

Le fonti culturali delle Indicazioni

di Cinzia Mion

*Nel testo
c'è una ricchezza
di riferimenti
alle teorie
dell'apprendimento
che va scoperta
e approfondita*

Un'idea di scuola

L'emanazione di nuove "Indicazioni nazionali per il curricolo" attiva in modo forte l'esigenza di individuare le parole chiave significative che spesso sono presenti, ma qualche volta rimangono implicite, parole che ci permetteranno – come se fossero finestre – di aprire squarci di orizzonti culturali e professionali propri della scuola, della psicologia dell'apprendimento, della cultura attuale in genere, per poter dare respiro al testo anche laddove risulti troppo succinto e riduttivo.

Sofferamoci soprattutto sulla premessa. Risulta infatti essenziale che venga recepita bene l'"introduzione" al testo, per non correre il rischio di dare precocemente un approccio disciplinare che, attirato dalla sequenza degli obiettivi, potrebbe portare al medesimo errore che si è compiuto con i programmi per la scuola elementare dell'85, di cui ben presto fu dimenticata la splendida premessa per un tuffo nelle discipline, fatto che ha comportato l'appesantimento delle programmazioni negli ultimi anni. Risulta più o meno esplicitata, tra le righe, un'idea di *scuola* che avevamo perso per strada e che ora stiamo riaffermando con forza: la *scuola inclusiva* che già le Indicazioni Fioroni (2007) avevano salvato; la scuola che si fa motore di civiltà e democrazia, di diffusione di *competenze di cittadinanza irrinunciabili*; la scuola che si attiva per accogliere e ospitare tutte le *diversità* ma che si oppone a che queste possano scivolare verso le disuguaglianze.

Insieme all'idea di scuola appare in più punti anche l'idea della classe come gruppo cooperativo, dove si rende operante l'aiuto reciproco, in una visione comunitaria dell'apprendimento, in un *contesto* di relazione e di cura.

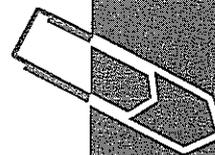
Un'idea di bambino

Un'altra idea che va esplicitata è quella di *bambino*, che non appare più spinto in pista precocemente da genitori frenetici e narcisisti, ma viene seguito secondo i suoi tempi perché acquisisca competenze, autonomie, il primo impianto di cittadinanza, nell'ambito però della maturazione di un'identità *'forte'* e coesa, in grado di resistere agli urti della post-modernità.

In questo percorso difficile di crescita il bambino dovrà essere *compreso* anche nella sua ricerca di *sensò*. È un bambino, e poi un preadolescente, che sa rapportarsi alle diversità e che è sensibile alla lotta al pregiudizio e al dogmatismo, che sa prendersi cura di sé e degli altri e che diventa presto attento anche alla cura dell'ambiente.

Un'altra idea implicita ma che appare chiarissima attraverso un'attenta lettura della premessa, soprattutto del paragrafo "Ambiente per l'apprendimento", è quella della matrice teorica di riferimento della psicologia dell'apprendimento scolastico.

Si tratta dell'*approccio socioculturale interattivo vigotskiano*, deducibile in modo chiaro e netto anche dall'ultimo testo ufficiale, attraverso i riferimenti alla valorizzazione delle esperienze e delle conoscenze precedenti, all'incoraggiamento per l'apprendimento collaborativo (quello tra pari, l'aiuto reciproco, l'apprendimento cooperativo); ma soprattutto per l'accento posto sui contesti dove hanno luogo attività laboratoriali su cui gli alunni vengono coinvolti nel pensare – realizzare – valutare lavori condivisi e in cui la problematizzazione sollecita la messa in discussione delle conoscenze già elaborate. Il riferimento non dovrebbe essere più alla programmazione *lineare* per obiettivi da raggiungere ma alla progettazione *reticolare* per co-costruire conoscenze alla progettazione per competenze.



