

LA CENTRALITÀ DELLA PERSONA CHE APPRENDE: RINNOVAMENTO DEI CONTENUTI E DELLE METODOLOGIE DEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO / APPRENDIMENTO / ORIENTAMENTO

del Gruppo di lavoro n. 2

Coordinatore:

prof.ssa ENRICA ROSANNA

Moderatore:

isp. ALBERTO CACCO

1. LA CENTRALITÀ DELLE PERSONE CHE APPRENDONO

Nella «nuova scuola» i soggetti che apprendono hanno posizione di centralità, nel senso che vanno favoriti e stimolati la loro partecipazione consapevole – in forme sia individuali che collaborative – alle varie esperienze formative, l'atteggiamento di ricerca attiva nell'acquisizione della conoscenza, e l'esigenza di trovare un significato personale nel progetto comune di apprendimento.

L'apprendimento scolastico è un processo dinamico e relazionale di costruzione di significati attraverso esperienze e conoscenze. Esso è finalizzato a progetti di crescita globale (cognitiva, affettiva, sociale, ecc.) di persone libere e responsabili, capaci di elaborare un'identità soggettiva e di partecipare in modo critico e attivo alla vita associata. Nelle situazioni di apprendimento i soggetti sono diversi per generi, età, ritmi e modalità di sviluppo, classi sociali, religioni, culture, paesi d'origine, esperienze di vita e socializzazione. Tali differenze, conosciute e rispettate, diventano una risorsa e offrono un contributo significativo alla crescita di tutta la comunità educativa.

In una comunità di apprendimento, articolata in classe o altro gruppo di riferimento, insegnanti e allievi/allieve, nella diversità di ruoli, competenze e modalità di partecipazione, collaborano sia alla costruzione della conoscenza sia all'esplicitazione del senso delle esperienze vissute. In questa interazione l'insegnante ha una funzione prioritaria di organizzazione di ambienti educativi di apprendimento adeguati ai livelli di scuola e specifici per aree disciplinari, di guida e sostegno continuo alla partecipazione consapevole, e di stimolazione e potenziamento della motivazione ad apprendere.

La motivazione ad apprendere è l'atteggiamento dell'allievo/allieva nei confronti della vita scolastica. Tale atteggiamento, che non è omogeneo né immutabile in una stessa persona, individuo, è la risultante di fattori individuali, familiari, scolastici, sociali e culturali. Per quanto riguarda la scuola, esso è positivamente o negativamente influenzato dalle condizioni in cui si svolge l'insegnamento/apprendimento.

Compito della scuola, e particolarmente del gruppo docente, è non solo di predisporre, quando possibile, situazioni di apprendimento in grado di stimolare l'interesse e il coinvolgimento degli allievi e allieve, ma anche di garantire condizioni ottimali per l'apprendimento: aiutando allievi/allieve a dare un significato vitale a ciò che imparano, proponendo attività a un giusto livello di difficoltà in modo che essi/e possano sentirsi valorizzati e in grado di affrontare l'impegno scolastico, sollecitando la capacità di capire e ragionare, creando un clima cooperativo che faciliti e renda più significative le attività in relazione agli obiettivi e ai progetti della scuola. Queste condizioni contribuiscono a formare in allievi ed allieve la consapevolezza che apprendere è anche un'assunzione di responsabilità.

L'insegnante può svolgere queste funzioni se, da un lato, sviluppa la disponibilità ad apprendere, a sua volta, dall'interazione con gli allievi/allieve, dall'altro se trova condivisione e sostegno nella comunità scolastica di appartenenza. È importante che i docenti a tutti i livelli di scolarità conoscano l'intero progetto educativo, ne assumano la visione di vita e gli obiettivi e se ne rendano personalmente responsabili – esercitando con professionalità il proprio ruolo di educatori – per stimolare gli allievi e le allieve all'esercizio dell'intelligenza sollecitando il dinamismo della scoperta intellettuale ed esplicitando il significato delle esperienze vissute.

2. IL RINNOVAMENTO DEI CONTENUTI E DELLE METODOLOGIE

2.1. Costruzione della conoscenza e curricolo

La conoscenza si costruisce in tanti diversi contesti, sia interni sia esterni alla scuola, in tutto il percorso di crescita dei soggetti che apprendono.

