

Indirizzo Internet:  
<http://www.snadir.it>  
Posta elettronica:  
[snadir@snadir.it](mailto:snadir@snadir.it)

Periodico di attualità, cultura, informazione a cura  
dello SNADIR - Sindacato Nazionale Autonomo degli Insegnanti di Religione

Redazione - Amministrazione - Segreteria: via Sacro Cuore, 87 - 97015 MODICA (RG) - Tel. 0932/762374 (2 linee r.a.) - Fax 0932/455328  
Direttore responsabile: Rosario Cannizzaro - Iscr. Trib. Modica n. 2/95 - Sped. Abb. Post. Fil. RG - art. 2, c. 20/C L. 662/96

Numero 1  
Gennaio 2004  
ANNO X

DOSSIER/DOSSIER/DOSSIER/DOSSIER/DOSSIER

# DOCENTE OGGI non solo discipline

Mediatore  
di conoscenze,  
ma anche  
un professionista  
con competenze  
relazionali,  
organizzative  
e didattiche

Estratto  
dal numero 2  
Dicembre 2003  
del bimestrale  
scuolainsieme



# dossier )

Nella nostra società complessa e postmoderna la scuola si trova ad affrontare un groviglio pressoché inestricabile di occorrenze sociali e di richieste formative. Da necessità generali come quella di formare personalità critiche e aperte al cambiamento o come quella dell'“imparare a imparare”; si va a quelle specifiche richieste dal mondo del lavoro, quale la conoscenza della lingua inglese e dell'informatica e, tra le ultime ma non meno impellenti esigenze, quella di un buon dominio delle abilità della comunicazione sia orale che scritta.

Ma non basta certamente. La scuola deve anche sapersi ben destreggiare tra imperativi pedagogici e impellenze didattiche non di rado di diverso segno. Da un lato si pone il problema della “centralità” e del ruolo attivo dell'alunno per un'azione didattica orientata alla formazione della personalità; dall'altro quello di evitare estemporaneità e di controllare i processi di apprendimento. E ancora si pone l'esigenza del “recupero” e in generale del rilancio di interesse per alunni in caduta di motivazione, ma anche quella, opposta, di valorizzare l'“eccellenza”. E come conciliare, poi, cultura dei classici e conoscenza del nostro tempo, cultura del libro e informazione via strumenti tecnologici?

La soluzione non è proprio a portata di mano, ma non ne vediamo altre: professionalità. La professionalità, prima di essere sapere tecnico, è cultura non presuntuosa ma costante e incisiva. È cultura che consente di mettersi permanentemente sulla strada dell'analisi e della soluzione dei problemi, dunque sulla strada di una ricerca continua di concetti e strumenti atti ad affrontare le nostre emergenze formative.

“Scuolainsieme” si è assunto, nel presente dossier, un ruolo modesto ma, siamo convinti, non disutile: quello di tracciare un campo di informazioni, riflessioni, competenze e proposte entro cui situare la professionalità docente. Elementi sparsi, se vogliamo, della professio-

nalità docente, ma elementi, ci consentiamo di dire, parecchio rilevanti e talvolta decisivi. Chiaramente, nessuna pretesa di definizioni definitive e nessuna pretesa di produrre un saggio risolutivo su un problema sempre aperto quale quello della professionalità docente. La direzione è stata, invece, quella di indicare da un lato lo stato dell'arte; dall'altro, il contesto legislativo e istituzionale; da un altro ancora, competenze che abbiamo ritenuto di base.

In particolare, l'intervento di apertura *Il ruolo del docente oggi*, pone a confronto, registrando impatti e divaricazioni, la storia della legislazione riguardante la professione docente con i principali concetti emersi dalla ricerca scientifica sull'apprendimento. Il successivo contributo sulla “formazione continua” riguarda uno dei più importanti presupposti della professionalità docente: quello di una attenzione continua ai cambiamenti sociali e alle nuove emergenze della ricerca pedagogica e didattica.

Si entra poi nel merito dell'“azione d'insegnamento” con un contributo riguardante “insegnante e insegnamento”; riflessione particolarmente rivolta al bisogno di concretezza dell'azione formativa e ai molteplici fattori che entrano in tale concretezza. Di apprendimento, invece, con una focalizzazione anch'essa rivolta alla concretezza, si occupa un intervento riguardante da un lato i diversi stili e le diverse modalità di apprendimento e dall'altro le coerenti strategie che possono essere sviluppate. Alla valutazione scolastica è dedicata una specifica riflessione, particolarmente rivolta alle diverse accezioni e incidenze che essa può assumere nella scuola di oggi.

Infine un intervento sulla tecnologia didattica pone l'attenzione su un bisogno di riflettere, al di là di una semplice conoscenza dei mezzi informatici e multimediali, su un uso di tali mezzi che sia coerente con le finalità generali e specifiche dell'azione formativa.

*Professione i. r.*

Direttore: Orazio Ruscica  
Direttore responsabile: Rosario Cannizzaro

Riproduzione da Scuolainsieme n.2  
del dicembre 2003 autorizzata dall'editore  
Casa Editrice La Tecnica della Scuola

Stampa: Tipolitografia Leone - Catania

## Sommario

- 1 – **La professione docente** → di Calogero Virzi
- 10 – **Verso la formazione continua** → di Domenica Margarone
- 14 – **Insegnante e insegnamento** → di Tino Maglia
- 20 – **Complessità dell'apprendere** → di Donata Cucchiara e Anna Maria Di Falco
- 25 – **Valutazione e autovalutazione** → di Anna Maria Di Falco
- 29 – **Tecnologie per l'educazione** → di Corrado Peligra

# La professione del docente

L'evoluzione legislativa relativa alla funzione docente e la sua relazione con i nuovi principi dell'apprendimento. Le problematiche aperte dalla normativa più recente.

→ di Calogero Virzi

La professione docente assume sempre più un carattere dinamico. Non sempre è stato così. Per molti anni si poteva fare il docente un po' "rubando il mestiere", cioè imitando i propri professori bravi degli anni liceali, un po' affidandosi all'intuito, al buon senso e all'esperienza, per l'intero arco della carriera. Importante era avere fin dall'inizio una padronanza piena della disciplina insegnata e una buona capacità di comunicarla.

Oggi non è più così. Anche insegnare è diventata una professione complessa per la quale non basta la iniziale competenza disciplinare; serve una formazione professionale specifica, accompagnata da quella flessibilità che porta all'adattamento continuo ai cambiamenti. Inoltre è auspicabile una forte capacità di orientamento nella rapida evoluzione

dei saperi per poter selezionare i contenuti essenziali che si vogliono trasmettere alla propria classe. I cambiamenti intervenuti nella funzione docente negli ultimi anni, in genere, sono stati prodotti da modifiche sostanziali nel ruolo e nella funzione della scuola e dai contributi del mondo scientifico. Questi ultimi hanno consentito maggiori competenze su come si apprende e di conseguenza hanno influenzato anche il come si insegna.

Le ragioni di tanti cambiamenti sono molteplici e in genere formalizzati da atti giuridici e comunque da provvedimenti amministrativi. Il periodo che prendiamo in esame riguarda gli anni 1973/2003. Come tutte le periodizzazioni, anche questa è arbitraria, ma è fatta perché si vuole porre l'accento sulla rottura che i decreti delegati segnano rispetto alla funzione della scuola e anche perché quelli presi in esame sono trenta anni fra i più movimentati e convulsi dell'intera storia dell'istruzione in Italia.

Per comodità espositiva dividiamo tali anni in tre periodi: il primo va dagli anni 1973 al 1990; il secondo dal 1990 al 2001; il terzo, quello su cui il giudizio è più delicato e arduo, in quanto ancora in corso, è relativo agli ultimi anni 2001/2003.

## ➔ Gli anni della gestione sociale

Quello che va dal 1973 al 1990 è un periodo che è stato definito come l'epoca della gestione sociale della scuola. I Ministri della Pubblica Istruzione che si sono alternati in oltre tre lustri sono stati Malfatti, Pedini, Spadolini, Valitutti, Sarti, Bodrato, Falcucci, Galloni e Mattarella. Spadolini, repubblicano, e Valitutti, liberale, sono gli unici due ministri che non appartengono alla lunghissima tradizione democristiana di gestione della Pubblica Istruzione, che ha governato la scuola fin dal dopoguerra. In tempi più recenti abbiamo avuto, con estrazione non democristiana, Luigi Berlinguer, dei Democratici di Sinistra (DS), e infine Tullio De Mauro e Letizia Brichetto in Moratti, scelti come tecnici indipendenti da due governi di opposti orientamenti.



La definizione di "gestione sociale della scuola" relativa agli anni '70 e '80, deriva dalla scelta che il legislatore nazionale ha fatto, prima con la legge delega n. 477 del 1973 e successivamente nel 1974, con i cinque decreti delegati attuativi che vanno dal n. 416 al n. 420. L'iniziativa rompe la secolare tradizione centralistica del ministero, contestata per i suoi principi di autorità dal movimento del '68 e introduce elementi di democrazia territoriale su alcuni aspetti di gestione della scuola.

Il decreto che si è occupato esplicitamente della funzione docente è il n. 417/1974. L'articolo 2, infatti, affrontando l'istituzione degli organi collegiali della scuola, così recita: "La funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità". La definizione consente di cogliere, fra gli altri, due concetti chiave: la "trasmissione della cultura" come compito fondamentale del docente e l'impegno dell'insegnante a "far partecipare i giovani" al processo della loro formazione. Il tutto avviene in un contesto in cui anche le famiglie per la prima volta sono chiamate a contribuire ai nuovi organi di gestione, di classe, di istituto o di scuola, di distretto e provinciale.

La definizione della funzione docente, viene detto, consiste nel trasmettere la cultura. Tale concetto si fonda su un paradigma all'epoca ampiamente condiviso e ancora oggi diffusamente praticato. C'era e c'è ancora oggi il convincimento che solo gli esperti creano conoscenza e che gli insegnanti la trasmettano sotto forma di informazione e di contenuti disciplinari. Ne deriva che ogni studente debba essere valutato sulla base delle informazioni che è riuscito a immagazzinare durante l'anno scolastico. È evidente come un tale paradigma collochi l'apprendimento come una variabile dipendente degli statuti epistemologici disciplinari. Le discipline sono esterne alla esperienza dell'allunno e la loro conoscenza prescinde dalla esperienza di vita vissuta. È nelle alte sfere (Università, Ricerca scientifica) che si decide cosa sia una disciplina, quali siano i suoi orizzonti, in cosa consistano le sue matrici, quali siano i problemi ancora aperti da investigare. È il Ministero che con i suoi esperti sceglie quello che della disciplina entra a far parte dei programmi e diventa materia da far studiare, attraverso l'insegnante che svolge una funzione in gran parte esecutiva. Allo studente non rimane che applicarsi, memorizzare, ripetere i contenuti del programma così come l'insegnante e il libro di testo richiedono. Il suo successo dipende dal grado di padronanza dei contenuti recepiti ed appresi.

## ➔ La svolta degli anni Novanta

Durante il periodo da noi preso in esame e cioè gli anni che vanno dal 1973 al 1990 la ricerca scientifica ha proseguito e portato a maturazione un percorso avviato nel precedente decennio su diversi importanti temi legati ai processi cognitivi. Gli anni '70-'90 sono infatti quelli durante i quali si è affermata la scienza cognitiva, come area in cui convergono la psicologia cognitiva, l'intelligenza artificiale, le neuroscienze, la linguistica, la filosofia della mente. Quella che converge attorno alle scienze cognitive è una ricerca scientifica multidisciplinare che affronta temi come la percezione, l'attenzione, la memoria, le rappresentazioni mentali, l'organizzazione della conoscenza, l'elaborazione e produzione del linguaggio, l'uso della conoscenza nella soluzione di problemi, il ragionamento che presiede ai processi decisionali, la relazione che intercorre fra emozioni, apprendimento e memoria. La ricerca, pur articolandosi nei diversi settori di intervento, sottopone unitariamente e complessivamente a legislatori e ad operatori scolastici la necessità di confrontarsi con nuove acquisizioni scientifiche. In particolare emerge un rovesciamento del paradigma esistente sul rapporto insegnamento-apprendimento: apprendere non è accumulare conoscenze, non è passare dall'ignoranza al sapere, ma costruire dal proprio interno, a partire dalle precognizioni possedute, sulla base di stimoli esterni, peculiari rappresentazioni del mondo, in grado di fornire all'individuo di volta in volta prestazioni migliori nella sfida quotidiana per la risoluzione di problemi. Alla fine del ventennio '70-'90, quindi, i risultati della ricerca portano a maturazione una svolta che interesserà anche il legislatore, costringendolo a porsi il problema di adeguare l'ordinamento scolastico in modo da tenere conto dei risultati della scienza teorica e applicata e di ridefinire in modo conseguente l'ordinamento didattico. All'interno di questo vanno ridefiniti in modo coerente il ruolo e la funzione dell'insegnante in rapporto al nuovo contesto.

All'inizio degli anni '90 il Parlamento italiano fa alcune scelte che tengono anche conto degli stimoli che vengono alla società nazionale da tali ambiti di ricerca. L'approccio al cambiamento segue però un itinerario particolare. Il Parlamento nazionale, infatti, non riesce a concludere e varare alcun progetto organico di riforma della scuola dall'infanzia all'università. La spinta al cambiamento è forte, ma le resistenze che si annidano nelle aule parlamentari hanno la meglio e



bloccano ripetutamente i diversi tentativi di riforma. Il settore che in particolare appare irrimediabile è la scuola secondaria superiore. Ai vari ministri non resta che intervenire in modo settoriale, o, come qualcuno ha detto in quegli anni, in modo "strisciante".

Di fronte alla impossibilità di approvare una legge quadro di riforma dell'intero sistema, i provvedimenti che verranno emanati riguarderanno, quindi, i vari settori dell'ordinamento e dei contenuti dell'insegnamento, ma separatamente, ognuno con provvedimenti specifici. In due anni vengono infatti emanati diversi provvedimenti nel seguente ordine temporale: la legge n. 341 del 1990, relativa alla riforma degli *Ordinamenti dell'Università*, che contemporaneamente introduce la specializzazione per l'esercizio della funzione docente nella scuola secondaria; la legge n. 148 del 1990, *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare* sulla scuola primaria; la circolare n. 109 del 1990 sulla *Sperimentazione dei programmi Brocca* nella scuola secondaria superiore; il Decreto ministeriale del giugno 1991, relativo agli *Orientamenti sulle attività educative nella scuola materna*; la legge quadro n. 104 del 5 febbraio 1992 sull'integrazione dei soggetti diversamente abili. Un esame secondo i diversi ordini scolastici ci consente di comprendere come i cambiamenti di ruolo della funzione docente siano generali e coerenti fra loro.

### ➔ Il docente nella scuola dell'infanzia

Il settore dell'infanzia, dalla sua nascita nel 1968 alla emanazione dei *Nuovi Orientamenti* nel 1991, è stato veicolato attraverso diverse denominazioni, asilo, scuola materna, scuola dell'infanzia. Ogni denominazione non è stata neutrale, ma ha avuto una corrispondenza con una diversa immagine di scuola che inizialmente si presentava come servizio assistenziale con finalità educative e gradualmente assumeva i connotati di scuola a tutti gli effetti. Dalla iniziale funzione materna, in cui le insegnanti enfatizzano l'aspetto del gioco e dell'attività spontanea, si approda al pianeta istruzione allorché i *Nuovi Orientamenti* indicano che tale settore "deve consentire ai bambini e alle bambine che frequentano di raggiungere significativi traguardi di sviluppo in ordine all'identità, all'autonomia ed alla competenza" e segnalano la ricchezza formativa dei "campi di esperienza", attraverso i quali la dimensione assistenziale si trasforma in formativa.

Essere insegnante nella nuova realtà significa possedere un "profilo di alta complessità e di grande responsabilità e richiede la padronanza di specifiche competenze culturali, pedagogiche, psicologiche, metodologiche e didattiche". L'operatore della scuola dell'infanzia è sostanzialmente equiparato agli altri insegnanti di scuola primaria e secondaria. Cambia la specializzazione, ma non la complessità della funzione docente.

### ➔ Il team nella scuola primaria

La scuola elementare che si è retta fin dalla sua istituzione sul docente unico, con la legge n.148 del 1990 riceve degli stimoli al cambiamento molto radicali. La riforma dell'ordinamento supera la figura del docente unico e avvia una soluzione più professionale, introducendo il *team* di tre docenti su due classi con compiti collegiali. I vari docenti della classe sono legati da vincoli di contitolarità che si allarga all'insegnante di sostegno, se vi sono in classe anche alunni diversamente abili e a quello di religione e di lingua straniera. La pluralità degli interventi è articolata, di norma, per ambiti disciplinari. Anche questo provvedimento equipara i docenti di questo ordine di scuola al resto dell'istruzione italiana. Non più docenti tuttologi, ma specialisti dell'insegnamento-apprendimento con competenze disciplinari specifiche.

