

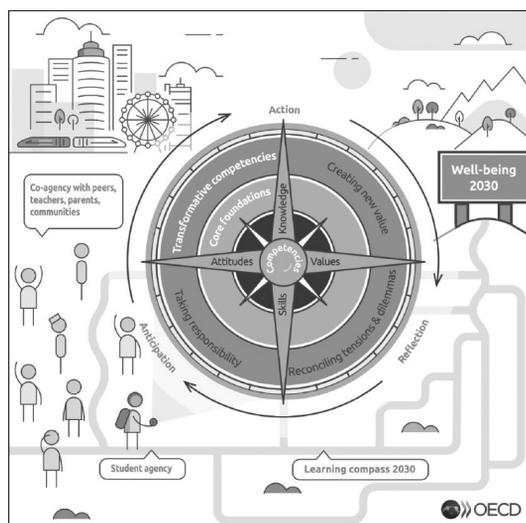
Incorporare i valori nel curricolo

ROBERTO FRANCHINI¹

Poco più di un anno fa il Dipartimento per l'educazione dell'OCSE, nell'ambito del progetto Future of Education and Skills 2030, ha pubblicato un volume dal significativo titolo *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*². Questo volume segue di pochi mesi ad un altro particolarmente significativo, dal titolo *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*³.

Il lavoro dell'organismo internazionale sollecita uno sguardo alto, che dall'ottica dell'emergenza sociale ed educativa rimanda ad una domanda più ampia e comprensiva: cosa significa essere uomini? Quali valori e atteggiamenti universali costituiscono la dotazione umana, prima, durante e dopo le sfide e le urgenze che la storia variamente presenta? Come la scuola può contribuire a plasmare un futuro migliore, incorporando nel curricolo quegli elementi antropologici che rendono lo studente *più uomo*, e dunque più pronto ad affrontare le scelte etiche per il bene comune? Come costruire un curricolo che crei equità, contrastando le disuguaglianze?

È singolare che l'organismo per la cooperazione e lo sviluppo economico ponga istanze di questa portata: non è raro, infatti, imbattersi in analisti che le giudicherebbero come un attacco alla laicità della scuola. È dunque una bella novità che l'OCSE sottolinei l'esigenza di allargare il ventaglio dei risultati di apprendimento (*learning outcomes*), dichiarando che



¹ Università Cattolica di Milano.

² OECD, *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*, OECD Publishing, Paris, 2021, <https://doi.org/10.1787/aee2adcd-en>.

³ OECD, *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*, 2021, https://www.oecd-ilibrary.org/education/adapting-curriculum-to-bridge-equity-gaps_6b49e118-en

la scuola deve assumere una visione educativa ambiziosa sul ventaglio di competenze in esito ai percorsi di istruzione.

La metafora utilizzata per offrire questa visione è quella della bussola (Learning Compass)⁴, adottata per sottolineare la necessità che gli studenti imparino a navigare da soli lungo la longitudine della crescita personale e la latitudine di sfide e contesti non familiari. Ancora, la bussola enfatizza il compito di sostenere i giovani nel compito evolutivo di trovare la propria direzione in modo significativo e responsabile, invece di ricevere semplicemente istruzioni o indicazioni statiche da parte dei loro insegnanti.

La bussola orienta in quanto oscilla sapientemente intorno a quattro, non due, punti cardinali: oltre a *conoscenze e abilità*, la scuola deve bilanciare l'ago (flessibile) del progetto educativo intorno al peso magnetico di *valori e attitudini*. Insomma, i percorsi formativi devono offrire agli studenti l'opportunità di crescere interiormente, per diventare agenti di bene personale e civico.

Naturalmente questa affermazione va messa a terra, per non rimanere sul piano delle dichiarazioni di principio: *embedding values in curriculum!* Incorporare i valori nel curriculum è un argomento controverso non solo in Italia, ma in molti paesi: spesso si presume o ci si aspetta che gli studenti sviluppino valori e atteggiamenti in modo informale e non formale, ad esempio attraverso le interazioni con i loro coetanei e con gli insegnanti. Sul piano progettuale, questo significa considerare l'educazione personale e sociale come una dimensione implicita: mentre gli insegnanti fanno matematica, italiano e scienze, devono avere un occhio di riguardo alla dimensione sociale ed emotiva, promuovendo negli studenti la capacità di comunicare, collaborare e intraprendere (aspetti che, per altro, non vengono poi valutati).

La sensazione è che questo approccio, in definitiva, non funzioni. Troppo forte è il peso di conoscenze e abilità nei retaggi e negli stili di insegnamento, e l'ago della bussola ne rimane inevitabilmente attratto, finendo per restringere il curriculum reale ai tradizionali aspetti dell'istruzione (mentre al contempo gli insegnanti potrebbero lamentarsi della maleducazione dei ragazzi...). È forse giunto il momento di transitare verso un approccio esplicito all'educazione personale e sociale, responsabilizzando in modo più chiaro la scuola (e gli insegnanti) su questo modo di intendere gli esiti del processo formativo.