Ci sono apprendimenti che vengono più efficacemente sviluppati fuori della scuola, in contesti informali, che non dentro la medesima. Altri, invece, possono meglio aver luogo nella scuola. Altri ancora possono essere garantiti a tutti solo dalla scuola.

L'istituzione scolastica non dovrebbe ignorare nessuna di queste acquisizioni e nessuna delle matrici metodologiche che ne stanno alla base.

Ma è certo che la specificità educativa della scuola è data dal fatto di essere un luogo protetto e finalizzato all'acquisizione e alla condivisione delle esperienze e delle conoscenze, dove anche l'errore, il conflitto, il dubbio acquistano valenze formative.

Una specificità che si traduce nell'esigenza di far esercitare bambine e bambini, ragazze e ragazzi, ad analizzare e problematizzare la realtà che li circonda, a segmentarla in rapporto a prospettive di lettura diverse, all'interno delle quali quella disciplinare ha una funzione organizzatrice, ad articolarla in adeguate esemplificazioni emblematiche, capaci di generare nuove conoscenze, far maturare strumenti metodologici e far imparare a imparare.

Venuta meno nel tempo la funzionalità di Programmi centrali di tipo prescrittivo, come li si è fin qui intesi e realizzati, la definizione dei curricoli obbligatori, per effetto dell'Autonomia scolastica, è demandata alle scuole, sulla base di obiettivi formativi, di un monte orario annuale e di standard nazionali emanati dal Centro, ferma restando la possibilità da parte delle scuole stesse di dare una «curvatura» specifica al necessario equilibrio sia tra le diverse aree culturali già presenti (ad esempio la storico-umanistica e la scientifico-sperimentale), ma anche (e soprattutto) tra quelle che fin qui hanno avuto più difficile cittadinanza scolastica (tecnologia, arte, musica), sia tra un pensiero dichiarativo-espositivo e uno operativo-collaborativo, trasversali a tutte le aree.

2.2. Scelta e significatività dei contenuti

È importante individuare criteri generali che sostengano e indirizzino la scelta e l'articolazione dei contenuti indispensabili e di quelli di approfondimento, per superare una visione cumulativa e astratta del sapere e dare così alla proposta di alleggerimento dei contenuti il significato autentico di rafforzamento dell'efficacia formativa dell'apprendimento scolastico.

La scelta e l'articolazione dei contenuti deve essere orientata, secondo il doppio vincolo di fedeltà che stringe l'insegnante ai soggetti dell'apprendimento e agli oggetti di studio, alla costruzione di significato da parte delle studentesse e degli studenti.

Questa costruzione si sviluppa secondo diverse direzioni, ciascuna delle quali esplicita la centralità dell'apprendimento: in relazione alla elaborazione

di una identità soggettiva e alla appropriazione di una identità collettiva, fatta di memoria della tradizione, ma anche proiettata nella prospettiva del futuro da costruire, e infine in rapporto alle strutture disciplinari intese come strutture di pensiero organizzatrici della realtà.

È in questo quadro, quindi, che va riconsiderata l'efficacia formativa delle discipline, per evidenziarne gli aspetti strutturali che generano competenze di lunga durata e per studiare attentamente, accanto al tema della selezione dei contenuti, quello della potenzialità delle riprese di argomenti, testi, problemi, affrontati di volta in volta da punti di vista diversi.

2.3. Metodologie didattiche

La metodologia ha funzione di mediazione tra contenuti disciplinari (che devono essere adeguati alle competenze dei ragazzi e delle ragazze) e situazioni di apprendimento (che devono essere motivanti per le caratteristiche della classe o del gruppo o dell'ambiente), i cui punti di equilibrio si modificano nel tempo in relazione all'età e alla partecipazione delle studentesse e degli studenti.

È importante quindi individuare metodologie di interazione e partecipazione dinamiche ed operative, differenziando progressivamente quelle più adatte alle bambine e ai bambini della scuola di base da quelle che consentono più elevati processi di astrazione nel ciclo secondario, e in questo ambito riflettere sulla funzione delle tecnologie nei processi di apprendimento.