Il punto

*La sfida
della complessità
fa la sua
apparizione
ufficiale
nella scuola
italiana
con la premessa
alle Indicazioni
del 2007*

**Imparare a vivere
nella complessità**

Il primo aspetto del testo che riconosciamo come molto positivo è il riferimento alla *cultura della complessità* e a ciò che essa richiede perché i soggetti imparino ad abitarla senza troppo spaesamento. La complessità infatti richiede una revisione della logica binaria della cultura della linearità, che ci aveva abituato a classificare la realtà attraverso contrapposizioni nette esplicitate attraverso la 'o' disgiuntiva (o giusto o sbagliato, o vero o falso, ecc.). La sfida della complessità è attiva già da quasi trent'anni (1), ma la scuola è stata invi-

tata ad affrontarle in un documento ufficiale soltanto recentemente.

La premessa, dal titolo "Cultura, scuola, persona", completamente recuperata infatti dal testo del 2007, nonché i riferimenti specifici alla complessità rintracciabili anche nella nuova stesura, ci fanno capire che i tempi sono maturi perché la scuola aiuti docenti e allievi a elaborare la cultura della 'multilogica e multidimensionalità'.

Possiamo anche aggiungere che D.S. Rychen e L. Hersh Salganik, nel loro testo *Key competencies* (2) indicano le competenze fondamentali per vivere nella società della complessità, competenze non prettamente scolastiche ma che solo la scuola può insegnare e che saranno strumenti utili per muover-

1) Il testo a cura di G. BOCCHI e M. CERUTI, *La sfida della complessità* (Feltrinelli, Milano), che illustra per primo in Italia il paradigma della complessità, è uscito infatti nel 1985, mentre quello di J.F. LYOTARD, *La Condition postmoderne: rapport sur le savoir*, Les Éditions de Minuit, Paris, è del 1979 (trad. it. *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1981).

2) D.S. RYCHEN e L.H. SALGANIK (a cura di), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*, Hogrefe & Huber, Göttingen, 2003 (trad. it. *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Franco Angeli, Milano, 2007).

*Si dà 'senso'
all'esperienza
attraverso
le situazioni
di scambio,
confronto
e interazione
che si svolgono
in classe*

si adeguatamente nella vita e nel mondo, anche a scuola finita.

Si tratta di competenze che passano attraverso la *riflessività* e che hanno a che fare con le differenze e le contraddizioni, non pervenendo a una soluzione o... o, ma piuttosto e... e, come un'abilità di destreggiarsi tra tensioni, coniugando le diverse logiche, a volte contrapposte come la diversità e l'universalità, la novità e la continuità, l'uguaglianza e la differenza, l'autonomia e la dipendenza, integrando finalità apparentemente incompatibili come aspetti della stessa realtà. Oggi, alla luce di ciò che sta accadendo a Taranto, a proposito dell'acciaieria ILVA, potremmo aggiungere anche la tensione tra il prendersi cura della salute dei cittadini e il salvare posti di lavoro.

Dalla discussione alla riflessione

Altro aspetto positivo è il *pensiero riflessivo* che aiuta a evitare il *dogmatismo* e la *mentalità chiusa* che potrebbero invece diffondersi se venisse incentivato solo il pensiero *riflettente*, tipico di una scuola che chiede solo la restituzione del pensiero degli altri.

Spesso la scuola attuale, oltre a richiedere troppo pensiero riflettente, produce conoscenza fine a se stessa, spendibile solo nei confini di un'aula. Si tratta dei famosi *saperi inerti* di cui parla P. Boscolo nei suoi libri di psicologia dell'apprendimento ⁽³⁾.

Per poter realizzare invece un processo di riflessività bisogna partire a scuola da *esperienze* effettivamente alla portata di chi impara, come raccomandano in più parti le Indicazioni, a partire dalla scuola dell'infanzia, ma l'importanza è che abbiano *un senso e un significato* per chi si impegna a riflettere. Indispensabile risulta che i docenti si attivino per renderne consapevoli e partecipi gli allievi.

3) P. BOSCOLO, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino, 1997.

La riflessione presuppone però una comprensione autentica, quindi non può fondarsi su saperi semplicemente memorizzati e cambia a seconda dei contesti specifici dati dalle varie conoscenze: storiche, matematiche, scientifiche, naturalistiche.

Le operazioni di elaborazione delle conoscenze possono essere: confrontare, selezionare, fare analogie, identificare fattori, ordinarli per importanza, ricostruire eventi, assumere il punto di vista dell'altro, ecc.