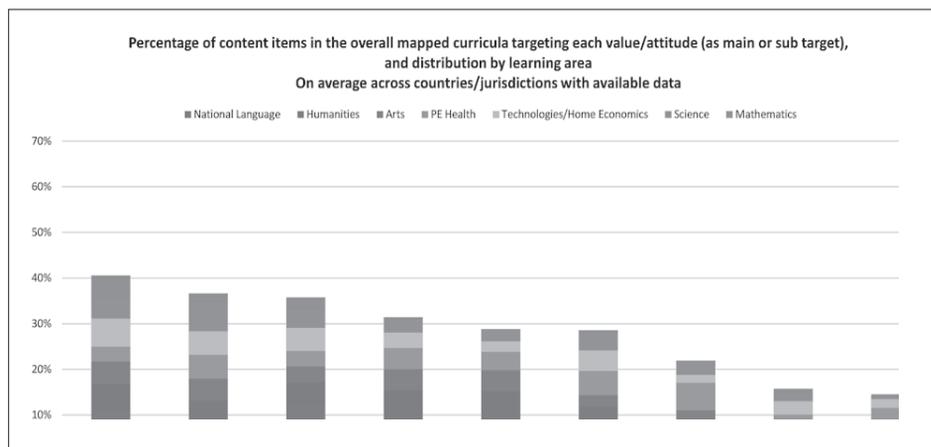
⁴ L'OECD Learning Compass 2030, un prodotto del già citato progetto OCSE Future of Education and Skills 2030, cfr. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>

1. Una bussola per il futuro

Uno dei compiti più profondi e radicali dei sistemi scolastici e formativi è fornire ai giovani una bussola per il loro futuro. Questa bussola non è fatta in primo luogo di saperi e conoscenze disciplinari, ma di valori e attitudini, che dunque devono diventare uno dei principali esiti (*outcomes*) di un curriculum significativo e adatto alle sfide che ci attendono.

Questa affermazione non significa che i sistemi formativi debbano abbandonare l'esplorazione del patrimonio storico e culturale, per diventare luoghi di semplice aggregazione sociale. In realtà, infatti, non c'è alcun dualismo tra cultura ed educazione, a patto che la valorizzazione della tradizione non sia una sorta di visita al museo, ma un'occasione sempre nuova di umanizzazione e di riflessione sul futuro.... *historia magistra vitae*.

Il nesso tra discipline e valori/attitudini, tuttavia, non può essere dato per scontato, ma ha bisogno di essere chiarito nei presupposti teorici e soprattutto nelle dimensioni metodologiche, senza le quali rischia di rimanere una semplice dichiarazione di principio, come spesso accade nei progetti formativi. Dal punto di vista del quadro teorico, è fondamentale definire bene gli esiti attesi del percorso educativo, in modo tale da allineare i processi (il metodo) ai risultati desiderati. Sotto questo profilo, è utile lavorare soprattutto sul piano delle "attitudini", in quanto, quando si tratta di insegnamento e apprendimento effettivi, esse possono essere più facili da osservare rispetto ai valori e alle convinzioni sottostanti. Pertanto, nel momento in cui la scuola o il singolo insegnante si accinge a progettare il curriculum, è utile declinare gli atteggiamenti che gli studenti possono e devono sviluppare, mentre lavorano a obiettivi e contenuti di apprendimento specifici di un ambito disciplinare.



Qui viene in aiuto nuovamente l'OCSE, che nella citata pubblicazione distilla nove atteggiamenti misurabili, che possono e debbono essere stimolati all'interno di ogni singolo ambito culturale, e precisamente:

1. Riflessione
2. Collaborazione e cooperazione
3. Imparare ad imparare
4. Rispetto
5. Responsabilità
6. Empatia
7. Autoregolazione
8. Tenacia
9. Fiducia

In figura, l'elenco discendente delle diverse attitudini non è in ordine di importanza, ma deriva da uno studio approfondito sui curricula dei paesi OCSE (CCM, Curriculum Content Mapping⁵), offrendo uno spaccato sugli aspetti privilegiati o al contrario negletti all'interno della progettazione disciplinare. Da qui si comprende come l'attività cognitiva della riflessione costituisce il focus principale dell'educazione scolastica, mentre attitudini come l'autoregolazione e la fiducia interpersonale (intesa come "fare affidamento sugli altri") non ricevono particolare attenzione. Oltre a questo, il grafico rivela come alcuni ambiti disciplinari (primo tra tutti la matematica) sembra non contribuire affatto (almeno nelle intenzioni) alla costruzione della bussola per il futuro.

Qualcuno potrebbe rimanere sorpreso dall'inserimento dell'attitudine alla fiducia come elemento fondamentale dei curricula disciplinari... eppure proprio a questo aspetto la pubblicazione dedica una particolare attenzione, in quanto ritenuto fondamentale presupposto allo sviluppo di quello che, con un linguaggio sociologico, viene definito come "capitale sociale", ovvero, per dirla con Bourdieu, «la somma delle risorse, materiali o meno, che ciascun individuo o gruppo sociale ottiene grazie alla partecipazione a una rete di relazioni interpersonali basate su principi di reciprocità e mutuo riconoscimento»⁶.

Esiste un'altra prospettiva dalla quale guardare alla questione. Se l'educazione delle competenze per la vita costituisce già di per sé un obiettivo imprescindibile per la formazione della persona, occorre anche dire che gli stessi apprendimenti scolastici, nei tradizionali assi disciplinari, sono facilitati dalla creazione di una scuola diversa, nella quale le relazioni tra persone funzionano,

⁵ Il Curriculum Content Mapping fa parte del più ampio progetto Future of Education and Skills 2030 dell'OCSE, cfr. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

⁶ BOURDIEU P. (1980) Le capital social - Notes provisoire, in «Actes de la recherche en sciences sociales», n. 31, p. 119.

configurando una vera e propria “comunità che apprende”. La qualità delle relazioni, infatti, determina in larga parte la qualità della scuola⁷.