Tutto questo significa uscire da un insegnamento centrato unicamente sulle discipline per orientarsi verso un insegnamento centrato sulle persone che apprendono.

È sempre possibile, infatti, trasferire nell'attività didattica vere e proprie metodologie di ricerca: ad esempio partire da elementi di conoscenza presenti nella classe, enucleati con momenti di discussione e di ascolto reciproco, e svilupparne il significato disciplinare, dando particolare rilievo alla capacità di promuovere apprendimenti generativi (capaci di produrre nuovi apprendimenti) e fondanti (rivolti a riconoscere nell'esperienza i nuclei delle conoscenze di base), utili per gli ulteriori sviluppi del sapere.

Scuola e realtà, discipline e problemi, esperienze personali e di gruppo, non possono rimanere distanti e separati nella consapevolezza di studentesse e studenti: si deve costruire allora la possibilità di «uscire» dalla scuola, di fare esperienze di realtà, per ritornare poi alla scuola, come luogo specifico per la strutturazione organica degli apprendimenti.

La competenza degli insegnanti si esplicita quindi nella flessibilità e nella articolazione dei percorsi didattici, nel raccordo tra occasioni di esperienza e rielaborazione teorica, nell'uso di diverse tecnologie e modalità operative, nella proposta di percorsi disciplinari integrati e «sistemici», nello sviluppo

della capacità di studentesse e studenti di riflettere sul processo di apprendimento attivato.

Di conseguenza, diventa importante sia l'attenzione alla capacità delle studentesse e degli studenti di gestire anche percorsi culturali individuali sia la valorizzazione della capacità di partecipare a percorsi culturali collettivi che esplicitino gli aspetti problematici e conflittuali della costruzione della conoscenza.

In conclusione, sembra metodologicamente essenziale riuscire ad «emozionare cognitivamente» le ragazze ed i ragazzi, in modo che il loro stesso piacere di capire, e la riflessione su come ciò sia avvenuto, possano spingerli ad ulteriori elaborazioni delle loro conoscenze, sulle quali si possano innestare naturalmente competenze progressivamente adeguate ai compiti di realtà che essi saranno chiamati a svolgere dentro e fuori la scuola.

2.4. Organizzazione della didattica

L'organizzazione della didattica dovrebbe contribuire in modo essenziale alla formazione dei soggetti considerati nel loro concreto contesto. Essa rappresenta infatti la traduzione operativa di metodi di insegnamento che permettano collaborazione, scambio, manualità, partecipazione attiva e consapevole delle studentesse e degli studenti alla costruzione delle loro conoscenze, della propria individualità, della propria socialità.

Per questi scopi essa richiede la cura (in alcuni casi la modificazione o la realizzazione *ex-novo*) degli ambienti di apprendimento (che non consistono solo nelle aule, nei laboratori, ma si allargano a tutto il territorio circostante) e l'attenzione alle relazioni dei soggetti che vi interagiscono.

Percorsi didattici flessibili e articolati, rispettosi delle differenze e dei ritmi diversi dei soggetti, richiedono strutture organizzative coerenti, altrettanto articolate e flessibili, adattabili e modificabili senza difficoltà alla soluzione dei problemi nuovi che si possono presentare.

L'anno scolastico e i curricoli disciplinari si potranno sviluppare secondo scansioni e ritmi non uniformi; i gruppi di studentesse e di studenti durante l'anno scolastico potranno scomporsi e ricomporsi (naturalmente in relazione all'età e al ciclo) in gruppi diversi secondo diverse logiche, sia in senso orizzontale (nella stessa fascia di età) che verticale (mescolando cioè livelli di età differenti).

La possibilità di superare la staticità del gruppo classe apre così la prospettiva di integrare all'esperienza positiva e rassicurante della continuità il potenziale formativo della discontinuità.

La flessibilità organizzativa, in quanto dispositivo concreto in cui si realizza la flessibilità didattica, può dar luogo a una organizzazione per moduli (che non dovrebbero essere intesi come modelli rigidi ed univoci) e ad una

scelta da parte delle studentesse e degli studenti di opzioni di approfondimento, che possono caratterizzare, individualizzandolo, il loro percorso formativo e sviluppare intanto valenza di orientamento.