### ➔ I programmi Brocca nelle scuole superiori

La circolare ministeriale n.109 del 19 aprile 1990 invita le scuole secondarie superiori a sperimentare per i bienni alcune nuove linee metodologiche e dei nuovi programmi, elaborati dalla commissione ministeriale, presieduta dall'onorevole Brocca. Ciò, scrive il Ministero, avviene "nell'attesa che vengano sciolti i principali nodi politico-legislativi" allo scopo di "effettuare una verifica su vasta scala" e per "consentire la raccolta di concreti elementi di giudizio sulla loro validità pedagogico-didattica e sulla loro fattibilità". L'iniziativa prevede l'introduzione, anche nella scuola di secondo grado, di nuovi strumenti didattici come la programmazione e l'interdisciplinarietà, ritenuti indispensabili "per organizzare il sapere in termini critici e per costruire razionalmente gli esiti produttivi della scuola". Un docente di scuola secondaria, quindi, che esce dall'isolamento della sua classe per programmare con gli altri, per misurarsi con l'unitarietà del sapere, per affrontare collegialmente il nodo della produttività dell'intero sistema scolastico. Non più quindi solo competenza trasmissiva, ma anche compiti di progettazione, di programmazione interdisciplinare che esigono competenze relazionali forti per operare in *team* con gli altri colleghi del consiglio di classe.

### ➔ La nuova funzione del docente specialista

Il provvedimento che è stato approvato per l'Università nel novembre del 1990, la legge n. 341, definisce il nuovo ordinamento accademico e in

tale contesto, all'articolo 4, stabilisce a proposito della funzione docente: "1. Il diploma di specializzazione si consegue, successivamente alla laurea, al termine di un corso di studi di durata non inferiore a due anni finalizzato alla formazione di specialisti in settori professionali determinati, presso le scuole di specializzazione... 2. Con una specifica scuola di specializzazione... le università provvedono alla formazione, anche attraverso attività di tirocinio didattico, degli insegnanti delle scuole secondarie...". Siamo ad una svolta che completa il quadro fin qui descritto. La funzione docente è percepita come complessa non più per i contenuti disciplinari richiesti dalla società della conoscenza che si sta affermando, ma anche per le competenze trasversali e professionali indispensabili per il suo esercizio. Non più solo in un settore scolastico, ma in tutti gli ordini e gradi di scuola. Non si può più essere insegnanti con il semplice dottorato in una disciplina; serve, dopo la laurea, una specializzazione, biennale, impegnativa, in cui l'apprendimento professionale deve avvenire anche con un percorso di tirocinio didattico. Passa quasi un decennio prima che le scelte teoriche del legislatore trovino attuazione concreta e nel frattempo al Ministero si susseguiranno diversi ministri: Gerardo Bianco, Misasi, Jervolino, D'Onofrio, Lombardi, Berlinguer. Sarà proprio sotto la direzione di quest'ultimo, alla fine del decennio, che le Scuole universitarie di specializzazione all'insegnamento secondario cominceranno ad operare sotto la sigla SSIS (Scuole di Specializzazione Insegnamento Secondario) e quelle per la scuola primaria sotto la sigla SFP (Scienze della Formazione Primaria).

### ➔ La contitolarità nei processi d'integrazione

Nel febbraio del 1992 il Parlamento ha approvato la legge n.104 sull'integrazione dei giovani diversamente abili. Si tratta di una legge che in parte ha completato un percorso (iniziato con la legge n. 517 del 1977 e proseguito con la sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 1987), dall'altra ha regolamentato in modo organico la problematica dell'handicap, dalla "culla alla tomba", dalla scuola alla società, al lavoro. Sul tema della funzione docente dalla legge quadro emergono indicazioni di grande rilievo sugli aspetti professionali legati all'impostazione della diagnosi e della prognosi e sulla contitolarità dei docenti del consiglio di classe. La procedura indicata per definire il piano individualizzato dell'alunno diversamente abile rappresenta un approccio scientifico corretto ed efficace anche per



individuare le potenzialità dell'alunno normodotato, i suoi stili cognitivi, le tipologie di intelligenza, le diverse componenti della sua memoria. Purtroppo la scuola non sfrutta appieno tale metodologia, estendendola, nei suoi elementi generalizzabili e con i dovuti adattamenti, all'intera classe. Il modo di definire in entrata il profilo dinamico funzionale dell'alunno diversamente abile e di certificare in uscita le sue competenze anticipa per molti aspetti l'idea su cui si fonda il portfolio delle competenze di tutti i soggetti in apprendimento. La contitolarità dell'intero processo insegnamento-apprendimento di tutti i docenti del consiglio di classe è uno strumento che consente di collocare l'insegnante di sostegno come risorsa della classe e non come attribuzione al singolo alunno e di imporre al docente curricolare di assumere su di sé la sfida dell'integrazione. È un ulteriore passo avanti nella configurazione della funzione docente i cui stimoli ancora oggi non sono pienamente recepiti e realizzati. Il docente di sostegno è il primo professionista non solo laureato, ma "specializzato"; e il suo percorso formativo anticipa quello successivo rivolto a tutti i nuovi docenti.

### ➔ La svolta sull'autonomia

Durante gli anni '90 vengono emanati alcuni altri provvedimenti giuridici che è utile richiamare per il loro ruolo pregnante nella definizione organica della nuova funzione docente: la legge n. 59 del 1997, il decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999 e il Contratto collettivo nazionale (CCNL) 1998/2001, il cui testo è stato completamente recepito anche nel nuovo contratto 2002/2005, con qualche lieve integrazione aggiuntiva, relativa alle competenze psicopedagogiche previste nell'ultimo testo.

A metà degli anni '90 anche la relazione centro-periferia subisce una svolta radicale. Nel 1997 il Parlamento italiano approva una legge delega, la n. 59, con cui si avvia un processo complesso di decentramento di ruoli e funzioni dello Stato centrale a favore delle amministrazioni locali. Anche la scuola viene coinvolta in tale processo con l'articolo 21 della stessa norma e con il successivo *Regolamento* che porta il numero 275/1999. Il decentramento, avviato con la legge delega n. 477 del 1973, si rafforza e si estende con effetti evidenti anche sulla funzione docente.

Secondo la legge n. 59 la funzione docente "si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni

iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti". Il dato significativo che emerge da questa definizione è sicuramente la locuzione "libertà progettuale". Essa assegna all'insegnante il potere-dovere di progettare senza altri vincoli che la qualità del servizio scolastico e il successo formativo degli alunni. Non più ruolo subordinato del docente alle scelte provenienti dall'alto, ma possibilità di operare responsabilmente tutte quelle scelte che possano risolvere i problemi che vive la comunità scolastica e soddisfare i bisogni dei soggetti in apprendimento della scuola.

Il Regolamento n. 275 del 1990, disposto dalla citata legge sull'autonomia scolastica, riprende e sviluppa "la libertà progettuale" del docente e la vincola solo agli "obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio, curando la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa", in un contesto operativo che non dipende più da scelte ministeriali, ma dalle regole proprie della ricerca didattica. Il Regolamento all'articolo 6, infatti, indica con dovizia di particolari gli elementi costitutivi dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo di cui le scuole dispongono da sole o liberamente associate in rete fra loro e che riguardano la progettazione formativa e la ricerca valutativa; la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale; la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi; l'innovazione metodologica e disciplinare; la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola; gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici; l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale. La complessità della funzione docente appare evidente da un simile elenco di funzioni nuove e legate alla libertà progettuale dell'insegnante.

La nuova funzione docente acquista, alla fine degli anni '90, una ratifica anche consensuale con la stipula del Contratto nazionale di lavoro relativo agli anni 1998/2001. L'articolo 16, dopo aver ancorato la funzione docente all'autonomia culturale e professionale, indica in modo analitico gli elementi che compongono il nuovo profilo professionale. Esso, secondo il documento sottoscritto dall'ARAN per conto del ministero e dai sindacati di categoria, "è costituito da competenze disciplinari, pedagogiche,



metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano ed approfondiscono col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel Piano dell'offerta formativa della scuola. Siamo in presenza di un elenco esaustivo della nuova, complessa funzione docente della scuola italiana di fine secolo.

### ➔ Le competenze richieste dall'UE

Il decennio '90 si conclude con altri due provvedimenti significativi che, pur occupandosi di questioni diverse, concorrono entrambi all'introduzione di innovazioni radicali nella funzione docente. Il primo provvedimento è un atto amministrativo, la circolare n. 282 del 1997 a firma del ministro Berlinguer, con cui si avvia un piano di investimenti di mille miliardi in un quadriennio, per la formazione dei docenti nell'uso degli strumenti informatici nella didattica. Con tale provvedimento si dà impulso non solo all'aggiornamento degli insegnanti e alla affermazione del computer come strumento didattico capace di amplificare l'azione educativa, ma anche alla definizione del nuovo ambiente di

apprendimento che la presenza del mezzo determina. Il secondo è il decreto ministeriale dello stesso Ministro, il n. 357 dell'11/8/1998, con cui si definiscono i programmi del concorso a cattedra per la scuola media e superiore. Esaminando le *Avvertenze* che fanno parte integrante dei programmi di preparazione al concorso, emerge una richiesta di formazione che si aggiunge alla padronanza dei saperi disciplinari e che spazia in una seria complessa di competenze professionali e trasversali. Il documento pone, al giovane che aspira a diventare docente, l'obbligo di possedere un "sicuro dominio dei contenuti delle discipline"; e aggiunge subito dopo un elenco formato da sedici punti in cui sono sintetizzate le ulteriori competenze richieste. Si va dalla padronanza "dei programmi relativi agli insegnamenti previsti" e dalla "conoscenza del ruolo formativo assegnato ai singoli insegnamenti"; alla "capacità di orientarsi sul versante della ricerca pedagogico-didattica"; alla "preparazione su metodi e strumenti diagnostici dei livelli di apprendimento"; alla "conoscenza dei fondamenti della psicologia dello sviluppo dell'età evolutiva, cognitiva"; alla "padronanza di competenze sociali, relative all'organizzazione dell'apprendimento e alla gestione di gruppi, e relazionali, per la conduzione dei rapporti con i diversi soggetti sociali". Competenze di base, pertanto, ma anche competenze professionali e competenze trasversali coerenti anche con quanto la ricerca scientifica formalmente propone in quegli anni. Psicologi, ricercatori nel campo dell'educazione, medici, con percorsi differenti, arrivano, infatti, nei primi anni del secolo (2002) ad una convergente e condivisa definizione di principi dell'apprendimento così formalizzati in un documento dell'Accademia Nazionale delle Scienze (NAS) degli Stati Uniti: "1) L'apprendimento e la comprensione sono facilitati quando le nuove conoscenze e quelle preesistenti si organizzano attorno ai concetti e ai principi fondamentali di una disciplina; 2) Chi apprende usa ciò che conosce già per costruire nuova comprensione; 3) Le strategie metacognitive che identificano, monitorano e regolano i processi cognitivi, facilitano l'apprendimento; 4) I discenti hanno diverse strategie, approcci, abilità e stili cognitivi che sono il frutto della loro eredità e delle loro prime esperienze; 5) La motivazione ad apprendere e l'affezione verso ciò che si è appreso crescono man mano che si impara e proporzionalmente allo sforzo impiegato nel processo di apprendimento; 6) Le pratiche e le attività in cui si impegnano le persone mentre apprendono, danno forma a ciò che si è imparato; 7) L'apprendimento aumenta attraverso una interazione sociale guidata".

E' evidente come l'azione dell'apprendere non sia più considerata come ricezione passiva di stimoli esterni, ma strategia complessa che pone l'individuo che apprende al centro dell'intero processo di insegnamento-apprendimento. In questa prospettiva gli stessi statuti epistemologici delle discipline sono al servizio di chi apprende. Non più una "testa ben piena", ma una "testa ben fatta" è quella che sollecita il mondo scientifico, che la società richiede nelle sue istanze più illuminate, che la scuola deve garantire. Compito del legislatore è quello di alimentare tale simbiosi fra ricerca teorica e applicata e mondo dell'istruzione con le coerenti scelte di politica economica e di valorizzazione delle risorse umane e materiali disponibili.

### ➔ La fase attuale

La fase attuale si fonda su alcuni provvedimenti già in vigore, quale la legge delega n. 53 del 28 marzo 2003 (in particolare l'articolo 5 che regola il tema della formazione iniziale dei docenti) e su altri *in fieri* come il decreto attuativo della riforma dell'*Infanzia e della scuola primaria*, su cui si attendono ancora alcuni prescritti pareri istituzionali, ma che indica già le scelte esplicite del Ministro dell'istruzione. Esistono inoltre, due documenti depositati in Parlamento sotto forma di disegni di legge n. 4091 del 19/6/2003 e n. 4095 del 23/6/2003, sui quali la discussione non è ancora incominciata.

La legge delega n. 53 presenta le seguenti caratteristiche salienti: a) cancella dall'ordinamento due leggi del precedente governo, la legge n. 9 del 1999 sull'obbligo scolastico a 15 anni e la legge n. 30 del 2000 sui nuovi cicli di studio e relativi curricula didattici; b) sostituisce i curricula con i piani di studio personalizzati; c) definisce la formazione iniziale degli insegnanti "di pari dignità per tutti i docenti" e ne regola lo svolgimento "nelle università presso i corsi di laurea specialistica". Un ultimo elemento di novità riguarda il percorso di formazione dei nuovi docenti e la tipologia di tirocinio che, da guidato e ricorsivo, diventa percorso individuale e addestrativo. Sulla rimanente parte della legge delega mancano ancora i decreti attuativi e il ritardo nell'emanazione si spiega con le difficoltà che il ministero sta incontrando per ottenere il consenso della sua maggioranza e le risorse finanziarie necessarie per attuare la riforma.

Il decreto legislativo nella parte relativa alle elementari, invece, delinea in modo sufficientemente chiaro il ruolo e la funzione dell'insegnante. Egli, non più in *team*, ma individualmente, "svolge funzioni di orientamento in ordine alla scelta delle atti-

vità..., di tutorato degli allievi, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo, con l'apporto degli altri docenti". L'insegnante inoltre "assicura, nei primi tre anni della scuola primaria, un'attività di insegnamento agli alunni non inferiore alle 18 ore settimanali". Si torna all'insegnante unico o prevalente con compiti nuovi, il tutorato e la responsabilità della certificazione delle competenze attraverso il portfolio. E' chiaro anche come il clima collegiale del *team* venga superato a favore di una struttura che introduce elementi di gerarchia fra gli insegnanti della classe; è infine evidente anche la svolta che introduce sul terreno della valutazione e della certificazione degli esiti. La soluzione proposta per la scuola media è omogenea: un docente, per l'intera durata del corso, in possesso di specifica formazione, svolge funzione di tutor, di orientamento, di relazione con le famiglie, di documentazione delle competenze attraverso il portfolio. E' evidente l'eccessivo carico di lavoro del tutor in entrambi gli ordini scolastici.

Un ultimo elemento informativo riguarda le due citate proposte di legge, depositate da parlamentari della maggioranza, con le quali si propone una "articolazione della funzione docente in specifiche funzioni di docente tirocinante, docente ordinario e docente esperto".

### ➔ I problemi aperti

Per quanto riguarda la fase attuale il giudizio è sospeso in quanto le stesse ipotesi di riforma delineate dalla legge n. 53 sono attualmente bloccate dal mancato consenso interno alla maggioranza e dall'assenza di risorse finanziarie. Tuttavia si possono cogliere ed elencare le numerose problematiche che la svolta impressa ha già evidenziato: la riduzione del monte ore di studio degli alunni; l'attribuzione alla regioni della quota di curriculum locale che era contenuto pregnante dell'autonomia scolastica; l'interruzione della riflessione sui curricula con il passaggio dal concetto di curriculum a quello di piani di studio personalizzati; l'eliminazione dell'organico funzionale; il mancato sostegno alle strutture territoriali di servizio; il sovraccarico e l'isolamento del lavoro del tutor; il ruolo del portfolio delle competenze; l'assenza di risorse finanziarie. Si tratta di problemi aperti dalla cui positiva soluzione dipende se la scuola del nuovo secolo proseguirà lungo l'evoluzione registrata nel precedente trentennio o se la società italiana dovrà rassegnarsi ad una momentanea battuta di arresto.

ANNI DI RIFERIMENTO		QUADRO SINTETICO RUOLO E FUNZIONE DOCENTE
1974	D.P.R. n. 417	<b>FUNZIONE DOCENTE</b> art. 2 La funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità.
	D.P.R. n. 419	<b>SPERIMENTAZIONE E RICERCA EDUCATIVA</b> <b>Art. 1 Criteri generali</b> La sperimentazione nelle scuole di ogni ordine e grado è espressione di autonomia didattica dei docenti e può esplicarsi: a) come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico-didattico; b) come ricerca e realizzazione di innovazioni degli ordinamenti e delle strutture esistenti.
1997	Legge n. 59 15/3/1997	<b>Art. 21 - LEGGE DELEGA - AUTONOMIA</b> 9. L'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti. 10. (...) Le istituzioni scolastiche autonome hanno anche autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti del proficuo esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa.
1998/2001	CCNL	<b>Art. 16 AREA E FUNZIONE DOCENTE</b> "4. La funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti; essa si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio". "5. In attuazione dell'autonomia scolastica i docenti, nelle attività collegiali, elaborano, attuano e verificano, per gli aspetti pedagogico-didattici, il Piano dell'offerta formativa, adattandone l'articolazione alle differenziate esigenze degli alunni e tenendo conto del contesto socio economico di riferimento. "6. Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano ed approfondiscono col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel Piano dell'offerta formativa della scuola.
1999	D.P.R. n. 275 8/3/1999	<b>REGOLAMENTO AUTONOMIA</b> <b>Art. 5 - Autonomia organizzativa</b> 1. Le istituzioni scolastiche adottano, anche per quanto riguarda l'impiego dei docenti, ogni modalità organizzativa che sia espressione di libertà progettuale e sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio, curando la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa. <b>Art. 6 - Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo</b> 1. Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali e curando tra l'altro: a) la progettazione formativa e la ricerca valutativa; b) la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico; c) l'innovazione metodologica e disciplinare; d) la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi; e) la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola; f) gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici; g) l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale.
2002/2005	CCNL	<b>Art. 25 - Profilo professionale docente</b> (art. 23 del CCNL 26/5/1999) 1. Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel Piano dell'offerta formativa della scuola.
2003	Legge delega n. 53 28/3/2003	<b>DELEGA IN MATERIA DI NORME GENERALI SULL'ISTRUZIONE</b> Art. 1 - 3. Per la realizzazione delle finalità della presente legge, il Ministro (...) predispone, (...) un piano programmatico di interventi finanziari, (...) a sostegno: (...) e) della valorizzazione professionale del personale docente;
2003	DCM 12/9/2003 attuativo riforma Infanzia ed Elementare	<b>LA SCUOLA PRIMARIA - ATTIVITÀ EDUCATIVE E DIDATTICHE</b> Art. 7, c. 5. L'organizzazione delle attività educative e didattiche rientra nell'autonomia e nella responsabilità delle istituzioni scolastiche (...) A tal fine concorre prioritariamente, per l'intera durata del corso, il docente in possesso di specifica formazione che, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, svolge funzioni di orientamento in ordine alla scelta delle attività di cui al comma 2, di tutorato degli allievi, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo, con l'apporto degli altri docenti. 6. Il docente con compiti di tutorato assicura, nei primi tre anni della scuola primaria, una prestazione in presenza con il gruppo di alunni affidatogli non inferiore alle 18 ore settimanali.

