. 335/1998.

Nel primo provvedimento si riaffermava il principio dell'utilizzazione dei docenti nel modulo organizzativo, tre o quattro insegnanti, rispettivamente su due o tre classi; si stabiliva, inoltre, che i tre ambiti del team sarebbero stati definiti partendo da alcune discipline ordinanti: lingua italiana, matematica, storia, geografia e studi

sociali. In realtà, l'applicazione della CM n. 271/1991 non incontrò pieno favore a causa della sua impostazione rigida, sia dal punto di vista dell'organizzazione, sia da quello disciplinare. Per ovviare a tali resistenze, essa fu seguita dalla CM n. 116 del 1996, con cui si tentava di introdurre criteri di maggior flessibilità per la definizione degli ambiti e dell'organizzazione modulare.

Nel quadro della riforma l'ambito si poneva come specifica area di impegno professionale del docente della scuola elementare; esso non doveva, però, configurarsi come una consegna e chiusa e dar luogo a una rigida suddivisione degli interventi che avrebbe prodotto solo la frammentazione della proposta educativa. L'ambito non veniva definito solo tenendo conto delle affinità delle discipline, ma anche delle effettive competenze dei docenti, delle reali condizioni organizzative, della sua efficacia didattica. In questo senso, esso si configurava come uno spazio operativo e didattico finalizzato a promuovere il valore formativo delle discipline.

Reali principi di autonomia e di flessibilità vennero introdotti dalla Circolare ministeriale n. 335 del 1998. La sua diffusione aveva lo scopo di adeguare l'organizzazione modulare al nuovo quadro istituzionale delineatosi dopo la Legge n. 59/1997, con cui si è dato il via al processo di riconoscimento dell'autonomia a tutte le istituzioni scolastiche.

Il provvedimento confermava che la pluralità dei docenti, definita come gruppo d'insegnamento, era una scelta strategica in grado di garantire la realizzazione di un curriculum ricco e diversificato, la qualità degli apprendimenti, lo sviluppo armonico ed equilibrato della personalità dei bambini. La scelta del team e dell'insegnamento modulare si era, in realtà, affermata per alcune istanze maturate nel corso di quegli anni e condivise anche da esperti del settore. Esse riguardavano le seguenti convinzioni:

- l'affermazione del *principio della pluralità dei docenti* e della modularità dei loro interventi educativi come elemento di qualificazione del servizio della scuola elementare;
- l'utilizzazione del *tempo scolastico in funzione degli apprendimenti* degli alunni, obiettivo fondamentale di ciascuna scuola;
- la consapevolezza della *flessibilità organizzativa e curricolare* come prospettiva privilegiata nella progettualità delle istituzioni scolastiche.

Tali scelte, ipotizzate nei Programmi del bambino «della ragione», come si disse all'epoca, e realizzate con la Legge di riforma n. 148/1990, hanno affermato i principi della *contitolarità* e della *corresponsabilità* educativa dei docenti. A essi era stato affidato il compito di operare prioritariamente sulle medesime classi anche se, nei primi due anni, nella stessa legge, si suggeriva una maggiore presenza temporale di un singolo insegnante nella medesima classe. Il dibattito sul modello insegnante prevalente/insegnante paritario si è sviluppato intensamente sino all'avvento della Riforma Moratti del 2003, quando è stato avviato un processo di globale revisione del modello.

I docenti: unitarietà e unicità

La generalizzazione del modello della pluralità dei docenti ha rilanciato la prospettiva dell'unitarietà dell'azione educativa e didattica degli insegnanti, definita nei Programmi del 1985 e nella legge di Riforma come la caratteristica educativa-didattica peculiare della scuola elementare. Tale prospettiva, che si ispira a due principi essenziali del processo educativo, l'unicità del soggetto che apprende e la capacità formativa delle discipline, non si realizza attraverso una meccanica aggregazione disciplinare più o meno condivisa: essa deve trovare il suo fondamento nel patrimonio di valori e di esperienze di cui ogni bambino è portatore.

Nella società attuale, nella quale si vive in un universo dominato dalla cultura telematica e digitale che ha annullato le distanze e monopolizzato la vita stessa dell'uomo, la valorizzazione della cultura del fanciullo diventa fattore determinante per il successo dell'azione formativa della scuola: il riconoscimento della centralità del soggetto che apprende in tale processo è conseguente a tale considerazione.

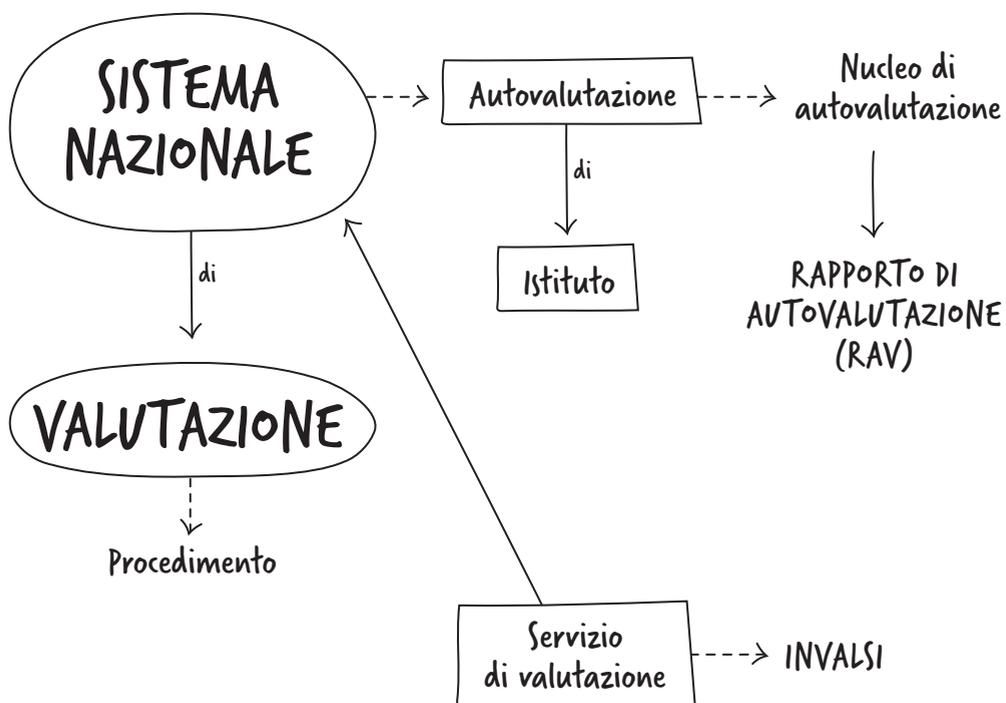
Nelle Indicazioni nazionali si afferma, in questo senso, che il compito della scuola è quello di promuovere il passaggio dal sapere comune al sapere scientifico. Il concetto di disciplina rinvia, quindi, a un rapporto costante tra la dimensione esistenziale del soggetto e la intrinseca logica di sviluppo della scienza, tra il soggetto e l'oggetto scientifico: le discipline diventano formative se riescono a mobilitare tutte le risorse intellettuali e affettive della persona che sta apprendendo.

L'unitarietà dell'insegnamento non si identifica neppure con l'unicità dell'insegnante: essa deve trovare la sua base in una visione della cultura e del bambino condivisa dai docenti della scuola. La questione non riguarda, pertanto, il numero dei docenti che operano nella stessa classe, ma la condivisione profonda di concezioni pedagogiche relative alla persona che apprende e all'oggetto culturale da apprendere. L'insegnante unico, che in teoria meglio dovrebbe rappresentare il principio dell'unitarietà delle conoscenze, potrebbe interpretare in maniera sbagliata il suo ruolo, limitando il proprio compito alla semplice trasmissione di contenuti formalizzati. D'altro canto, la presenza di una pluralità di insegnanti, scomposta in singoli individui incapaci di dar vita a un gruppo affiatato, può comportare il pericolo della frammentazione e della dispersione dell'azione educativa.

Quello che può risultare determinante per il successo formativo non è tanto il numero degli insegnanti, quanto, piuttosto, la loro qualità diffusa, non dimenticando, però, che anche alla pluralità va posto un limite: una eccessiva molteplicità di docenti, quelli curricolari, gli specialisti del sostegno, quelli di lingua straniera, gli insegnanti di religione cattolica può diventare un ostacolo per la costituzione di gruppi di insegnamento-apprendimento realmente integrati ed efficaci.

LA VALUTAZIONE DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA

(Nunziante Capaldo e Luciano Rondanini)



I motivi

Dagli anni Novanta a oggi nel nostro Paese è cresciuta l'attenzione verso modelli di valutazione non solo degli apprendimenti degli alunni, ma anche del servizio educativo che le singole scuole erogano ai destinatari del servizio stesso.

Le ragioni che hanno visto la crescente proliferazione di studi ed esperienze in merito all'autovalutazione degli istituti scolastici sono molteplici.

La prima può essere ricondotta al fatto che genitori e studenti sono sempre meno disposti a sottoscrivere una «cambiale in bianco» rispetto a quanto le diverse istituzioni realizzano. Questo fatto ha coinvolto tutti i servizi pubblici (sanità, trasporti, ecc.), scuola compresa.

Si avverte, in questo senso, una esigenza di rendicontabilità della qualità dei servizi erogati dalle amministrazioni dello Stato, che si è affidata a vari strumenti: Carta dei servizi, piano dell'offerta formativa, Patti territoriali, [...] (Capaldo e Rondanini, 2011)

Non sempre però questi strumenti vanno incontro alle differenziate esigenze dei cittadini; rischiano, in qualche caso, di rimanere sulla carta, senza incidere più di tanto sui reali meccanismi di organizzazione e di gestione dei servizi medesimi.

La seconda ragione risiede nella correlazione tra la qualità dell'insegnamento e la capacità da parte del singolo istituto di autovalutarsi. In questo senso, la valutazione dell'istituzione scolastica si pone sempre più come componente fondamentale della qualità dell'offerta formativa erogata. Rappresenta, quindi, una *dimensione essenziale dell'organizzazione educativa e didattica* della gestione dei singoli istituti e della qualità resa agli utenti.

In terzo luogo, va sottolineato che anche la valutazione di sistema, assegnata nel nostro Paese all'Istituto nazionale di valutazione (INVALSI), ha finito per accentuare la necessità che le scuole si dotino di gruppi interni o di osservatori di istituto in grado di analizzare i punti di forza e di debolezza del servizio reso agli utenti.

La ragione principale di una scuola che valuta se stessa è quella di individuare linee di miglioramento in relazione al contesto sociale in cui i dirigenti e i docenti lavorano.

L'autovalutazione di istituto rappresenta quindi una sintesi tra le istanze di controllo della qualità del sistema e quelle di un'autonoma progettualità della singola scuola. (Gentile, 2010)

Non va dimenticato che il rapporto tra valutazione di sistema e autovalutazione di istituto è ampiamente presente in molti Paesi europei, in quanto sono dimensioni complementari che concorrono al compito di offrire alle specifiche realtà educative informazioni e dati per definire obiettivi di qualità.

Pertanto, l'autovalutazione di istituto rappresenta una modalità di comprensione del funzionamento della singola unità scolastica finalizzata ad assumere, da parte del personale dell'istituto (dirigente, docenti, personale amministrativo), decisioni efficaci in vista di migliorare l'offerta formativa.

Gli approcci

Il processo di autovalutazione delle singole istituzioni scolastiche presenta alcune caratteristiche che interessano sia il quadro culturale che organizzativo.

Innanzitutto si tratta di un approccio *situato*. Infatti, la funzione autovalutativa non può essere disgiunta dallo specifico contesto in cui essa avviene. I diversi attori del sistema sono quindi chiamati a osservare dal di dentro aspetti positivi o critici che si intendono analizzare.

In secondo luogo, si tratta di un approccio *partecipato*. In questo senso, la valutazione deve essere intesa come

processo di comprensione della propria idea di qualità della scuola messo in atto dalla comunità sociale che compone la realtà scolastica. Il dispositivo autovalutativo tende a perdere l'enfasi tecnica che lo contraddistingue, [...] a favore di un'enfasi sociale, intesa come confronto di opinione e costruzione comune di significati condivisi. (Castoldi, 2011a)

In terzo luogo, un processo autovalutativo si caratterizza per essere un procedimento *pragmatico*.

Non si tratta tanto di produrre conoscenze teoriche, quanto saperi in grado di modificare azioni e contesti, con particolare riferimento ai comportamenti professionali degli insegnanti e ai modelli organizzativi delle istituzioni scolastiche.

Infine, si tratta di un approccio *formativo* alla valutazione. L'azione valutativa diventa un'opportunità per collegare in misura più efficace conoscenze teoriche e pratiche professionali.

Quindi, l'autovalutazione d'istituto rappresenta una *modalità di azione* in vista di un efficace conseguimento di obiettivi tesi a migliorare aspetti di inefficacia o di malfunzionamento istituzionale.

Gli ambiti di indagine

Le aree che possono essere oggetto prevalente di un'azione autovalutativa sono riconducibili a differenti modelli culturali.

Il modello CIPP (*Context, Input, Process, Product*) evidenzia quattro macro aree che stanno alla base della valutazione:

- il contesto (*context*), cioè tutte quelle informazioni utili a descrivere la specificità dell'istituzione (tipologia di utenza, popolazione scolastica, caratteristiche del territorio, ecc.);
- le risorse (*input*), utilizzate per conseguire le finalità dell'istituto scolastico (risorse professionali, economiche, ecc.);
- i processi (*process*), cioè le modalità attraverso cui vengono assicurate le condizioni dell'apprendimento degli studenti;
- i prodotti (*product*), vale a dire i risultati di apprendimento conseguiti dagli alunni.

Il modello CIPP rappresenta un punto di riferimento per costruire modelli descrittivi di analisi delle unità scolastiche. Negli ultimi anni però si sono accentuati alcuni aspetti ed

è stata messa a punto una pluralità di proposte che consentono di affinare i nostri strumenti euristici di comprensione del servizio scolastico. In particolare si è puntato a dare maggiore evidenza ad alcuni tratti tipici di un'organizzazione formativa come la relazione con il contesto sociale, la condivisione di una prospettiva culturale e valoriale, il coinvolgimento dei destinatari del servizio scolastico nell'elaborazione dell'offerta. (Castoldi, 2012)

Lo sforzo di accentuare l'importanza del contesto è stato sviluppato da David Hopkins nell'ambito delle ricerche dell'OCSE. Egli individua quattro dimensioni fondamentali del funzionamento di un'unità scolastica:

- *pratiche didattiche*, riconducibili alla modalità di gestione del rapporto insegnamento-apprendimento;
- *struttura organizzativa*, riferita alle funzioni e ai ruoli dei diversi attori;
- *cultura della scuola*, vale a dire l'insieme delle aspettative e dei valori condivisi dai diversi soggetti;
- *strategie* di attuazione dei processi formativi: programmazione, progettazione valutazione, comunicazione, ecc.

Sicuramente la dimensione didattica risulta sempre più al centro dell'attenzione. È, infatti, questo ambito che valorizza più di altri il rapporto educativo tra docente e discente e tra gli allievi stessi.

Per questo dovrebbe, a nostro avviso, costituire uno spazio prioritario di azioni autovalutative delle scuole.

Valutazione interna ed esterna

Il tema dell'autovalutazione delle istituzioni scolastiche si inserisce in un più ampio contesto che coinvolge la complessità della funzione valutativa.

Possiamo distinguere, pur con qualche rischio di approssimazione, due macroaree della valutazione scolastica: la prima *interna* e la seconda *di sistema*.

La valutazione che viene esercitata internamente ai singoli istituti interessa in misura prevalente la dimensione didattica di stretta competenza degli insegnanti e del dirigente.

La *valutazione didattica* si richiama alle tre principali funzioni dell'atto valutativo:

- *sommativa*: accertamento degli esiti delle conoscenze e delle competenze acquisite dagli alunni;
- *formativa*: regolazione delle strategie di insegnamento da parte dell'insegnante in relazione ai problemi che gli allievi manifestano;
- *autentica*: consapevolezza degli alunni circa la loro capacità di prendersi cura del percorso formativo che direttamente li coinvolge.

A questo proposito, nel DPR n. 122/2009, all'art. 1, si afferma che la valutazione è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente nella sua dimensione sia *individuale* che *collegiale*, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche.