La scuola come *Gemeinschaft* (scuola come comunità, opposta alla scuola come *Gesellschaft*, intesa come scuola dei rapporti formali), come Sergiovanni propone riprendendo la celebre distinzione di Tönnies, è un luogo dove si realizzano fini espliciti, e si diplomano ragazzi che si impegnano nelle competenze interpersonali, e che dimostrano valori, atteggiamenti e comportamenti costruttivi e collaborativi. In essa, anche il problema della sicurezza, così innaturalmente enfatizzato in questi tempi, concependolo soltanto come questione di muri e sorveglianze, deve essere interpretato come la conseguenza di relazioni caratterizzate da scarsa connessione e con mancanza di conoscenza delle reciproche differenze.

Più in profondità, le evidenze internazionali inducono fortemente a pensare che i problemi della scuola (risultati scarsi, livelli di drop-out elevati, situazioni di conflitto, incidenti e situazioni di bullismo) sono piuttosto conseguenze di problemi e di istanze più profondi e fondamentali. Un monito a progettare l'educazione delle competenze sociali, per costruire non semplicemente il cittadino, ma un tessuto di relazioni atto a formare la persona e dunque anche la società del domani.

2. Educare alla fiducia, nel tempo del disinganno

Educare alla fiducia: di fronte a questo invito è giustificabile, almeno inizialmente, un legittimo scoramento, forse anche una certa diffidenza verso pronunciamenti che sono evidentemente significativi, ma potenzialmente utopici e apparentemente inattuabili. Si può educare alla fiducia? E quand'anche fosse possibile, spetta davvero alla scuola questa missione? Non è forse compito della famiglia, e in secondo luogo delle agenzie educative territoriali, mentre la scuola, in modo complementare, si occupa della crescita culturale?

Si è già criticato il rischio di questa impostazione dualistica, che finirebbe per confinare la cultura nel letto di Procuste di apprendimenti senza scopo, e l'educazione ad azione senza tempo e senza radici.

Al contrario, l'OCSE sembra particolarmente interessata a come gli apprendimenti disciplinari possano (debbano) connettersi alle finalità valoriali, ricevendone senso, luce e prospettiva. La cultura è e sarà sempre maestra di vita, patrimonio per il futuro, non semplicemente deposito di memorie. Nel tempo

⁷ Cfr. SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, Roma, LAS, 2002, p. 92. L'autore cita affermazioni che riflettono risultati di indagini e studi sul successo formativo.

del disinganno, così lucidamente descritto da Bauman con la potente immagine della *modernità liquida*, l'istituzione scolastica è ancora più responsabilizzata sulla qualità di questa connessione, in grado di finalizzare l'apprendimento: le conoscenze sono per l'uomo, per il suo profilo personale e sociale, non l'uomo per le conoscenze. Le conoscenze sono strumento, l'uomo e la società il fine.

La questione, tuttavia, è "didattica": come è possibile curvare le discipline al progetto umano (alla "bussola per il domani")? Nello specifico del nono valore (la fiducia), come possono gli insegnamenti della matematica, delle scienze e della storia contribuire a costruire un atteggiamento aperto agli altri e al mondo?

È opportuno a questo punto offrire una definizione il meno vaga possibile dell'atteggiamento della fiducia. Essa viene intesa come l'aspettativa di un individuo o di un gruppo di poter fare affidamento sulle parole, promesse e dichiarazioni scritte di un altro individuo o gruppo, oppure ancora come la credenza nell'onestà e nell'affidabilità dell'agire e delle intenzioni altrui. È evidente che la fiducia è presupposto fondamentale affinché si generino legami, ad ogni livello: tra studente e studente, tra studente e insegnante, tra scuola e famiglie, tra scuola e istituzioni territoriali e così via.

Fiducia e legami, poi, sono auspicio e promessa di compagini sociali capaci di operare per il bene comune (co-agency). È un progetto ambizioso. Basta fare il confronto con quella che potrebbe essere la missione dominante della scuola, spesso operante (apertamente o nascostamente) nella mentalità dei diversi attori (presidi, insegnanti, famiglie, etc.): affermazioni come "finire il programma", "preparare agli esami", "assolvere l'obbligo di istruzione" sono ancora ben vive, rischiando di impoverire le motivazioni e inaridire i progetti formativi.

Qualcuno potrebbe tuttavia avanzare un'obiezione: spostare la missione della scuola verso l'educazione personale e relazionale rischia di indebolire la formazione accademica degli studenti, essendo essi impegnati in attività socializzanti, che tolgono tempo e risorse alla preparazione culturale. Questa considerazione, apparentemente ovvia, è in realtà ampiamente falsificata da evidenze empiriche: i bambini e i giovani che, sotto la guida dei loro insegnanti, crescono dal punto di vista relazionale, ottengono più alti risultati anche negli ambiti linguistici, matematici e scientifici, essendo essi più tenaci, collaborativi, intraprendenti e creativi.

Come già ricordato, il dualismo tra *literacy* e apprendimento socio-emotivo è non solo manifestamente sbagliato, ma anche seriamente dannoso: al contrario, la riflessione sui curricula deve esaltare il nesso tra cultura ed educazione, rintracciando ed esaltando il nesso tra le discipline e il progetto antropologico di riferimento.