L'elaborazione e la discussione sono individuate dal testo, già a partire dalla scuola dell'infanzia, come le attività fondamentali per la riflessione in quanto possono innescare un'interazione cognitiva molto produttiva.

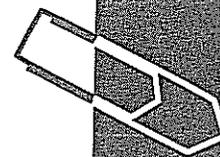
C'è da tener presente che oggi più che mai l'attuale generazione dell'informazione diffusa, ma non compresa, non posseduta, abbisogna delle modalità, che solo la scuola può insegnare, di elaborazione della conoscenza.

In questo modo si impara ad argomentare, contro-argomentare, negoziare, decentrarsi, acquisire modi per rapportarsi e stare insieme così importanti nella società delle differenze, come hanno spiegato molto bene C. Pontecorvo e A.M. Ajello nel loro libro *Discutendo si impara* ⁽⁴⁾.

Nei panni dell'altro

Interessante e attuale appare il rilievo dato alle *diverse culture e diversi punti di vista*. Non va ignorata, nel paragrafo "Per una nuova cittadinanza", la sottolineatura data al termine *integrazione* prima ancora di quello di *integrazione*, a proposito della presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse, per sottolineare che l'intercultura passa per la conoscenza, il confronto e il dialogo, non per l'as-

4) C. PONTECORVO, A.M. AJELLO e C. ZUCCHERMAGLIO, *Discutendo si impara*, Carocci, Roma, 2007.



Il punto

similazione *tout court*, che viene evocata dall'integrazione, che rischia di svalutare e ignorare la cultura di provenienza dell'altro.

L'importanza poi della *parzialità del punto di vista* prende la sua forza già dalla cultura della complessità e dai suoi scenari policentrici per cui il punto di vista dell'osservatore non può che essere parziale e, per poter avere una visione più ricca, ha bisogno dell'aiuto di chi osserva da una prospettiva altra. In un mondo dalle prese di posizione ideologiche questa è un'ottica veramente rivoluzionaria ma difficilissima da diffondere, perché presuppone la capacità di *ascoltare* l'altro senza pregiudizi.

Marianella Sclavi nel suo interessante volume *Arte di ascoltare e mondi possibili* (5), tra le regole per imparare ad ascoltare e *uscire dalle cornici di cui facciamo parte*, dice che se vogliamo comprendere quello che un altro sta dicendo bisogna *assumere che ha ragione*.

Le competenze interpretative

Notevole è l'importanza data alla *ricerca di senso*, che ci rimanda all'ermeneutica moderna a partire da Gadamer e recuperando anche la Cresson (6), che nel suo famoso libro *Verso la società della conoscenza* ha messo in primo piano le competenze ermeneutiche, come la ricerca del significato degli eventi e dei saperi: competenze da acquisire attraverso la cultura generale, ancor prima di parlare di competenze informatiche o di lingue comunitarie come avevano invece fatto le Indicazioni 2004 che, sia pur facendo riferimento al libro succitato, hanno sal-

tato a piè pari le competenze interpretative, fondamentali invece per acquisire il senso di cittadinanza e non restare intrappolati nella sudditanza.

Anche le discipline devono essere considerate *chiavi di lettura interpretative*; torna così il valore formativo delle discipline (Bruner (7)) per le quali più che i confini che le dividono devono essere valorizzate le loro *interconnessioni*. Si può raccordare alla ricerca di senso anche l'importanza accordata all'esplorazione e alla *scoperta*, sempre di bruneriana memoria, che troviamo nel paragrafo "Ambiente per l'apprendimento" che ci fa focalizzare la problematizzazione della realtà: compito delicato di regia dell'insegnante accorto, attraversato lui stesso, prima ancora dei suoi allievi, da una perspicace curiosità epistemica.

Sulle strade della metacognizione

Collegata ai punti precedenti è la valorizzazione data alla *metacognizione*, che viene esplicitamente sottolineata e si collega all'apprendimento per scoperta, ma si evince anche dall'importanza assegnata "all'imparare ad apprendere".

Si tratta di incoraggiare la consapevolezza e l'esplicitazione del proprio modo di apprendere nonché del suo monitoraggio. A Bruner infatti, a suo tempo, era stata criticata l'affermazione che il miglior apprendimento era quello per scoperta, perché troppo elitario e realizzato solo da pochi allievi.