Si ribadisce, quindi, l'interdipendenza delle due dimensioni: quella del singolo docente e, soprattutto, quella collegiale dei consigli di classe e delle équipes degli insegnanti.

Inoltre, si sottolinea che la valutazione ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni e concorre a sviluppare in ogni studente forme e modalità di autovalutazione.

L'area che interessa la valutazione di sistema può essere suddivisa in due livelli: quella *interna*, che interessa le singole unità scolastiche (autovalutazione di istituto), e quella *esterna*, esercitata dal sistema nazionale di valutazione (INVALSI) e dai programmi internazionali, quali l'OCSE-PISA per i quindicenni, IEA TIMMS e PIRLS che riguardano un campione di alunni del quarto anno della scuola primaria.

La valutazione dei docenti, l'autovalutazione d'istituto, la valutazione dell'INVALSI e degli organismi internazionali concorrono ad assicurare alle singole scuole un patrimonio di idee, dati e informazioni che consentiranno loro più efficaci capacità di governo, sia nell'ambito del miglioramento dell'offerta formativa, sia sul piano dei risultati ottenuti dagli studenti. (Capaldo e Rondanini, 2011)

Le riflessioni sin qui svolte sono schematizzate nella tabella 9.1.

TABELLA 9.1
Autovalutazione d'istituto

| Interna | Di sistema |
|---|--|
| VALUTAZIONE DIDATTICA: – sommativa – formativa – autentica | VALUTAZIONE INTERNA: autovalutazione d'istituto VALUTAZIONE ESTERNA: organismi nazionali e internazionali |

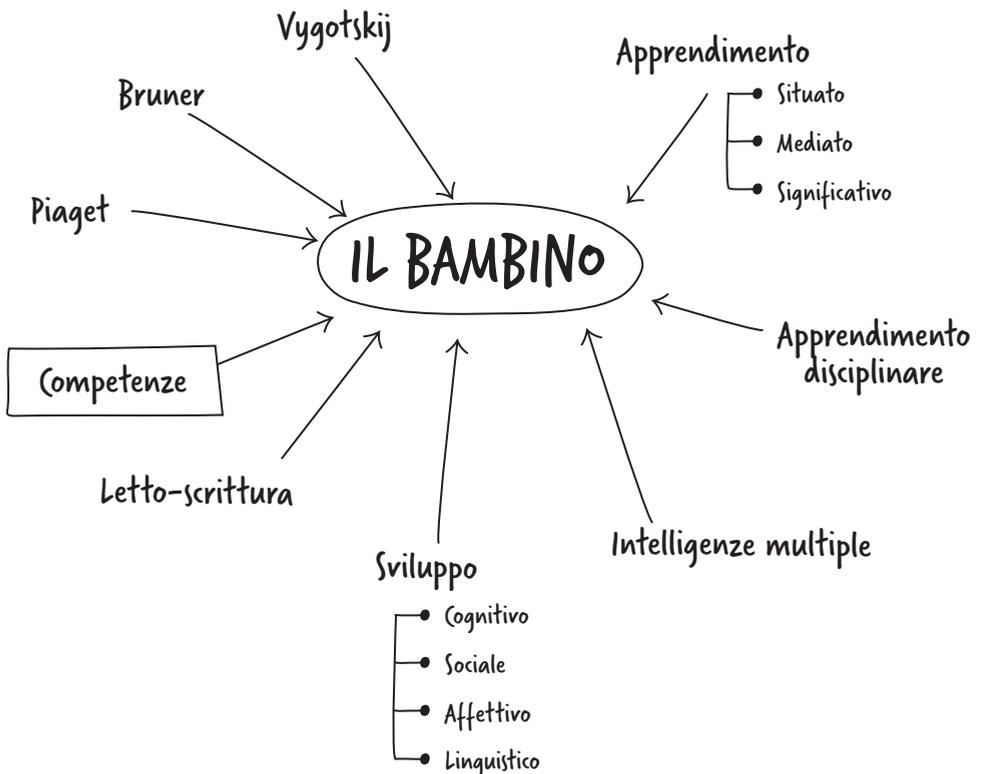
L'autovalutazione d'istituto si inserisce in un contesto di possibili azioni di miglioramento che permette di

acquisire un flusso costante di informazioni (feedback) che consentono di accrescere la funzionalità dell'intervento didattico e di migliorare l'apprendimento in relazione al conseguimento degli obiettivi educativi. (Weeden, Winter e Broadfoot, 2009)

Il Sistema nazionale di valutazione

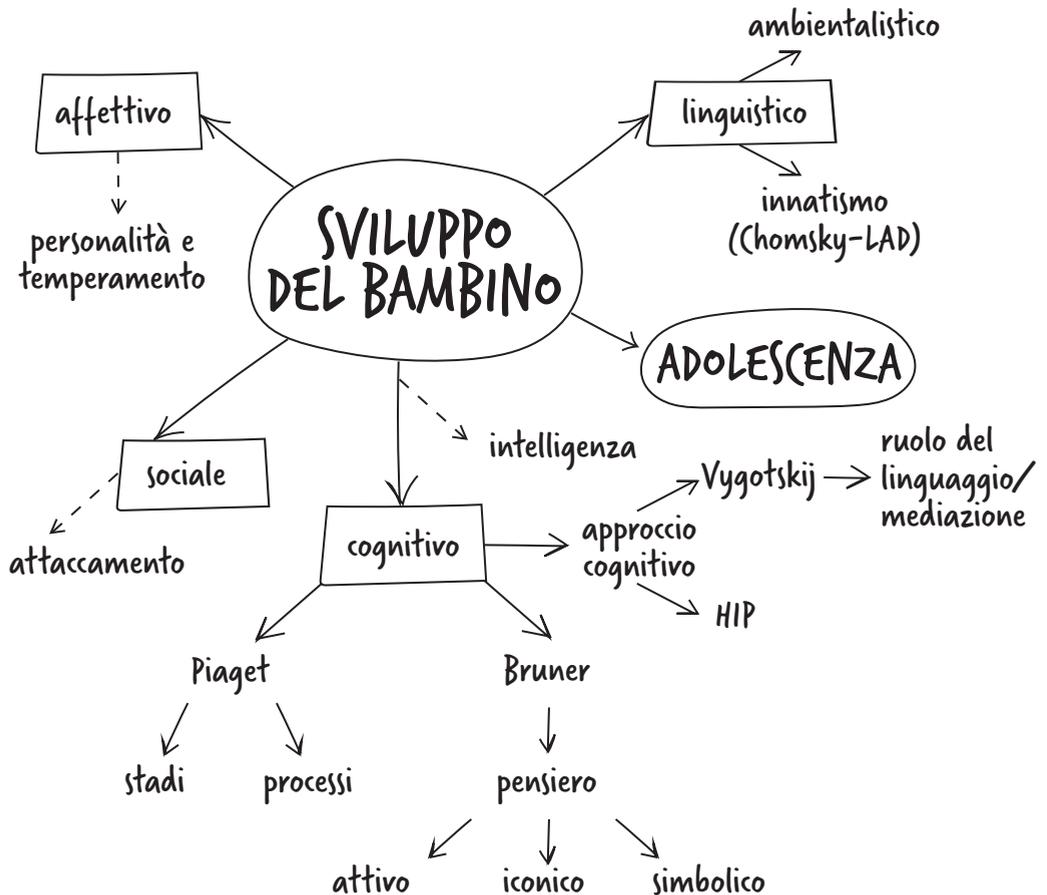
Il tema della valutazione esterna (d'istituto e del sistema) viene posto per la prima volta in modo organico durante i lavori della Conferenza nazionale della scuola nel giugno del 1990. Nella sua relazione, Sabino Cassese, illustre giurista, affrontò il

IL BAMBINO: TEORIE DELLO SVILUPPO E PSICOLOGIA DELL'APPRENDIMENTO



LO SVILUPPO DEL BAMBINO

(Vito Piazza e Dario Ianes)



Lo sviluppo sociale

Il bambino non nasce in un vuoto sociale, e una psicologia che tenga avulso lo studio del suo sviluppo dal contesto in cui esso avviene è una psicologia monca. Qualunque sia l'opinione degli studiosi sull'influenza dell'ambiente rispetto al patrimonio genetico e qualunque peso si voglia dare alla natura e all'ambiente, tutti sono concordi nel ritenere che tra eredità e ambiente esista non solo una correlazione, ma un'interazione continua che incide sullo sviluppo e sull'ambiente stesso.

Gli esseri umani sono creature sociali. La relativa incapacità degli individui di difendersi, specialmente nella prima infanzia, ha contribuito, nel corso di milioni di anni di evoluzione, a far sì che le persone si legassero tra loro. Noi viviamo e lavoriamo in gruppi sociali, ed è stato dimostrato che isolare un individuo dagli altri può portare a gravi problemi cognitivi ed emozionali.

Il primo gruppo sociale del bambino è costituito dalla famiglia. Perciò la famiglia viene definita dagli psicologi sociali «il luogo della socializzazione primaria»; essa fornisce una sorta di *imprinting*, un marchio che resta nel tempo, un'esperienza cruciale in grado di condizionare anche le scelte e gli sviluppi futuri. La prima relazione sociale il neonato la stabilisce con la madre: già a due mesi ne riconosce la voce, a tre mesi circa il volto. È questo il primo legame sociale, a cui è stato dato il nome di «attaccamento». Ainsworth (1982) sostiene che questa predisposizione all'attaccamento sia innata e che i segnali che fanno capire come si sviluppa siano i seguenti:

- a) il bambino, quando è afflitto, viene consolato con sollecitudine più da quell'adulto — la madre o chi ne fa le veci — che da chiunque altro;
- b) il bambino accetta maggiormente la presenza di estranei se questa è mediata dalla presenza di quell'adulto che gli dà sicurezza;
- c) il bambino dimostra gioia e presta attenzione, sguardi e movimenti in direzione di quell'adulto.

L'attaccamento, pur essendo il primo passo nel processo di apprendimento sociale del bambino, non è da considerarsi sempre in modo positivo: è possibile che un eccessivo attaccamento alla famiglia (più precocemente per la madre, più lentamente per la figura paterna) determini una dipendenza che potrebbe creare carenze e problemi nel futuro. Da qui l'importanza — per il bambino — dello stile genitoriale, che può essere autorevole, ma anche autoritario; indulgente, ma anche negligente. Lo sviluppo sociale e affettivo (ma anche cognitivo) del bambino viene influenzato dal tipo di relazione instaurata all'inizio con la madre. L'interazione genitore-bambino è un processo a due vie: il comportamento del genitore è influenzato da quello del bambino, e viceversa.

Un legame eccessivamente forte, iperprotettivo, porterà scompensi nello sviluppo sociale futuro del bambino e nella sua evoluzione, rendendolo insicuro e dipendente dall'adulto. Si può notare, inoltre, che i bambini fisicamente aggressivi hanno spesso una storia di percosse e maltrattamenti ricevuti nell'infanzia. Un bambino maltrat-

tato nell'infanzia potrebbe diventare, a sua volta, un genitore maltrattante: da qui l'importanza di un rapporto sereno e dialogante all'interno della famiglia.

Lo sviluppo cognitivo

lo sviluppo cognitivo non è isolabile dallo sviluppo affettivo, se non per motivi espositivi. Esso riguarda la capacità di pensare, le modalità e le strategie di soluzione dei problemi, le tappe e gli stili del pensiero del bambino. Piaget sostiene che il modo in cui siamo in grado di formare e gestire i concetti cambia man mano che passiamo dalla primissima infanzia all'adolescenza. Il pensiero del bambino non è una versione immatura di quello dell'adulto, ma semplicemente un modo di pensare con caratteristiche proprie che cambiano lungo il percorso evolutivo, il quale si sostanzia di tappe precise o stadi.

Tale percorso, secondo Piaget, è caratterizzato dalle seguenti fasi:

- stadio sensomotorio: da 0 a 2 anni
- stadio del pensiero preoperatorio: da 2 a 7 anni
- stadio delle operazioni concrete da 7 a 11-12 anni
- stadio delle operazioni formali: dai 12 in poi.

Stadio sensomotorio (0-2 anni)

All'interno di ogni singola fase vi sono delle tappe intermedie: e così, all'interno del primo stadio, è possibile individuare un percorso che va dalla nascita ai quattro mesi, in cui l'adattamento all'ambiente si basa soprattutto sul perfezionamento di comportamenti riflessi, come quelli relativi alla fonazione, alla suzione, alla prensione e ai riflessi pupillari e palpebrali. Il neonato reagisce a qualcosa di sgradevole piangendo, chiude gli occhi a una luce intensa, afferra il dito che gli poniamo in mano, succhia ciò che viene a contatto con la sua bocca. Il neonato però, via via che passano le settimane o a volte solo i giorni, affina sempre più queste reazioni: si adatta alla posizione del seno, coordina due diversi schemi di azione prendendo un oggetto e portandoselo alla bocca... Sono ancora le prime forme di adattamento acquisito che Piaget chiama «reazioni circolari primarie» (circolari per la tendenza alla ripetizione di un movimento subito dopo la percezione del risultato, primarie perché si verificano nel primissimo periodo dell'attività riflessa centrata solo su se stessa, e non diretta a incidere sul mondo esterno di cui non ha ancora consapevolezza: fino a quattro mesi un oggetto percepito cessa di esistere con la scomparsa della percezione immediata).

Dai quattro mesi e fino a un anno circa le reazioni circolari primarie si evolvono in reazioni circolari secondarie, che avvengono quando il bambino comincia a manifestare attività dirette a uno scopo, a produrre un qualche risultato nell'ambiente circostante: il bambino non scuote più le gambe solo per il gusto (e l'affinamento

dello schema attraverso la ripetizione) di scuoterle, ma lo fa per spostare un oggetto, per rimuovere un lenzuolo, ecc.

Il bambino in questa fase può afferrare un biscotto, può frantumarlo e infine raccoglierne le briciole per portarle alla bocca. Eppure — dice Piaget — non possiamo ancora parlare di intelligenza vera e propria, poiché in questi gesti manca ancora un elemento determinante: l'intenzionalità. Il rapporto causa-effetto, mezzi-fini si sta scoprendo lentamente, ma il caso ancora domina. È solo dopo il primo anno di vita che il bambino è in grado di compiere i primi atti di intelligenza vera e propria. La caratteristica di queste azioni è la costituzione di nuovi schemi sensomotori dovuti alla comparsa di reazioni circolari terziarie: con la sperimentazione (il bambino, servendosi di un bastone o di altro oggetto, riesce, provando e riprovando, ad avvicinare a sé un giocattolo o altro) ottiene risultati sempre nuovi, arrivando, intenzionalmente e non più preda del caso, a stabilire relazioni tra oggetti (tra il giocattolo e la tovaglia, tra il bastone e la mano, tra la mano, il bastone e una palla, ecc.). Questo tipo di intelligenza, la cui pienezza si raggiunge verso i due anni, è definita da Piaget intelligenza sensomotoria ed è caratterizzata da:

- a) consapevolezza della permanenza dell'oggetto;
- b) necessità però che gli oggetti siano sempre presenti in modo da essere percepiti e utilizzati nella soluzione di un problema.

Sono due facce dello stesso problema che il bambino risolverà con l'insorgere dell'intelligenza rappresentativa (dopo i 18 mesi), che gli permetterà di utilizzare il pensiero simbolico, una modalità di pensare che usa le rappresentazioni mentali per risolvere problemi cognitivi. La rappresentazione permette al bambino di considerare i cubi che ha sottomano come vagoni di un trenino, di trasformare una sedia in un cavallo, di imitare certi gesti dell'adulto non più solo «in diretta», ma anche «in differita». Verso i due anni non potremo più prendere in giro il bambino facendogli vedere una moneta per poi fargliela sparire nascondendola nel pugno chiuso: lui ora sa che comunque c'è, e tenta di farci aprire la mano.