(seguito)

ANNI DI RIFERIMENTO	QUADRO SINTETICO RUOLO E FUNZIONE DOCENTE	
2003/2004	Disegni di legge n. 4091 del 19/6/2003 e n. 4095 del 23/6/2003	<p><b>Art. 1 FUNZIONE DOCENTE</b></p> <p>c. 1 La funzione docente .. è una primaria risorsa professionale della Nazione.</p> <p>art. 2 - c. 1: Lo statuto degli insegnanti del Sistema nazionale di istruzione e di formazione è definito secondo i seguenti principi e criteri:</p> <p>(...)</p> <p>c) garanzia dell'autonomia della funzione docente e della libertà di insegnamento quali strumenti di attuazione del pluralismo nonché della qualità e della efficacia della prestazione professionale e del servizio di istruzione e formazione;</p> <p>e) articolazione della funzione docente in specifiche funzioni di docente tirocinante, docente ordinario e docente esperto.</p>

ANNI	RIFORMA DEGLI ORDINAMENTI	RIFORMA DEI CONTENUTI
1973	Legge delega n. 477 del 30/7/1973	
1974	<p><b>Decreti delegati del 31/5/1974:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- n. 416 - Istituzione organi collegiali</li> <li>- n. 417 - Stato giuridico docenti, dirigenti</li> <li>- n. 418 - Compenso lavoro straordinario</li> <li>- n. 419 - Sperimentazione e ricerca educativa</li> <li>- n. 420 - Stato giuridico personale non docente</li> </ul>	
1977	<p><b>Legge n. 517 del 4/8/1977</b></p> <p>Valutazione degli alunni, abolizione esami riparazione scuola media, abolizione classi differenziali, integrazione nelle classi comuni degli alunni diversamente abili, introduzione delle classi aperte</p>	
1979		<b>Decreto ministeriale del 9 febbraio 1979</b> Riforma programmi della scuola media
1985		<b>D.P.R. n. 104 del 12/2/1985</b> Riforma programmi della scuola elementare Istituzione dei moduli e del tempo pieno
1990	<p><b>Legge n. 148 del 5 giugno 1990</b> - Riforma dell'ordinamento della scuola elementare</p> <p><b>Legge n. 341 del 19/11/1990</b> - Riforma degli ordinamenti didattici universitari</p> <p>Art. 4 Diploma di specializzazione</p> <p>1. Il diploma di specializzazione si consegue, successivamente alla laurea, al termine di un corso di studi di durata non inferiore a due anni finalizzato alla formazione di specialisti in settori professionali determinati, presso le scuole di specializzazione (...)</p> <p>2. Con una specifica scuola di specializzazione... le università provvedono alla formazione, anche attraverso attività di tirocinio didattico, degli insegnanti delle scuole secondarie (...)</p>	<b>C.M. n. 109 del 19/4/1990</b> Sperimentazione programmi scuola superiore (Brocca)
1991		<b>Decreto ministeriale 3/6/1991</b> Orientamenti attività educative nella scuola materna
1992	<b>Legge n. 104 del 5/2/1992</b> Legge quadro sull'handicap - Integrazione scolastica nelle classi comuni e in tutti gli ordini e gradi di scuola	<b>Legge n. 104 del 5/2/1992 - art. 13 c. 6</b> Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano
1997		<b>C. M. n. 282 del 24 aprile 1997</b> Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche 1997/2000
1998		<b>Decreto ministeriale n. 357 dell'11/8/1998</b> Programmi di esame dei concorsi a cattedre per la scuola media e superiore (Avvertenze)
2003	<b>Legge delega n. 53 del 28/3/2003</b> Modifica degli ordinamenti didattici	Delega a ridefinire i piani didattici in versione personalizzata

# Verso la formazione continua

Un aggiornamento sistematico dei docenti è l'unica risposta possibile alle trasformazioni in atto nella scuola e nel contesto sociale, culturale e tecnologico.

→ di Domenica Margarone

Alla scuola è affidato da sempre il compito della conservazione e della trasmissione dell'identità culturale di una nazione, con due obiettivi fondamentali: da un lato conservare e trasmettere un patrimonio culturale già consolidato, dall'altro rinnovare tale patrimonio per preparare i giovani ad affrontare le sfide di un mondo in continua evoluzione.

La complessità della società contemporanea, caratterizzata da un pluralismo ideologico e culturale sempre più variegato e segnata da continui e vorticosi cambiamenti, non permette la costruzione di un'identità sociale fondata su un sistema educativo rigidamente preconstituito, ma richiede piuttosto una formazione dei suoi componenti basata su percorsi ampiamente flessibili. Un sistema scolastico che offre non più soltanto istruzione bensì formazione esige quindi fra scuola e società un rap-

porto dinamico capace di continui riaggiustamenti. Cambiano allora le esigenze di formazione dei giovani e deve cambiare conseguentemente il modo di intendere l'insegnamento e il profilo professionale dell'insegnante. Diversi sono gli elementi che concorrono alla buona riuscita di un processo formativo (organizzativi, pedagogici, didattici, professionali) e molti sono i ruoli del docente nel gruppo classe: non solo trasmette conoscenze, ma è anche animatore, consigliere di metodo di lavoro, valutatore, svolge funzione di diagnosi ed orientamento, esplica funzioni burocratiche, insomma è una persona piena di risorse.

Con l'autonomia poi sono aumentate indiscutibilmente le sue responsabilità professionali, poiché i compiti affidati oggi alla scuola richiedono, oltre ad una preparazione disciplinare specifica, tante altre competenze trasversali.

I problemi della scuola, che emergono prepotentemente in questa situazione di transizione, riflettono le forti spinte che provengono dalle profonde trasformazioni del contesto sociale, culturale e tecnologico e determinano disagio e disorientamento sia fra gli insegnanti in servizio sia fra i giovani laureati che iniziano a muovere i primi passi nel nuovo ruolo di docenti.

È necessario fare i conti con le nuove sfide che derivano dalla moltiplicazione delle fonti di informazione e di conoscenza; con i processi in atto di globalizzazione; con il complesso intreccio di elementi scientifici, di innovazione tecnologica, di culture differenti; con l'esigenza di promuovere un sapere pratico e operativo che mette in discussione una visione tradizionale più teorica della conoscenza.

Prendere atto dell'inadeguatezza ad affrontare i problemi didattici connessi alla diffusione delle nuove tecnologie informatiche nelle scuole, e valutare le potenzialità e i rischi che il loro utilizzo comporta hanno accelerato il bisogno di una formazione adeguata. La massiccia adesione degli insegnanti, su base volontaria e non coercitiva, ai vari corsi promossi a livello sia nazionale sia locale conferma questa sentita e diffusa esigenza.



## ➔ Formare i formatori

Quello che rappresenta uno dei problemi centrali nell'insegnamento scolastico di tutte le discipline non è tanto la padronanza dei contenuti che ogni docente acquisisce nel corso della sua carriera scolastica, universitaria e di formazione, ma è principalmente la trasposizione didattica dei saperi disciplinari che può risultare non adeguata e condizionare l'apprendimento, poiché entrano in gioco tanti fattori. Occorrono allora competenze culturali, competenze di elaborazione e progettazione, competenze organizzativo-relazionali, competenze psico-pedagogico-didattiche e un'attenta lettura del contesto per rispondere adeguatamente ai bisogni formativi di alunni con esigenze, caratteristiche, motivazioni, attitudini, stili cognitivi, ritmi di apprendimento e metodi di studio diversi.

I risultati deludenti che riguardano l'apprendimento-insegnamento di molte discipline, ma in modo particolare delle materie scientifiche, impongono di rivedere seriamente gli impianti curriculari scolastici e la didattica realizzata in classe, interrogandosi sulle eventuali responsabilità che un certo modo di insegnare induce nelle difficoltà incontrate dagli studenti e su come possa incidere una formazione specifica degli insegnanti.

Il ruolo istituzionale che, con riferimento alla formazione degli insegnanti, viene assegnato all'università è visto dal mondo scolastico sotto due aspetti: da una parte vi è un atteggiamento positivo, nella convinzione che un rapporto con l'università possa dare contributi culturalmente validi sul piano della ricerca di base e dell'approfondimento dei saperi disciplinari, dall'altra è anche presente un atteggiamento di diffidenza per la modesta attenzione che nel passato essa ha dedicato alla didattica, anche se esistono significative eccezioni (attività di gruppi di ricerca didattica).

In passato una formazione universitaria esclusivamente disciplinare affidava tradizionalmente la preparazione dell'insegnante sotto l'aspetto didattico e metodologico al senso di responsabilità del singolo individuo, che in modo autonomo curava il proprio aggiornamento, con un dispendio di energie mai ripagato e riconosciuto e senza un'organicità complessiva. Tutto ciò non è più proponibile, poiché gli strumenti professionali che occorrono non possono più essere improvvisati o affidati alla buona volontà di singoli. Oggi si parla piuttosto di **formazione continua**, che ha il compito di venire incontro in modo efficace e organizzato alle nuove e molteplici istanze del sistema scolastico. Le innovazioni hanno, di fatto, bisogno di essere suppor-

tate da attività di appoggio al lavoro quotidiano del docente, anche per evitare un rassicurante rifugiarsi nell'insegnamento tradizionale.

La relazione educativa è un complesso di rapporti tra allievo, docente e contesto estremamente mutevole e delicato per la presenza di molte variabili non sempre controllabili, ma di cui è indispensabile che ogni docente abbia piena consapevolezza, poiché dalla loro interpretazione e valutazione dipende il successo o l'insuccesso del processo didattico.

Proprio il riconoscere che la funzione docente "si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale" (legge n. 59 del 1997) sancisce l'impossibilità di individuare ricette buone per tutti.

Una scuola di qualità che formi giovani intelligenze critiche motivate e attrezzate al sapere e al saper fare ha bisogno innanzitutto di formatori di qualità, di personale docente professionalizzato, preparato alla delicata professione che implica una responsabilità grave, anche se non sempre riconosciuta.

Un'esigenza fondamentale da affrontare, avvertita in questo preciso momento storico in tutta Europa con una gran varietà di soluzioni e sperimentazioni, è dunque quella di formare i formatori. Tale esigenza si pone, sebbene con modalità differenti, tanto per i formatori futuri, vale a dire per i neolaureati, quanto per i formatori in servizio.

Le conoscenze non possono più essere considerate in nessun campo come acquisite definitivamente una volta per tutte. Utilizzando un linguaggio ormai ampiamente accettato, possiamo differenziare *formazione iniziale*, *formazione in ingresso* e *formazione in itinere*, ma si tratta comunque di momenti particolari del modello di *formazione continua*.

Bisogna allora intervenire sulle competenze che riguardano due versanti, uno relativo a temi trasversali all'insegnamento e l'altro alla didattica disciplinare.

Tentando di sintetizzare, possiamo inserire fra gli obiettivi comuni da raggiungere circa le **problematiche relative ai temi trasversali**: conoscere i principali aspetti legislativi del sistema scolastico che rendono operativa l'autonomia didattica, di ricerca e sviluppo, organizzativa e amministrativa delle istituzioni scolastiche; documentarsi sugli strumenti per l'esercizio della collegialità e strutturare capacità di lavorare collegialmente; acquisire capacità di ragionare in termini di progettazione formativa e sperimentazione didattica; esaminare modelli impliciti/espliciti

di processi di apprendimento e coerenti modelli di insegnamento; raggiungere consapevolezza delle opportunità formative derivanti dal nuovo ambiente di apprendimento creato con l'uso di strumenti informatici per la didattica; considerare la valutazione come un momento significativo per verificare l'efficacia delle procedure applicate nel processo didattico e ridurre i margini di soggettività nei giudizi; avvertire la necessità di farsi carico delle problematiche connesse all'integrazione dei soggetti diversamente abili come esigenza di tutto il corpo docente e non solo dell'insegnante di sostegno.

Per quanto concerne le competenze relative alla **didattica delle singole discipline** esse riguardano: l'analisi delle valenze formative delle discipline; la conoscenza del dibattito sulle didattiche disciplinari; la progettazione curricolare verticale e orizzontale; la sperimentazione di una gamma quanto più vasta possibile di opzioni didattiche; la progettazione di processi di apprendimento in ambiente multimediale; l'acquisizione di competenze valutative legate alla conoscenza delle problematiche relative ai sistemi di valutazione riguardanti la singola disciplina e agli strumenti adottati nei vari ordini e gradi di scuola; l'approccio alle situazioni di apprendimento problematiche o svantaggiate.

### ➔ La formazione iniziale

Per formare i formatori futuri sono state istituite a partire dal 1999 apposite scuole universitarie interateneo post laurea, le SSIS (*Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario*).

Di fronte alla grave crisi che investe tutto il sistema educativo, dalle elementari all'università, l'esperienza delle SSIS ha dato una svolta decisiva al modo di concepire e di gestire la formazione iniziale alla professione docente e ha fatto emergere con chiarezza alcuni elementi essenziali che non sarà più possibile in futuro ignorare.

Nate per superare i percorsi casuali utilizzati per accedere alla professione docente queste scuole puntano ad individuare un percorso di formazione iniziale finalizzato ad una reale ed efficace integrazione tra conoscenze teoriche disciplinari, conoscenze psico-pedagogiche e competenze progettuali, metodologiche e didattiche. I presupposti teorici, non solo disciplinari, forniti dall'università, le proposte operative ipotizzate nei laboratori didattici e la loro sperimentazione assistita nelle scuole hanno inciso profondamente nella formazione dei futuri docenti.

Dall'esperienza di un tale percorso, che ha costretto i

due mondi, dell'università e della scuola, a interagire, ha indubbiamente tratto vantaggio una professionalità complessa e articolata, quale è quella dell'insegnamento. Infatti, la formazione iniziale degli insegnanti non può essere qualificazione specialistica in ambiti disciplinari specifici, ma formazione alle pratiche professionali richieste dalla specifica funzione docente. Per realizzare ciò occorre sviluppare le abilità necessarie a svolgere il proprio ruolo professionale in modo competente, critico e capace di utilizzare le conoscenze teoriche acquisite, fornire adeguate capacità di comunicazione, di cooperazione, di approccio in termini di *problem solving*, potenziare la didattica disciplinare e la ricerca educativa.

Il passaggio degli allievi-docenti dalla teoria appresa nelle aule universitarie, anche nell'ambito della scienza della formazione, all'esperienza di tirocinio condotta nelle scuole è agevolato dalla mediazione di figure professionali di raccordo, i supervisori del tirocinio.

In particolare, all'interno del percorso di formazione iniziale, la metodologia di procedere per gruppi di lavoro su uno stesso problema didattico, diversificando le proposte, costituisce un'importante strategia di ricerca. Attraverso un tirocinio ben condotto e coordinato si ha la possibilità di elaborare percorsi didattici variamente articolati, di monitorare nelle classi gli effetti delle differenti ipotesi operative e di valutarne l'efficacia. Sarà poi il costante confronto in gruppo su queste esperienze parallele condotte con differenti metodologie, la continua riflessione sulle attività svolte, l'analisi dei risultati raggiunti e l'individuazione di strategie alternative, ad indurre i docenti in formazione a rendersi conto che, in effetti, non esistono formule buone per tutti nella scelta della strategia più opportuna per insegnare. Lo scopo dell'attività di confronto non è, infatti, il demonizzare o l'enfatizzare un modello didattico rispetto ad un altro, ma evitare che l'assunzione di un modello avvenga in maniera automatica e mettere realmente il singolo insegnante nelle condizioni di poter scegliere il tipo di esperienza da attivare, anche sulla base delle proprie competenze e sensibilità oltre che in funzione degli utenti, con le loro individualità.

L'educatore di domani dovrà essere costantemente in situazione di riapprendimento e il futuro docente deve maturare la consapevolezza che l'aggiornamento e la flessibilità sono parte integrante e costante dell'attività dell'insegnante. Questa tipologia di attività ha senza dubbio avviato i giovani docenti a cogliere l'insegnamento come un percorso continuo di ricerca.