A tale critica era però seguita la sollecitazione propositiva a individuare le strategie metacognitive che caratterizzavano tale abilità cognitiva, in modo da diffonderle a tutti. A questo punto i cognitivisti dettero vita al filone di ricerca così fertile della metacognizione.

Della metacognizione fa parte anche la consapevolezza dell'*errore*, in gene-

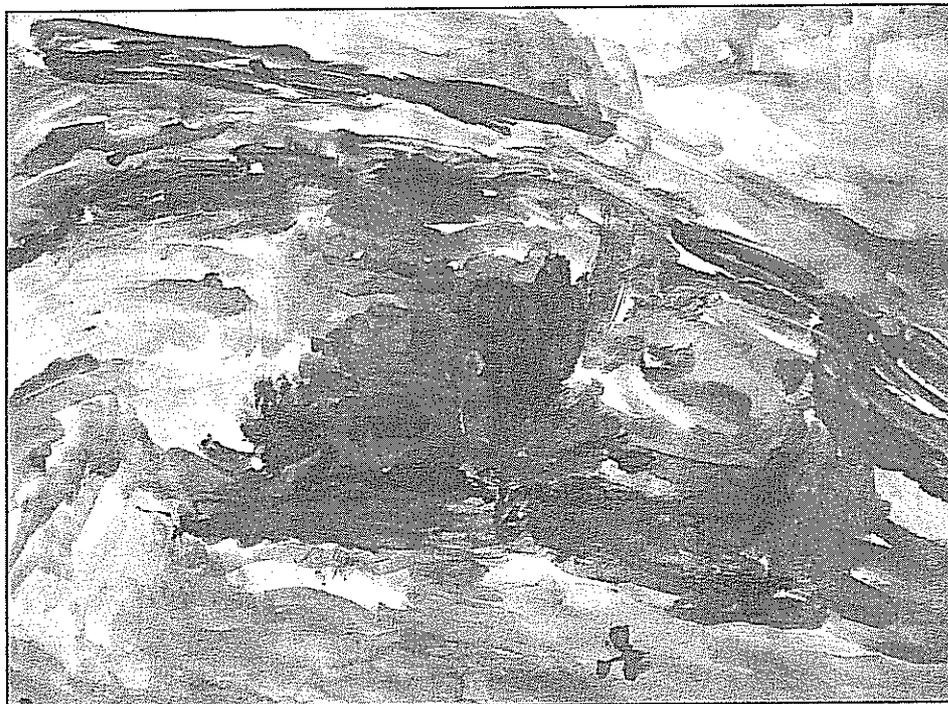
*Pluralità
dei punti di vista,
interpretazioni
condivise,
costruzione
delle conoscenze
aprono
la strada
alla metacognizione*

5) M. SCLAVI, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano, 2003 (1 ed. Le Vespe, Milano, 2000).

6) E. CRESSON (a cura di), *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, Libro bianco della Commissione europea, Bruxelles, 1995.

7) J. BRUNER, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2000 (1 ed. 1996).

*Sono molti,
nel testo,
i riferimenti
all'educazione
al pensiero:
logico,
creativo,
analitico,
originale,
intuitivo*



re riferito a una situazione problematica, che così viene recuperato come un vero e proprio percorso da rifare e correggere – non solo come una risposta sbagliata – diventando in questo modo l' apprendimento un fenomeno altamente significativo e già *autovalutativo*.

La creatività come pensiero divergente

Si ripropone in modo significativo la *creatività*, nel senso del *pensiero produttivo* di Wertheimer (8). Dovrebbe essere riconfermato anche il pensiero *divergente*, presente nel testo del 2007, visto che "competenze su creatività e pensiero divergente" vengono oggi richieste anche tra i requisiti di accesso ai corsi universitari per il conseguimento della specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità (d.m. 30 settembre 2011).