Stadio del pensiero preoperatorio (2-7 anni)

Nel periodo immediatamente successivo, definito stadio preoperatorio, si hanno altre distinzioni interne:

- a) *stadio preconettuale*. I bambini diventano capaci di usare simboli, in particolare emerge il linguaggio a fini funzionali: non parlano più solo per parlare, ma per chiedere, per rispondere, per capire. Con lo sviluppo delle abilità linguistiche il bambino giunge a possedere quelli che Piaget chiama «segni»: suoni, cioè, che, sebbene non abbiano relazioni intrinseche con gli oggetti e gli eventi (lingue diverse utilizzano suoni diversi), vengono usati per rappresentarli. Anche la matematica è un esempio di sistema di segni.

Si noti che secondo Piaget la distinzione tra simboli e segni è importante. Il bambino riesce a usare i simboli prima dei segni e perciò non dobbiamo equiparare lo sviluppo dell'attività simbolica allo sviluppo del linguaggio, benché i due tipi di sviluppo tendano a essere sempre più legati mano mano che il bambino cresce. Né, Piaget insiste, l'emergere dell'attività simbolica indica che il bambino sia in grado di formare concetti allo stesso modo in cui vi riescono gli adulti e i ragazzi più grandi (da qui il nome «preconcettuale» attribuito a questo substadio). Per esempio, il bambino non riesce a formare concetti generali (cioè classi di oggetti) correttamente (gli può accadere di riferirsi a tutti gli uomini chiamandoli «papà») e non può neppure fare «inferenze transitive» (ad esempio, A è maggiore di B, B è maggiore di C, dunque A è maggiore di C) (Fontana, 1996).

Lo stadio preconcettuale è caratterizzato da una forma di pensiero che va dal particolare al particolare: dato che A è sempre associato a B, allora tutte le volte che compare A deve comparire B; visto che il treno mi ha portato a Roma, tutti i treni portano a Roma. Con una citazione classica si può affermare che il bambino scambia il *post hoc* col *propter hoc*;

b) *stadio intuitivo*. Questo substadio ha attirato l'attenzione di Piaget e della scuola di Ginevra perché coincide con l'inizio della scolarità. In esso si possono osservare alcune tipiche caratteristiche:

- *egocentrismo* (il bambino è incapace di vedere il mondo da un punto di vista che non sia il suo. Se si chiede a un bambino: «Tu hai un fratello?» ed egli risponde di sì, alla domanda successiva: «E tuo fratello ha un fratello?» è molto probabile che la sua risposta sia un convinto «No»);
- *focalizzazione* (è la concentrazione su unico aspetto rilevante a scapito di altri. Esempio classico è quello delle due palle, una a forma di salsiccia, l'altra di forma rotonda. Il bambino dirà che quella allungata è la più grande. Il bambino non ha ancora il concetto di conservazione);
- *irreversibilità* (il bambino non è capace di eseguire azioni a ritroso tornando al punto di partenza).

Quindi, benché riescano a sommare tre più due per avere cinque, spesso troveranno impossibile rovesciare la procedura e sottrarre due da cinque per tornare a tre. Non è che non riescano a eseguire il calcolo se viene presentato loro come un'altra addizione; è semplicemente che non riescono ad afferrare che poiché tre più due fa cinque, cinque meno due debba fare tre. Analogamente, i bambini in questo substadio non riescono a cogliere le inferenze transitive che sfuggivano loro nel substadio preconcettuale. (Fontana, 1996)

Stadio delle operazioni concrete (7-12 anni)

È il periodo che coincide con la frequenza della scuola primaria. In questa fase di sviluppo il bambino è in grado di descrivere l'ambiente vicino (quello in cui vive

ogni giorno) e quello più lontano (il mondo che gli arriva attraverso notizie e filtri di informazioni varie) ma non è ancora in grado di spiegarlo: ecco perché i bambini di questa età, quando si chiede loro di fornire delle definizioni, invece che definire, esemplificano. Sono comunque in grado di raggiungere un sistema di pensiero simbolico organizzato e coerente che li rende capaci di anticipare gli avvenimenti e di controllare l'ambiente. Lo stadio delle operazioni concrete si distingue da quello delle operazioni formali perché se è vero che i bambini, a questo stadio di sviluppo, possono formulare ipotesi anche in assenza di un'evidenza concreta e spingersi fino a ragionare anche in astratto, le ipotesi che possono essere da loro formulate devono basarsi sull'esperienza passata.

Inoltre, la natura delle ipotesi formulate è assoluta: non esiste un'ipotesi nulla, che venga contraddetta dalla realtà. Se un bambino ritiene che quel portiere sia il migliore di tutti e sia capace di parare i rigori, continuerà a crederlo malgrado i numerosi gol incassati. L'aspetto affettivo non riesce a lasciar libera la capacità cognitiva. «In ogni caso», scrive ancora Fontana, «il pensiero dei bambini ha una considerevole evoluzione durante questo stadio. Diviene meno egocentrico e si sviluppa la capacità di mostrare sia il decentramento (l'opposto dell'egocentrismo) sia il rovesciamento. Con il decentramento il bambino acquisisce anche la conservazione e Piaget sostiene che quest'ultima avvenga secondo un ordine definito: dapprima avviene la conservazione della quantità (a 7-8 anni circa), poi la conservazione del peso (fra i 9 e i 10 anni) e infine la conservazione del volume (verso i 12 anni)». Durante questo stadio i bambini diventano capaci di categorizzare: riconoscono i componenti di una vera classe logica, e quindi sono in grado di organizzare gli oggetti e gli eventi in classi sulla base delle loro caratteristiche comuni. Sono capaci di raggruppare oggetti per colore, forma, altre caratteristiche comuni. Ma sono anche capaci di operare delle seriazioni, vale a dire quelle operazioni che consentono di ordinare degli elementi in ordine di dimensione e peso, in modo sia crescente che decrescente. Il raggruppamento e la seriazione indicano che i bambini sono ora in grado di vedere la corretta relazione tra le cose, e di usare tale conoscenza per risolvere problemi.

Stadio delle operazioni formali (12 e oltre)

Nell'adolescenza emergono quelle che Piaget definisce operazioni formali, che rappresentano lo stadio «finale» di sviluppo. Il finale è tra virgolette poiché lo sviluppo, per Piaget, non si arresta mai: tutta la vita è un processo continuo e sempre dinamico di assimilazione e accomodamento alla ricerca di un equilibrio sempre più avanzato. Il pensiero degli adolescenti differisce da quello adulto solo nel grado, non nella qualità.

I ragazzi iniziano a essere capaci di seguire la forma di un argomento o di fare un'ipotesi senza aver bisogno di possedere una vera e propria esperienza delle situazioni e degli oggetti concreti da cui essa dipende. È altrettanto importante il fatto che, giunti a comprendere nei precedenti stadi di sviluppo concetti o catego-

rie isolate, essi comincino a rendersi conto che possono essere interdipendenti in determinate circostanze. Per esempio, possono rendersi conto che velocità, peso e tempo potrebbero dover essere tutti considerati per poter dare risposta a un particolare problema, e che uno di questi elementi potrebbe dover variare mentre gli altri devono restare costanti e così via. Le operazioni formali si fondano su una struttura cognitiva di tipo reticolare: ogni cosa è in relazione con altre, tutto è collegabile e tutto può essere combinato o scombinato a livello ipotetico, cioè astratto. Infatti il tipo di ragionamento attivato è ipotetico-deduttivo, poiché il ragazzo è capace sia di formulare ipotesi sia di fare deduzioni.

I processi dello sviluppo cognitivo

I bambini modificano le loro strutture cognitive via via che crescono: si tratta delle varianti funzionali. Ma il bambino che cresce possiede processi cognitivi invariati che rimangono costanti per tutta la vita: adattamento, assimilazione e accomodamento. L'adattamento è il processo per cui i vari schemi degli stadi si evolvono allo scopo di migliorare l'efficacia e l'efficienza cognitiva generale. L'assimilazione si riferisce invece al processo con cui gli oggetti o alcune loro nuove proprietà vengono incorporati subordinandosi alle strutture cognitive già esistenti di un soggetto che non vengono modificate. Assimilazione e accomodamento costituiscono i momenti continuamente interagenti del processo di adattamento.

L'accomodamento è la terza delle invarianti funzionali. Riguarda il modo in cui gli atti cognitivi vengono modificati e sistemati per formare sequenze di schemi.

In ogni atto cognitivo è infatti sempre presente uno schema di qualche tipo, un qualche piano cognitivo che le persone usano per aiutarsi a gestire un qualche problema. Se un certo schema si rivela inappropriato e l'assimilazione delle nuove informazioni non è più possibile, allora le persone cercano di accomodarlo: vale a dire cercare di modificare, di aggiungere o togliere o di risistemare gli atti cognitivi che contiene per ottenere un risultato più soddisfacente.

Oltre Piaget: altri approcci allo sviluppo cognitivo

Critiche a Piaget non sono mancate, ma anche i critici sono d'accordo nel considerare il suo contributo essenziale. Jerome Bruner sostiene che i bambini attraversano tre stadi principali nell'acquisizione del pensiero maturo: attivo (il pensiero è basato sul fare), iconico (il pensiero è immaginazione, fantasia, creatività), simbolico (si usa il simbolismo, anche quello che richiede complessità come il linguaggio).

La differenza con Piaget è nel ritenere — da parte di Bruner — che tutte le modalità di pensiero persistano nel tempo e che, benché l'enfasi nel pensiero adulto sia posta sul versante simbolico, l'adulto continui a usare il pensiero attivo e quello iconico quando la situazione li richiede.

L'approccio noto come elaborazione umana dell'informazione (*Human Information Processing/HIP*) ha dei punti in comune con l'approccio piagetiano, anche se molti studiosi sostengono che il processo di sviluppo del pensiero sia più continuo rispetto alla stadialità ipotizzata da Piaget, e altri pensano invece che gli stadi esistano, ma siano differenti per le diverse forme di pensiero attivate dai diversi ambiti di conoscenza: matematica, linguaggio, abilità comunicative e interpersonali.

Essenzialmente l'approccio HIP esamina come i bambini riconoscono, codificano, immagazzinano e recuperano le informazioni per risolvere problemi cognitivi. La cognizione, secondo tale prospettiva, implica l'uso strutturato di un numero preciso di processi cognitivi di base (riconoscimento percettivo, attenzione, memoria a breve e a lungo termine, ecc.). Ne consegue che l'insegnante ha il compito di identificare quali elementi chiave un bambino ha bisogno di riconoscere per padroneggiare un percorso di apprendimento, come questi elementi possono essere connessi tra loro, in quale forma essi possono essere immagazzinati nella memoria e con quali mezzi essi possono essere recuperati e selezionati per essere d'aiuto nella soluzione di nuovi problemi. Il bambino fallisce nel compito se non riceve un aiuto adeguato in uno o più di questi quattro elementi, ciascuno dei quali coinvolge sottoprocessi come classificare, seguire dei piani (affrontare ogni fase del problema seguendo un ordine logico) e associare (identificare le analogie tra un compito nuovo e le conoscenze pregresse). La maggior parte degli studiosi che fa riferimento all'approccio HIP concorda nel ritenere il bambino capace di processi mentali complessi fin dalla più tenera età e quindi tende a rifiutare la tesi piagetiana secondo la quale, nel periodo sensomotorio, egli avrebbe una relazione solo fisica con le azioni che compie. Lo sviluppo è più un progressivo affinamento dei processi cognitivi preesistenti che una creazione di processi del tutto nuovi in risposta all'esperienza. Nel corso di tale affinamento i processi cognitivi subiscono modificazioni qualitative e ricorrono a una banca dati (informazioni) che si accresce rapidamente.

Piaget ha dimostrato che non dovremmo commettere l'errore di attribuire gli errori dei bambini alla loro incapacità, bensì ai loro attuali livelli di pensiero e di elaborazione dell'informazione; i teorici dell'acquisizione di conoscenze hanno, a loro volta, dimostrato che questi livelli possono essere migliorati se viene fornita ai bambini una base appropriata di conoscenze e se viene prestata attenzione ai processi attraverso i quali questa base di conoscenze può essere strutturata e applicata (si veda l'approccio metacognitivo).

Infine, gli approcci dell'elaborazione dell'informazione e dell'acquisizione di conoscenze sottolineano entrambi che dobbiamo anche tenere conto del tipo di cultura in cui un bambino viene cresciuto. Culture diverse fanno sì che le persone percepiscano il mondo ed elaborino le informazioni in modi radicalmente diversi.

Uno degli studiosi più sensibili all'influenza della cultura e dell'ambiente sullo sviluppo cognitivo fu lo psicologo russo Lev Vygotskij, il quale dissentiva (1973; 1966) dall'opinione di Piaget secondo cui, nella mente umana, ci sarebbero strutture psicologiche essenzialmente indipendenti dal contesto, dal contenuto del compito

e dai fattori sociali, e ha sostenuto che le capacità cognitive dei bambini vengono costruite in un processo interattivo con le opportunità di stimolo e con la guida fornite dall'ambiente. Gli adulti competenti possono aiutare i bambini guidandoli o fornendo loro un'«impalcatura» grazie alla quale possono agire *come se fossero competenti* e, così facendo, sviluppare le strategie necessarie per trovare la soluzione soddisfacente.

Così il bambino apprende attraverso l'imitazione, attraverso l'interiorizzazione dei processi cognitivi altrui e mettendo ripetutamente in pratica le abilità. Lo sviluppo cognitivo è quindi per Vygotskij profondamente legato alla sfera culturale e a quella sociale, e di conseguenza dipende largamente dal linguaggio, benché l'esatta relazione evolutiva fra sviluppo cognitivo e linguaggio resti ancora da chiarire.

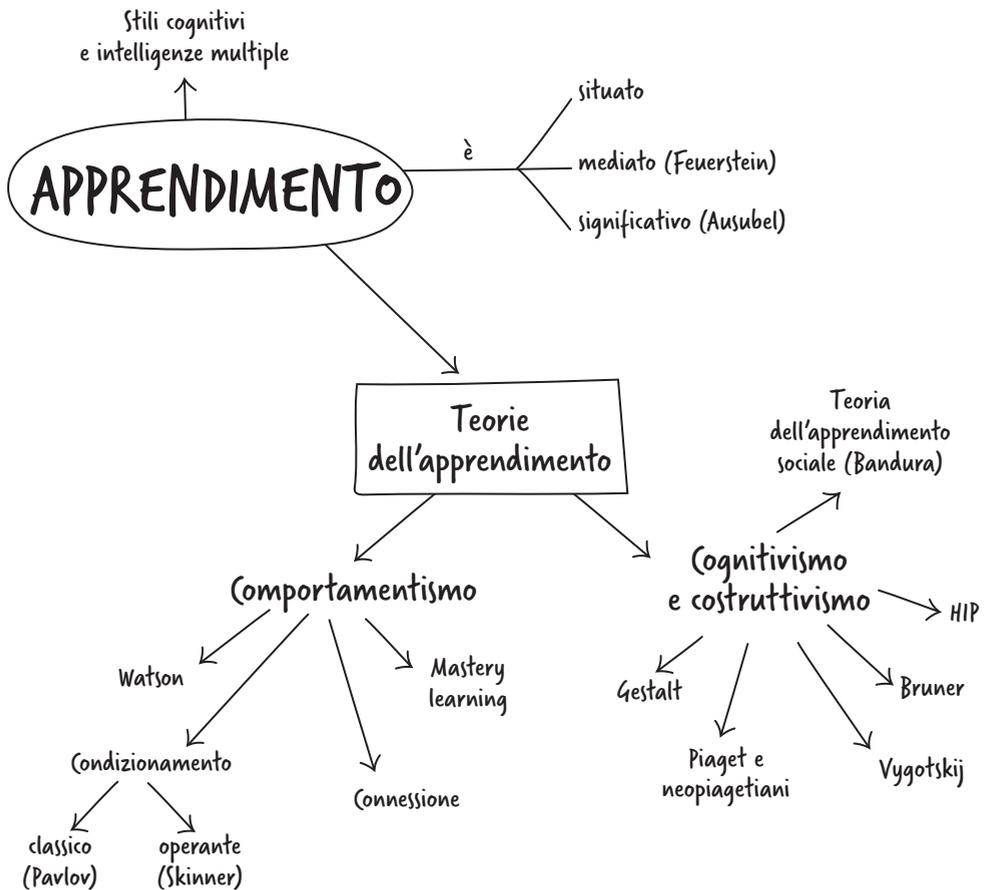
Lo sviluppo del linguaggio

Fra il quarto e il sesto mese di vita i bambini già cominciano a parlare: in realtà non di parole si tratta, ma dell'emissione di suoni: la cosiddetta lallazione, uno stadio prelinguistico. La cosa singolare è che questo fenomeno che combina alla rinfusa vocali e consonanti avviene allo stesso modo in tutti i Paesi del mondo, il che significa che i suoni prodotti sono indipendenti dall'influenza dell'ambiente esterno. D'altra parte, l'emissione di questi suoni gioiosi e giocosi avviene sia in presenza di adulti sia in loro assenza. Come poi il bambino passi dalla lallazione al linguaggio ancora non appare chiaro.