Eliminare le scuole di specializzazione e affidare la formazione degli insegnanti alle lauree specialistiche con valore abilitante, cui si aggiungono attività di tirocinio con contratti di formazione-lavoro, sottintendendo un'idea dell'insegnamento unicamente trasmissiva ormai superata, nell'illusione che un assemblaggio di teoria, tecnica e pratica in tempi sequenzialmente diversi possa avere la stessa valenza di un ambiente specificamente progettato per governare una formazione professionale unitariamente prodotta, certificata e sperimentata attraverso l'esperienza valida, pur se certamente migliorabile, delle SSIS.

Anche il modello di tirocinio così ipotizzato rimane esclusivamente osservativo e si configura come apprendistato, mentre è proprio la componente progettuale di un tirocinio interattivo, non solo trasmissivo o osservativo, che consente al tirocinante di co-determinare il proprio progetto formativo e stimola un'organica integrazione di esso con le attività formative teoriche.



In tutto il mondo, infatti, viene messo in evidenza che la formazione di professionisti richiede l'intervento sia di strutture accademiche sia del mondo della professione, puntando ad una azione congiunta che eviti la scissione tra fase universitaria senza partecipazione scolastica e fase scolastica di induzione in servizio.

## ➔ Conclusioni

Dobbiamo orientare la formazione verso una cultura al passo coi tempi, che riesca a focalizzare, dell'esperienza del passato, ciò che di buono è opportuno conservare e gli errori da evitare, ma che al contempo si proietti verso il futuro, per rispondere ai nuovi bisogni di formazione dei giovani, alle potenzialità offerte dalla tecnologia e alle sfide della società attuale.

Una professione che ha la finalità di concorrere attraverso le discipline alla formazione globale della persona non è frutto della somma di più interventi, ma di una "cultura organizzata della formazione", la sola capace di fornire un'offerta formativa scolastica qualificata. Obiettivo prioritario per la formazione deve essere l'acquisizione dei metodi di messa a fuoco delle conoscenze: apprendere un insieme di conoscenze ben assimilate a cui si possono aggregare altre conoscenze. Si tratta, quindi, di fare acquisire dei metodi di lavoro e far emergere forme di organizzazione della conoscenza che consentano il passaggio da un apprendimento meccanico ad uno significativo e stabile. Per apprendere ad apprendere è cioè fondamentale non solo *cosa*, ma *come* si impara.

Riteniamo che sia nella direzione dei molti aspetti didattici che abbiamo evidenziato che la formazione iniziale e continua degli insegnanti deve trovare nei percorsi di formazione che saranno attivati in futuro una corretta collocazione e strumenti culturali adeguati. Se per un verso teoria e tecnica non possono ingabbiare definitivamente l'insegnamento, che resterà comunque una miscela di arte e di scienza, per altro verso è indiscutibile che la qualità dell'insegnamento dipende dalla formazione continua curata attraverso iniziative che vanno monitorate e valutate.

Partecipare al dibattito attuale contribuisce a far emergere con chiarezza i reali bisogni di innovazione e di formazione volti a migliorare l'efficacia dell'azione educativa. Riteniamo inoltre che sia un diritto e un dovere professionale fare sentire le opinioni di coloro che operano nel campo dell'istruzione a chi ha le responsabilità delle scelte, specialmente nel momento in cui i problemi legati al futuro assetto della formazione non sono ancora definitivamente delineati.

# Insegnante e insegnamento

E' fondamentale il confronto con la plurifattorialità dell'azione insegnativa e la promozione della scuola come ambiente organizzato per gli apprendimenti.

→ di Tino Maglia

## ➔ Il binomio insegnante/insegnamento

Insegnante o insegnamento? Ad uno sguardo di superficie le due espressioni potrebbero sembrare affini, in realtà rinviano a prospettive diverse ma integrate. Non si può centrare un ragionamento sull'insegnante, cioè sul soggetto chiamato ad esercitare, perché possedute in fase di formazione iniziale, specifiche conoscenze e abilità, senza anche calibrare l'analisi sul professionista competente, chiamato a costruire e mettere in atto una serie di azioni per raggiungere determinati scopi in contesti operativi organizzati. La declinazione del profilo professionale del soggetto insegnante risulta determinante in relazione a precisi momenti: nella fase del reclutamento quando il futuro insegnante è chiamato a certificare il possesso di abilità e competenze, oppure in una ipotizzata fase di progressione di carriera della funzione docente (è un discorso che non riesce a trovare un terreno comune di dibattito, ma appare ineludibile), quando lo stesso docente può essere invitato a testimoniare di nuove abilità e compe-

tenze che si sono strutturate perché si è esercitato insegnamento. In ambedue i casi il punto di vista è quello di una certificazione, di una dimostrazione sociale di conoscenze e competenze. Si tratta, quando si parla dell'insegnante, quando si parla del necessario bagaglio di determinate conoscenze e competenze, di riconoscere un investimento professionale che la società sta compiendo nei confronti di un soggetto verso cui si concentrano attese operative in contesti operativi organizzati.

In una logica di azione formativa, in una logica di costruzione di percorsi formativi progettuali, destinati ad implementare la qualità del servizio scolastico per rispondere alle esigenze e alle attese dell'utenza, l'attenzione deve focalizzarsi sull'azione dell'insegnante, sulla sua capacità di organizzare insegnamento definito e contestualizzato da diverse variabili presenti in un ambito operativo specifico.

In un quadro operativo di azione formativa, l'insegnante è chiamato a rispondere socialmente del suo lavoro, non già sulla base di quello che sa, quanto piuttosto quello che sa fare e organizzare, su quello che riesce a raggiungere in termini di comportamenti cognitivi e metacognitivi, visti come risultati posseduti dai soggetti destinatari dell'azione di insegnamento, esiti conquistati dagli alunni che vanno in tal modo a verificare l'azione dell'insegnante in termini di produttività efficace.

Quando, allora, si è insegnanti? Meglio: quando si è insegnanti efficaci? Tanto per riprendere una felice espressione di Gordon. Per ora ci accontentiamo di questa risposta: si è insegnanti efficaci quando sulla base di conoscenze e abilità costruite in un ambito di formazione si è capaci di organizzare azioni di insegnamento che abbiano il segno di condotte progettuali atte a centrare scopi formativi che si confrontano in relazione agli apprendimenti effettivamente conseguiti dagli allievi.

Se si rimane nell'idea dell'insegnante che basta a se stesso, nella logica del possesso esclusivo delle conoscenze disciplinari, e non si riesce a guadagnare il terreno dell'insegnamento, come prassi profes-



sionale organizzata, difficilmente quell'insegnante può candidarsi al titolo di insegnante efficace nella costruzione di azioni formative.

### ➔ L'azione d'insegnamento

Spostare l'attenzione dall'insegnante all'azione di insegnamento, significa mettere a fuoco un oggetto ricco di problematicità, un oggetto particolarmente complesso e, per tanti aspetti, resistente a valutazioni semplicistiche e stereotipate. Proviamo ad identificarlo attraverso alcuni tratti. La prima caratteristica che scoviamo è la sua **natura processuale**. L'azione d'insegnamento fa i conti con soggetti ed eventi (gli alunni, gli assetti organizzativi, i saperi, le discipline, ecc.) che si manifestano e si svolgono in modo dinamico. L'azione d'insegnamento non è un'azione da pensare all'interno di un laboratorio asettico e freddo, è una produzione calda che sa scommettere, che sa impostare e verificare ipotesi, che sa raddrizzare il tiro sulla base di risultati osservati. La seconda caratteristica è la sua **natura contestuale**. L'insegnamento nella doppia dimensione, individuale e collegiale, si struttura in un ambiente intenzionalmente organizzato a produrre comportamenti apprenditivi. Si può fare l'insegnante ma non si può fare insegnamento al di fuori di una rete pensata e organizzata per produrre intenzionali percorsi formativi, per raggiungere obiettivi di apprendimento individualmente e socialmente positivi. Ecco, l'insegnante universitario fa l'insegnante ma non costruisce insegnamento. Se questo avviene, succede in modo del tutto casuale, in quanto ben difficilmente l'università si preoccupa di pensarsi come struttura intenzionalmente formativa, né tantomeno può essere in grado di realizzarlo il singolo docente al di fuori di un'organizzazione basata sulla estrema parcellizzazione del lavoro, affidato in modo precipuo ai singoli individui. Il docente universitario può essere un bravo docente, pienamente padrone della propria disciplina e capace di fare delle belle lezioni, ma non è in grado di costruire insegnamento, non si pone il problema di intessere relazioni comunicative con valenza pedagogica per lo sviluppo degli apprendimenti.

Il terzo tratto, infatti, dell'insegnamento è la sua **natura relazionale** che lo fa avanzare oltre la dimensione del semplice contenuto culturale e richiede l'assunzione della responsabilità gestionale delle dinamiche relazionali agite con i singoli alunni ma anche con il gruppo, assunto come ele-

mento fondante della crescita e dello sviluppo degli stessi singoli soggetti in apprendimento. Per la sua natura relazionale l'insegnamento si pone l'obiettivo di costruire modalità efficaci di reciproca interazione, al fine di promuovere contesti operativi collaborativi e partecipativi, essenziali nella strutturazione di comportamenti cognitivi e metacognitivi, impegnati in situazioni di ricerca comune, di progettazione condivisa, di laboratorio organizzato. Un'altra caratteristica dell'insegnamento è la sua **natura pragmatica**. L'esigenza per l'insieme degli insegnanti che producono insegnamento in una scuola è quella di vedere commisurare i propri comportamenti professionali e le concrete azioni didattiche in rapporto agli apprendimenti effettivamente conseguiti. Il docente di scuola dell'infanzia, di scuola elementare, di scuola secondaria non può concedersi il lusso di sganciare i due momenti: quello dell'azione dell'insegnamento e quello della effettiva realizzazione di apprendimenti significativi.

Siamo ben coscienti di forzare un po', siamo ben consapevoli del valore didattico del curricolo implicito, dell'originalità e dell'irriducibilità del soggetto in apprendimento e del suo universo culturale, ma è pur vero che il costruito scientificamente più accreditato in un'organizzazione che apprende e fa apprendere, che si muove su piste non spontanee, è quello che pone l'apprendimento in funzione dell'azione d'insegnamento. È il riconoscimento del surplus formativo della scuola, vista come insegnamento organizzato. È l'omaggio al riconosciuto valore dell'azione formativa che pone l'apprendimento come esito dell'azione di promozione, orientamento, riorientamento, rinforzo, supporto, tutoraggio dell'insegnamento. Si potrebbe arrivare a dire, e non è per nulla temerario affermarlo, che non l'insegnante, ma l'insegnamento, cioè quello che si riesce a mettere in campo, ha una funzione insostituibile e determinante nel modificare elementi ritenuti una volta esclusivamente soggettivi e interiori come la volontà o la creatività. Si possono considerare elementi suscettibili d'intervento intenzionalmente formativo, d'intervento scolastico e quindi insegnabili, attraverso esercizi e attività di attenzione, di memorizzazione, di esecuzione di compiti.

A livello di pedagogia applicata, in situazione scolastica di apprendimento c'è il riferimento a un costruito comune: la modificazione dell'apprendimento avviene dietro un'azione d'insegnamento. Qualunque sia la matrice ideologica o scientifica, qualunque sia il modello invocato, sul piano pratico comportamentisti e cognitivisti, olisti e umanisti, psicope-

dagogisti e tecnologi della didattica descrivono le stesse modalità d'intervento per promuovere apprendimenti: attività curricularmente organizzate, attività di training, di valutazione di risultati, di orientamento, di testing, di misurazione, di sostegno, di potenziamento, di *feed-back*. Tutti protocolli pedagogico-formativi universalmente riconosciuti, al di là e al di sopra di ogni contrapposizione teorica, determinata dalla propria posizione scientifica o tecnica.

Quando si parla di apprendimento insegnato siamo di fronte, più che ad un modello teorico, ad uno schema d'intervento operativo che necessita in ogni caso di un approccio applicativo connotato da intenzioni organizzate di ricerca e sperimentazione. Da questo punto di vista il rapporto di insegnamento che produce apprendimento è uno schema aperto, dinamico, produttivo e l'insegnante è chiamato in questo rapporto ad esibirsi, non già come soggetto dotato di spontaneità, non già come soggetto reclamante una centralità perduta, ma come professionista capace di tessere e gestire la rete delle variabili che entrano in gioco nel servizio formativo.

La natura pragmatica dell'insegnamento, la centralità della sua funzione non ci fanno dimenticare che l'insegnamento è rivolto ad un gruppo di allievi nel quale ciascuno è portatore di un insieme peculiare di bisogni, di attitudini, di preconoscenze, di stili cognitivi e via dicendo. La **gestione plurale** delle diversità è uno dei compiti più problematici dell'insegnamento. A livello di azione formativa significa l'impegno dell'insegnante ed anche l'impegno di tutta una scuola a pensare a modalità d'insegnamento attente alle caratteristiche individuali, cognitive - affettive - sociali, degli alunni. Si tratta di procedere nella definizione e nell'applicazione di un insieme preciso di strategie per rendere individualizzata l'azione d'insegnamento. A questo proposito è bene puntualizzare, visto che corre il termine personalizzazione, la differenza che esiste tra un sistema che vuole puntare a percorsi formativi individualizzati e un altro che scelga di puntare su percorsi personalizzati.

L'individualizzazione fa riferimento alla messa in atto di strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli alunni il raggiungimento di conoscenze e abilità fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi d'insegnamento. La personalizzazione, invece, punta, attraverso la possibilità di scelta, a differenziare i traguardi di apprendimento per far emergere le potenzialità cognitive di ciascuno, i talenti personali. Al di là comunque delle differenze bisogna chiaramente dire che sia l'individualizzazione che la persona-

lizzazione sono processi formativi complessi e di difficile realizzabilità, in quanto presuppongono livelli alti di organizzazione e diversificazione flessibile di tempi, spazi, gruppi, codocenze, strumenti, materiali e chiamano tutta una scuola a realizzarsi come organizzazione per insegnare e apprendere.

Non si può disconoscere, infine, che l'insegnamento ha anche una **natura istituzionale**, in quanto si svolge in un contesto attraversato da una serie di norme legislative, di norme pattizie, di direttive, di indicazioni programmatiche, di linguaggi burocratici, di codici formali con cui misurarsi e fare i conti. Da questo punto di vista l'insegnamento a scuola non è libero, è collocato in un ambito professionale regolato che comporta un'azione continua d'interpretazione della sua funzione, in rapporto agli sviluppi sociali ed economici più ampi e profondi dell'intera società.

### ➔ Valutare l'azione d'insegnamento

La scuola come organizzazione che apprende allo scopo di migliorare la qualità degli apprendimenti degli allievi implica la necessità di mobilitare, sia a livello di singolo insegnante che a livello di sistema-scuola, processi di valutazione e autovalutazione delle diverse condotte e delle diverse azioni.

L'azione d'insegnamento come oggetto specifico di valutazione implica il coinvolgimento dello stesso docente nel controllo della propria condotta professionale e nell'analisi dei comportamenti effettivi messi in atto nelle attività di classe. Naturalmente l'azione d'insegnamento non è un processo freddo da analizzare in un laboratorio scientifico, fa i conti con gli allievi che sono i portatori di variabili socio-culturali a volte determinanti, con un clima di scuola importante per gli atteggiamenti collaborativi, con condizioni strutturali più o meno adeguate, con dinamiche relazionali da costruire e governare. L'efficacia dell'azione d'insegnamento può essere esplorata se si adotta un modello concettuale sistemico che tenga conto di alcune ineludibili componenti, adottate come campi di osservazione regolativi dell'efficacia dell'azione formativa. Le angolature da cui procedere per il lavoro di valutazione/autovalutazione sono identificate:

- dal *profilo professionale* del docente, inteso come repertorio di conoscenze e abilità e quindi di competenze da impiegare in modo produttivo in relazione a concrete situazioni educative;
- dall'*impegno professionale* che il docente esercita nella scuola, intesa come contesto collegiale intenzionalmente organizzato che prolunga i



suoi effetti fino all'azione didattica svolta in classe o nei gruppi di apprendimento;

- dalla *gestione della relazione didattico-educativa*, intesa come il vero centro dinamico del processo d'insegnamento;
- dalla *soddisfazione diretta degli alunni*, indiretta dei genitori e della comunità civile in qualità di destinatari dell'azione formativa;
- dai *risultati di apprendimento* come esiti, non meccanicistici e deterministici, ma significativi dell'azione d'insegnamento su cui verificarne l'efficacia.

### ➔ Le dimensioni dell'azione formativa

L'azione di insegnamento, come si è visto, si struttura su piani e dimensioni diverse in un quadro di forte integrazione di tutte le variabili e in un rapporto di stretta polarità tra l'espressione individuale e quella collegiale dell'insegnamento. Questa connotazione va vista sicuramente all'interno dello sviluppo della funzione e del ruolo docente nel contesto dell'autonomia scolastica che rappresenta, o dovrebbe rappresentare, un terreno d'azione che chiama il docente ad una nuova interpretazione del suo lavoro.

Utilizzando una semplificazione descrittivistica utile all'economia del ragionamento, si può dire che

la linea evolutiva della funzione docente si sviluppa attraverso tre passaggi fondamentali. Prima dei decreti delegati e delle innovazioni degli anni '70 l'idea forte del ruolo docente era quella di un **interprete esecutivo** di prescrizioni programmatiche definite a livello nazionale. L'accento veniva posto sul singolo docente chiamato ad elaborare un piano di lavoro fortemente coerente con il repertorio di contenuti conoscitivi definito a livello centrale e per questa interpretazione della funzione risultavano centrali le competenze di trasmissione culturale dei contenuti disciplinari.