In questo orizzonte, il progetto Education 2030 Curriculum Content Mapping (CCM) nasce con l'intento di indagare questo nesso, incoraggiando tutte le

componenti del sistema educativo a finalizzare (allineare) tutte le azioni e gli interventi ad un progetto di uomo e di comunità. Come evidenziato dalla mappa concettuale proposta dal progetto, le discipline, con le loro conoscenze e abilità, sono la stella polare, il cuore, lo strumento vivo di un organismo operante per la costruzione di comunità di studenti operanti per il bene comune (student agency and co-agency).

Sul piano fattuale delle analisi dei curricula reali, i risultati del CCM, tuttavia non sono incoraggianti: emerge con chiarezza che gli apprendimenti non sono per lo più finalizzati, rimanendo largamente fini a se stessi. Laddove presente, l'attenzione agli aspetti relazionali sembra costituire maggiormente uno strumento, e non lo scopo dell'azione formativa.

3. Collaborare e cooperare: strategia didattica o fine educativo?

Tra le molteplici metodologie didattiche che fanno parte dell'itinerario formativo degli insegnanti (e dei relativi corsi di abilitazione) c'è il cosiddetto *cooperative learning*. Nato nell'ambito dell'educazione speciale, l'apprendimento cooperativo è una metodologia di insegnamento che si realizza attraverso, appunto, la cooperazione degli studenti, vista dunque come strategia, e non come scopo dell'attività educativa. Nella stessa denominazione, il sostantivo "apprendimento" costituisce dunque l'obiettivo finale, mentre la cooperazione (indicata dall'aggettivo) rappresenta uno strumento, che trova altrove la propria finalizzazione, la misura della propria efficacia.

Più specificamente, si tratta di un metodo didattico che consiste nella suddivisione degli alunni in piccoli gruppi, aventi come ragion d'essere il raggiungimento di un obiettivo comune. L'apprendimento degli studenti è favorito dall'aiuto reciproco, in quanto nell'attività relazionale (socio-costruttiva) le conoscenze vengono manipolate, scambiate e riversate in un prodotto finale, frutto del lavoro di tutti. In questa cornice l'insegnante assume un ruolo di moderatore ed organizzatore delle attività, stimolando l'impegno di ognuno e facendo in modo che si avveri una condivisione di conoscenze e abilità da parte di tutti, una mobilitazione personale che favorisca la risoluzione dei problemi e/o la creazione di prodotti (*problem/project based learning*).

È possibile ribaltare l'ordine dei due elementi? È immaginabile pensare ad un approccio nel quale le attività di apprendimento siano finalizzate alla capacità degli studenti di collaborare e cooperare, per costruire assieme il bene comune? In questo modo, la collaborazione cessa di essere una strategia didattica, per diventare il fine stesso dell'educazione. Piuttosto che di apprendimento coo-

perativo si potrebbe allora parlare di apprendimento della collaborazione... lo stesso termine *apprendimento* perde così la propria genericità, trovandosi direttamente finalizzato all'educazione di competenze sociali, elemento cruciale della Bussola per il Domani (Learning Compass). Se poi la competenza sociale (come ampiamente dimostrato dalla letteratura *evidence based*) favorisse anche il potenziamento degli obiettivi accademici, sarebbe una doppia vittoria, pur nella convinzione che si tratterebbe, in definitiva, semplicemente di un obiettivo secondario. La cultura è per l'uomo (e per la società), e non viceversa.

Se si volesse mettere la cooperazione al centro del curricolo, occorrerebbe partire da una sua precisa definizione, che ci aiuti a progettare (a monte) e a misurarla (a valle). Nella già citata pubblicazione, la collaborazione viene definita come la capacità di lavorare bene come membro di un gruppo o di una squadra, essendo fedele al *team*, e facendo la propria parte per il conseguimento dell'obiettivo, qualunque esso sia. Come tale, la cooperazione è un forte predittore di benessere e di una vita di successo.

Nell'attività collaborativa, gli attori non concepiscono se stessi come indipendenti e competitivi, ma come agenti semi-autonomi, ovvero persone capaci di tenere assieme identità e appartenenza, interagendo attraverso negoziazioni formali e informali, creando congiuntamente regole e strutture che regolano le loro relazioni, stabilendo modi di agire o decidere sulle questioni che li hanno uniti; in questo modo, la cooperazione diviene un processo che coinvolge norme condivise e interazioni reciprocamente vantaggiose.

L'OCSE identifica sei aspetti della capacità di collaborare: l'interdipendenza sociale, l'introduzione di nuove idee, la negoziazione di obiettivi e compiti condivisi, la risoluzione dei conflitti, la condivisione delle risorse e la comunicazione. Tutti questi aspetti devono diventare elementi chiave dei progetti educativi.

Infine, aspetto molto importante e forse decisivo, la collaborazione è un costrutto orientato all'azione. Mentre l'attività del conoscere può rimanere sul piano contemplativo, collaborare coinvolge necessariamente l'identificazione di uno scopo comune, di carattere trasformativo. Nella cooperazione si avvera dunque un senso di *agency* personale e sociale: inserita nel curriculum dell'agenzia educativa, essa è in grado di trasformare le scuole in istituzioni di comunità, superando lo status austero di cattedrali del sapere, e rendendole pronte a dare il loro contributo al contesto in cui sono inserite.