Le parole fanno parte di un processo cognitivo e comunicativo complesso: si tratta di suoni che gli esseri umani utilizzano per rappresentare gli oggetti e gli accadimenti dell'ambiente che li circonda. Il bambino a un certo punto «comprende» che le parole rappresentano non solo suoni, ma esperienze reali. Sembra che i bambini diventino consapevoli, in qualche modo, che alcuni dei suoni che emettono durante la lallazione trovano una qualche corrispondenza con i suoni prodotti da altre persone. È probabile che capiscano o si rendano conto che l'emissione di questi suoni, da parte di qualcuno, trovi un riscontro positivo in altri, una sorta di gratificazione o di rinforzo; allora il bambino tenderà a ripetere i suoni «lallati» che trovano corrispondenza e a eliminare gli altri suoni poiché non trovano rinforzi. Il bambino, cioè, da un lato comincia a eliminare dal proprio repertorio di lallazione i suoni che non trovano riscontro, dall'altro prova a ripetere i suoni nuovi inserendoli nel proprio repertorio. In pratica si tratterebbe di una progressiva sostituzione di suoni «lallati» con suoni di parole. Da qui una prima importante notazione: allo stadio della lallazione i bambini possono cogliere qualsiasi linguaggio ed enunciarlo perfettamente, ma quando abbiano sostituito i suoni «lallati» con le prime parole, per loro diventa difficile recuperare quei primi suoni. Si spiega come l'imparare una nuova lingua dopo quel primo periodo venga allora reso più difficile dai residui della lingua originaria.

INQUADRAMENTO TEORICO SULL'APPRENDIMENTO

(Sofia Cramerotti)



Teorie dell'apprendimento

Osservando, anche superficialmente e in modo del tutto informale, una qualsiasi situazione che caratterizza il nostro quotidiano, non faremo certo fatica a notare come l'apprendimento sia un qualcosa di inscindibile dal nostro pensare e agire, anche quando esso riguarda gli aspetti più comuni e, molto spesso, inconsci e non intenzionali.

Anche l'azione più semplice e apparentemente insignificante è fortemente ancorata a un apprendimento passato, modifica quello attuale e influenzerà certamente anche quello futuro.

L'apprendimento è qualcosa che ci accompagna inevitabilmente per tutto l'arco temporale della vita: dalla nascita (anzi oggi sappiamo anche dalla vita intrauterina) fino all'età adulta, scandendo continuamente ogni momento della nostra esistenza.

L'apprendimento umano si caratterizza quindi per una complessità e un'articolazione davvero di rilievo. A questo proposito crediamo che le parole di Novak (2001; 2012) esprimano bene tale complessità:

L'apprendimento significativo è alla base dell'integrazione costruttiva di pensieri, sentimenti e azioni e induce all'*empowerment* finalizzato all'impegno e alla responsabilità. (Novak, 2001, p. 26)

Al di là della concezione di apprendimento di Novak, che avremo modo di analizzare in maniera approfondita più avanti, ci sembra che questa sua affermazione sintetizzi in modo chiaro che l'apprendimento è ampiamente influenzato e in misura altrettanto forte influenzi non solo il versante cognitivo della persona, ma anche tutta la sua sfera affettivo-emotivo-motivazionale. Riteniamo che questa affermazione, allo stato attuale della situazione scolastica sia dal punto di vista degli alunni sia dalla prospettiva degli insegnanti, risulti oggi più che mai attuale.

L'insegnamento e l'apprendimento sono degli eventi interattivi e coinvolgono i pensieri, i sentimenti e le azioni sia del docente che dell'alunno. Qualsiasi evento educativo rappresenta un'azione condivisa per cercare uno scambio di significati ed emozioni tra l'alunno e il docente. Questo scambio o negoziazione diventa emozionalmente positivo e intellettualmente costruttivo quando gli studenti allargano le proprie conoscenze rispetto a una porzione di sapere o di esperienza; viceversa si rivela negativo o distruttivo quando manca la comprensione o emergono sentimenti di inadeguatezza. Poiché l'alunno e il suo insegnante condividono pensieri, sentimenti e azioni, quando l'azione educativa avrà successo anche l'insegnante sperimenterà emozioni positive e acquisterà consapevolezza delle proprie capacità. Ogni volta che l'alunno e il docente riescono a concordare e a condividere il significato di un'unità di conoscenza si verifica un apprendimento significativo. (Novak, 2001, p. 26)

Risulta utile fornire al lettore un'ampia riflessione su quelle che sono le principali teorie dell'apprendimento, analizzando nello specifico quelle che hanno maggiore

attinenza con l'ambito scolastico. Lo faremo presentando gli aspetti delle varie teorie che più si prestano a un aggancio con la proposta di dimensioni operative, ossia di strategie, tecniche, metodologie, ecc., che possono trovare immediata applicabilità nel contesto educativo-didattico della scuola.

Definire l'apprendimento

Dare una definizione univoca di un termine così complesso come quello di apprendimento, o comunque sceglierne una rappresentativa, tra le molte formulate dai vari filoni e approcci in ambito psicopedagogico e educativo-didattico, diventa impresa ardua se non impossibile (e forse anche non completamente corretta da un punto di vista metodologico).

Possiamo però cercare di individuare alcune caratteristiche che accomunano queste definizioni e provare a cogliere quegli aspetti che, più di altri, vanno nella direzione che abbiamo scelto di intraprendere.

Le prime definizioni dalle quali potrebbe partire la nostra riflessione sono:

Il termine «apprendimento» indica un cambiamento relativamente permanente nel comportamento o nella conoscenza provocato dall'esperienza, cioè dall'interazione tra un soggetto e l'ambiente fisico o sociale. I cambiamenti dovuti ad apprendimento vanno dunque distinti sia da quelli derivanti da condizioni temporanee dell'organismo [...], sia da quelli dovuti principalmente a processi di maturazione. (Berti, 1994, p. 58)

Possiamo definire l'apprendimento come quella modificazione comportamentale che consegue a, o viene indotta da, un'interazione con l'ambiente ed è il risultato di esperienze che conducono allo stabilirsi di nuove configurazioni di risposta agli stimoli esterni. (Moderato e Ziino, 1997, p. 274)

Da queste definizioni si evince, innanzitutto, che sono escluse tutte quelle modificazioni di breve durata, occasionali e legate a condizioni temporanee nonché quelle connesse a fattori biologici di maturazione e sviluppo o a fattori innati.

L'apprendimento implica infatti un *cambiamento* nell'interazione che si stabilisce tra l'organismo e il contesto ambientale — inteso nell'accezione più ampia del termine — che lo circonda. Tale cambiamento è quindi innescato da eventi-stimolo ambientali ben precisi e ha come conseguenza una classe ben definita di risposte.

Il termine *cambiamento* è forse la chiave di lettura che ci permette di capire come l'apprendimento sia stato studiato all'interno dei vari orientamenti teorici, proprio focalizzando l'attenzione non solo sulle diverse tipologie di cambiamento alle quali si può andare incontro, ma anche sui meccanismi attraverso i quali questi cambiamenti potevano essere analizzati e spiegati.

La seconda definizione pone inoltre l'accento sul rapporto *stimolo-risposta*, diade sulla quale possiamo certamente collocare l'origine più arcaica dell'apprendimento.

Questa diade ci riconduce a due tipologie ben definite di apprendimento, uno più *semplice* associativo e meccanico che porta alla formazione di abitudini; l'altro più *complesso* che coinvolge funzioni cognitive superiori come ad esempio la percezione, la memoria, l'intelligenza, ecc.

Queste prime affermazioni, non ci devono però indurre a dimenticare anche la forte *dimensione sociale* dell'apprendimento, dove gli individui pur con le diverse peculiarità che li contraddistinguono (si pensi, ad esempio, alla varietà e alle infinite combinazioni possibili tra i vari stili cognitivi di apprendimento), sono impegnati in maniera dinamica e interattiva a costruire sofisticate reti di significati condivisi. Questo perché oltre a fattori cognitivi entrano in gioco anche le importanti dimensioni sociale, relazionale, emotiva, affettiva, motivazionale, ecc. con tutta la loro vasta gamma di interconnessioni e influenze reciproche.

Prenderemo in esame alcune delle principali teorie dell'apprendimento in un'accezione molto ampia del termine, includendo cioè, oltre alle teorie classiche e «canoniche», anche alcune teorie dello sviluppo, teorie dell'insegnamento e altri ambiti di particolare interesse per la nostra riflessione. In particolare, analizzeremo gli aspetti per noi più rilevanti al fine di individuare risvolti applicativi utili per impostare percorsi educativo-didattici all'interno del contesto scolastico. Tutto questo anche con l'intento di comprendere meglio e avere ulteriori spunti per analizzare le complesse interazioni che caratterizzano un processo così dinamico e articolato come quello di insegnamento-apprendimento.

Il comportamentismo: dagli albori dell'apprendimento ai risvolti applicativi più attuali

La presentazione delle varie teorie dell'apprendimento che hanno caratterizzato il pensiero psicologico fino ai giorni nostri, e che hanno avuto una forte influenza nella programmazione e attuazione dei processi di insegnamento-apprendimento, non può non partire dalle note teorie elaborate nell'ambito del comportamentismo. Secondo questo approccio ciò che può essere studiato è solo il comportamento osservabile e non i processi mentali (come, ad esempio, il pensiero) o quelli affettivo-emotivi (come, ad esempio, i sentimenti). Secondo i comportamentisti esisterebbero delle «leggi universali» che stanno alla base degli apprendimenti, sia di quelli più semplici sia di quelli più complessi, in contrapposizione quindi alla visione degli psicologi cognitivisti, la cui attenzione è volta invece proprio ai processi mentali implicati nell'apprendimento, ritenendo che un cambiamento comportamentale osservabile sia la manifestazione di veri e propri cambiamenti nelle conoscenze e nelle abilità (Berti, 1994).

Avremo modo di approfondire ampiamente più avanti la posizione cognitivista rispetto all'apprendimento; torniamo quindi per ora a focalizzare la nostra attenzione sull'approccio tipicamente comportamentista e, in particolare, partiamo dagli studi pionieristici del fisiologo russo Pavlov (1849-1936), padre del *condizionamento classico o rispondente*.

Il condizionamento classico di Pavlov

Pavlov studiò il condizionamento rispondente osservando, durante alcuni esperimenti condotti in laboratorio, che la reazione di salivazione di un cane, la cui comparsa era generalmente contemporanea a quella del cibo, può presentarsi anche in risposta a stimoli che precedono la somministrazione del cibo stesso.

Il condizionamento pavloviano, basato su un apprendimento di tipo associativo stimolo-risposta, ha come assunto base il fatto che uno stimolo incondizionato con ogni probabilità sarà in grado di dare origine a una risposta incondizionata.

Nelle ricerche di Pavlov lo *stimolo incondizionato* era della carne, mentre la *risposta incondizionata* consisteva nella salivazione, una risposta riflessa innata che non deve essere appresa.

Presentando uno stimolo neutro, non rilevante per la secrezione salivare (ad esempio il suono di un campanello), immediatamente prima della somministrazione del cibo e ripetendo più volte questa associazione, Pavlov osservò che il semplice stimolo sonoro del campanello era in grado di provocare la risposta di salivazione, in quanto segnale anticipatorio della comparsa del cibo. La salivazione diventava quindi, in questo caso, una *risposta condizionata* al suono del campanello che, a sua volta, diventava uno *stimolo condizionato* (Hill, 2000).

Attraverso l'associazione stimolo-risposta, è quindi possibile costruire lunghe catene di condizionamenti e questo è facilmente osservabile anche nella nostra vita di tutti i giorni, dove certe relazioni di contiguità tra stimoli si presentano in maniera del tutto naturale.

Di particolare interesse, soprattutto in ambito educativo e, in particolare negli apprendimenti rivolti ad alunni anche con disabilità gravi (si pensi ad esempio, in questo caso, ai programmi di sviluppo e potenziamento delle autonomie personali e sociali) risulta il fenomeno della *generalizzazione* dello stimolo, grazie al quale la risposta condizionata viene estesa anche ad altri stimoli condizionati aventi proprietà simili allo stimolo originale.

La generalizzazione non è comunque da considerarsi sempre in termini positivi; pensiamo ad esempio alla generalizzazione di certe paure che, proprio per questo, spesso ci appaiono immotivate o a tutto l'ambito dei disturbi fobico-ossessivi, in cui si sono sviluppati programmi di *desensibilizzazione* verso gli stimoli condizionati generatori di paure, ansia e fobie. In questi casi, in cui la generalizzazione non risulta adattiva ma funge piuttosto da vera e propria «barriera» e ostacolo, può essere quindi utile contrastarla attraverso *l'estinzione*, cioè sfruttando il fatto che una risposta condizionata tende a scomparire se lo stimolo incondizionato si presenta ripetutamente senza essere seguito da quello condizionato. Questo ha certamente per l'uomo e per gli animali anche un alto valore adattivo in quanto permette di selezionare i comportamenti non più funzionali (o peggio ancora nocivi) destinati a non essere mantenuti. Lo stesso cane di Pavlov smise di salivare dopo che, per un certo numero di volte, il suono non venne seguito dal cibo! (Berti, 1994).

L'APPRENDIMENTO NELLA SCUOLA PRIMARIA: LINGUAGGIO, LETTO-SCRITTURA, NUMERO E CALCOLO

(Antonella Reffieuna; Daniela Lucangeli, Silvana Poli e Adriana Molin)



PRIMA PARTE – LINGUAGGIO E LETTO-SCRITTURA

Antonella Reffieuna

Il primo anno della scuola primaria

L'ingresso nella scuola primaria non può ovviamente modificare in modo subitaneo il bambino: pertanto nel corso del primo anno di scuola egli continua a funzionare come individuo prevalentemente «orale».

Per illustrare il significato che viene ad assumere la prima annualità della scuola primaria abbiamo altrove (Reffieuna, 2005) utilizzato la metafora del ponte, la quale a nostro avviso rende molto efficacemente l'immagine del bambino che transita dall'oralità alla scrittura e contemporaneamente richiama l'attenzione sul fatto che tale passaggio si presenta come vera e propria transizione tra due forme di cultura molto diverse. In prima classe si può infatti affermare che inizialmente «ogni bambino è straniero, a scuola» in quanto fa il proprio ingresso in una cultura in larga parte sconosciuta: cultura che prescinde dal contesto etnico, sociale e/o geografico, ma si riconduce a una distinzione di carattere più ampio, quella tra oralità e scrittura (Olson, 1991). Le diversità proprie di ciascun contesto sociale si ricompongono infatti in questi due livelli superiori di cultura.

La diffusione dell'istruzione ha fatto sì che le culture orali siano oggi pressoché scomparse: l'unica che esiste ancora allo stato quasi puro è perciò quella dei bambini piccoli; solo loro, infatti, fin verso i 5 anni, possiedono un linguaggio caratterizzato dall'oralità primaria, privo di strutture riconducibili alla lingua scritta. A partire da quell'età la *lettura* delle fiabe da parte degli adulti comincia a modificare il loro linguaggio nonché a introdurvi le strutture della lingua scritta. Allorché il bambino diventa capace di memorizzare le frasi che accompagnano le illustrazioni dei suoi libri, quelle frasi diventano parte del suo patrimonio linguistico e ciò evidenzia il motivo per cui i bambini che non hanno potuto fruire, in età prescolare, di esperienze di lettura da parte degli adulti incontreranno maggiori difficoltà nell'apprendere a leggere e scrivere. Per loro la lingua scritta avrà infatti le caratteristiche di una vera e propria lingua straniera, che occorrerà apprendere dall'inizio. Al contrario, i bambini che hanno cominciato a interiorizzare, a livello orale, le strutture della lingua scritta, ritroveranno a scuola qualcosa di già conosciuto e, soprattutto, potranno ancorare i nuovi apprendimenti a quelli preesistenti.