Nei venticinque anni successivi ai decreti del '74 l'idea del ruolo docente è quella di un **interprete che sa leggere e adattare le indicazioni programmatiche**, sempre definite a livello nazionale, in rapporto ad un contesto socio-culturale-ambientale specifico. Il baricentro per un lavoro di lettura del contesto si sposta sulla programmazione educativa-didattica collegiale che si fa carico e prende in consegna tutte le variabili non contenute nella declinazione dei saperi disciplinari per facilitarne l'assunzione nella programmazione educativa-didattica individuale. Alle competenze di trasmissione culturale dei contenuti conoscitivi si affiancano competenze psico-pedagogiche-didattiche di analisi dei bisogni formativi e di progettazione, anche individualizzata, di percorsi formativi coerenti con le diverse situazioni di partenza.

Con l'autonomia viene emergendo l'idea forte del ruolo docente come **costruttore e co-autore di un progetto curricolare** che rende evidenti i tratti dell'identità formativa della singola scuola in rapporto alle linee programmatiche indicate a livello nazionale. È del tutto evidente che un ritorno ad una logica di dettatura centrale dei contenuti di programma sarebbe in palese contraddizione con una logica di costruzione autonoma dei percorsi formativi curricolari. È una vicenda questa che si sta svolgendo sotto i nostri occhi e che ancora non è ben definita. Tuttavia l'entrata in gioco dell'autonomia didattica chiede al ruolo docente la messa in campo di nuove competenze culturali di elaborazione e progettazione accanto a quelle psico-pedagogico-didattiche di lettura del contesto e di analisi dei bisogni formativi dell'utenza.

Come si vede il ruolo docente dal solipsismo del primo momento è passato, attraverso una lunga linea evolutiva che interessa la trasformazione del sistema scolastico verso l'autonomia didattica, ad una riconfigurazione del rapporto singolo insegnante gruppo-docente, basata sul rafforzamento dell'identità culturale, progettuale, formativa della singola scuola che

non può più essere disattesa dal docente che pensa di svolgere esclusivamente un compito isolato con "i propri ragazzi" con la "propria classe". La responsabilità progettuale individuale è dinamicamente legata, con l'autonomia didattica, alla responsabilità progettuale collegiale, cui è consegnato il compito di tracciare il profilo formativo della scuola come luogo reale e concreto dell'azione insegnativa.

Partendo da una concettualizzazione dell'azione dell'insegnamento come oggetto plurifattoriale che può essere affrontato solo se si sceglie un approccio sistemico, gli ambiti che hanno necessità oggi di essere esplorati per un'analisi, non esaustiva, ma più puntuale dell'azione d'insegnamento, si possono ricondurre essenzialmente a tre dimensioni: l'organizzativa, la metodologica, la relazionale. Queste dimensioni non esauriscono la plurifattorialità dell'insegnamento, ma costituiscono gli ambiti su cui il dibattito e le trasformazioni del sistema formativo hanno maggiormente posto l'accento.

### ➔ La dimensione organizzativa

La dimensione organizzativa che si occupa e preoccupa delle componenti strutturali dell'azione d'insegnamento è, senza dubbio, il terreno su cui strategicamente oggi si giocano le partite formative più impegnative. La grande novità dell'autonomia è quella di aver legato inscindibilmente la dimensione metodologica - didattica con quella organizzativa. La strutturazione dello spazio, la gestione del tempo per lo svolgimento delle diverse attività, la costituzione dei gruppi di apprendimento sono

tutti fattori determinanti per la buona riuscita dell'azione d'insegnamento. La predisposizione del *setting* formativo da parte del docente e della scuola, sulla base naturalmente delle risorse e dei vincoli esistenti e non già di ipotizzate e desiderate risorse non presenti, determina e condiziona l'efficacia dell'attività d'insegnamento che, in una prospettiva di progettazione curricolare, rappresenta l'azione professionale con cui si organizzano risposte adeguate alle differenti istanze prodotte dagli alunni che si presentano con esigenze, caratteristiche, motivazioni, stili cognitivi diversi. Il tempo, lo spazio, i gruppi sono variabili di grande rilievo nella pianificazione delle azioni formative e la loro integrazione è fondamentale nell'organizzazione di situazioni didattiche motivanti e coinvolgenti gli alunni.

### ➔ La dimensione metodologica

La dimensione metodologica costituisce il terreno professionale in cui si analizzano e si scelgono le forme della mediazione didattica. La scelta dei mediatori culturali e didattici è compito estremamente importante, perché attiene alla capacità del docente di fare incontrare, intenzionalmente, l'alunno - soggetto in apprendimento - con il sapere - oggetto culturale - in una situazione protetta e garantita. A scuola non ci sono i rischi dell'esperienza diretta, la scuola è il luogo dei filtri sapienti per semplificare esperienze conoscitive altrimenti troppo complicate e di difficile interpretazione. In un certo senso la mediazione didattica costituisce la rete di protezione che garantisce il soggetto in apprendimento nella sua esplorazione conoscitiva, senza la quale si troverebbe altrimenti in caduta libera verso esiti sconosciuti e non ipotizzati. La scelta dei mediatori, e qui la lezione di Bruner è fondamentale, qualifica l'azione insegnativa. A seconda del grado di distanza dalla realtà, a seconda del livello di astrazione con cui è possibile affrontare l'oggetto culturale-conoscitivo da parte del soggetto in apprendimento "l'insegnante efficace" sceglierà un mediatore attivo se il soggetto non è ancora in grado di produrre astrazioni o se la situazione didattica richiede un'esperienza diretta di osservazione, di manipolazione, di esplorazione; sceglierà un mediatore iconico se vuole mobilitare l'elaborazione concettuale attraverso rappresentazioni grafiche o letture di immagini; sceglierà un mediatore analogico in caso di situazioni simulate, di formulazioni ipotetiche; sceglierà infine un mediatore simbolico per attivare e mobilitare processi sempre più avanzati di conoscenza astratta della realtà.





Solo per ragioni descrittive abbiamo messo in fila i mediatori come se fossero alternativi, in realtà un insegnamento efficace utilizza, ad ogni livello di scolarizzazione, l'insieme dei mediatori didattici, avendo cura di stimolare, in articolate situazioni di apprendimento, diversi canali cognitivi che, integrati in modo opportuno, favoriscono il processo di apprendimento.

### ➔ La dimensione relazionale

La dimensione relazionale nell'insegnamento efficace trova la sua connotazione produttiva nella capacità di regia e di gestione degli scambi comunicativi. La scuola è una piazza particolare della comunicazione educativa, la classe è un luogo continuamente attraversato dalla interazione pedagogica verbale. La qualità e l'intensità degli scambi comunicativi sono determinanti per costruire il clima sociale della classe, per costruire una struttura relazionale tra i soggetti in interazione. Nello scambio comunicativo insieme ai contenuti si mettono in gioco le posizioni dei diversi soggetti. Lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze a scuola avviene insieme allo sviluppo delle persone. Gli apprendimenti a scuola procedono attraverso modalità interattive di costruzioni di discorsi, conversazioni, discussioni finalizzate alla condivisione e alla socializzazione delle esperienze conoscitive.

“L'insegnante efficace” ha la responsabilità del contesto comunicativo e deve essere consapevole che gestisce una relazione asimmetrica. Nella relazione educativa non si è pari con gli alunni, l'insegnante non può abdicare al suo ruolo pedagogico di gestore esperto dell'interazione verbale e della relazione interpersonale. Molti problemi di tenuta delle dina-

miche relazionali in una classe sono dovute al fatto che l'insegnante si dimette dalla sua funzione di regista della relazione educativa, cercando di affidare il problema ad altri. Bisogna capire che la gestione dello spazio comunicativo è fondamentale per attivare meccanismi motivazionali positivi verso gli apprendimenti. L'approccio positivo al sapere in tante occasioni è rilanciato dalla capacità dell'insegnante di essere punto orientante di riferimento nel gioco degli scambi comunicativi e nella rete delle interrelazioni personali.

### ➔ Conclusioni

Ciò che ci ha guidato nell'argomentazione è una visione professionale e non burocratica del ruolo docente. In coerenza con il principio della qualità funzionale, anche l'azione d'insegnamento va rapportata e apprezzata non in termini assoluti, ma con riferimento alle condizioni di operatività in cui riesce a collocarsi. La ricerca dell'azione d'insegnamento più funzionale ad uno specifico contesto e a determinati obiettivi, significa che la sua efficacia va vista non per l'adozione di paradigmi ideali, peraltro inesistenti, ma per l'assunzione di criteri di funzionalità.

Da questo punto di vista l'azione d'insegnamento può ritenersi significativa se si trattano i contenuti conoscitivi per la ricostruzione di senso e di ragioni dell'esperienza culturale, adeguata se riesce a rapportarsi a soggetti di apprendimento specifici, congruente se non tradisce le intenzioni didattiche dello stesso docente, coerente se sa confrontarsi con le scelte collegiali assunte a livello di gruppo d'insegnamento e di scuola.

L'insegnamento efficace con il suo carico di scelte organizzative, metodologico-didattiche e relazionali va letto e analizzato in rapporto ai criteri di funzionalità appena specificati e si ispira ad un modello di sviluppo professionale del ruolo docente, chiamato a forme di autovalutazione delle proprie condotte al fine di consolidare processi insegnativi fondamentali per costruire un servizio formativo di qualità. Per tornare all'immagine del docente come costruttore e co-autore del curriculum formativo adatto a determinati allievi, appare sempre più decisivo per il lavoro del docente la capacità di leggere i saperi, che stanno conoscendo peraltro una veloce segmentazione e moltiplicazione, per tradurli in forme concrete di apprendimento contestualizzato. Quello che non si può più fare è lasciare che i saperi, le discipline possano vivere in solitudine o, meglio ancora, isolati.

# Complessità dell'apprendere

La pluralità degli stili cognitivi e i fattori emotivi determinano la complessità dell'apprendimento. E' perciò necessaria una particolare attenzione al metodo di studio.

→ di Donata Cucchiara e Anna Maria Di Falco

L'apprendimento nella scuola, per definizione, occupa un posto di primo piano, infatti rappresenta lo scopo principale e il valore istituzionale del sistema scolastico stesso. Per questo motivo può essere utile riflettere su come si produce il processo di apprendimento, su quali sono i fattori e le condizioni che lo facilitano, su come creare ambienti educativi motivanti per gli alunni.

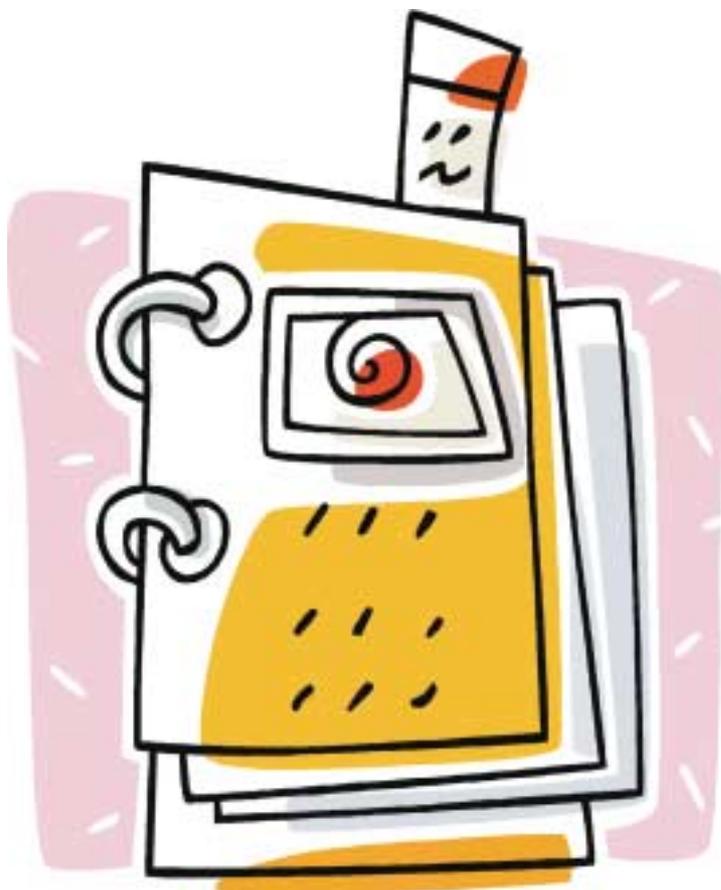
L'apprendimento è infatti un processo molto complesso che coinvolge l'individuo nella sua interezza e non riguarda solo la sfera cognitiva e metacognitiva, ma anche quella emotiva e affettiva. Momento cruciale di tale processo è indubbiamente l'interazione in classe: la lezione. E' proprio durante la lezione, infatti, che si incontrano e interagiscono le variabili che determinano e/o condizionano l'apprendi-

mento stesso. Si tratta innanzitutto di aspetti riconducibili all'insegnante: il suo bagaglio di conoscenze, la sua personalità e i suoi atteggiamenti, ma soprattutto i suoi stili di insegnamento e... di apprendimento che sono alla base, tra l'altro, anche della scelta dei contenuti, dei sussidi utilizzati e dei canali percettivi privilegiati.

Accanto a questi, tuttavia, non vanno dimenticati tutti quei fattori che si ricollegano, invece, agli alunni: personalità, *background* iniziale e bisogni formativi, stili cognitivi e modalità d'apprendimento, strategie adottate, ritmi, capacità attentive e soprattutto ricettività, cioè quello "stato mentale, permanente o temporaneo, di disponibilità all'apprendimento, di apertura all'insegnante come persona e al suo modo di insegnare, al contenuto della lezione, ai compagni, al materiale usato che risulta spesso la chiave di volta per ogni forma di apprendimento..." (D. Allwright e K. Bailey, *Focus on the language classroom*, C.U.P., New York, 1991). Pertanto, al di là delle opportunità disponibili, della chiarezza dell'input e dell'atmosfera che si viene a stabilire, è solo dall'interazione di tutte queste variabili che scaturisce l'apprendimento e la lezione - definita da K. Bailey "evento sociale" - diviene allora il crocevia di tale interazione.

## ➔ Stili e modalità di apprendimento

Cosa fare, allora, per favorire l'apprendimento? Si dovrebbe forse cominciare con il conoscere meglio i propri stili cognitivi e quelli dei nostri alunni. Ognuno di noi ha un modo diverso di affrontare l'apprendimento e, più in generale, la realtà stessa. Se, ad esempio, si ha una dominanza cerebrale sinistra, si tende ad essere più analitici, a scomporre un compito d'apprendimento nelle sue componenti, a preferire una procedura lineare e sequenziale, ad essere dei "pianificatori" e quindi ad organizzare il proprio lavoro prima di eseguirlo, ad essere più riflessivi e sistematici, a preferire il lavoro individuale. Se, viceversa si ha una dominanza cerebrale destra si è più inclini a un'elaborazione globale



delle informazioni, a vedere l'insieme del compito piuttosto che le sue parti, a essere impulsivi e intuitivi, a preferire il lavoro di gruppo e un apprendimento basato sulla pratica e l'imitazione di modelli. La distinzione tra dominanza cerebrale sinistra e dominanza cerebrale destra (o tra stile cognitivo analitico e stile cognitivo globale) è molto simile alla distinzione tra Indipendenza/Dipendenza dal campo. Chi è indipendente dal campo, infatti, tende a essere anche analitico e a isolare un'informazione specifica dal contesto, a individuare un aspetto particolarmente rilevante in un "campo" (ad esempio trova facilmente la "figura nascosta" contenuta in un disegno più ampio), è capace di concentrarsi su qualcosa in particolare estraniandosi dal contesto (ad esempio riesce a leggere o anche a studiare in una sala d'attesa molto affollata e circondato da rumore). Chi, invece, è dipendente dal campo, cioè tendenzialmente "globale", troverebbe estremamente difficile fare tutto ciò, proprio perché la sua percezione dell'insieme prevale su quella delle singole parti. Si può avere, infine, una diversa tolleranza dell'ambiguità, si può essere cioè più o meno disponibili a tollerare idee o ipotesi che sono in contrasto con il proprio sistema di conoscenze, sicché chi ha un buon livello di tolleranza riesce ad accettare delle ipotesi innovative rispetto ai propri schemi mentali o anche in parte non condivise o poco chiare, senza per questo sentirsi infastidito da un punto di vista cognitivo. Anche in questo caso la distinzione tra maggiore o minore tolleranza all'ambiguità corrisponde a quella tra dominanza cerebrale sinistra o destra: chi è analitico è in genere meno tollerante dell'ambiguità, diversamente da chi ha uno stile prevalentemente globale e che dimostra, invece, una maggiore tolleranza.

Diversi sono, poi, i canali percettivi che si tende a privilegiare, sicché a seconda che si preferisca l'uno o l'altro, vengono individuate le modalità visive, uditive e cinestetiche.

Gli alunni che hanno uno stile prevalentemente "visivo", sono quelli che apprendono e ricordano ciò che vedono. Hanno bisogno quindi di seguire alla lavagna, di vedere l'insegnante, di leggere le istruzioni piuttosto che ascoltarle, imparano meglio se prendono appunti o se costruiscono degli schemi o dei grafici e di solito hanno una calligrafia ordinata. Gli studenti che hanno uno stile uditivo, invece, imparano ascoltando, preferiscono ascoltare la lezione piuttosto che studiarla dal libro, studiano leggendo ad alta voce o muovendo le labbra come

per pronunciare le parole, hanno bisogno di ripetere la lezione almeno mentalmente e, in genere, tendono a distrarsi più facilmente.