Nella scuola, i progetti collaborativi possono aiutare precocemente gli studenti a sviluppare competenze importanti nella vita e nella professione. È difficile infatti rintracciare situazioni umanamente e professionalmente significative che non coinvolgano l'interazione con gli altri e col mondo. L'evoluzione verso un mondo sempre più globalizzato e interconnesso richiede spesso alle persone di lavorare con team eterogenei, in presenza oppure in luoghi diversi, con o senza la tecnologia.

4. Imparare ad imparare

Oltre agli aspetti relazionali (fiducia, collaborazione e cooperazione), tra i valori che per l'OCSE sono da "incarnare" nel curriculum ce ne sono alcuni che fanno riferimento all'area intima e riflessiva, come ad esempio *l'imparare ad imparare*. Tra le competenze trasversali questa può sembrare quella meno chiara ed anche un poco fumosa... cosa vuol dire "imparare ad imparare"? Come "mettere a terra" questa espressione? Cosa significa concretamente per gli studenti? Si tratta forse dell'area della cosiddetta "meta-cognizione" (costruito anche questo un po' astratto, e forse poco valutabile)?

In realtà, la definizione offerta dal Curriculum Content Mapping riporta la riflessione su un piano più concreto e comprensibile: "la consapevolezza e la comprensione del fenomeno stesso dell'apprendimento, che consente agli studenti di assumere il controllo del proprio apprendimento".

Imparare ad imparare vuol dire dunque in primo luogo *assumere il controllo delle proprie attività di apprendimento*. Naturalmente, il presupposto dell'espressione "assumere il controllo" è che esso sia normalmente in mano altrui (e che, per conseguenza, occorra riappropriarsene). In effetti, la percezione immediata è che le attività di apprendimento siano ordinariamente sotto il controllo degli insegnanti, con effetti potenzialmente deleteri proprio su questa competenza chiave. È possibile, infatti, che gli studenti si abituino ad essere per così dire forzati ad imparare, mediante una sorta di accerchiamento dentro al perimetro fatto di lezioni, compiti a casa ed interrogazioni. Ora, in ogni ambito in cui si esercita l'attività dell'uomo, è ben noto l'effetto del controllo esercitato da terzi: la motivazione diventa estrinseca (nel nostro caso ancorata all'effetto ricattatorio del voto), finendo nel tempo per estinguersi, non appena l'incentivo esterno si indebolisce o persino si annulla (come ad esempio durante la pausa estiva o al termine di un ciclo scolastico).

Se nessuno *vuole* imparare, chi potrà insegnare? Questo è il radicale interrogativo, che potrebbe mettere in discussione alcune delle pratiche didattiche normalmente utilizzate nel contesto scolastico. Forzare l'apprendimento, a monte mediante la strutturazione univoca degli stimoli (lezione) e a valle con l'effetto della valutazione (voto), potrebbe nel tempo illanguidire, o persino annullare questa fondamentale *volontà* di imparare. Dal punto di vista psicologico, questa fattispecie conduce inevitabilmente ad una conclusione: contro la propria volontà lo studente può forse memorizzare, ma non certo imparare.

Se si prende sul serio questa competenza chiave (che probabilmente è la competenza delle competenze, o almeno il presupposto di ciascuna di esse), è necessario riflettere su come favorire l'appropriazione da parte dello studente dell'attività di apprendimento, in tutte le sue fasi: fissare l'obiettivo desidera-

to, dirigersi verso di esso, monitorare i progressi e adottare misure correttive per rendere più efficace la stessa attività. Come afferma l'OCSE, l'imparare ad imparare si verifica quando gli studenti sono auto-diretti, ovvero consapevoli di sé come agenti attivi nel processo di apprendimento, rendendo non necessaria (e nemmeno opportuna) la sollecitazione passo-passo di insegnanti e genitori. L'imparare ad imparare diventa così un processo interiore, sorretto da motivazione intrinseca, e associato al cosiddetto ciclo AAR: Anticipazione (di obiettivi desiderati, in vista di uno scopo significativo per se stessi, in relazione con gli altri e col mondo); Azione (scelta delle strategie e intrapresa autonoma dei passi necessari); Riflessione (monitoraggio della propria crescita, e selezione degli opportuni aggiustamenti per migliorare l'attività).

Mentre l'apprendimento forzato potrebbe produrre la cessazione di questa attività (come il fenomeno pandemico del Learning Loss ci ha drammaticamente rivelato), Imparare a imparare prepara gli studenti a perseverare nell'apprendimento permanente e autodiretto, nei loro progressi accademici e nelle carriere che possono scegliere, e più in generale nelle scelte personali che si troveranno a fare nel corso della vita.

La domanda a questo punto diventa: come può la scuola, come possono gli insegnanti favorire l'imparare ad imparare? La prima risposta è radicale: poiché questa competenza è da considerarsi innata (basta pensare alla curiosità dei bambini), è sufficiente non scipparla! Insomma, sin dai primissimi anni della cosiddetta "scolarizzazione" occorre evitare di indebolirla, strutturando troppo le attività di apprendimento. Questa affermazione va presa con equilibrio: è evidente che i bambini all'inizio della carriera scolastica si trovano nella cosiddetta fase "eteronoma" (cfr. Piaget), e che dunque hanno bisogno che gli adulti sorreggano la loro attività, strutturando adeguatamente i materiali. Questo, tuttavia, non può e non deve comportare la completa assunzione del controllo, come sovente in realtà accade. La "lezione" del Reggio Children dimostra come i bambini, in un ambiente di apprendimento stimolante, attraente e opportunamente regolato, sono in grado di muoversi autonomamente verso obiettivi sensati.