La prima classe della primaria deve però prevedere spazi ancora molto ampi per la cura della lingua orale, la cui acquisizione non è completa. Le caratteristiche molto diverse che presentano lingua orale e lingua scritta possiedono infatti un significato che va molto oltre le modalità di espressione verbale e coinvolge l'attenzione e la memorizzazione. Inoltre si consideri che, mentre può esistere l'oralità senza scrittura, quest'ultima presuppone necessariamente la preesistenza dell'oralità, in quanto «la pratica orale diventa la compagna indivisibile della parola letta visivamente» (Havelock, 1991).

La lingua orale richiede forme di attenzione diffusa, indirizzata non solo verso le parole ma anche verso la gestualità (Goldin-Meadow, 1999), l'espressione del viso e del corpo. Comporta pertanto una concentrazione molto elevata, che non permette la dispersione di risorse: nella memorizzazione di ciò che viene trasmesso oralmente è coinvolto l'intero corpo. Negli allievi del primo anno l'elevato dispendio di risorse, unito alla non completa maturazione biologica del cervello, crea perciò forti limiti alle possibilità di attenzione e memorizzazione: verso i 6 anni il bambino, proprio perché essere «orale», non è quindi capace di attenzione continuativa per un periodo superiore ai dieci minuti e la sua memoria non riesce a conservare una grande quantità di informazioni.

L'apprendimento della lingua scritta opererà rilevanti modifiche proprio in termini di attenzione e memoria, ma ciò potrà verificarsi solo dopo che sia stata acquisita la competenza strumentale. Durante il primo anno occorrerà dunque insegnare la lingua scritta ma lasciando che l'oralità continui a funzionare e quindi continuando a proporre al bambino attività di narrazione, di ritmica, di poesia, di recitazione. Prendersi cura dell'espressione orale non significa però semplicemente permettere che i bambini si esprimano parlando come fanno a casa, ma fare in modo che l'oralità venga «contaminata» dalla lingua scritta. Il bambino passerà così gradualmente dall'oralità primaria all'oralità secondaria, propria di chi sia del tutto competente nella lingua scritta. Parallelamente a tali attività si procederà con l'apprendimento strumentale della lingua scritta.

Le caratteristiche dell'apprendimento durante il primo anno possono essere sintetizzate con una formula: *il bambino deve imparare a parlare bene mentre impara a leggere bene*. Egli deve pertanto:

- imparare a pronunciare correttamente tutti i suoni, anche quelli più difficili (sc, gl, x), distinguendo nettamente i suoni analoghi (d-t; b-p) e non invertendo i suoni all'interno della stessa parola;
- saper sillabare le parole, aiutandosi con il ritmo;
- essere in grado di attribuire il nome corretto alle cose, alle persone e agli animali;
- arricchire il proprio lessico, non solo a livello di nomi ma anche di verbi e aggettivi;
- saper utilizzare gli indicatori linguistici fondamentali;
- disporre di un patrimonio di frasi simili alle frasi fatte, indispensabili per esprimersi in contesti diversi e per comprendere ciò che viene detto da altre persone, pronunciate con toni e altezza della voce diversi a seconda della situazione.

Si tratta di abilità solo apparentemente elementari, tant'è vero che la mancanza di alcune di esse si riscontra nei soggetti dislessici, i quali in genere confondono i suoni simili e leggono con scarsa espressività e intonazione.

Il primo anno l'attenzione dell'insegnante dovrebbe essere indirizzata verso due diverse aree, non del tutto separate ma complementari.

1. Da un lato occorre favorire la progressiva padronanza delle *strutture* della lingua scritta, che si esplicitano in frasi e periodi costruiti con criteri molto diversi da quelli

della lingua orale. Ciò si ottiene non attraverso specifici esercizi, ma prevedendo ogni giorno adeguati spazi per la lettura effettuata dall'insegnante. Occorre cioè continuare l'abitudine della scuola dell'infanzia di leggere «storie» ai bambini. L'insegnante non deve stancarsi di leggere sempre la stessa favola, se questa è la richiesta dei bambini. La ripetizione, infatti, permette la memorizzazione del testo e, di conseguenza, delle strutture della lingua scritta. Il processo è analogo a quello avviato durante l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, ma ora occorrerà fare un passo ulteriore: introdurre cioè giochi e attività che spezzino le frasi in parole e le parole in suoni; provare a cambiare l'ordine delle parole o alcune lettere all'interno di queste; cambiare i tempi dei verbi o la valenza degli aggettivi; creare frasi analoghe a quelle dell'autore, aggiungere aggettivi o avverbi; cercare verbi più specifici; riordinare le parole come se si dovessero scrivere. Si tratta di giochi amati dai bambini e che permettono loro di acquisire progressivamente una sensibilità che non è più soltanto di carattere fonologico ma è relativa alle strutture sintattiche.

2. Dall'altro l'insegnante deve fare in modo che gli alunni acquisiscano adeguatamente la capacità di *codifica* e *decodifica*. Essi devono cioè diventare capaci di trasformare in modo automatico i suoni in segno scritto e i segni scritti in suoni.

La competenza alfabetica

Nell'acquisizione delle capacità di codifica e decodifica svolge un ruolo essenziale la competenza *alfabetica*, che non si riferisce semplicemente alla capacità di recitare la successione delle lettere dell'alfabeto, ma alla capacità di mettere in relazione i suoni con le lettere e di tradurre i suoni in spazio (Ong, 1982).

La padronanza dell'alfabeto comporta un progresso fondamentale nel funzionamento cognitivo del bambino, in quanto richiede un livello di astrazione molto elevato: la parola viene a esistere di per sé, come cosa, indipendentemente dall'oggetto concreto a cui si riferisce.

L'alfabeto deve però essere *fonetico*: ogni simbolo deve cioè rappresentare un solo suono e deve permettere di comunicare, senza fraintendimenti, l'esatta grafia di una parola scandendone in ordine le singole lettere (*spelling*). Pensare al bambino che impara a scrivere come a un individuo che impara a recitare a se stesso un discorso e a tradurlo in parole e frasi scritte permette di definire con estrema chiarezza il risultato da raggiungere al termine del primo anno: il bambino, cioè, dovrà diventare capace di tradurre in scrittura i propri pensieri.

La competenza alfabetica possiede una duplice articolazione: da un lato rende possibile la completa corrispondenza tra pensiero e scrittura; dall'altro rende possibile una lettura corretta anche in assenza di comprensione (Illich, 1991); una lettura puramente strumentale, che prescinde dall'attribuzione di significato al contenuto.

Tale articolazione evidenzia, a nostro avviso, come durante il primo anno i bambini debbano imparare a far corrispondere correttamente i suoni ai segni scritti, senza

che l'attenzione sia indirizzata specificamente sulla comprensione. Le attività relative alla comprensione di ciò che è scritto interverranno successivamente e saranno rese possibili solo dall'acquisizione dell'automatismo dei processi di codifica e decodifica.

Ciò non vuol dire prescindere, nella proposta delle attività didattiche, dall'esigenza di rispettare la significatività che per il bambino possiedono alcune parole e frasi rispetto ad altre. Vuol dire piuttosto che nella prima classe della scuola primaria la capacità di comprensione di un testo scritto non può essere oggetto di valutazione specifica.

Il modello di Uta Frith

La strutturazione delle attività finalizzate all'acquisizione della competenza alfabetica e dei processi di codifica e decodifica può fare utilmente riferimento alle quattro fasi identificate da Frith (1985; 1986).

Fase logografica

Il bambino considera la parola come se fosse un disegno, quindi la percepisce in virtù della forma grafica che presenta e ritiene che la forma della parola rifletta il significato che possiede. Spesso egli si riferisce soprattutto alla forma della prima lettera e in ogni caso prescinde dall'ordine delle lettere che seguono la prima. Si tratta di una fase propria dell'età prescolare ma che talvolta è ancora possibile riscontrare, in alcuni bambini, nei primi mesi di frequenza della scuola primaria. Il bambino, che ha già appreso a riprodurre la forma di ogni specifica lettera, ha costruito autonomamente una teoria ingenua sulle parole scritte: esse consistono in una serie di lettere messe in fila. Le lettere utilizzate non corrispondono però alle reali lettere della parola ma sono apparentemente casuali.

Nella fase logografica il bambino confonde quindi fonetica e valore semantico. Ciò non significa però che, semplicisticamente, egli «non sappia scrivere». Infatti ha già acquisito alcune abilità fondamentali riferite:

- alla collocazione spaziale della parola (che si scrive da sinistra verso destra e dall'alto verso il basso);
- alla riproduzione grafica della forma di ogni singola lettera;
- al concetto di singolare e plurale.

La fase logografica può comunque intervenire anche in momenti successivi, allorché il bambino è già capace di scrivere intere parole. Soprattutto qualora vengano utilizzati il carattere stampatello minuscolo o il corsivo, può essere utile attirare l'attenzione dei bambini sul fatto che esistono parole in cui le lettere sono tutte allo stesso livello, altre in cui alcune lettere vanno verso il basso, altre che vanno verso l'alto e altre che vanno sia verso l'alto che verso il basso.

Ritenere che la fase logografica non si esaurisca in età prescolare ma sia presente anche nel primo anno di scuola primaria significa infine considerare che la capacità

di scrittura richiede la padronanza di una serie di abilità che il bambino apprende separatamente ma che poi si fondono e diventano indistinguibili nella fluenza del gesto di scrittura:

- la riproduzione delle forme (quadrato, cerchio, triangolo, rettangolo);
- la padronanza dei rapporti topologici (vicino, sopra, sotto, dentro, fuori);
- la padronanza dei rapporti euclidei (perpendicolarità, angoli acuti e retti, ecc.);
- la lateralizzazione (distinguere tra destra e sinistra);
- la sequenzialità (da sinistra a destra e dall'alto in basso);
- la padronanza dello spazio (la pagina).

Fase alfabetica

Il bambino riconosce e sa utilizzare singoli fonemi e grafemi e sa metterli in corrispondenza. Sono in gioco processi di tipo analitico: la parola non viene più percepita nella sua forma di insieme ma è il risultato dei fonemi e dei grafemi che la compongono. Ciò consente di leggere e scrivere anche non parole.

La fase alfabetica si riconduce a quella capacità ritenuta molto importante nei Paesi di lingua inglese e trascurata invece in Italia che va sotto il nome di spelling.

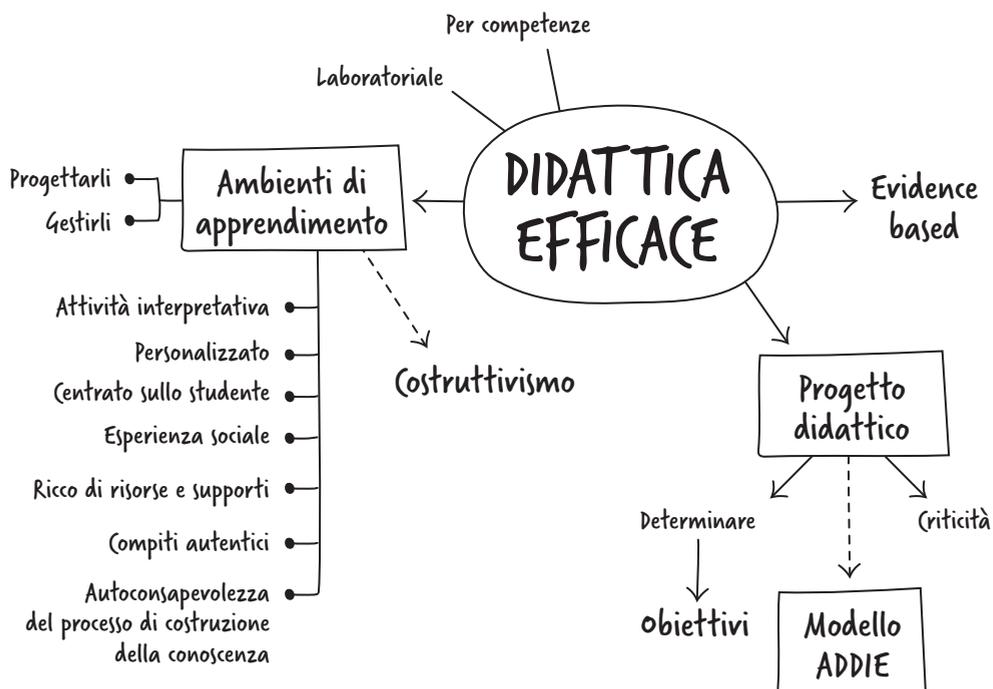
Si ritiene infatti che, essendo l'italiano una lingua «trasparente» dal punto di vista fonico, esista la corrispondenza quasi perfetta tra grafema e fonema. In realtà ciò non è vero: anche in Italia abbiamo fonemi che corrispondono a due grafemi (come *ch*, *sc*, *gl*, *gn* o come le doppie) o in cui risulta difficile distinguere tutti i suoni presenti (come in ciliegie, camicie, ecc.). Imparare lo spelling è quindi fondamentale anche nel nostro Paese per poter scrivere correttamente tutte le parole. È bene proporre ai bambini due tipi di spelling: uno che utilizza la parola scritta, di cui il bambino deve nominare tutte le lettere separatamente; uno che fa invece riferimento all'immagine mentale della parola, la quale non è percettivamente presente. In questo secondo caso lo spelling è la premessa per la scrittura corretta.

Lo spelling può essere utilizzato anche in correlazione con attività di carattere esploratorio: il bambino deve cioè giocare con l'alfabeto, provando a sostituire, togliere, aggiungere, invertire le lettere, dopodiché realizza lo spelling delle diverse parole e infine le pronuncia nella loro interezza. È un'ulteriore fase di sviluppo della sensibilità fonologica, realizzata attraverso attività quali:

- l'indicazione di parole che piacciono per il suono e non per il significato;
- la produzione di rime (naso – vaso);
- l'individuazione di rime tra più parole (cane – pane, vela – mela, topo – dopo);
- la sostituzione del suono iniziale (mela – tela – vela);
- l'elisione del suono iniziale (pala – ala – la – a);
- i trenini di sillabe (rana – nave – vela – lago);
- la creazione di non parole (cioè di parole che non hanno significato);
- la combinazione di suoni in modo diverso, in modo da formare sia parole sia non parole (ad esempio con *a – r – o – m* quali combinazioni diventano possibili?).

DIDATTICA EFFICACE IN CLASSE

(Anna Carletti e Andrea Varani; Laura Menichetti; Marta Pellegrini; Giuseppina Gentili)



Progettare e gestire ambienti di apprendimento

Anna Carletti e Andrea Varani

Il concetto di ambiente di apprendimento è probabilmente l'elemento centrale della didattica costruttivista. Al suo interno si possono tendenzialmente sintetizzare i fondamentali elementi che dovrebbero caratterizzarla: «Collaborazione, autonomia personale, generatività, riflessività, coinvolgimento attivo, rilevanza personale, pluralismo» (Lebow, 1993, p. 5).

Il termine ambiente va inteso in senso lato. Certamente come luogo fisico o virtuale (e relative strumentazioni), con la conseguente disposizione e collocazione delle persone che ogni luogo strutturato induce. Probabilmente è capitato a tutti, come alunni o come docenti, di entrare in una struttura scolastica e percepirne una sensazione di austerità, cupezza o squallore piuttosto che di vitalità e gradevolezza.

Questo accade in quanto le scuole, come qualsiasi artefatto architettonico, non sono semplici contenitori di persone e di routine, ma «esprimono tutto un potenziale spesso sottovalutato di media educativi». Infatti:

gli spazi fisici — le caratteristiche dell'habitat, i colori, il materiale di costruzione, le sezioni in cui si articolano, i loro connettivi e le soglie che li separano, gli accessi e gli intorni — non sono neutri perché condizionano variamente le possibilità di suscitare, incoraggiare, ordinare, finalizzare movimenti e comportamenti, aggregando e separando gli attori scolastici. Le contingenze spaziali si completano nell'arredamento, con i significati che ad esso si possono attribuire in rapporto alla funzione simbolica — avvicinare e separare, osservare e farsi osservare, partecipare e isolarsi e far convergere per confrontarsi... (Damiano, 2004, pp. 69-72).