I cinestetici, infine, sono gli alunni che imparano attraverso l'esperienza (privilegiano il *learning by doing*), preferiscono svolgere attività concrete e muoversi mentre studiano, amano i lavori di gruppo e l'uso dei laboratori e, di solito, gesticolano quando espongono un argomento. Queste tra le caratteristiche più comunemente attribuite a chi tende a usare una modalità, piuttosto che un'altra, e che naturalmente hanno un carattere puramente indicativo. In generale, comunque, non si può dire che si utilizzi esclusivamente una sola modalità, ma piuttosto che si tende a privilegiarne una. Si potrebbe anzi verificare il caso in cui non si abbia nessuna prevalenza, nessuno stile cognitivo predominante. Del resto, i due emisferi sono in comunicazione tra loro ed alcuni compiti d'apprendimento possono richiedere le capacità di entrambi. E' proprio in questo senso, però, che essere consapevoli dei propri stili cognitivi diviene estremamente rilevante: innanzitutto per l'insegnante, in quanto essi condizionano la sua prassi didattica, ma anche per gli alunni che - comprendendo meglio il proprio modo di imparare - possono operare delle "compensazioni"; laddove il compito d'apprendimento lo richieda. E', allora, responsabilità di ogni docente non solo individuare gli stili cognitivi dei propri alunni, per poter offrire loro occasioni d'apprendimento mirate, ma anche aiutarli ad acquisirne consapevolezza. Al riguardo, è possibile trovare questionari e materiale di supporto, a nostro avviso estremamente validi, nel sito a cura di L. Mariani <http://www.learningpaths.org>.

### ➔ Dal cognitivo all'affettivo

Nel nostro sistema scolastico si finisce troppo spesso per prestare attenzione soprattutto all'ambito cognitivo, tralasciando e talvolta anche sottovalutando la sfera affettiva, la così detta intelligenza emotiva (Goleman D., *Emotional Intelligence*, Bloomsbury Publishing, London, 1996) che invece ha un ruolo determinante nell'apprendimento non solo dei bambini, ma anche degli adolescenti che frequentano le superiori e persino degli adulti. E' stato infatti da tempo messo in evidenza che l'apprendimento non avviene soltanto attraverso la trasmissione verbale delle conoscenze da parte dell'insegnante, ma viene influenzato in maniera significativa anche dal clima scolastico, dal rapporto interpersonale tra gli alunni, tra il docente e gli alunni, tra docen-

ti e docenti. Di qui l'attenzione sempre maggiore rivolta da più parti verso i linguaggi non verbali, verso i comportamenti, le emozioni, gli atteggiamenti e le reazioni che sono continuamente trasmessi nella comunicazione interpersonale dal docente agli alunni e che producono via via modificazioni nel modo di essere degli studenti.

Le ricerche in questo ambito ci confermano, ad esempio, l'esistenza di una forte correlazione, quasi una diretta proporzionalità, tra successo scolastico e autostima, tra i livelli di apprendimento raggiunti e la fiducia che si ha nelle proprie capacità, l'immagine, cioè, che ognuno ha di se stesso come studente: maggiore è l'autostima, maggiori sono le probabilità di riuscire a scuola.

Krashen parla di un vero e proprio filtro affettivo (Krashen S., *Practice and Principles in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford, 1982), cioè di una sorta di blocco mentale che, in situazioni di tensione, frapponendosi tra l'*input* e l'alunno, impedisce ogni forma di apprendimento: un filtro che diviene sempre più invalicabile per gli studenti che hanno appunto un livello di autostima molto basso. L'ansietà, comunque, come tratto generale del carattere o legata a particolari compiti da svolgere, non ha sempre effetti negativi o inibitori: se infatti viene mantenuta a livelli molto moderati, può favorire la concentrazione su una attività ed essere quindi facilitativa.

Innegabile, poi, la valenza che la motivazione può assumere sia in relazione allo studio della disciplina in generale, che alla situazione d'apprendimento specifica o al compito da svolgere: un alunno motivato riesce ad apprendere quasi senza incontrare difficoltà e in modo più duraturo, diversamente da chi, non sostenuto da alcuna motivazione, finisce per vedere ostacoli insormontabili nel proprio percorso

formativo. La necessità di creare un contesto d'apprendimento che risulti gratificante e significativo anche da un punto di vista affettivo acquista, pertanto, carattere prioritario rispetto ai contenuti stessi dell'apprendimento: autostima, ansietà, inibizione, bisogno di successo e di conferme, motivazione sono tutte variabili tra loro correlate che condizionano in maggiore o minore misura il rendimento scolastico e l'apprendimento di ogni alunno e di cui bisogna essere consapevoli, per essere poi in grado di ricorrere alle strategie di apprendimento più efficaci.

### ➔ Quali strategie di apprendimento?

Di solito non solo non si ha consapevolezza dei propri stili cognitivi o del "funzionamento" e dell'interazione dei fattori affettivi che caratterizzano il proprio modo di essere, ma si misconoscono quasi del tutto anche le strategie necessarie ad affrontare i diversi compiti di apprendimento. In effetti, le strategie di apprendimento non sono delle ricette preconfezionate, uguali per tutti: si tratta, come le definisce R. Oxford, di "azioni specifiche messe in atto da un discente per rendere l'apprendimento più facile, veloce, piacevole, autodiretto, efficace e trasferibile a nuove situazioni" (Oxford R. *Language Learning Strategies*, Newbury House Publishers, New York, 1989) e, in quanto tali, possono variare da individuo ad individuo.

O'Malley e Chamot (O'Malley J.M. e Chamot A.U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition* C.U.P., New York, 1990) ne individuano tre categorie principali, tutte egualmente indispensabili e tra loro collegate: strategie cognitive, metacognitive e socio-affettive. Le prime sono finalizzate a elaborare/processare le informazioni (memorizzare, riassumere, fare inferenze, dedurre, associare, classificare ecc.), le seconde servono ad affrontare il compito d'apprendimento nel suo insieme e riguardano l'organizzazione del lavoro (controllare cosa occorre, pianificare il modo in cui deve essere affrontato e il tempo necessario, valutare come è stato svolto, ecc.), le ultime, infine, sono le strategie che entrano in gioco per controllare le variabili socio-affettive che possono favorire l'apprendimento (chiedere chiarimenti, cooperare, tenere sotto controllo l'ansia, ecc.).

Appare evidente, allora, che apprendere non significa acquisire soltanto una serie di contenuti, ma anche acquisire un certo controllo sui propri processi di apprendimento, cioè sviluppare la capacità di imparare a imparare, che costituisce la premessa indispensabile per una autonomia d'apprendimento e una formazione permanente.





L'apprendimento è infatti un processo graduale e costante, lungo tutto l'arco della vita, di costruzione delle conoscenze e delle esperienze, che man mano si integrano con quelle già possedute, creando nuove conoscenze, nuovi concetti, nuovi modelli di realtà. Apprendere significa acquisire e sviluppare le abilità metacognitive, cioè quelle abilità che consentono di selezionare, controllare e, eventualmente, modificare le azioni, ed essere in grado di costruire, di modificare o di sostituire gli schemi mentali che correlano i fatti tra loro.

### ➔ Il contratto formativo

La scuola istituzionalmente è un organismo finalizzato alla formazione e all'apprendimento degli alunni. Per questo motivo il processo di istruzione è fortemente interattivo e punta esclusivamente a fare in modo che l'alunno impari. Occorre, pertanto, che tra le due parti, la scuola e gli studenti, ci sia una reciproca assunzione di responsabilità comuni e condivise che coinvolga in prima persona tutti gli interessati, senza per questo negare il ruolo specifico e la funzione professionale dei docenti, che costituiscono il punto fermo dell'istruzione. La negoziazione tra le due parti, cioè il contratto for-

mativo, diventa così un punto di forza dell'apprendimento perché riconosce l'alunno nelle sue aspettative e nei suoi diritti, rende esplicite le attività educative e didattiche che saranno svolte nel corso dell'anno scolastico e vincola allo stesso tempo i soggetti interessati al rispetto degli impegni concordati. Attraverso la negoziazione la scuola, e quindi i docenti delle singole classi, devono rendere espliciti finalità educative, obiettivi cognitivi, comportamentali e didattici, contenuti disciplinari e modalità di insegnamento, le strategie per fare superare agli alunni eventuali difficoltà, le strategie per il recupero e per la valorizzazione delle eccellenze; gli alunni da parte loro hanno il diritto di conoscere tutte le fasi del percorso didattico, con i relativi obiettivi e con le modalità di svolgimento, ma hanno il dovere di collaborare con i docenti per la realizzazione del progetto formativo. Il contratto formativo, focalizzando l'attenzione sull'assunzione di responsabilità tra le parti, stimola, dunque, la motivazione degli alunni, chiarisce le loro aspettative, rispetta la loro individualità e diventa uno strumento potente di apprendimento, ma produce anche effetti positivi sulla didattica, perché storna l'attenzione dalla sequenza degli argomenti del programma da svolgere e da concludere e focalizza l'attenzione dei docenti esclusivamente sull'apprendimento degli alunni.

### ➔ Il metodo di studio: a ciascuno il suo

Gli alunni non imparano soltanto accumulando nuove conoscenze, ma ristrutturando di volta in volta quelle delle quali sono già in possesso, collegandole tra di loro, mettendole in relazione e dando loro un significato. In tal modo essi riducono il carico della memoria e riescono a utilizzare le conoscenze via via apprese in contesti diversi.

Questo tipo di apprendimento, che viene detto significativo, si realizza quando gli studenti hanno acquisito un metodo di studio efficace, quando, cioè, essi sono in grado di dare a dati della conoscenza, che sono inizialmente uguali per tutti, senso e significato validi a livello personale.

Aiutare gli studenti, dunque, a partire dalla scuola primaria, ad acquisire un metodo di studio adeguato, a sapere gestire il tempo disponibile e le risorse individuali, a comprendere le priorità nelle scelte risulta basilare rispetto a ogni altra attività didattica.

Le cause più frequenti di insuccesso scolastico, confermate dall'esperienza quotidiana dei docenti, sono infatti riconducibili ad alcune situazioni di disagio cognitivo e psicologico qui indicate:



- gravi carenze di base diffuse nella preparazione complessiva (fenomeno che si presenta in particolare nel passaggio a un grado di istruzione superiore);
- mancanza totale o parziale di un metodo di studio personale efficace e produttivo (non esiste un metodo di studio uguale per tutti, ma ne esistono tanti quanti sono gli studenti);
- scarso senso di autostima (la causa può risiedere nell'accumulo di esperienze negative registrate nella scuola negli anni precedenti o in famiglia, specialmente nel confronto operato dai genitori con fratelli o sorelle);
- scarsa motivazione ad apprendere (riuscire a capire le cause della demotivazione degli alunni aiuta molto a risolvere il problema o a migliorare le situazioni più gravi, perché si individuano rimedi mirati e non generici);
- incapacità di organizzare il tempo e di gestire le risorse personali (si dedica troppo tempo allo sport o allo svago e un tempo insufficiente allo studio, oppure non si riesce a equilibrare l'impiego del tempo da dedicare allo studio di ciascuna disciplina);
- incapacità di recuperare periodi di assenze o di "vacanza" dallo studio;
- scarsa capacità di utilizzare con profitto le ore scolastiche (l'alunno che si distrae con molta facilità in classe è costretto a lavorare a casa molto di più dei

compagni che fanno tesoro dell'insegnamento dei docenti e del lavoro svolto in classe).

Tutte queste cause, presenti in misura più o meno rilevante negli studenti che presentano disagio o difficoltà nell'apprendimento, sono riconducibili in definitiva alla mancanza di un metodo di studio personale ed efficace.

Per questo motivo è necessario innanzi tutto che i docenti sin dagli inizi dell'*iter* scolastico insegnino agli alunni a capire il significato e l'importanza dello studio per la vita di ogni persona, l'utilità di imparare a studiare con metodo, cioè di capire come può risultare più proficuo studiare in riferimento al proprio stile di apprendimento, come recuperare nel caso in cui per qualche motivo si rimane indietro, come organizzare le ore di studio pomeridiane.

### ➔ Come migliorare il metodo di studio

Migliorare il proprio metodo di studio significa innanzi tutto valutarlo, per individuarne gli aspetti di forza e di debolezza, per capire se il beneficio corrisponde al costo.

Le strategie da mettere in campo per rendere efficace lo studio possono essere attivate principalmente su tre ambiti:

- la motivazione all'apprendimento;
- l'organizzazione del tempo pomeridiano;
- l'utilizzo corretto degli strumenti di studio.

La motivazione all'apprendimento si acquisisce, sotto la guida costante e consapevole del docente, attraverso la riflessione sul perché è necessario, è utile, è piacevole studiare. L'alunno, giorno dopo giorno, scopre così che l'apprendimento è una grande ricchezza perché fornisce sempre più chiavi di lettura della realtà, che lo rendono libero da condizionamenti e da falsi miti, che lo rendono capace di operare scelte personali, che gli consentono di realizzare un personale progetto di vita, di occupare un posto dignitoso nella società e nel mondo del lavoro.

Riguardo al secondo ambito può essere utile aiutare gli alunni a riflettere sulle loro abitudini pomeridiane per far loro individuare quelle da mantenere e da potenziare e quelle da eliminare. L'insegnante a tale scopo potrà servirsi prima di un questionario appositamente elaborato e dopo di un dibattito guidato in classe.

Il terzo ambito, infine, concerne l'utilizzo corretto, sempre guidato dal docente, degli strumenti di studio, che possono essere quelli più tradizionali, quale il libro, e quelli meno tradizionali, quali i mezzi multimediali.

# Valutazione e autovalutazione

Il problema valutativo impone non solo attenzione al relativo dibattito, ma anche di considerare i vari significati della questione e i diversi soggetti implicati.

→ di Anna Maria Di Falco

## ➔ Il dibattito sulla valutazione: ieri e oggi

Il problema della valutazione affonda le sue radici in anni lontani, precisamente nel 1888, anno in cui l'inglese F.V. Edgeworth pubblicò *The statistics of examinations*, testo in cui per la prima volta fu fatto rilevare l'opinabilità esistente nei voti conseguiti dagli alunni rispetto al loro livello di preparazione. Edgeworth, in sostanza, fece emergere un problema, che ancora oggi, dopo oltre cento anni, non appare risolto: la valutazione, pur soggettiva nei criteri e, quindi specchio non sempre fedele del livello di preparazione dell'alunno, una volta attribuita diventava legalmente oggettiva, creando, quando ciò accadeva, situazioni discriminanti.

Tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento, dall'Europa agli Stati Uniti, l'attenzione su questo problema rimase costante e non mancarono studi e pubblicazioni di rilevante interesse. In quegli anni, comunque, e fino alla fine degli anni Sessanta, la valutazione rimaneva ancora un problema da dibattere al di fuori del processo di insegnamento-apprendimento, poiché le prestazioni scolastiche degli alunni erano considerate una variabile indipendente da esso.

Bisogna comunque giungere agli anni Settanta-Ottanta perché gli studi sulla valutazione si potessero avvalere del contributo di eminenti pedagogisti e docimologi che ancora oggi continuano a dibattere su questo problema. Da quel momento in poi gli studiosi sono stati tutti concordi nel ritenere che non si possono valutare le prestazioni degli alunni isolatamente, perché la valutazione riguarda tutto il sistema scolastico nel suo complesso e, pertanto, l'apprendimento è condizionato dal modo in cui tutte le variabili del sistema interagiscono tra di loro. È opinione pienamente condivisa e accreditata, dunque, che la valutazione costituisca un aspetto integrante del processo di insegnamento-apprendimento e un valido mezzo per determinare il grado di raggiungimento degli obiettivi cognitivi programmati. Nell'ultimo decennio l'attenzione degli studiosi si è spostata più sui risultati del percorso formativo che sul processo di insegnamento-apprendimento. Infatti l'attenzione a migliorare la qualità dell'offerta formativa e il servizio annovera tra gli indicatori del livello qualitativo della scuola il successo o l'insuccesso scolastico degli alunni, quest'ultimo inteso non soltanto in termini di non promozione, ma anche di evasione e di dispersione scolastica e di assenteismo.

## ➔ I criteri di valutazione

La valutazione fonda la sua attendibilità sulla base di criteri consapevolmente scelti dai docenti in sede collegiale. Se mancano i criteri non può esistere





nessun tipo di valutazione che possa dirsi affidabile. Infatti le critiche mosse dalle ricerche sperimentali effettuate su campioni significativi di scuole hanno messo in evidenza che la mancanza di criteri rende la valutazione soggettiva e, di conseguenza, opinabile, perché affidata esclusivamente al giudizio del docente. La percezione del giudizio del docente valutatore può essere influenzata da parecchie variabili psicologiche ed emotive, quali l'**effetto alone** (alterazione del giudizio valutativo di una nuova prestazione dell'alunno, in positivo o in negativo, dovuta al condizionamento derivante da fattori quali l'atteggiamento dell'alunno, il suo modo di rapportarsi con il docente, le esperienze pregresse, ecc.); l'**effetto Pigmalione** (la stima e la fiducia o la disistima e la sfiducia del docente nei confronti di un alunno finiscono per orientarne i comportamenti fino all'avverarsi della "profezia", cioè fino alla concretizzazione delle aspettative iniziali); l'**effetto di stereotipia** (generalizzazione positiva o negativa del giudizio del docente nei confronti delle prestazioni di uno studente); l'**effetto di contrasto** (condizionamento nella formulazione del giudizio dovuto all'influenza esercitata sul docente dal livello di prestazione di altri alunni).