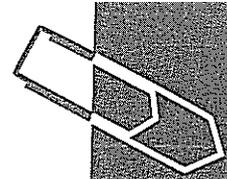
Il primo, quello produttivo, deriva il suo significato dall'apprendimento per scoperta, ma si può definire creativo perché

generativo, per *transfer*, di successivo apprendimento. Il secondo invece deve la sua formulazione a Guilford, che individua nel pensiero divergente alcune soluzioni inusuali alla problematizzazione e all'elaborazione dell'esperienza, utilizzando la rottura della *fissità funzionale*. Questo tipo di creatività è molto valorizzato oggi, considerato che le soluzioni *convergenti*, di fronte ai grandi problemi che affliggono il pianeta e l'umanità, si stanno rivelando ormai inadeguate o insufficienti o addirittura fallimentari. Permane anche, naturalmente, il significato più comune ma non meno importante della creatività come espressione artistica, come si deduce dal campo di esperienza "Immagini, suoni, colori" e come si vede comparire qua e là in molte discipline e aree disciplinari, soprattutto in quelle attinenti all'arte, di tutto il testo per il primo ciclo.

Il diritto agli alfabeti

È tornata l'*alfabetizzazione culturale a sottolineare il diritto alla cultura e non solo il diritto allo studio*.

8) M. WERTHEIMER, *Il pensiero produttivo*, Giunti, Firenze, 1997.



il punto

Questa sottende però quella *strumentale* di base, importante soprattutto per evitare la dispersione scolastica che, come fenomeno sociale, avviene in genere più tardi ma, come fenomeno scolastico, comincia quando il soggetto debole inizia a perdere i contatti con il livello della propria classe perché non padroneggia le abilità di base.

Intervenire per tempo sul *disagio di non apprendere* diventa perciò fondamentale. Le Indicazioni recitano: "La padronanza degli strumenti culturali di base è ancora più importante per bambini che vivono in situazioni di svantaggio: più solide saranno le capacità (molto meglio le 'strumentalità' dell'edizione precedente! NdA) apprese nella scuola primaria, maggiori saranno le probabilità di inclusione sociale e culturale attraverso il sistema dell'istruzione".

Dalla solidarietà alla responsabilità

La *solidarietà* e la *cooperazione*, molto valorizzate nel nuovo testo, risultano essere atteggiamenti e comportamenti che dovrebbero scaturire dalle prassi didattiche e dal clima sociale della classe, tanto da risultare abiti mentali acquisiti per la vita. Nell'ambito educativo infatti sono notoriamente efficaci più le *pratiche delle prediche* e la dimensione educativa gruppale risulta in questo senso la più adeguata.

Il clima sociale positivo, caratterizzato dalla cooperazione e non dalla competizione, anche troppo sfrenata all'esterno, verrà così assorbito come modo d'essere utile anche per contrastare la preoccupante deriva collettiva dell'*indifferenza* e della noncuranza che connota le relazioni tra adulti.

Dello stesso tenore risulta l'importanza data all'*accoglienza* e allo *star bene* a scuola.

L'*etica della responsabilità* compare già a partire dalla scuola dell'infanzia. Il riferimento teorico più citato per questa tematica è in genere a Max Weber, che per primo ha sottolineato come l'eti-

ca delle semplici intenzioni o convinzioni non è più sufficiente a garantire una buona convivenza sociale. Bisogna passare all'etica vera della responsabilità, quella che prevede una valutazione delle *conseguenze* delle nostre scelte e delle nostre condotte.

Weber diceva questo nei primi anni del secolo scorso.

H. Jonas riprende il tema dell'etica della responsabilità, nella medesima ottica, negli ultimi decenni sempre del Novecento, con il suo libro *Il principio responsabilità* (9).

Nella nostra epoca non appare più rimandabile il riferimento a questa etica. I genitori infatti, preoccupati di far felici i figli, attivano l'evitamento di occasioni di frustrazione, di impegno e di fatica impedendo così, con l'iperprotezione, l'assunzione di responsabilità rispetto alle conseguenze delle loro azioni, che vengono in questo modo sempre giustificate.

Tra gli elementi da prendere in considerazione, di cui assumere la responsabilità, Jonas mette anche il *planeta* e la *biosfera* per quanto attiene lo spazio, focalizzando poi il problema del *futuro* per quanto attiene il *tempo*.

Per queste attenzioni possiamo accostare Jonas a Edgar Morin il quale, come sappiamo, tra *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (10), mette l'identità terrestre. Dobbiamo perciò tutti assumere la responsabilità delle nostre azioni odierne, le cui conseguenze si riverbereranno sul futuro della Terra e sulle generazioni future.