Ogni strutturazione dello spazio, quindi, non solo è espressione e veicolo di una determinata cultura, di una certa visione sociale e delle conseguenti relazioni interpersonali, ma diventa anche elemento di mediazione e interpretazione tra chi ne usufruisce e la realtà stessa.

All'interno di questa relazione entra in modo determinante la tecnologia, che a sua volta è influenzata e influenza il modo di organizzare e concepire lo spazio.

Il concetto di ambiente va inteso però anche come luogo mentale, definito mediante le caratteristiche del compito proposto, le azioni richieste, le modalità relazionali che vengono sollecitate, il tipo di valutazione, l'azione di sostegno del docente (*scaffolding*) e più in generale il clima emotivo e cognitivo che lo permea. In questo senso, il concetto di ambiente di apprendimento si sovrappone a quello di setting integrando, in un sistema organico e coerente, gli elementi fisici implicati nel processo di apprendimento, gli obiettivi che ci si è dati e le modalità attraverso le quali si pensa di raggiungerli (Antonietti, 2003).

All'interno di questo ambiente prende corpo il rapporto complementare di insegnante e alunno che, se pur convergente verso il medesimo obiettivo, resta un rapporto di tipo asimmetrico tra chi «sa» e chi ancora no, e proprio per questo deve assumersi il carico dell'apprendere:

Il copione di un tale rapporto non può non prevedere — sempre e fatalmente — una dialettica consensuale e convergente; invece la «drammatica» potrà comprendere tutte le alternative della fenomenologia relazionale, la loro gestione, imprevisti compresi, e i corrispondenti costi, per entrambi i soggetti coinvolti (Damiano, 2004, p. 93).

A conferire senso e legittimazione a questo rapporto sono gli oggetti culturali, le discipline, in quanto oggetto di investimento da parte di tutti e due e in quanto tali in grado di favorire la nascita di una dinamica «aperta».

Si tratta cioè di mantenere in costante equilibrio la relazione affettiva e di fiducia tra docente e alunno senza lasciar cadere il terzo elemento, l'importanza del sapere, attraverso la predisposizione di attività progressive e multiprospettiche, che, mediante processi di scoperta, analisi, riflessione, confronto, collegamento, distinzione, classificazione, riorganizzazione, riconsiderazione e negoziazione, favoriscano e generino integrazione cognitiva, produzione di senso e, in ultima istanza, costruzione intenzionale della conoscenza, inducendo l'alunno ad accettare il compito come suo, assumendosi la responsabilità di errori e decisioni, fino a diventare capace di proseguire da solo. Dunque l'insegnante lavora sul progressivo distanziamento,¹ sullo spazio che a poco a poco apre perché l'alunno possa fare da solo, ma mantenendo un legame di fiducia e supporto che faciliti la separazione.

Paradossalmente, per ottenere questo risultato occorre che «in ogni progetto l'impalcatura (*scaffolding*), in particolare il complesso di regole comportamentali e sociali, sia molto forte e strutturata: si dà spazio allo studente agendo più pesantemente sul contesto (norme cooperative molto precise, forte intervento di responsabilizzazione, presenza e impiego analitico di dispositivi e strumentazioni, ecc.)» (Calvani, 1998, p. 50).²

Il risultato è un insieme complesso di elementi, dove, in una logica sistemica, il mutamento di ogni variabile non è indipendente, bensì in stretta interazione con le altre, in una relazione di reciproca influenza.

L'accento posto dalla didattica costruttivista sull'ambiente di apprendimento come luogo di produzione di senso ben si accorda con il concetto di pianificazione delineato da Rogoff e colleghi (1995, p. 139) in cui la cognizione viene vista, piuttosto che come insieme di operazioni astratte su oggetti immagazzinati nel cervello, come processo dinamico sociale di individui impegnati in sforzi reali. L'attenzione non si focalizza tanto sul preventivo possesso dei piani d'azione da

¹ «Accade che se l'insegnante occupa tutto lo spazio affettivo, allora — anche se egli volesse cancellarsi o mettersi fra parentesi — il rilievo del sapere si stempera, fino a dissolversi. E viceversa, se l'imponenza del sapere diventa assoluta, la linfa dell'amore si inaridisce fino a estinguersi» (Damiano, 2004, p. 131).

² Lo *scaffolding* consiste nel supporto che l'insegnante o un compagno più capace è in grado di fornire per aiutare un alunno a raggiungere obiettivi in quel momento superiori alle sue effettive capacità, attraverso la guida e l'esempio. Non si tratta di una struttura rigida costruita in modo che l'alunno debba seguire un percorso predefinito, piuttosto di una risorsa interna all'ambiente di apprendimento che incoraggia lo studente a fare le proprie scelte (Greenfield, 1984).

attivare da parte dell'individuo, quanto sui meccanismi del loro sviluppo all'interno di una situazione. La capacità di pianificare non dipende così da un'acquisizione cumulativa di piani preconfezionati da organizzare in anticipo rispetto all'azione, quanto dalla loro elaborazione in situazione, nell'interazione sociale e con gli strumenti che l'ambiente offre.

Nell'attività di messa a punto di ambienti didattici la pianificazione anticipata è a volte impossibile o poco efficiente, mentre spesso l'improvvisazione consapevole permette di valorizzare la mutevolezza delle circostanze, di essere flessibili e aderenti al contesto per far fronte a eventi che al momento della pianificazione sono ancora sconosciuti.

È stata probabilmente esperienza comune il verificare come la programmazione per obiettivi attraverso sequenze rigidamente precostituite fosse spesso frustrante rispetto alle potenzialità di sviluppo portate dal gruppo classe, non prevedibili in partenza e ricche di sviluppi possibili. Così come è facile osservare in classe apprendimenti anche divergenti rispetto all'azione impostata dal docente, nati spontaneamente dalla ricchezza della situazione sociocomunicativa del gruppo.

È qui che si gioca la decisione contestuale del docente, la capacità, pur senza dimenticare il piano generale tratteggiato, di cogliere e «aprire» ciò che si sviluppa in situazione, lasciando lo spazio/tempo necessario perché di volta in volta emergano le possibilità sempre diverse che il gruppo classe crea.

Per governare tutto ciò è decisivo che l'insegnante ri-conosca le proprie emozioni e cognizioni riguardo agli alunni, alle discipline che insegna, alla sua «idea» di insegnamento e di apprendimento, integrando questa consapevolezza nella sua azione professionale.

Strutturare un ambiente di apprendimento con queste attenzioni, non solo permette di sviluppare una Comunità di Apprendimento (all'interno della quale prevale l'obiettivo di acquisire conoscenze, abilità, competenze), ma può trasformarla anche, in gradi diversi, in Comunità di Pratica (il cui scopo prevalente è invece trovare soluzioni a problemi attraverso lo scambio delle esperienze). Ciò permette di attivare, tra gli altri, meccanismi di apprendimento legati alle zone di sviluppo prossimale e alla partecipazione periferica legittimata, che il costruttivismo socio-culturale considera centrali.

Allestire un ambiente di apprendimento significa quindi tenere sotto controllo vari aspetti interagenti, alcuni dei quali è importante vengano concordati con gli alunni in modo da renderli effettivamente responsabili e partecipi della gestione:

- ambiente fisico (spazi a disposizione, sistemazione funzionale dell'aula, ecc.);
- tempi;
- insieme degli attori che agiscono al suo interno e delle relazioni che determinano il clima relazionale e operativo;
- aspettative;
- comportamenti, regole e vincoli concordati;
- compiti e attività;

- strumenti o artefatti, oggetto di osservazione, lettura, argomentazione, manipolazione (Salomon, 1996).

Tutti questi fattori devono contribuire, ciascuno con il suo specifico apporto, alla strutturazione di ambienti che, per considerarsi costruttivisti, dovrebbero avere una serie di caratteristiche che vari autori hanno cercato di declinare (Black e McClintock, 1996; Lebow, 1993; Savery e Duffy, 1996; Dunlap e Grabinger, 1996). Da una loro sintesi, emerge il seguente quadro.

- *La concezione dell'apprendimento*

L'approccio ermeneutico pone in primo piano l'attività interpretativa del soggetto, abbandonando di fatto il concetto di verità a favore di un consenso raggiunto attraverso il confronto e il dialogo.

- *Il ruolo del discente*

Il processo di apprendimento deve essere personalizzato e centrato sullo studente attraverso un suo ruolo responsabile, attivo e partecipativo, promuovendone l'autonomia personale, l'autoregolazione e il controllo dell'apprendimento, all'interno di un processo di costruzione, non di trasmissione, della conoscenza e quindi di autodefinizione degli obiettivi.

- *La dimensione sociale*

Inserire l'apprendimento in un'esperienza sociale, come avviene spontaneamente nelle situazioni reali, sviluppando un forte senso di appartenenza alla comunità di apprendimento attraverso la collaborazione, il sostegno e l'interdipendenza tra pari negli stessi processi.

- *Un sistema articolato di risorse e supporti*

Predisporre ambienti ricchi che promuovano operazioni di alto livello, esperienze diversificate, interpretazioni multiple, ed espressioni multiple delle stesse interpretazioni attraverso l'uso di più media e linguaggi; i materiali forniti devono essere rilevanti, contestualizzati e ancorati a situazioni realistiche.

- *Il compito*

Proporre problemi o compiti tendenzialmente autentici, ampi, aperti e caratterizzati da informazioni ambigue, così come si presentano nella complessità del reale, per incoraggiare l'articolazione e la presentazione di idee, strategie, approcci, soluzioni diverse e costituire una sfida per il pensiero dello studente.

- *L'autoconsapevolezza del processo di costruzione della conoscenza*

Sostenere l'intenzionalità del processo d'apprendimento, proponendo attività che abbiano in sé le ragioni dell'apprendimento, sviluppino motivazioni intrinseche e incoraggino l'esplorazione dell'errore. Sviluppare abilità metacognitive offrendo costanti opportunità di riflessione e feedback sia sul contenuto appreso che sui processi svolti.

Per il docente tutto ciò implica un cambiamento di ruolo: «Non ha più il compito di stabilire la sua autorità, di esporre lezioni, di interrogare, di mirare a risultati fissati da un programma *ne varietur*. Si tratta non più di insegnare, ma di preparare un ambiente vivente, come uno scienziato prepara nel laboratorio la soluzione in cui un organismo potrà vivere e crescere» (Cousinet, 1971, p. 14).³

Il suo atteggiamento di ascolto e l'esercizio dell'osservazione «si associa con una partecipazione discreta e maieutica [...] e assume finalità diagnostico-interpretative avendo per oggetto non tanto il che cosa viene detto e pensato, ma il come; non tanto l'esplicito quanto l'implicito delle verbalizzazioni e dei comportamenti; non tanto le abilità attuali quanto quelle potenziali che ogni studente esibisce» (Cosentino, 2002, p. 169).

Si tratta, quindi, di una attività altamente professionale, che è ben lontana da forme di attivismo spontaneo che in anni non lontani hanno avuto una certa fortuna.

Lo schema presentato in tabella 16.1 (Bennet et al., 1985) distingue due modelli di insegnamento fra di loro antitetici attraverso undici caratteristiche.

TABELLA 16.1
Confronto tra modelli di insegnamento diversi (Bennet et al., 1985)

| | Insegnamento progressista | Insegnamento tradizionale |
|----|---|---|
| 1 | Integrazione delle materie | Distinzione delle materie |
| 2 | Insegnante guida a esperienze educative | Insegnante distributore di istruzioni |
| 3 | Ruolo attivo dello scolaro | Ruolo passivo dello scolaro |
| 4 | Scolari partecipi alla elaborazione del programma | Scolari non partecipi alla elaborazione |
| 5 | Prevalenza di apprendimento per scoperte | Più rilievo a memoria, pratica e ruolo |
| 6 | Intrinsecità della motivazione | Motivazione/valutazione estrinseca |
| 7 | In ombra livelli scolastici tradizionali | Rilievo dei livelli tradizionali |
| 8 | Scarsità di verifiche | Regolarità delle verifiche |
| 9 | Valore cooperativo del lavoro in gruppo | Rilievo della competizione |
| 10 | Insegnamento oltre la sfera scolastica | Insegnamento limitato alla sfera scolastica |
| 11 | Accentuazione della creatività | Scarso riconoscimento della creatività |

³ Citato in Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2004, p. 43).

Il progetto didattico

Laura Menichetti

Che cosa significa progettare?

La parola progettare, dal latino «pro-iacere» (*gettare in avanti*), indica quell'attività di riflessione sistematica ed esplicita che i soggetti compiono per anticipare e concretizzare uno specifico futuro. Secondo i Futures Studies (Bell, 2008) vi sono tre dimensioni fondamentali che orientano la progettazione: la possibilità, la preferibilità, la probabilità. Il progettista verifica ciò che è possibile, sceglie l'alternativa preferibile tra quelle ipotizzabili, si impegna per rendere probabile ciò a cui aspira.

Alla radice di un progetto vi sono scelte valoriali e possono essere ipotizzate finalità alte e di largo respiro, ma la tensione verso il futuro non genera molto se si risolve in mera creatività: per contenere la dimensione utopica occorre disporre di metodi e di strumenti, fare perno su osservazioni empiriche e delimitare i problemi individuandone la dimensione micro, gestibile nell'oggi.

La capacità di anticipare e di indirizzare il futuro si avverte come elemento fondante fin dalla nascita dell'uomo e della società: il neonato piange per generare una reazione nelle persone che lo circondano, le pratiche della divinazione agli albori delle società erano un modo adattivo per superare indecisioni paralizzanti e legittimare le scelte prese sulla base dell'esplorazione del contesto. L'arte della guerra, le profezie delle sacre scritture, le costruzioni filosofiche di società perfette, i sistemi di pianificazione economica messi in atto dagli Stati implicano forme di progettazione.

Il Novecento, e in particolare la Grande Depressione tra le due Guerre, diedero un particolare impulso agli studi relativi alla progettazione di interventi, incluse la pianificazione, l'organizzazione e la gestione di risorse e processi, che oggi prende il nome di *project management*. Negli anni Sessanta nacquero associazioni e centri esplicitamente deputati a favorire la cultura della progettazione e a rilasciare le relative certificazioni di qualità.

Un progetto è definito «un'iniziativa temporanea intrapresa per creare un prodotto, un servizio o un risultato con caratteristiche di unicità» (PMI, 2008, p. 5). Da tale definizione emergono quindi alcune indicazioni precise:

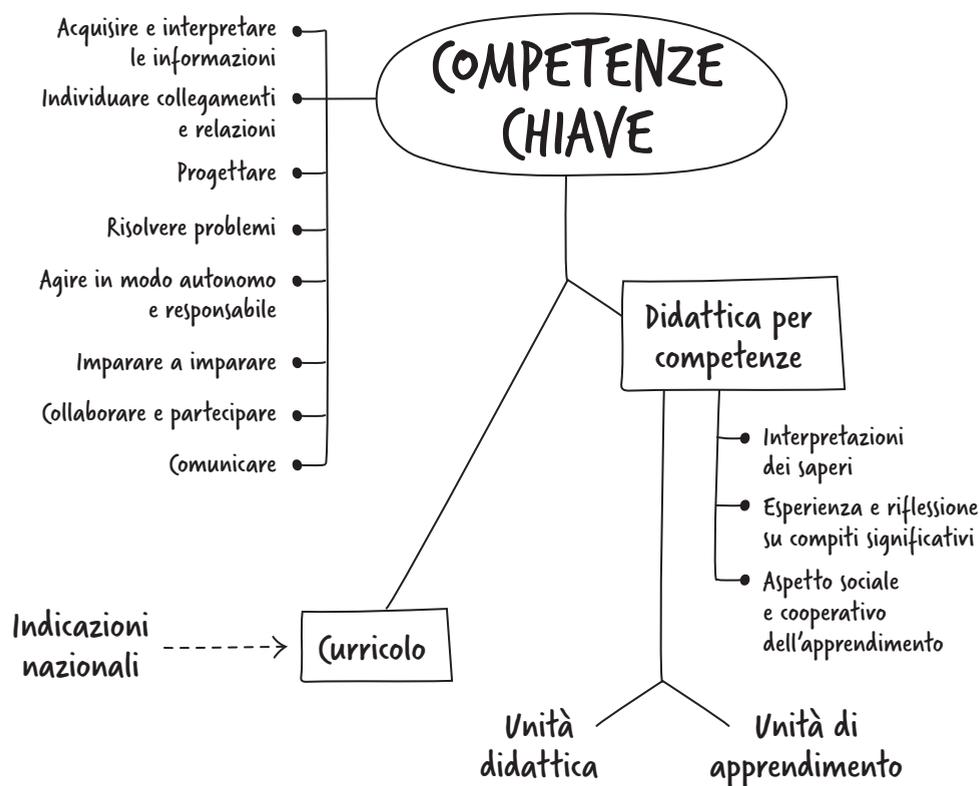
1. non tutte le attività (ad esempio non quelle ricorrenti) possono essere definite progetti;
2. la temporaneità del progetto presuppone che esso abbia un inizio e una fine;
3. l'attività progettuale si estrinseca nella realizzazione di un risultato (che, al contrario del progetto, deve avere una vita più lunga possibile).