Nessuna organizzazione didattica, infine, può prescindere da una attenta riflessione sull'uso del tempo che si fa a scuola, tempo che non sopporta accelerazioni immotivate o dettate da criteri esterni all'apprendimento, ma deve sempre essere commisurato alle scelte didattiche, alle esigenze psicologiche e ai ritmi di apprendimento delle studentesse e degli studenti.

3. L'ORIENTAMENTO

Nel quadro del rinnovamento della scuola vanno sottolineate, da una parte, la complessità e la crucialità delle tematiche relative all'orientamento, dall'altra, l'esigenza irrinunciabile di assumere un'ottica di sistema, riconducendo ad unitarietà ed organicità gli innumerevoli stimoli/informazioni/messaggi veicolati dai diversi agenti di orientamento (Enti locali, Formazione Professionale, Agenzie per il Lavoro, Università).

La quantità di stimoli, informazioni e messaggi veicolati è collegata, ovviamente, alla necessità per gli studenti e le studentesse, di selezionare ed organizzare i dati, finalizzandoli ad un percorso di orientamento e al progetto di vita personale.

Rilevante importanza assume, pertanto, all'interno della cornice generale dell'orientamento, la competenza selettiva che si configura come competenza trasversale che i soggetti acquisiscono nel processo di insegnamento/apprendimento, anche attraverso le discipline che in ciò confermano la loro valenza orientativa. Ne consegue il primato della Scuola e la sua specificità tra le diverse agenzie di orientamento. Tale primato e tale specificità sono giustificati dal nesso fra apprendimento (conoscenze, capacità, competenze, strategie) e percorso orientante, nonché dalla valenza sociale dell'apprendimento, quale processo educativo continuo in grado di valorizzare tutte le capacità di ogni singola persona e di rimuovere gli ostacoli che ne impediscono il pieno sviluppo.

Si sottolinea, ancora, come l'orientamento possa essere considerato strategia formativa integrante nella nuova scuola, come scuola della uguaglianza e delle differenze.

Dell'orientamento vanno tenuti presenti diversi aspetti e alcune condizioni imprescindibili:

— il suo carattere interno al curriculum e le relazioni, di natura sia strutturale sia processuale, con lo stesso;

— il ruolo primario dell'insegnante nell'orientamento ma – data l'implicazione di aspetti psicologici e l'attenzione al futuro scolastico-professionale dei soggetti – anche la necessità che l'orientamento venga gestito in collaborazione con un'équipe di competenti;

— il protagonismo dell'allievo/allieva, perché attraverso l'orientamento mobiliti gradualmente le sue energie personali e diventi protagonista consapevole delle proprie scelte;

— le problematiche connesse all'anno terminale dell'obbligo e l'esigenza di una scuola «riordinata» che sappia coniugare tale terminalità con la prosecuzione del post-obbligo;

— la necessità di valorizzare – a livello di triennio – l'asse del lavoro e dell'esperienza, anche attraverso attività laboratoriali, alternanza scuola/lavoro, stage;

— il concetto fondamentale di ri-orientamento connesso al curricolo (flessibilità/unitarietà), all'apprendimento (ri-orientamento=nuovo apprendimento), alla centralità delle persone che apprendono, al rinnovamento della didattica;

— la connessione tra il passaggio dagli ambiti e le discipline e l'orientamento;

— le soluzioni didattiche e organizzative: adattamenti del curricolo, forme di accompagnamento, passerelle;

— il ruolo dell'orientamento «precoce» per l'area artistico-musicale;

— la stretta connessione fra orientamento e valutazione. Al riguardo, va sottolineato che, in effetti, la valutazione è sempre orientante, in quanto nel riconoscere conoscenze e competenze al soggetto valutato, gli restituisce un profilo attitudinale/cognitivo. Ciò esige, però, che siano adottate forme di valutazione più adatte a orientare.

Va sottolineato infine che alla base di ogni intervento di orientamento si esige – oltre a quanto già indicato sul protagonismo degli allievi/allieve e sull'imprescindibile esigenza del lavoro di équipe – il rispetto di condizioni di efficacia operativa (definizione del piano di intervento, individualizzazione degli interventi, tempestività e continuità degli stessi, utilizzazione di tecniche e strumenti adeguati).