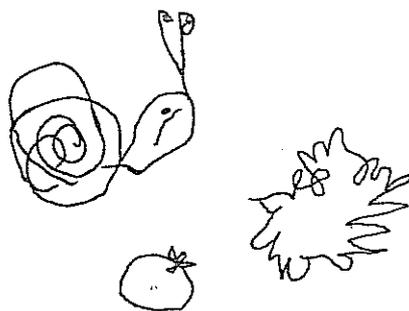
Anche l'*etica della cura* si presenta già dalla scuola dell'infanzia e viene ripresa poi per tutto il testo, come del resto l'etica della responsabilità. Ma, oltre ad augurarsi che l'attenzione curante sia l'atteggiamento di tutti gli operato-

9) H. JONAS, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 2002.

10) E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

*La dimensione
della solidarietà
si coniuga
con l'etica
della responsabilità
e della cura,
con un forte
messaggio
rivolto
agli adulti*

*La valutazione
è formativa
se consente
di leggere
il processo
di apprendimento,
per meglio
regolare
l'azione
didattica*



ri della scuola, il testo invita a educare bambine e bambini alla cura: cura di sé, degli altri, dell'ambiente. Tutti i soggetti che abitano la scuola, a partire dalla più giovane età, sia femmine che maschietti, dovrebbero essere educati alla cura. Si afferma questo per contrastare l'indifferenza dilagante e diffusa, soprattutto nei confronti dell'altro e dell'ambiente, una *non-cura* preoccupante anche nei confronti dell'etica pubblica, aspetto purtroppo mancante.

La valutazione come relazione

Riappare nel testo un esplicito richiamo alla *valutazione formativa* che era scomparsa dalla riforma precedente. Ci riferiamo a quel principio pedagogico così importante, introdotto dalla l. 517/1977, che ancora oggi molti insegnanti della scuola secondaria di primo grado non conoscono.

La valutazione formativa consiste, in poche parole, in una doverosa *auto-interrogazione* da parte dei docenti che, di fronte alla *verifica* del mancato successo degli allievi dovrebbero, prima di procedere a una valutazione *sommativa*, avviare l'*autovalutazione* autentica, il più possibile scevra da modalità difensive, del proprio repertorio di strategie di insegnamento e della propria competenza professionale.

Questa operazione risulta indispensabile per cogliere se si è in grado di leggere il *processo* di apprendimento dei soggetti in difficoltà per avviare un auto-aggiustamento. Contemporaneamente dovrebbe essere offerta una possibilità immediata di aiuto che favorisca il superamento *in itinere* delle difficoltà, modificando o riformulando gli

I 10 testi per la formazione sulle nuove indicazioni

Globalizzazione e cultura della complessità

- E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano, 2001.
- M. CALLARI GALLI, F. CAMBI, M. CERUTI, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma, 2003.

Comunità professionale dei docenti

- P.J. WALD, M.S. CASTELBERRY, *Insegnanti che apprendono*, LAS, Roma, 2010.
- T.J. SERGIOVANNI, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma, 2000.

Ambiente di apprendimento

- C. PONTECORVO, A.M. AJELLO, C. ZUCCHERMAGLIO (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano, 1995.

Sulla riflessività

- L. MORTARI, *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2011.
- L. FABBRI, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma, 2007.

Sull'interculturalità

- U. CURI, *Straniero*, Cortina, Milano, 2010.
- G. FAVERO, *A scuola nessuno è straniero*, Giunti Scuola, Firenze, 2011.

Per la competenza all'ascolto

- M. SCLAVI, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Pescara, 2000.

stimoli didattici, *diversificandoli* e intervenendo pure nel *contesto*.

La causa del successo/insuccesso dell'alunno non doveva e non deve, perciò, essere attribuita soltanto alla capacità/incapacità dell'alunno, al suo elevato/scarso impegno ecc., ma dovrebbe essere assunta come una corresponsabilità del processo di insegnamento/apprendimento.

A questo serve anche un lavoro di *deprivatizzazione* delle pratiche didattiche fra i docenti, partecipi della *comunità professionale* cui fa riferimento in modo molto opportuno il documento preso qui in esame.

Cinzia Mion

Già dirigente scolastico, psicologa, formatrice
cincin-onyx@libero.it