

Parere sulla bozza di revisione delle Indicazioni elaborata dalle Scuole Laboratorio WikiSchool

1. Scuole Laboratorio

Le Scuole Laboratorio [scuole sperimentali Decreto MIUR A00DGOS prot.n.4057/RU/U del 15 giugno 2011 AI SENSI DELL'ART.11 DEL DPR N.275/99] si propongono di ricercare modelli professionali e organizzativi generatori di conoscenza e si prefiggono di attivare un modello di innovazione "dal basso", endogeno e incrementale.

Le Scuole Laboratorio (SL) hanno sviluppato fra loro una rete che si avvale di una piattaforma per la comunicazione e la formazione, una rete organizzativa organica alla generazione, alla propagazione di conoscenza "dal basso", alla proliferazione di filiere cognitive locali.

La complessità obbliga il sistema scolastico a riorientarsi sulla valorizzazione dei contesti, sull'acquisizione di capacità diffuse di riflessione collaborativa, sulle azioni situate (o pratiche) e la rete è la struttura che massimizza la produzione della conoscenza.

Le SL si propongono di modellizzare la costruzione di uno spazio lavorativo a rete tecnologicamente infrastrutturato, consapevoli che il rapporto tra azioni professionali e tecnologie è a tutti gli effetti un tema classico degli studi organizzativi. La metafora delle wikischool, presa a prestito dal web 2.0, ci pare efficace per rappresentare sinteticamente *un modello e una pratica endogena, evolutiva e connettiva dell'innovazione scolastica; una innovazione "dal basso"* che:

- si manifesta in prossimità dei problemi e degli interessi di cui gli insegnanti hanno esperienza quotidianamente;
- dipende dai percorsi professionali ed è innescata dai bisogni, dalle motivazioni e dalle competenze precedentemente maturate;
- si costruisce dialogicamente per vie orizzontali, partecipate, democratiche.

Per i motivi su espressi le SL ritengono di poter essere considerate un soggetto qualificato ad esprimere un parere sulla Bozza della revisione delle Indicazioni.

2. Parere che segue la traccia del questionario

2.1 Aspetti Generali

Per quanto riguarda gli aspetti generali le tre scuole concordano nel riconoscere che il testo appare chiaro e leggibile, così come condividono il richiamo alle competenze chiave del documento europeo.

Alle SL è apparsa piuttosto forte, considerato il livello di età (14 anni), la citazione della competenza N. 7 in termini di "imprenditorialità". Il suggerimento è di esplicitare il senso di tale competenza nel contesto delle indicazioni nazionali in termini di "progettualità".

Una riflessione particolare merita il capoverso relativo all'Insegnamento della Religione Cattolica. A nostro parere, infatti, dovrebbe essere presente un chiaro ed esplicito riferimento anche al diritto alle "attività alternative" e questo per due ordini di motivi: esso costituirebbe non solo una sottolineatura dei principi di uguaglianza dei cittadini, ma anche un'esplicita indicazione a tutte le istituzioni scolastiche, compresa la scuola dell'infanzia, affinché la relativa normativa vigente sia rispettata.

La struttura circolare del percorso di formazione, graduale e non ripetitivo, appare apprezzabile. Sarebbe opportuno, tuttavia, evidenziare ancor di più la rilevanza che potrebbe avere come interfaccia del concetto di curricolo. Nel senso che il curricolo ha una prospettiva verticale, mentre l'ambiente di apprendimento si configura come dimensione orizzontale delle esperienze proposte. La scuola (comunità professionale) è, quindi, chiamata a definire contestualmente il curricolo e l'ambiente di apprendimento, cioè a rendere operative e coerenti scelte che attengono sia all'organizzazione, degli spazi, dei tempi, dei raggruppamenti, dei ruoli (aspetti che si collocano ad un livello più generale) e sia a quelle relative alle esperienze, agli approcci, alle strategie, ai principi metodologici (aspetti generali se intesi come dibattito/ricerca ma più legati alla didattica in azione e, dunque, anche ai singoli).

Nella parte introduttiva del documento si fa un richiamo esplicito e forte al rapporto fare/pensare, individuando, nel gioco e nel laboratorio, le opportune strategie metodologiche. Pur condividendo appieno tali principi, va osservato che la messa in atto di queste strategie è fortemente limitata dalla scelta di eliminare le ore di compresenza fra insegnanti, dall'alto numero di alunni nelle classi, dalla carenza di spazi e attrezzature.