Con il proseguo della crescita evolutiva, e addirittura con la fase cosiddetta "autonoma" (e cioè dagli 11 anni in poi, cfr. sempre Piaget), il controllo degli adulti diventa sempre meno opportuno, mentre aumenta l'esigenza di investire sull'autoregolazione degli studenti. Come sembra palese, in realtà accade un processo per certi aspetti ribaltato: le attività di governo dell'apprendimento da parte degli insegnanti, tutto sommato discrete tra infanzia e primaria, crescono con l'avanzare dei cicli scolastici, potendo diventare persino totali, e perciò soffocanti.

Occorre invertire questa tendenza. È assolutamente necessario che i nostri studenti crescano in orientamento agli obiettivi e mentalità di crescita. Per favorire questo rovesciamento è semplicemente opportuno che gli insegnanti

“perdano il controllo”, lasciando che i giovani scelgano le loro mete, si organizzino per raggiungerle e valutino i propri progressi in funzione degli obiettivi desiderati.

In prima battuta “perdere il controllo” lascia gli adulti in balia di una sensazione di scarsa efficacia, che può essere difficile da gestire. In più, è probabile che nell'immediato (a breve termine) si riscontrino risultati a prima vista inconsistenti (rispetto agli esiti apparenti, e per così dire “sicuri”, del ciclo lezione-studio-interrogazione). Occorre dunque avere una pazienza non ingenua, ma appoggiata sulla fiducia in risultati a lungo termine, più stabili e significativi rispetto alla memorizzazione di nozioni “mandate giù”.

La scuola deve dunque diventare un luogo aperto, esplorabile, ricco di stimoli da selezionare; l'insegnante l'adulto che prepara materiali, propone e sostiene scelte coraggiose, vigila con discrezione durante il tempo di apprendimento, combinando autonomia e regole. In uno spazio-tempo di questo tipo, attratto da sfide personali e culturali significative, il giovane forse impara meno (in termini di magazzino effimero di memoria), ma impara senz'altro di più, perché impara ad imparare.

5. Controllo o autoregolazione?

L'imparare ad imparare richiede la virtù dell'autoregolazione, definita dal CCM come “capacità di gestire le proprie emozioni, l'attenzione e il comportamento per rispondere efficacemente a richieste sia interne che ambientali”. Ancora, essa viene definita come la capacità di ritardare la gratificazione, controllare gli impulsi e modulare l'espressione emotiva, perseguendo con tenacia gli obiettivi preposti. Insomma, la capacità di “darsi una regola” è presupposto necessario perché diventi possibile perdere il controllo, lasciando che gli studenti si riappropriino delle attività di apprendimento, imparando ad imparare.

Occorre affrontare il rumore di fondo di tutte le possibili (e fondate) obiezioni: come è possibile che siano gli studenti a gestire le regole? Non sono gli adulti che devono imporle? Cosa accadrebbe nelle scuole se si lasciasse ai giovani l'autonomia nelle loro condotte individuali e negli stili relazionali? Normalmente, infatti, è la scuola che esercita il controllo, sia sugli apprendimenti (cosa, quando e come) che sulle condotte (cosa fare e, soprattutto, cosa non fare). Pertanto, mettere nel mirino l'autoregolazione potrebbe comportare una profonda revisione delle modalità consuete di predisporre routine e dare ordine alla convivenza negli spazi educativi.

In effetti, alcune brevi notazioni di psicologia dello sviluppo potrebbero ulteriormente supportare questa esigenza di cambiamento... le domande da porre

alle scienze umane sono ad esempio le seguenti: come si favorisce lo sviluppo morale? Mediante il controllo? Se sì, in che misura? Favorendo l'iniziativa autonoma? Se sì, in che misura? Secondo Piaget, lo sviluppo del bambino deve portare progressivamente alla conquista di livelli crescenti di autonomia nelle scelte quotidiane, passando dalla fase eteronoma (dove è l'adulto il fattore prevalente di controllo) alla fase autonoma. Da questo punto di vista, è singolare che nella scuola accada normalmente il contrario: nell'educazione precoce i bambini sperimentano spesso gradi di libertà anche di molto superiori a quanto accade nella scuola superiore. Per fare un esempio, nell'approccio Reggio Children i bambini hanno margini di iniziativa e di libertà di esplorazione di gran lunga superiori a quelli di norma consentiti a giovani studenti di un liceo o di una scuola media... è giusto così? o stiamo sbagliando qualcosa? troppa libertà ai bambini o eccessivo controllo sugli adolescenti?

Anche Montessori aiuta a riflettere. Ella scrive: "Il principio fondamentale deve essere la libertà dell'allievo, poiché solo la libertà consente uno sviluppo di manifestazioni spontanee, già presenti nella natura del bambino. Il bambino deve capire la differenza fra bene e male e compito dell'insegnante è che il bambino non confonda essere buono con l'immobilità e il male con l'attività. L'intento deve essere quello di creare una disciplina per l'attività, il lavoro, il bene, non per l'immobilità, la passività, l'obbedienza. La disciplina deve emergere a partire dalla libertà; noi non consideriamo disciplinato un individuo reso silenzioso come un muto ed immobile come un paralitico: se è così egli è un individuo annichilito, non disciplinato. Noi crediamo che un individuo disciplinato è padrone di se stesso e capace di regolarsi da solo quando sarà necessario seguire delle regole di vita. Non possiamo conoscere le conseguenze che avrà l'aver soffocato l'azione al momento in cui il bambino sta appena cominciando ad essere attivo: forse gli soffochiamo la vita stessa"⁸.