In quali termini la progettazione riguarda il contesto scolastico italiano?

Per larga parte del Novecento la scuola italiana è stata indirizzata e normata da programmi ministeriali prescrittivi. Nel tempo ai docenti è stata affidato un compito

DIDATTICA PER COMPETENZE

(Caterina Scapin e Franca Da Re)



La competenza nei documenti nazionali: il DM 139/2007 sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione

Il concetto di competenza pervade il testo delle Indicazioni nazionali 2012 per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, il quale, per primo, assume come orizzonte diretto di riferimento le otto competenze-chiave europee.

Il fatto che sia stato redatto e licenziato per ultimo certamente ha influito, dato che il tempo trascorso rispetto alla redazione degli altri documenti di cui parleremo ha permesso una maturazione nel dibattito e nella riflessione sul tema.

Le Indicazioni 2007 assumevano la competenza come riferimento per l'impostazione della didattica. Erano già presenti i traguardi per lo sviluppo delle competenze, ma non c'era alcun riferimento alle competenze-chiave europee, né a un profilo finale dello studente che contemplasse dimensioni diverse dalle competenze culturali legate alle discipline e sviluppate nei traguardi. Non c'era neppure un riferimento all'articolazione in abilità e conoscenze descritta dalla Raccomandazione del 23 aprile 2008.

Un documento contemporaneo alle Indicazioni del 2007, il DM 139 del 22 agosto 2007, che detta orientamenti per il curriculum del primo biennio obbligatorio della scuola secondaria di secondo grado, assume una prospettiva interessante, che tenta il superamento delle discipline con la formulazione di sedici competenze di base, raggruppate in quattro assi culturali: asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale.

L'asse culturale dei linguaggi contempla a sua volta tre competenze di padronanza della lingua italiana, una competenza generale di padronanza delle lingue straniere, una competenza relativa al patrimonio artistico e letterario, una competenza relativa ai linguaggi multimediali.

L'asse culturale matematico contempla quattro competenze: la prima relativa al calcolo, la seconda sulla soluzione di problemi, la terza sulla geometria e la misura, la quarta sull'analisi, interpretazione, rappresentazione dei dati anche con l'ausilio di mezzi informatici.

L'asse scientifico-tecnologico comprende tre competenze: la prima rivolta all'osservazione, descrizione, analisi dei fenomeni, in una prospettiva sistemica e di complessità; la seconda rivolta al concetto di energia e alle sue trasformazioni; la terza relativa alla comprensione delle potenzialità e dei limiti della scienza e della tecnologia.

L'asse storico-sociale comprende tre competenze: la prima, relativa alla conoscenza, analisi e comprensione di eventi e fenomeni e di trasformazioni nel tempo e nello spazio; la seconda, relativa alla comprensione della relazione tra esperienza personale e sistemi di regole e norme, nel quadro della Costituzione; la terza, relativa alla conoscenza e all'orientamento nel sistema socio-economico del proprio territorio.

Le sedici competenze sono articolate e descritte in abilità e conoscenze.

Il DM 139 indica anche otto competenze-chiave di cittadinanza, delle quali viene solo enunciato brevemente il significato, senza l'articolazione in abilità e conoscenze:

1. comunicare;
2. collaborare e partecipare;
3. imparare a imparare;
4. agire in modo autonomo e responsabile;
5. risolvere problemi;
6. progettare;
7. individuare collegamenti e relazioni;
8. acquisire e interpretare le informazioni.

Queste otto competenze andrebbero perseguite nelle attività condotte nell'ambito dei quattro assi culturali.

Il documento, che dal punto di vista metodologico è formulato in modo assai rigoroso, tenta un superamento delle discipline, formulando competenze di base organizzate in assi culturali. Assai funzionale è anche la descrizione in abilità e conoscenze.

A nostro parere, il documento mantiene due criticità sostanziali: la prima è costituita dalla formulazione di otto competenze-chiave di cittadinanza che rappresentano, a ben guardare, una specificazione più «scolastica» delle otto competenze-chiave europee, senza, invece, prendere queste ultime come riferimento diretto del curricolo.

L'altra criticità è la sostanziale dicotomia e separatezza tra assi culturali e competenze di cittadinanza. Il rischio molto concreto è che, di fatto, i curricoli si fermano agli assi culturali, lasciando le competenze di cittadinanza in terra di nessuno. Il documento di certificazione delle competenze al termine della scuola dell'obbligo, licenziato con il DM 9 del 27 gennaio 2010, rischia di confermare tale tendenza, richiedendo una puntuale certificazione delle competenze degli assi culturali e limitando l'attenzione alle competenze di cittadinanza a una formulazione generica in calce: «Le competenze di base relative agli assi culturali sopra richiamati sono state acquisite dallo studente con riferimento alle competenze-chiave di cittadinanza, di cui all'allegato 2 del documento citato in premessa [il DM 139/07, ndr]».

Costruire un curricolo per competenze alla luce delle Indicazioni nazionali. La relazione tra competenze-chiave, competenze culturali, abilità, conoscenze e discipline; la descrizione dei risultati di apprendimento

Attraverso la progettazione del curricolo, la scuola autonoma descrive i risultati di apprendimento attesi nel percorso formativo, alla luce delle Indicazioni nazionali; definisce le scelte organizzative, e i criteri generali per la verifica e la valutazione degli apprendimenti e la valutazione e la certificazione delle competenze in uscita; pianifica i percorsi didattici necessari per realizzare e conseguire i risultati di apprendimento, contestualizzati secondo la fisionomia e le necessità delle singole classi e dei gruppi di alunni.

In pratica il curricolo, in qualità di progetto fondamentale della scuola, pianifica l'offerta formativa, rende evidenti le scelte organizzative, educative e didattiche ed esplicita

le attività di didattica quotidiana messe a punto dalla comunità professionale per conseguire i traguardi previsti dalle Indicazioni nazionali 2012, che nel capitolo della *Premessa, L'organizzazione del curricolo*, al paragrafo *Dalle Indicazioni al curricolo*, così si esprimono:

Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale.

Il curricolo di istituto è espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa.

Ogni scuola predispone il curricolo all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina.

A partire dal curricolo di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all'integrazione fra le discipline e alla loro possibile aggregazione in aree, così come indicato dal Regolamento dell'autonomia scolastica, che affida questo compito alle istituzioni scolastiche.

Poiché le Indicazioni nazionali assumono come orizzonte di riferimento le competenze-chiave e fissano traguardi per lo sviluppo delle competenze prescrittivi e ineludibili, pare opportuno che il curricolo sia organizzato per perseguire e sviluppare le competenze degli alunni. Ricordiamo che i traguardi per lo sviluppo delle competenze sono l'unica *prescrittività esplicita* delle Indicazioni nazionali, che nel testo così recitano:

Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, vengono fissati i traguardi per lo sviluppo delle competenze relativi ai campi di esperienza e alle discipline.

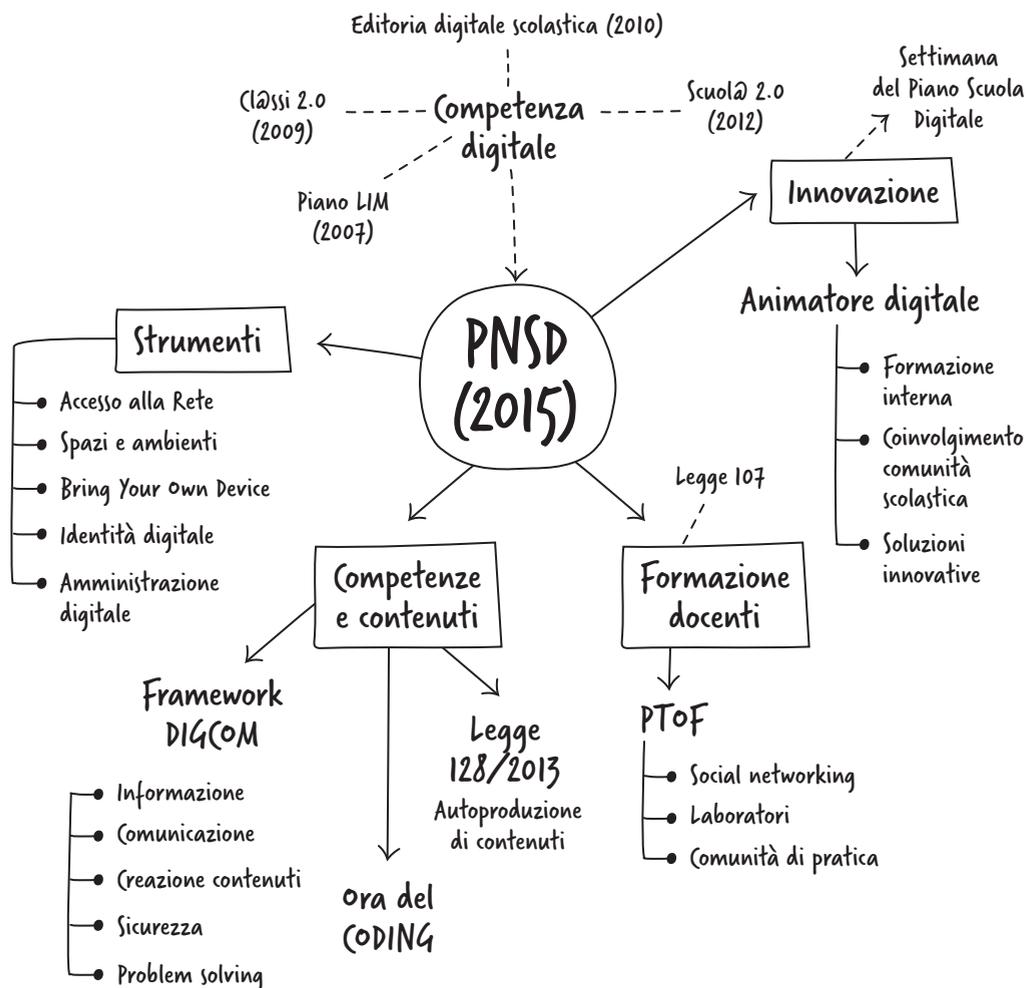
Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo.

Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati.

La prescrittività dei traguardi impegna le istituzioni scolastiche a mettere in atto tutte le strategie, le tecniche e le organizzazioni che sono nella loro disponibilità, ma

IL PIANO NAZIONALE SCUOLA DIGITALE

(Elisabetta Nanni)



Nuovi scenari per una scuola digitale

Nel dicembre 2006 il Parlamento e il Consiglio Europeo hanno approvato la raccomandazione «relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente». Questo documento, che si inquadra fin dall'anno 2000 nel processo conosciuto come «strategia di Lisbona», aveva come obiettivo finale quello di costruire per l'Europa «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo». Per ottenere questo risultato, era stata fissata una serie di obiettivi intermedi che dovevano essere raggiunti nel 2010, attraverso l'impegno di tutti gli Stati membri e delle istituzioni europee, costantemente impegnate nel monitoraggio sui progressi fatti e nell'individuazione di ulteriori strategie da adottare.

Lo sviluppo di competenze chiave, oggetto della Raccomandazione, rappresentava uno dei 5 obiettivi che erano stati individuati per «rafforzare l'efficacia e la qualità dei sistemi». Tra quelle più importanti da sviluppare, era inclusa la competenza digitale, per la quale era necessario che le istituzioni educative sviluppassero una nuova consapevolezza.

Nel settembre 2013 la Commissione Europea ha lanciato il piano d'azione *Opening up Education*, con lo scopo di incentivare l'innovazione e le competenze digitali nelle scuole e nelle università. Le tre aree fondamentali di interesse sono le seguenti:

- la creazione di opportunità di innovazione per le organizzazioni, i docenti e i discenti;
- lo sviluppo di risorse educative aperte (*Open Educational Resources*) garantendone, l'accessibilità a tutti;
- il miglioramento delle infrastrutture e la connettività nelle scuole (problema molto sentito soprattutto in Italia).

Prendendo atto che il sistema d'istruzione si va modificando velocemente, Androulla Vassiliou, commissaria della Commissione Barroso (2010-2014) per l'istruzione, la cultura, il multilinguismo e la gioventù, ha affermato che è necessario «aprire le menti a nuove metodologie di apprendimento, per far sì che le persone abbiano maggiori possibilità di trovare un impiego, siano più creative, orientate all'innovazione e sviluppino maggiori capacità imprenditoriali».

Nello stesso tempo, però, il documento della Commissione Europea rileva che un alto numero di insegnanti non si sente sicuro delle proprie competenze digitali e che non è in grado di insegnarle in modo efficace.

Nel Report *Students, computers and learning: Making the connection*, pubblicato nel settembre 2015 dall'OCSE, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, si mette in evidenza come gli studenti italiani, anche se ottengono punteggi vicini alla media OCSE nella lettura digitale, tendono a «perdersi» nel web quando utilizzano il computer a scuola e non sono in grado di valutare correttamente l'attendibilità delle fonti.

Lo stesso Report conferma che l'integrazione delle tecnologie nelle attività didattiche, differenti in ogni Paese e singolo istituto, dipende da numerosi fattori come

l'accesso ai dispositivi in aule dedicate o direttamente in classe o dall'inserimento di un curriculum che preveda l'acquisizione di competenze digitali, ma soprattutto dalle competenze didattiche degli insegnanti in ambienti digitali.

Nuove competenze, infatti, vengono richieste oggi a un docente, come già sottolineato anche dal Quadro di riferimento delle Competenze dei docenti per le TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) prodotto da UNESCO nel 2010: saper condividere, saper collaborare, saper interagire, saper utilizzare risorse in rete.

L'ambiente di apprendimento non è più limitato allo spazio fisico dell'aula, ma si estende con una nuova concezione di tempo/spazio, diventando una sorta di «open space» della conoscenza. La concreta possibilità di un *ubiquitous learning* sviluppa una nuova concezione dell'apprendere, aperta, accessibile e sicuramente inclusiva. L'accesso alle informazioni, che prima avveniva esclusivamente attraverso libri cartacei, ora è disponibile a tutti.

L'essere «oltre l'aula» permette il superamento di ciò che prima veniva relegato alla sfera informale senza alcuna possibilità di dialogo con tutto ciò che rappresentava l'ambito formale o istituzionale; il discente è al centro e rappresenta l'attore principale del suo personale processo di apprendimento. Il docente, non più unico depositario di conoscenza, deve essere in grado di «fornire agli studenti opportunità di apprendimento supportate dalla tecnologia» e possedere quelle competenze didattiche in ambienti digitali che necessariamente appartengono al bagaglio culturale e all'imprescindibile sviluppo professionale di chi si occupa di educazione.

Uno sguardo al passato

Si può far risalire al 1997 il primo Progetto per lo sviluppo delle tecnologie didattiche. Con ingenti investimenti ogni scuola venne dotata di un Laboratorio informatico e, successivamente, con il Piano ForTIC del 2002, 180.000 docenti vennero formati all'utilizzo delle TIC. Il Piano prevedeva 3 tipologie di percorsi formativi:

- un percorso formativo di base (percorso A), rivolto ai docenti completamente sprovvisti di competenze informatiche di base;
- un percorso formativo (percorso B) per la nascita di una figura di docente «consulente» esperto nelle metodologie e nelle risorse didattiche digitali;
- un percorso formativo (percorso C) per la nascita di una figura referente delle infrastrutture tecnologiche della scuola.