La mancata attuazione, poi, fino a oggi, di un servizio nazionale della valutazione scolastica, che si ponga come modello di riferimento a livello nazionale, contribuisce a rendere ancora più discordante la valutazione, non soltanto tra le scuole del territorio nazionale, ma anche all'interno dello stesso istituto o, addirittura, dello stesso consiglio di classe. Le tipologie dei criteri che nella scuola da anni i docenti, in genere, tengono come punti di riferimento per la valutazione degli apprendimenti sono:

- il criterio assoluto, basato esclusivamente sul rendimento scolastico di ciascun alunno, indipendentemente dalla considerazione di qualsiasi fattore o condizione che possa influire su di esso;
- quello di confronto col gruppo, che tiene conto del livello medio della classe;
- quello di confronto tra livello culturale iniziale e progressi dell'alunno nel corso dell'anno scolastico;
- quello che tiene conto delle condizioni sociali di provenienza dell'alunno, della sua eventuale condizione di svantaggio nei confronti degli altri alunni della classe.

L'uso di ciascuno di questi criteri può rivelarsi utile e valido ai fini della valutazione, a condizione, però, che vi sia un accordo preventivo tra i docenti dell'istituto, onde evitare l'uso indiscriminato delle quattro tipologie dei criteri, che inevitabilmente falserebbe il giudizio sul livello di apprendimento degli alunni.

### ➔ Soggetti e funzioni della valutazione

La valutazione degli apprendimenti degli alunni è di competenza del collegio dei docenti, dei dipartimenti disciplinari e dei consigli di classe. Il **collegio dei docenti** stabilisce i criteri generali di verifica e di valutazione dei livelli di apprendimento, in riferimento al grado scolare (scuola primaria, scuola secondaria di I e di II grado) all'indirizzo di studi e alla fascia scolare (I anno, II anno e così via, oppure biennio e triennio).

Tali criteri generali vengono recepiti dai **dipartimenti disciplinari** e definiti per le singole discipline; dopo vengono inseriti nel Piano dell'offerta formativa della scuola e fatti propri dai **consigli di classe**, i quali procedono prima a una valutazione prognostica della classe (attraverso colloqui, test d'ingresso, prove scritte di diverso tipo), poi a una valutazione proattiva e alla relativa programmazio-

ne didattica, infine alla valutazione sommativa al termine del trimestre o del quadrimestre e dell'anno scolastico.

La **valutazione prognostica** ha lo scopo di accertare se il livello di studi degli alunni è equivalente al loro livello culturale, cioè se gli alunni di una determinata classe sono in possesso delle competenze necessarie per potere affrontare un nuovo anno scolastico. La valutazione in questo caso ha una funzione regolativa del processo di insegnamento-apprendimento, perché fornisce al consiglio di classe le informazioni necessarie per elaborare la programmazione didattica annuale.

La **valutazione** assume una funzione **proattiva**, cioè di chiarimento circa la strada da percorrere, nel momento dell'elaborazione della programmazione didattica e dell'organizzazione delle attività, della scelta delle metodologie e degli strumenti da utilizzare per raggiungere gli obiettivi stabiliti.

La valutazione, inoltre, all'interno del processo educativo svolge anche la funzione **formativa e orientativa**, quando, e ciò avviene nel corso dell'anno scolastico, ha lo scopo di sostenere e orientare il processo di apprendimento. Essa, infatti, serve all'alunno per rendersi conto del percorso svolto, dei progressi avvenuti, ma anche delle difficoltà da superare; serve ai docenti per individuare gli aspetti deboli, o comunque non efficaci, della programmazione e organizzare in tempo utile strategie finalizzate al recupero delle carenze individuate.

La valutazione svolge, infine, una **funzione sommativa**, quando è utilizzata per la certificazione del livello di apprendimento degli alunni e per assegnare il voto, al termine di un trimestre o di un quadrimestre o alla fine dell'anno scolastico. La valutazione sommativa compete ai singoli docenti per ciò che attiene le discipline, al consiglio di classe per formulare un giudizio sul livello culturale complessivo raggiunto dall'alunno. Essa, pertanto, serve anche a verificare l'efficacia della programmazione, delle iniziative e delle risorse impiegate in rapporto agli esiti attesi e a quelli raggiunti.

### ➔ Gli strumenti della valutazione

La valutazione degli apprendimenti si esplicita attraverso le prove di verifica, che sono parte integrante e ineliminabile dell'attività didattica, in quanto documentazione della valutazione stessa e strumento di regolazione dell'insegnamento e dell'apprendimento.

I docenti possono servirsi di qualunque tipologia di prove di verifica, anzi è auspicabile che la tipologia

di volta in volta adottata sia quella meglio rispondente al campo di indagine stabilito dal docente.

Le prove di verifica, scritte e orali, possono essere non strutturate, semistrutturate e strutturate.

Le **prove di verifica non strutturate**, per tradizione in largo uso nella scuola, sono quelle caratterizzate dall'apertura sia dello stimolo che della risposta e comprendono la trattazione libera su un argomento (il classico tema), l'interrogazione su tematiche di ampia portata, i lavori di gruppo non guidati, le prove su argomento scelto dall'alunno. Le prove di questa tipologia hanno una loro innegabile validità formativa perché contribuiscono allo sviluppo delle abilità di pensiero divergente, cioè di analisi, di sintesi, di riflessione critica, ma presentano il limite della soggettività, che comunque può essere diminuito mediante l'elaborazione di griglie di correzione che fissano parametri uguali per tutti.

Le **prove di verifica semistrutturate** sono quelle che presentano stimoli chiusi e risposte aperte: appartengono a questa tipologia il riassunto, il saggio breve, il colloquio strutturato, l'intervista con scaletta, il questionario con domande aperte, la prova di comprensione dei testi e così via. Questa tipologia di prove presenta tra i suoi aspetti positivi sia il controllo di apprendimenti a largo raggio sia la possibilità di definire prima criteri univoci di correzione e di valutazione. Il limite di queste prove consiste, però, nel rischio di commettere errori, imprecisioni o incongruenze nella formulazione dei quesiti, rischio che può essere diminuito tramite la definizione preventiva di risposte-criterio e la disposizione preventiva di una scheda analitica di valutazione.

Alle **prove di verifica strutturate** appartengono i test a risposta chiusa (vero/falso), a scelta multipla, a completamento, a correlazione, di comprensione. Esse sono caratterizzate da una serie di quesiti (*item*) con risposte e punteggi predeterminati, che le rendono "oggettive", cioè meno dipendenti dalla interpretazione soggettiva dei correttori/valutatori. Presentano, però, il limite di una verifica su obiettivi specifici, per cui è opportuno alternarle con le altre tipologie di verifica.

### ➔ Valutazione debiti e crediti formativi

Un alunno che allo scrutinio finale non ha raggiunto la soglia della sufficienza in una o più discipline può essere promosso alla classe successiva se il consiglio di classe delibera che le insufficienze non sono tali da compromettere la preparazione com-



plessiva e sono colmabili entro il seguente anno scolastico. L'alunno in tal caso viene promosso con il **debito formativo** nella disciplina o nelle discipline nelle quali non ha raggiunto la sufficienza e nel corso dell'anno scolastico successivo ha l'obbligo di frequentare gli interventi didattici educativi integrativi (IDEI) organizzati dalla scuola a tale scopo.

Il Regolamento applicativo della legge sulla riforma degli esami Stato, D.P.R. n. 323/1998, ha introdotto il riconoscimento e la valutazione dei **crediti formativi**, cioè di esperienze qualificate e documentate che possano comprovare il possesso di competenze coerenti con il tipo di corso cui si riferisce l'esame di Stato.

Le tipologie di esperienze che danno luogo all'attribuzione dei crediti formativi sono individuate dal Ministero dell'Istruzione e possono essere acquisiti esclusivamente al di fuori della scuola di appartenenza, in ambiti e settori diversi della società civile, ossia culturali, sportivi, artistici, professionali, ecc.

I crediti formativi, che possono essere attribuiti esclusivamente agli studenti del triennio della scuola secondaria di II grado, concorrono, insieme alla media dei voti riportati allo scrutinio finale, all'attribuzione del **credito scolastico**, cioè di un bonus di venti punti che viene assegnato dal consiglio di classe per ciascun anno del triennio e che sommato al punteggio finale riportato negli scritti e nel colloquio degli esami di Stato dà il punteggio finale, che è di 60/60 al minimo e di 100/100 al massimo.

### ➔ Procedura di valutazione per i disabili

Per gli studenti disabili la normativa cambia a seconda che si tratti di disabili fisici e sensoriali o di disabili psichici. Per i primi la normativa sulla valutazione è uguale a quella per i normodotati; per i secondi, invece, si deve adottare il **Piano Educativo Personalizzato (PEP)** e si deve procedere a una valutazione differenziata, che può essere espressa con i voti, se la famiglia ha optato per questa forma di valutazione, o con giudizi motivati. Se gli obiettivi cognitivi definiti nel PEP non sono stati raggiunti lo studente può ugualmente essere ammesso alla classe successiva se il consiglio di classe ritiene prevalenti gli obiettivi della socializzazione su quelli dell'apprendimento.

Gli alunni disabili possono comunque frequentare la stessa classe fino a tre volte consecutive senza alcuna delibera da parte del collegio dei docenti e fino all'età di diciotto anni. Essi, inoltre, in qualunque momento della loro carriera scolastica possono chiedere di essere valutati in decimi e se il loro livello di apprendimento risulta idoneo possono conseguire il titolo di studio con pieno valore legale.

### ➔ L'autovalutazione degli studenti

La valutazione, quando rappresenta uno strumento regolativo dell'attività di insegnamento per il docente del processo di apprendimento per l'alunno, diventa autovalutazione.

Essa non costituisce un punto di partenza, ma una meta da raggiungere, un obiettivo educativo di grande importanza ai fini della crescita umana e culturale degli studenti, perché rappresenta il momento più alto e significativo della valutazione, cioè il momento in cui gli alunni si rendono conto del valore della cultura attraverso la consapevolezza dei cambiamenti avvenuti per mezzo di essa a livello cognitivo e comportamentale.

L'importanza dell'autovalutazione è tale per la formazione degli alunni che essa deve costituire per ogni docente un impegno a lavorare sempre all'insegna della trasparenza e della chiarezza degli obiettivi da raggiungere, di quelli già conseguiti, del cammino ancora da fare, degli ostacoli da superare, dei risultati finali da conseguire, senza creare aspettative fuori luogo, ma allo stesso tempo senza determinare situazioni di disagio.

# Tecnologie per l'educazione

L'uso dei mezzi tecnologici si impone oggi nella prassi didattica, ma è necessario riflettere sulle finalità dell'educazione per un uso coerente della tecnologia.

→ di Corrado Peligra

## ➔ Il nodo critico

"Nelle scuole di tutto il mondo - anche in quelle "buone" - si è imposta l'idea che certe prestazioni sono il sintomo del possesso di certe conoscenze o di una certa comprensione. Se rispondi in un certo modo a un test a risposta multipla o se risolvi un problema nel modo previsto, ti si riconoscerà che hai capito. L'altra domanda - "ma tu hai capito veramente?" - non se la pone mai nessuno, perché farlo vorrebbe dire venir meno a un'intesa non scritta: un certo tipo di prestazione sarà accettato come adeguato per questo particolare contesto educativo. Il divario esistente tra ciò che passa per comprensione e la comprensione vera resta enorme; esso emerge solo raramente (...) e anche allora non è affatto chiaro che cosa se ne debba fare" (H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 2001).

Torneremo su questo punto di vista di Gardner, particolarmente stimolante per una riflessione critica sulle competenze dell'insegnante. Gardner non pensava specificamente alla problematica della tec-

nologia didattica, ma alle sue asserzioni ci si può riferire utilmente per qualche considerazione su come la scuola si apra o si possa aprire alla tecnologia didattica. Indubbiamente bisogna definire o ridefinire le finalità educative, prima di poter pensare all'uso degli strumenti, soprattutto se parecchio sofisticati come i sistemi computerizzati e multimediali: ha ragione Gardner. È anche vero, tuttavia, che in parecchi casi è proprio la cultura tecnologica, se non proprio gli stessi sistemi e strumenti tecnologici, che "impongono" di ridefinire procedure e finalità del processo educativo. Insomma, qualcosa come un problema irrisolvibile di priorità: l'uovo o la gallina? Dall'educazione alla tecnologia, o dalla tecnologia all'educazione?

Forse la strada giusta è quella di escludere fin quando possibile delle priorità e di tentare di descrivere la complessità e la varietà della problematica tecnologico-educativa distinguendone aspetti, situazioni, opportunità e nodi riflessivi.

## ➔ Le competenze dell'insegnante

È ormai convinzione diffusa, comunque, se pensiamo alle competenze dell'insegnante, che il docente di qualsiasi ordine e grado debba prendere atto delle nuove opportunità didattiche offerte dalla tecnologia e conoscerne i meccanismi applicativi. Ma, ovviamente, si tratta anche di valutare il potenziale e le incidenze formative dei sistemi tecnologici, e per ciò di entrare in una problematica parecchio complessa. La complessità è data, da un lato, dalla serie di nodi riflessivi che concernono i linguaggi multimediali e la loro diversità, la loro possibilità di essere applicati in aula, o a distanza, o in maniera autonoma e individualizzata da parte dell'alunno, o, ancora, in una particolare sinergia di forme e di situazioni. Dall'altro lato si impone la serie di riflessioni su teorie e meccanismi di apprendimento che la tecnologia potrebbe favorire, o inibire, o in ultima analisi modificare. Ovviamente a tutto ciò si affianca, forse anche imponendosi, la riflessione sul ruolo stesso dell'insegnante, nel



momento in cui si avvale di mediazioni forti e potenzialmente travolgenti il tradizionale rapporto educativo, quali appunto le mediazioni date dagli strumenti tecnologici e soprattutto dai sistemi che sfruttano la tecnologia. In ultima analisi, è forse questa la domanda più importante: la tecnologia è "solo" un sussidio benché molto potente all'insegnamento e all'apprendimento, o è un mondo che bisogna prendere in considerazione per ridefinire processi e scenari dell'insegnamento e dell'apprendimento? Familiarizzarsi con il campo tecnologico, ma soprattutto riflettere sulle possibilità e le incidenze della sua estensione didattica sembrano dunque essere diventati presupposti imprescindibili delle nuove competenze dell'insegnante.

### ➔ Definire le tecnologie didattiche

Nell'ormai lontano 1993 l'Istituto di Tecnologie Didattiche del Centro Nazionale delle Ricerche di Genova pubblicava il primo numero di "TD", la rivista divenuta ormai punto di riferimento fondamentale di tutta la riflessione sulla didattica supportata dalla tecnologia. Questo pionieristico numero conteneva, tra l'altro, parecchi contributi sulla definizione stessa di "tecnologia didattica": una definizione evidentemente difficile per via non solo della novità ma anche della notevole complessità della materia. I parecchi studiosi coinvolti in questa ricerca concordavano comunque proprio sulla complessità interdisciplinare della materia implicata dal termine tecnologia didattica: "Le tecnologie didattiche riguardano la definizione e lo sviluppo di modelli teorici e la messa a punto di metodologie e di sistemi tecnologici per

risolvere problemi riguardanti l'apprendimento umano in situazioni finalizzate e controllate. Le soluzioni a tali problemi assumono la forma di risorse per l'apprendimento, cioè risorse progettate realizzate o selezionate con lo scopo esplicito di favorire l'apprendimento. Tali risorse coinvolgono tecnologie, materiali didattici, strutture e persone. Ciò che caratterizza le tecnologie didattiche è l'approccio sistematico e interdisciplinare che, mutuando conoscenze da settori differenti (psicologia cognitiva, informatica, pedagogia, comunicazioni, ecc.) le integra in un sistema complesso, controllato e finalizzato al raggiungimento di determinati obiettivi formativi" (V. Minorò, *Dibattito in due battute*, in "TD", 1, aprile 1993).

### ➔ Storia delle tecnologie didattiche

La storia della rilevanza e delle modalità di applicazione al campo educativo delle tecnologie didattiche è quasi interamente legata alla storia delle teorie dell'apprendimento che, ovviamente, rientrano pienamente tra le competenze dell'insegnante.

Si tratta di una storia complessa e non priva di delicati passaggi, anche perché non di rado autori caposcuola hanno mutato idea riguardo alle modalità di apprendimento di bambini e adolescenti. Per necessità di spazio riduciamo tale storia a un passaggio fondamentale, quello che va dal comportamentismo teorizzato da Skinner alle teorie aperte dal pensiero di Piaget e che passano correntemente sotto i due diversi nomi di "cognitivismo di seconda generazione" o di "costruttivismo". Si tratta in effetti di due posizioni ancora oggi parecchio decisive ai fini di una applicazione della tecnologia al campo educativo.

Il comportamentismo ritiene che l'apprendimento avvenga, sostanzialmente, attraverso una serie di sequenze stimolo-risposta. Si propongono allo studente informazioni e concetti, talvolta anche esperienze mirate, e lo studente attraverso essi apprenderà nozioni e abilità già previste, con una certa precisione, dal progetto didattico. Tale sistema implica agevoli modalità di verifica o di valutazione dell'apprendimento, più o meno riducibili a una serie di domande e risposte, con eventuali correzioni e rinforzi in caso di risposte errate.