Dunque il bivio è tra una malintesa disciplina per l'immobilità e la passività, e una opportuna disciplina al servizio dell'attività, dell'iniziativa e del lavoro. Il rischio di fraintendere è alto: è da considerarsi educato un giovane che impara a stare fermo e attento, sotto la pressione di minacce e ricompense? O è preferibile formare giovani capaci di intraprendere e di muoversi, scegliendo di aderire alle regole del gioco? A quale di questi due obiettivi tende l'istituzione scolastica, a reprimere o a liberare? a controllare o a facilitare l'autocontrollo?

L'OECD non ha dubbi: l'autoregolazione è uno dei costrutti chiave del progetto educativo, condizione fondamentale per contribuire al benessere collettivo e planetario del futuro. Gli studenti hanno bisogno di autoregolazione per navigare con successo - attraverso volatilità, incertezza, complessità e ambiguità - nel

⁸ MONTESSORI M., *Educare alla libertà*, Milano, Mondadori, 2008, p. 77.

tempo (cioè passato, presente, futuro) così come negli spazi sociali e digitali (famiglia, scuola, Comunità, web e social network).

In un contesto in rapida e vorticosa evoluzione, ci si aspetta che gli studenti continuino ad apprendere, adattandosi a nuove contingenze e a nuove sfide: è molto probabile che solo gli studenti autoregolati abbiano successo in questa impresa. Durante il periodo più duro della pandemia questa ipotesi ha trovato decise conferme: solo gli studenti autodeterminati hanno proseguito il loro percorso di apprendimento, mentre quelli privi di questa attitudine sono incorsi nel cosiddetto fenomeno del Learning Loss.

Se la scuola opta per la promozione dell'autoregolazione, diventa necessario riflettere su quali condizioni organizzative e pedagogiche la rendono possibile e probabile. Sgomberiamo il campo da possibili equivoci: sostenere l'autoregolazione non significa affatto "togliere le regole". Le regole sono infatti un elemento fondamentale della convivenza civile, come anche del successo personale. Non c'è alcuna contraddizione tra autoregolazione e presenza di regole, anzi, queste sono necessarie a quella.

L'elemento chiave consiste nell'individuazione del cosiddetto "*locus of control*", che può essere interno o esterno. Qualora le condotte siano prescritte e imposte dall'esterno (ovvero dalla dominanza psicologica dell'adulto, esercitata mediante il dispositivo di lezioni, interrogazioni, ricompense e minacce), l'autoregolazione rimane lontana dalle pratiche educative, anche (forse soprattutto) quando ne conseguono obbedienza e conformità.

Qualora invece, condivise le regole e fissati gli obiettivi, gli studenti sono liberi di gestire il tempo, interagendo con il contesto e con gli altri, e scegliendo di farlo nel rispetto delle norme di convivenza (avvertite come utili e giuste), allora l'obiettivo è raggiunto, perché essi sono liberi nel bene. Le sanzioni rimangono (non c'è regola senza sanzione), non però come minaccia per così dire a monte, annunciata (gridata) per esercitare il controllo, ma come naturale conseguenza a valle, applicata per garantire equità e giustizia.

Dal punto di vista strettamente didattico, compiti reali, apprendimento cooperativo e presenza "laterale" degli adulti sono alcuni degli strumenti che definiscono il contesto "ecologico" nel quale l'autoregolazione può essere intenzionalmente perseguita, sotto la vigilanza discreta di insegnanti capaci di dire la parola giusta al momento giusto, senza esercitare un controllo pedissequo, quanto una premurosa capacità di feedback (parole relazionali che nel tempo verranno interiorizzate dagli studenti). Lo spazio, infine, fa la differenza: mentre cattedra e banchi predispongono e facilitano il controllo, le zone di apprendimento, arricchite in vario modo di stimoli culturali, sono l'ambiente che favorisce la crescita interiore di studenti autoregolati.

6. La scuola dei valori: note didattiche ed organizzative

Se si opta per un approccio esplicito all'educazione sociale e relazionale dei giovani a scuola, la questione da affrontare riguarda il *come*; al riguardo, l'OCSE segnala che la complessità dell'inclusione dei valori nel curriculum può essere compresa in tre ambiti:

- i) raggiungere un accordo sull'opportunità di affrontare i valori nell'ambito della ri-progettazione del curriculum;
- ii) costruire un consenso su quali valori e atteggiamenti dovrebbero essere inclusi nel curriculum;
- iii) armonizzare (allineare) le pratiche scolastiche (spazi, tempi, risorse didattiche) ai valori così selezionati.

Per non rimanere semplicemente sul piano della critica, è opportuno provare ad annoverare alcune possibili prospettive di cambiamento, sia a livello macro (del sistema educativo) che a livello micro (dell'organizzazione e dell'agire concreto della scuola e degli insegnanti).