Tutti i percorsi erano erogati in modalità *blended*, in presenza e a distanza con il supporto della Piattaforma on line di Indire.

Ma è con il *Piano LIM*, progettato nel 2007 e prorogato fino al 2012, che l'impianto della Scuola digitale italiana conosce un nuovo impulso. Tramite un apposito formulario di adesione le scuole aderenti si impegnano a installare una LIM in una

classe e non in un'aula comune e a segnalare tre docenti del relativo consiglio di classe per la formazione. Non più, quindi, la classe che si sposta nel laboratorio, spazio indipendente e «speciale», ma lo stesso laboratorio che si trasforma in metodo e strategia. Diventa, quindi, necessario ripartire dalla didattica, dall'epistemologia di ogni singola disciplina, da un obiettivo, e trovare nel loro contesto un ruolo per le tecnologie.

L'azione *Cl@ssi 2.0*, il progetto avviato dal Ministero durante l'anno scolastico 2009/10, si proponeva, invece, di modificare gli ambienti di apprendimento attraverso un utilizzo costante e diffuso delle tecnologie a supporto della didattica quotidiana. 156 classi prime di scuola secondaria di primo grado divennero in questo modo *Cl@ssi 2.0*, disponendo di un finanziamento per l'acquisto di dispositivi tecnologici e multimediali.

Gli istituti, selezionati tramite un bando, ripartiti in base al numero di classi attive nell'a.s. 2008/09 in ogni regione, assicurarono che l'intero Consiglio di classe fornisse la propria disponibilità ad attuare l'iniziativa. Nell'anno scolastico 2010-2011 fu prevista l'estensione dell'azione *Cl@ssi 2.0* alle scuole primarie e secondarie di secondo grado, ma con dei requisiti di ammissione più rigidi rispetto a quelli precedentemente emanati e con una valutazione da parte degli Uffici Scolastici Regionali delle esperienze pregresse dei docenti partecipanti. Successivamente, nel 2012, con l'Azione *Scuol@2.0*, venne data la possibilità con un cospicuo finanziamento a 14 istituti di avviare percorsi innovativi che coniugassero nuove metodologie didattiche con nuovi modelli organizzativi. Il Piano Scuola Digitale proseguì negli anni successivi con l'azione denominata *Editoria digitale scolastica*, finalizzata alla produzione di contenuti digitali che prevedeva la creazione di 20 prototipi di editoria digitale scolastica, valutati da altrettanti Istituti distribuiti sull'intero territorio nazionale.

BOX 32.1

Il Piano Nazionale Scuola Digitale dal 2007 al 2012

Piano LIM

Assegnate 35.114 LIM grazie a uno stanziamento complessivo di 93.354.571 euro, di cui 80.937.600 euro per l'acquisto di LIM e 12.416.971 euro per la formazione di 72.357 docenti.

Cl@ssi 2.0

Il progetto ha riguardato, dal 2009 e nei 3 anni successivi, 416 classi di ogni ordine e grado, per un finanziamento complessivo di euro 8.580.000 per l'acquisto delle dotazioni tecnologiche e di euro 1.944.857 per supporto.

Scuole 2.0

Avviato nel 2011 con uno stanziamento di euro 4.500.000, ha consentito a 14 istituti scolastici di percorrere una linea di innovazione molto avanzata, attraverso strategie che coniugassero l'innovazione nella programmazione didattica con nuovi modelli di organizzazione delle risorse umane e infrastrutturali dell'istituzione scolastica.

Editoria digitale scolastica

Azione avviata nel 2010 e finalizzata alla produzione di contenuti digitali in 20 istituti scolastici, ripartiti tra i vari ordini e gradi di scuola con un finanziamento di circa euro 4.400.000.

Il nuovo Piano Nazionale Scuola Digitale, oggi

Con il Decreto n. 851 del 27 ottobre 2015 è stato approvato il nuovo *Piano Nazionale Scuola Digitale* (PNSD), che prevede circa un miliardo di euro di investimenti con la finalità di muovere l'intero mondo scolastico verso l'innovazione digitale.

Articolato in 4 ambiti con 35 azioni, esso si presenta immediatamente come una svolta importante dal punto di vista culturale: non più una distribuzione di hardware a «isole felici», ma tecnologie che diventano «abilitanti e pervasive».

Competenze e tecnologia si integrano trasformandosi in un'azione di sistema che procede verso l'innovazione e il cambiamento.

Come abbiamo già visto nei passaggi precedenti, la buona scuola digitale esiste già, ma è necessario che le buone pratiche possano essere riconosciute tali e possono essere estese a tutta l'organizzazione.

Il Piano, che non comprende solo l'acquisto di tecnologia fine a se stessa, si sviluppa ad ampio raggio in quattro ambiti fondamentali:

1. Strumenti
2. Competenze e contenuti
3. Formazione
4. Accompagnamento della scuola verso l'innovazione.

BOX 32.2**Il nuovo Piano Nazionale Scuola Digitale**

Per approfondire:

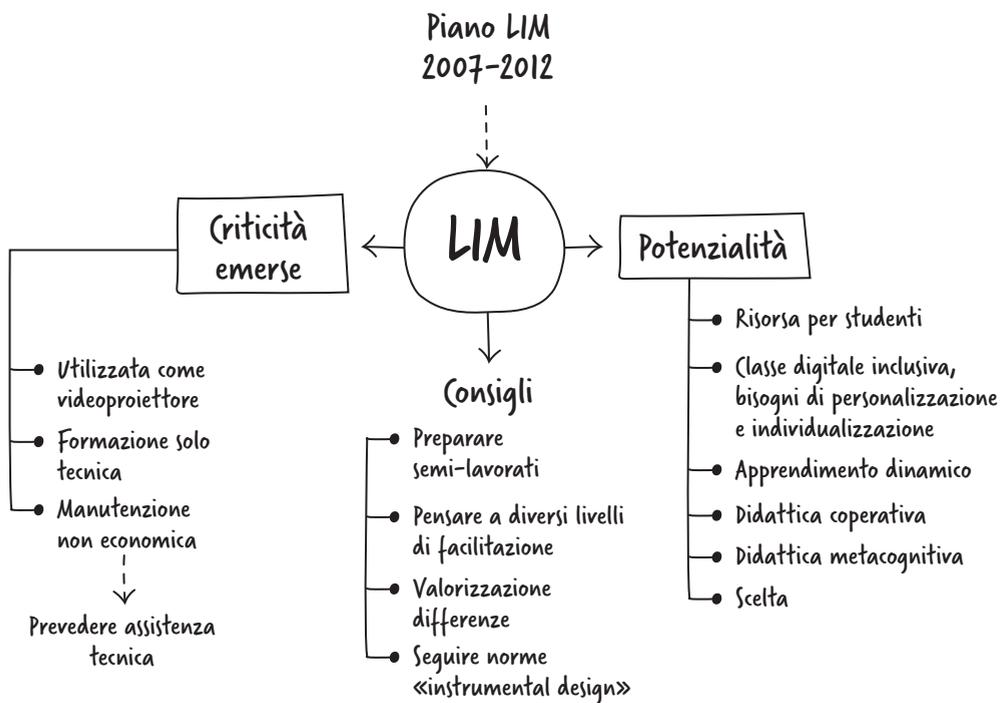
Riferimento MIUR
http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.html

«Abbiamo un Piano: è digitale», Damien Lanfrey
<http://damienlanfrey.nova100.ilsole24ore.com/2015/10/30/abbiamo-un-piano-e-digitale/>

«Il Piano Scuola Digitale è una suite di app interoperabili», Daniele Barca
<http://www.forumpa.it/scuola-istruzione-e-ricerca/scuola-il-piano-scuola-digitale-come-app>

LA DIDATTICA IN CLASSE CON LA LIM

(Francesco Zambotti)



La LIM, nonostante tutto?

A distanza di quasi dieci anni dalle prime comparse della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) nelle classi delle scuole italiane, ha ancora senso parlare di LIM e didattica? Se è vero che per molti insegnanti la LIM rimane un oggetto sconosciuto e mai entrato negli edifici scolastici e, per molti altri, ancora rimane un ingombrante soprammobile coperto con un telo o spesso chiuso in stanze poco usate, è anche vero che sono molto numerose le esperienze sul suolo italiano in cui la LIM è diventato oggetto didattico d'uso quotidiano e contribuisce insieme ad altri strumenti a incentivare l'uso delle tecnologie e a gestire dinamiche di apprendimento meno tradizionali.

Purtroppo a distanza di alcuni anni dai grandi piani di investimento ministeriali sulla diffusione della LIM (dal 2007 al 2012), è necessario ammettere molte problematiche esistenti rispetto all'uso di questi strumenti.

Innanzitutto anche a livello internazionale i dati mostrano come la LIM sia rimasta nella maggior parte dei casi uno strumento a uso degli insegnanti, utilizzato per lo più per mostrare contenuti audio-video e non per sfruttare le caratteristiche interattive dello strumento.

Si è quindi concretizzato uno dei rischi maggiori su cui dal primo momento la ricerca pedagogica aveva insistito, ovvero la riproduzione con strumenti nuovi di modelli didattici tradizionali, senza un apporto reale all'innovazione didattica. In più è stato rilevato un problema economico di manutenzione, sempre più importante. I costi di manutenzione delle LIM sono stati superiori alle aspettative, soprattutto per quanto riguarda i videoproiettori, con frequenti sostituzioni delle lampade, molto costose, oltre che a eventuali rotture dell'apparecchiatura. Queste spese, se non preventivate, hanno spesso messo in difficoltà le scuole, con tempi molto lunghi per il ripristino delle apparecchiature e un conseguente calo di motivazione all'uso da parte di insegnanti e studenti. A questi aspetti strutturali si unisce la problematica della formazione dei docenti, che spesso è rimasta sul solo piano tecnico e non didattico, e spesso è stata gestita senza una reale sperimentazione didattica dell'utilizzo dello strumento, portando a un uso superficiale della LIM o spesso al non uso delle dotazioni tecnologiche.

Se quindi, in riferimento alle LIM, il panorama non è roseo, è necessaria una riflessione sul loro uso e sul sistema globale di innovazione digitale da proporre nelle scuole, che già si è trasformato nel recente Piano Nazionale Scuola Digitale, il quale, molto più che sugli strumenti tecnologici, punta sulla dotazione della rete Internet nelle scuole e quindi sull'infrastruttura telematica di cui ogni tipo di apparecchio tecnologico può avvalersi.

Tuttavia è indubbio che sono migliaia le LIM funzionanti, ben tenute, spesso ancora nuove presenti nelle classi e non utilizzarle secondo dei principi didattici chiari, efficaci e scientificamente validati sarebbe un ulteriore spreco di risorse.

Indicazioni didattiche per un uso consapevole della LIM

Di seguito proponiamo un elenco di punti didattici chiave mirati a un uso consapevole della LIM per la didattica, utili proprio per evitare le distorsioni che a livello globale si stanno manifestando come più frequenti. Alcuni sono molto noti e ormai quasi inflazionati, ma l'osservazione delle realtà nelle scuole ci mostra un panorama che deve ancora evolvere e che spesso può ripensare l'uso e la collocazione fisica e didattica di questi strumenti, per non continuare a sottoutilizzare tali risorse o, ancor peggio, per non continuare a proporre modelli didattici poco innovativi e poco partecipativi.

1. La LIM è una risorsa nelle mani degli studenti

Alla LIM ci si va individualmente, in piccolo o in grande gruppo, per elaborare una consegna, per azzardare ipotesi o per tirare le fila di fasi di lavoro svolte in maniera cooperativa al banco, con i tablet, con i computer o nei laboratori di informatica. Alla lavagna non si va più solo per l'interrogazione: ci si va per mettere in gioco le proprie abilità e le proprie conoscenze, anche informatiche, per condividerle con i compagni e con i docenti, per aiutare e per raggiungere gli obiettivi prefissati. Se gli studenti diventano il pubblico, gli spettatori di quanto accade sulla LIM, avremo sprecato ancora una volta la possibilità di innovare la didattica.

2. La LIM è un ambiente di apprendimento

È uno spazio dinamico che si apre verso il Web, ma che, allo stesso tempo, si amplia verso la classe, i banchi e le pareti. Uno spazio in cui ci si muove, si ragiona e si fa scuola, si insegna e si apprende insieme, ciascuno secondo le proprie risorse e i propri limiti. Con la LIM in classe si incentivano processi di apprendimento che vanno dal lavoro al banco al lavoro alla lavagna, fino al lavoro a casa, facendo rimbalzare gli stimoli avanti e indietro, in modo che acquistino man mano significato. La LIM non cancella tutte le altre tecnologie e risorse, anche le più tradizionali, ma le integra in uno spazio comune di lavoro a disposizione della classe.

3. La LIM deve stare in classe

Più è disponibile e accessibile agli studenti, più sarà utile ed efficace. La LIM non deve essere rinchiusa nell'ambiente asettico delle aule di informatica, ma deve essere inclusa nel normale ambiente, creativamente caotico, delle aule scolastiche. Dato il numero limitato di lavagne a disposizione per ciascun istituto potrebbe sembrare che la scelta migliore sia optare per aule appositamente attrezzate (e in molti casi è la scelta più diffusa nelle scuole), dotate anche di altre tecnologie didattiche che, ancora oggi, troppo spesso faticano a entrare nella quotidianità scolastica. In realtà

questa scelta è penalizzante: sappiamo che solo la collocazione nelle aule normali è realmente efficace, ed è quindi necessaria una scelta rispetto a un progetto didattico specifico portato avanti da una o più classi all'interno della scuola.

4. La LIM è sempre un potenziale problema tecnico

Man mano che le tecnologie didattiche aumentano nelle scuole e che queste diventano più sofisticate, innovative e utilizzate, è necessario che ogni scuola si doti di un serio protocollo per la soluzione dei problemi tecnici che sorgeranno nel corso dell'anno scolastico.

Non è pensabile dotare una scuola con le tecnologie più moderne e non predisporre un funzionale piano di assistenza tecnica che in tempi brevi sistemi le eventuali disfunzioni della LIM, dei computer o dei videoproiettori. La LIM, così come tutte le tecnologie, verranno usate se il docente potrà contare sulla sicurezza e sulla funzionalità dello strumento, altrimenti questi preferirà prendere altre vie, magari meno digitali, ma più sicure.

5. La LIM è una scelta d'uso che ogni insegnante decide di fare, in un modo individualizzato

Nessuno costringe un insegnante a usare la LIM, piuttosto che altre risorse o altri strumenti. Non esiste un unico modo positivo di utilizzarla, ma, come tutte le risorse, è necessario trovare la propria modalità per renderne efficace l'uso in classe. Ciascuno di noi ha una propria storia, un proprio bagaglio di esperienze professionali e di competenze, ma anche un proprio modo di stare in classe, di interloquire con gli studenti e con i contenuti disciplinari. Non bisogna pensare che la LIM sia estranea a tutto questo. È necessario trovare le applicazioni e le funzioni che si ritengono più utili per i propri scopi, iniziare a usarle e lasciare stare le altre. Non bisogna pensare di rivoluzionare il proprio modo di stare in classe, solo grazie alla LIM, dall'oggi al domani. Probabilmente non ne saremmo capaci, non lo vorremmo nemmeno e gli studenti ne sarebbero disorientati. È necessario iniziare pian piano provando le cose che sembrano più semplici e adatte e non esagerare con i tempi; non è necessario usare sempre la LIM in ogni lezione. Cerchiamo di usarla quando serve e iniziamo ad aggiungere cose nuove solo quando ci sentiamo sicuri delle prime.

6. La LIM è una potente risorsa per incentivare strategie didattiche individualizzate e pratiche didattiche di integrazione e inclusione

Multimedialità, interattività e facilità d'uso della lavagna concorrono a incentivare stili di insegnamento che rispondano ai Bisogni Educativi Speciali, ai differenti stili di apprendimento e ai diversi livelli di competenza presenti in ogni classe, facilitando e rendendo condivisibili tra i compagni le azioni di adattamento delle risorse didattiche e sfruttando differenti linguaggi e canali di trasmissione della