Decisamente consequenziale è l'applicazione della tecnologia a tale teoria dell'apprendimento. Il sistema tecnologico funzionerà, infatti, attraverso una logica semplicemente associativa, per cui si proporranno agli alunni contenuti di apprendimento strettamente mirati ai risultati attesi nell'apprendimento. Su tale logica in effetti sono ancora oggi fondati



parecchi software di apprendimento, la cui principale caratteristica è di trasmettere all'utilizzatore nozioni precise riguardo a un determinato campo disciplinare e, nella maggior parte dei casi, di consentire la verifica di tale apprendimento, mediante semplici questionari volti, in caso di risposta sbagliata, a ritornare sulla nozione giusta per consentire l'apprendimento definitivo. È il caso, per esempio, di programmi di apprendimento della prima o della seconda lingua fondati su una parcellizzazione del sistema linguistico (secondo nozioni lessicali, morfologiche, sintattiche, ecc.), parcellizzazione utile a produrre, appunto, nozioni precise e localizzate, più che abilità di uso della lingua nel suo complesso.

I limiti di tale approccio sia all'apprendimento che alla tecnologia sono stati definiti ormai con chiarezza: l'alunno apprende in effetti, in un determinato campo disciplinare, ciò che l'insegnante o la scuola si aspettano che apprenda, ma con molta probabilità non avrà appreso la disciplina in maniera da poterla padroneggiare al di fuori dei risultati attesi da un insegnante o da una scuola, ossia in maniera da poterla padroneggiare in un altro contesto scolastico, o sociale, o lavorativo. Gardner, nella citazione in epigrafe, sottolinea appunto tali debolezze.

Radicalmente diverso è l'approccio che, in una parola, possiamo definire "postpiagetiano", tra cognitivismo e costruttivismo. Per tale approccio è necessario addentrarsi nella complessità delle operazioni mentali che caratterizzano l'apprendimento, che non può essere evidentemente ridotto a un lineare e unilaterale processo a stimolo-risposta e domanda-risposta. Nel processo di apprendimento l'io del discente (che non è "tabula rasa") si "scontra" con le nozioni e le esperienze proposte e in base a tale impatto *costruisce* o ricostruisce le immagini fondamentali che egli avrà della realtà (o della disciplina).

È soprattutto l'esperienza, in tale ottica, che libera il processo di insegnamento-apprendimento da procedure meccaniche e favorisce un più alto livello di apprendimento. Se appunto l'insegnante riesce a implicare nella sua azione didattica una qualche forma di sperimentazione e di scoperta da parte dell'alunno, è più probabile che quanto appreso si radichi in maniera più solida nella mente del discente e che possa resistere a sollecitazioni diverse da quelle provenienti dall'ambiente scolastico in cui l'apprendimento è stato prodotto. In poche parole, non si tratta più solamente di sapere, ma di saper padroneggiare la disciplina nelle diverse occasioni in cui tale abilità può venire a prova. È

questa la finalità cui invece guarda Gardner nel contesto riflessivo da cui è tratta la nostra citazione.

In tale approccio agli aspetti metacognitivi cambia, ovviamente, anche l'idea delle applicazioni tecnologiche. Non sono più sistemi e programmi a stimolo-risposta a essere ritenuti utili, bensì sistemi e programmi che implicano esperienza e scoperta da parte dell'alunno, quali, tra gli altri, i programmi ipertestuali o fondati sulla simulazione di ruolo ("role play": simulazione di esperienze).

### ➔ Le competenze dell'insegnante

La breve linea evolutiva che abbiamo tracciato riporta al problema "interpretativo" come delineato nelle parole di Gardner che abbiamo riportato all'inizio del nostro intervento, a sottolineare la materia problematica che stiamo affondando. In ultima analisi possiamo dire che le varie informazioni che l'insegnante di oggi può ricevere o procurarsi al riguardo delle tecnologie didattiche devono comunque metterlo in grado di svolgere una riflessione critica su una problematica che è ancora critica e peraltro in evoluzione, e che comunque è ancora lontana dall'aver ricevuto soluzioni ritenute unanimemente valide.

Tale riflessione non implica necessariamente esclusioni e parteggiamenti che finiscono col ridursi a pregiudiziali fatalmente limitanti. Per esempio, benché il comportamentismo, in quanto teoria, non regga alla critica rivoltagli dalle successive scuole, non è poi detto che applicazioni tecnologiche di tipo comportamentismo siano sempre da rigettare (esattamente come non è sempre da rigettare la tradizionale lezione frontale, seppure "superata" dalle più moderne metodologie didattiche). Sistemi e software a stimolo-risposta con molta probabilità possono invece essere utilizzati con profitto in circostanze di primo addestramento disciplinare o di apprendimento necessariamente statico o nozionistico, quando cioè può essere escluso un intervento riformulativo da parte del discente. È il caso, per esempio, delle nozioni riguardanti l'alfabeto o la morfologia di base nell'apprendimento della seconda lingua o, ancora di più, nell'apprendimento delle lingue antiche classiche, come quelle latina e greca. In casi come questi, a fronte cioè di nozioni immutabili e da affidare alla memoria, molto più che alla riflessione e alla rielaborazione, in effetti la procedura stimolo-risposta può essere ritenuta efficace.

All'estremo opposto, quando invece sono in ballo possibilità interpretative dei testi e dei fenomeni, ed è giusto che si favoriscano le capacità di rielabora-

zione degli alunni, va senz'altro escluso un programma fondato sull'attesa di un'unica risposta, quali appunto quelli a stimolo-risposta, con relative verifiche ad alternativa esatto/non esatto. È questo il caso della educazione alla lettura di testi letterari, dove non possono certamente essere esclusi l'esperienza personale e l'apporto all'interpretazione dei singoli alunni. Ma si tratta anche di casi che possono ricorrere nel settore scientifico, dove spesso è opportuno affidare agli alunni l'osservazione o l'interpretazione o la scoperta dei fenomeni fisici o chimici o naturali, perché gli alunni possano riuscire appunto a padroneggiare la materia al di là delle sue nozioni.

### ➔ Minimalismo e massimalismo

Dunque l'insegnante, piuttosto che tendere a farsi una idea definitiva dell'uso che potrà fare delle tecnologie didattiche, potrà forse più utilmente considerare le diverse circostanze e le diverse finalità del suo compito formativo, e vedere come tali circostanze e tali finalità possano essere supportate o valorizzate o, in alcuni casi, persino rese possibile dalla tecnologia. Si può andare in tal modo da una utilizzazione "minima" e puramente applicativa del mezzo informatico, niente di molto più, in tal caso, dei più tradizionali strumenti didattici, quali la lavagna o un proiettore di diapositive. Un applicativo di storia dell'arte utilizzato solo per presentare agli alunni una serie di dipinti può anche supportare egregiamente l'intervento formativo, ma è chiaro che in questo caso siamo di fronte a una tradizionale lezione frontale, ove un sistema computerizzato può solo offrire una maggiore rapidità o efficienza di uso rispetto al tradizionale mezzo del proiettore di diapositive.

Diversi - ma non necessariamente incompatibili col primo - sono i casi degli ipertesti e dei programmi di simulazione (role play). Questi programmi, se utilizzati al pieno delle loro potenzialità, implicano comunque un rinnovamento del tradizionale rapporto didattico, fondato sulla trasmissione del sapere e sull'uso del manuale come "riscontro" di quanto appreso nel corso della lezione. È l'alunno infatti nei due casi dell'ipertesto e del role play, ad assumere un ruolo attivo. Egli utilizzerà infatti l'ipertesto (per definizione, un programma che apre continuamente a varie alternative di lettura) secondo i suoi bisogni formativi e i suoi più spiccati interessi sull'argomento; nel role play avrà invece la possibilità di definire un suo ruolo, che lo porterà progressivamente ad apprendere *scoprendo* dati e informazioni e risolvendo problemi.

È ovvio che in questi ultimi casi dobbiamo aspettarci non solo il mutamento del rapporto di insegnamento-apprendimento, ma anche una diversa leva sui meccanismi fondamentali di apprendimento, che adesso aprono decisamente a una conoscenza non fondamentalmente sequenziale (apprendere secondo una "lettura" lineare, da un inizio a una conclusione via opportuni passaggi intermedi) ma reticolare e a "zapping"; per via di "salti" da un punto all'altro della rete del sapere, che, di conseguenza, diventa un mondo da esplorare più che un insieme di vie privilegiate da percorrere.

In tali casi cambierà necessariamente il ruolo dell'insegnante che, escludendosi comunque una sua deprivazione, passerà ad essere da soggetto di trasmissione del sapere a un organizzatore e controllore dei processi di apprendimento, dei suoi risultati e, ovviamente, della tecnologia che viene impiegata.

### ➔ Verso la società del sapere?

Quella di una tecnologia che rende possibile la totale condivisione del sapere, abbattendo *lobby* accademiche ed editoriali e mettendo continuamente a disposizione testi, ricerche e scoperte è l'ultima e forse l'unica vera utopia della nostra epoca postmoderna. Suggestiva e stimolante come tutte le utopie, l'idea di un sapere cooperativo e condiviso, se opportunamente ridimensionata e concretizzata può sicuramente entrare nella scuola e, dunque, trovare posto tra le competenze dell'insegnante legate alla tecnologia. Si tratta in sostanza di definire e realizzare, a un livello che può andare da una classe a una intera scuola e infine a una rete vasta di scuole, progetti di ricerca cooperativa che prevedano quanto meno una distribuzione di aspetti, di compiti, di ruoli e la definizione organica di tutto ciò.

Sono evidenti i vantaggi non solo formativi di tali iniziative. Da una parte, infatti, ogni alunno parteciperà attivamente, nel ruolo che gli è stato assegnato, allo sviluppo delle conoscenze che saranno successivamente messe in rete; ma soprattutto egli si sarà familiarizzato con le necessità e le opportunità del lavoro collaborativo, visto che il suo compito e la sua azione dovranno essere coerenti con i compiti assegnati agli altri e con le azioni da loro svolte. Non solo, ma tutto quanto viene sviluppato e successivamente incrementato nei tempi che saranno dati al progetto, potrà essere ampiamente diffuso e messo a disposizione di altre classi, scuole, reti di scuole che, ovviamente, potranno anche loro rientrare nel progetto con ulteriori apporti.

# La Tecnica della Scuola ti offre più



## assicurati per i prossimi mesi...

**più informazione** La Tecnica della Scuola pubblica oltre 700 pagine annue di leggi, decreti, ordinanze, circolari e concorsi per la scuola **più competenza** La Tecnica della Scuola riporta guide e commenti, che aiutano i lettori ad affrontare il proprio lavoro con maggiore consapevolezza **più tempestività** La Tecnica della Scuola viene stampata prima della scadenza quindicinale quando si presenta una novità importante per i lettori **più esperienza** La Tecnica della Scuola ha maturato un'esperienza di oltre cinquanta anni di attività editrice nel campo dell'informazione scolastica **più risparmio** La Tecnica della Scuola offre l'abbonamento al costo più basso rispetto agli altri giornali del settore

## scegliendo la seguente formula d'abbonamento

### Abbonamento speciale "15 numeri"

a "La Tecnica della Scuola"

(dal n. 10 al n. 24 - gennaio/agosto 2004)

**28,00 euro**

**In omaggio**

il numero 3 (febbraio 2004)  
di "Scuolainsieme" con il dossier

PORTFOLIO DELLE COMPETENZE DELLO STUDENTE

Prenota l'abbonamento compilando il coupon a lato

Consulta il nostro sito Internet  
[www.teenicadellaseuola.it](http://www.teenicadellaseuola.it)

Sì, desidero contrarre un nuovo abbonamento speciale "15 numeri", dal n. 10 al n. 24 - gennaio/agosto 2004 al quindicinale **La Tecnica della Scuola** al prezzo di **28,00 euro**.

Riceverò in omaggio il numero 3 (febbraio 2004) di "Scuolainsieme"

Pertanto mi impegno a pagare, appena riceverò il vostro avviso, l'importo stabilito tramite vaglia postale, assegno o versamento sul ccp n. 11397957 intestato a La Tecnica della Scuola - Catania.

SI PREGA DI SCRIVERE IN STAMPATELLO

Cognome ..... Nome .....

Indirizzo ..... Cap. ....

Città ..... Prov. .... Tel. ....

e-mail ..... Firma .....

Compila e spedisce il presente coupon via posta a: Casa Editrice La Tecnica della Scuola, Abbonamenti 2004 Via Tripolitania, 12 - 95127 Catania. Oppure invia la richiesta al numero di fax 095/503256, o all'indirizzo e-mail: [amministrazione@tecnicadellaseuola.it](mailto:amministrazione@tecnicadellaseuola.it)

I costi del servizio postale della formula dell'abbonamento di La Tecnica della Scuola nel 1° semestre della legge 47/98 sono stati del 60% percentuali. I costi del 2° semestre sono del 60% percentuali. Per conoscere i prezzi e le condizioni di abbonamento e di arretrati, visitate il sito [www.teenicadellaseuola.it](http://www.teenicadellaseuola.it) o chiamate il numero verde 800 20 20 20. Catania, 12-15/12/2003.

**4000201**  
Casa Editrice  
**La Tecnica della Scuola**  
Orientati al futuro

# I testi per il Concorso riservato degli insegnanti di religione

Altro materiale utile lo trovi cliccando sul link "Concorso IdR" nel nostro sito <http://www.snadir.it>



## DIZIONARIO CONCETTUALE Psicologia - Pedagogia - Didattica Ordinamenti e Legislazione scolastica

Dizionario Concettuale è uno strumento che nasce dalla collaborazione fra diverse professionalità che lavorano sul campo. Sono state elaborate oltre *trecento schede monotematiche a trattazione sintetica* utili per affrontare tutti gli argomenti (Psicologia, Pedagogia, Didattica, Ordinamenti e Legislazione Scolastica) previsti per i quesiti a risposta breve della prova scritta del Concorso Riservato per gli Insegnanti di Religione Cattolica. Il contenuto dei lemmi è aggiornato secondo le più importanti teorie socio-psico-pedagogiche contemporanee ed adeguati alla legislazione ed agli ordinamenti scolastico-istituzionali vigenti. Molti di questi lemmi sono provvisti di rimandi per rendere più facile la comprensibilità e permettere l'approfondimento. Un *abstract* del dizionario è consultabile sui siti: [www.snadir.it](http://www.snadir.it) e [www.educationalssoft.net](http://www.educationalssoft.net)

## Persona e personalità società scuola cultura educazione

Il testo presenta un doppio binario di lettura e di studio:

1. se in una prima parte c'è la tradizionale successione per Autori, che fornisce le linee essenziali di alcune principali concezioni del Novecento, sia in Europa che negli Stati Uniti, con le relative documentazioni antologiche;
2. dall'altra c'è l'impianto e un percorso tematico con argomenti tra loro organicamente relazionati, che prendono avvio dalla centralità della persona e dalle sue possibili relazioni con altre persone (docenti, studenti), con l'istituzione scuola, con la famiglia ed il territorio e con il mondo professionale.

Le due possibilità sono integrate unitariamente, creando così una terza via, quella che supera l'unilateralità di ciascuna per una personale, sintetica composizione.



## Norme per la scuola tra continuità e riforma

Questo libro è stato elaborato indirizzandolo ai docenti di religione cattolica, che si trovano a vivere un momento importante della loro esperienza lavorativa, in conseguenza del concorso pubblico per accedere all'immissione in ruolo nella scuola statale, volto "all'accertamento della conoscenza - tra l'altro - dell'ordinamento scolastico e degli orientamenti legislativi" (art. 5.2). In questa prospettiva, che interpreta "lo spirito della legge" e delle leggi, lo Snadir si fa mediatore operativo, proponendo ai colleghi, candidati al concorso, questo strumento di preparazione. In esso sono presenti gli orientamenti che il testo della legge n. 186/2003 e il relativo programma del concorso richiedono. Il volume è un valido strumento di consultazione sui temi contrattuali. Infine, un'ampia appendice ricostruisce le fasi e le documentazioni essenziali della storia dell'irc in Italia.

### MODULO DI PRENOTAZIONE LIBRI

Cognome ..... Nome .....  
Indirizzo ..... N° ..... Cap .....  
Città ..... Prov ..... Tel. ....  
E-mail: .....@..... C.F. ....

#### **Sì, desidero ordinare prenotando:**

- R. Rossi, *Persona e personalità. Società, scuola, cultura, educazione*, Euro 23,00
- A. Loritto, O. Ruscica, E. Soccavo, *Norme per la scuola tra continuità e riforma*, Euro 18,00
- D. Barone, P. Barone, A. Loritto, O. Ruscica, E. Soccavo, *Dizionario Concettuale*, Euro 18,00

Per un totale di Euro ..... + spese per la spedizione.

\* Essendo iscritto/a allo Snadir ho diritto al 30% di sconto sul prezzo di copertina.

Non invio denaro ora, ma pagherò

- CONTRASSEGNO (saranno addebitate le spese di spedizione) al ricevimento del/dei libri, direttamente al postino.
- Ritirando personalmente il/i libro/i presso la sede dello Snadir di ..... (Gli indirizzi delle sedi potrai trovarle nel sito <http://www.snadir.it> oppure telefonando allo 0932 762374).

Data .....

.....  
(Firma leggibile per esteso)

I suoi dati saranno inseriti nella banca dati elettronica dello Snadir e dell'Adr nel rispetto della legge 675/96 sulla tutela dei dati personali. I suoi dati non saranno comunicati o diffusi a terzi. Per essi Lei potrà chiedere l'aggiornamento o la cancellazione scrivendo al Responsabile Dati dello Snadir e dell'Adierre Editrice, via Sacro Cuore, 87 - 97015 Modica.

Questo ordine può essere inviato

**Via Posta:** Adierre Editrice Via Sacro Cuore, 87 - 97015 Modica  
**Via Fax:** 0932 455328