Sul piano macro, negli ordinamenti (Indicazioni Nazionali) andrebbe forse superato il dualismo tra competenze trasversali (di carattere personale e sociale) e le competenze disciplinari. Nel concreto, invece di avere in esito la competenza trasversale "Agire in modo autonomo e responsabile" e la competenza disciplinare "Legge e comprende testi di diverso tipo, utilizzando strategie di lettura adeguata agli scopi", si potrebbe rappresentare come traguardo un più chiaro allineamento valoriale della competenza, ad esempio "Legge e comprende testi letterari per comprendere le radici culturali comuni e proporre al territorio e sui social messaggi e manifestazioni atti a sensibilizzare solidarietà e coscienza civica".

Una definizione di questo tipo richiede, sul piano micro, una finalizzazione accurata di tutte le attività didattiche, alla stregua non di semplici lezioni, ma di progetti e sfide reali, che coinvolgano i bambini e gli studenti in attività costruttive, in intelligente dialogo con il contesto in cui la scuola sorge ed opera.

Ancora più radicalmente, occorre relativizzare i saperi! Per "relativizzare" non si intende un diminuire, un traslare in secondo piano, ma un "rendere relativo", un "finalizzare", rendendo chiara la distinzione tra il *cosa* e il *perché*. Non c'è nulla di utile e di buono che non possa essere usato fruttuosamente per collaborare con gli altri e con la comunità di appartenenza. Un sapere apparentemente fine a se stesso, un contenuto nuovo, un'esperienza estetica può sempre essere condivisa, rendendo chiara anche ad altri la sua verità e la sua bellezza. Ad esempio, un gruppo di giovani che approfondisce l'esperienza storica del primo Novecento potrebbe realizzare un podcast sulle radici storiche della propria città o quartiere; un gruppo di studenti che assapora la poesia di Dante o la poetica letteraria del Manzoni può organizzare una *lectura Dantis*

oppure un evento culturale pubblico. Ancora, invece di scrivere da soli un tema, per essere letto soltanto dall'insegnante (o da un benevolo genitore), un gruppo di allievi potrebbe realizzare un saggio di scrittura collettiva, da riversare in un Social Network, oppure mettere a punto una campagna di sensibilizzazione, su temi utili come ad esempio l'ecologia o le problematiche economiche.

Un'impostazione curricolare di questo tipo muta in profondità il compito dei formatori. Occorre sganciarsi con coraggio dalla leggenda del programma, con il retaggio dell'elenco seriale di obiettivi, rispetto al quale si sarebbe più o meno *avanti* o *indietro*, costringendo ad una sorta di subdola e frustrante fretta. L'umanizzazione del curricolo (pochi obiettivi, tra i quali il privilegio va dato a fiducia, collaborazione e apertura al nuovo) trasforma il mandato educativo: non si tratta di preparare lezioni, ma di progettare esperienze culturali, affidate all'iniziativa e all'interazione attiva degli studenti.

La sfida più importante e delicata, tuttavia, non è la riforma del curricolo o il ruolo dei formatori, ma la terza tra quelle proposte dall'OCSE, cioè l'armonizzazione delle pratiche scolastiche, ovvero il punto di vista organizzativo. È questo l'aspetto più complesso, ed anche più resistente, affidato all'inerzia del "si è sempre fatto così". La questione dunque diventa: come riformare il DNA organizzativo, ancor prima che didattico, della scuola?

Lo spazio e il tempo, così come sono tradizionalmente organizzati nei confini dell'istituzione educativa, non favoriscono di norma la collaborazione e l'autoregolazione, anzi, le ostacolano. Banchi separati, risorse individuali (identiche e riproduttive), orari forzati, prove parallele e risultati in forma di classifica costituiscono ahimè il DNA di un'organizzazione che fatica a trovare il proprio senso, diverso da quello per cui è nata. Occorre dunque ripensare il fatto organizzativo, predisponendo ambienti di apprendimento ampi e diversificati, disarticolando l'orario in tempi attivi e collaborativi, superando il mito del libro di testo, e favorendo la condivisione di risorse, sia librerie che virtuali.

Come sottolineato in altri contributi (cfr. la riflessione sul cosiddetto educativo digitale⁹), l'organizzazione della scuola deve con più coraggio superare l'impostazione individualista (aule, cattedre, banchi, libri di testo intesi come risorse individuali) per strutturare zone di apprendimento nelle quali i bambini e gli studenti progettino, cooperino, si aiutino in vista di compiti reali, sensati e collaborativi, sotto la guida esperta di educatori meno impegnati nel trasmettere conoscenze, e più responsabilizzati a facilitare e incoraggiare iniziativa e interazione.

Come afferma scherzosamente Einstein, se qualcuno afferma che è impossibile, si limiti a non disturbare chi già lo sta facendo!

⁹ FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare: l'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, in Rassegna CNOS, 2/2020.

Bibliografia

- BOURDIEU P., *Le capital social - Notes provisoire*, in «Actes de la recherche en sciences sociales», n. 31, 1980, p. 119.
- FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare: l'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, in Rassegna CNOS, 2/2020.
- MONTESSORI M., *Educare alla libertà*, Milano, Mondadori, 2008.
- OECD, *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*, OECD Publishing, Paris, 2021, <https://doi.org/10.1787/ae2adcd-en>
- OECD, *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*, 2021, https://www.oecd-ilibrary.org/education/adapting-curriculum-to-bridge-equity-gaps_6b49e118-en
- SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, Roma, LAS, 2002.