Sarebbe auspicabile un richiamo puntuale alla necessità e relativa fattibilità di adeguare percorsi personalizzati, come contenuti e come tecniche metodologiche e di compensazione, per gli alunni con particolari difficoltà DSA. È presente un periodo generale a pag.24 ma sarebbe forse opportuno una specificazione relativa anche agli obiettivi di apprendimento; forse certi traguardi possono essere raggiunti anche in modo differenziato.

Per quanto riguarda il punto "Valutazione e certificazione" ci sembra che non sia presente un riferimento preciso all'autovalutazione degli allievi. Si parla, infatti, solo di autovalutazione delle scuole e non di quella degli alunni. Secondo la nostra esperienza un alunno diventa protagonista del proprio apprendimento se gli è offerta la possibilità, durante il suo percorso scolastico, di analizzare quali siano le sue capacità e quali i suoi limiti, e soprattutto di riflettere su quanto ha imparato, su come ha imparato, su cosa sa fare. Un'attenzione costante alla metacognizione è, alla luce della nostra esperienza, fondamentale perché gli alunni diventino consapevoli del: Cosa sto facendo? Perché lo sto facendo? Qual è lo scopo per cui sto facendo una determinata cosa? Come posso agire per fare in modo che tale processo sia massimamente efficace? Dunque capaci di affrontare i compiti cognitivi "gestendo" in modo efficace i processi che mettono in atto (le strategie che utilizzano). Sarebbe opportuno che le scuole si dotassero di strumenti appositi per valorizzare questi aspetti e che fossero previsti momenti specifici da dedicare all'autovalutazione (nelle SL, ad esempio, si utilizza il "Quaderno del mio percorso" e sono istituiti momenti da dedicare ad una riflessione del percorso e all'autovalutazione).

Le indicazioni, inoltre, non superano né affrontano le ambiguità legate al costrutto della competenza, che andrebbero quanto meno esplicitate. Lo stesso utilizzo delle dicitura "traguardi (cioè punti di arrivo) per lo sviluppo (cioè punti di partenza)" denuncia la difficoltà nel definire i rapporti tra conoscenze, abilità, competenze disciplinari e trasversali. Non affrontando tali difficoltà e non chiarendo dubbi e ambiguità, si corre il rischio di non far comprendere la proprietà e significatività di una certificazione.

Sempre nel medesimo ambito si potrebbero fare ulteriori e più specifiche osservazioni. Riguardo alla descrizione di traguardi e obiettivi, si apprezza il compromesso, complessivamente soddisfacente, tra esigenze di esemplificazione e sinteticità. Potrebbero, tuttavia, essere meglio definite le connessioni tra i due livelli, traguardi e obiettivi, che in qualche caso sembrerebbero apparire sovrapponibili.

Il profilo finale risulta nel complesso condivisibile, ma appaiono necessarie, anche alla luce delle esperienze specifiche condotte, due integrazioni: un riferimento al patrimonio di conoscenze e abilità geo-storiche, quale strumento indispensabile all'interpretazione della realtà e all'azione in essa; una maggiore attenzione all'uso dei linguaggi espressivi, con particolare riguardo alla corporeità.

2.2 La scuola dell'Infanzia

Concordiamo con le indicazioni per la scuola dell'infanzia che non prevedono programmi curricolari veri propri, ma attività educative e didattiche volte all'armonioso sviluppo del bambino nei diversi campi di esperienza. Auspichiamo che la diffusione degli istituti comprensivi stimoli una sinergia tra scuola dell'infanzia e primaria affrontando le attività in classe con un approccio ludico e laboratoriale. Le scuole dell'infanzia possono, inoltre, contribuire alla diffusione di metodologie di documentazione e di ascolto nelle pratiche didattiche. Non vediamo un approccio giocoso e motivante come contrapposto a un approccio di approfondimento e studio; piuttosto siamo consapevoli che bisogna curare la transizione tra apprendimento "naturale" e apprendimento disciplinare. I bambini sono naturalmente curiosi e interessati ad esplorare e interagire con gli altri bambini, gli adulti e l'ambiente. Un curriculum verticale dall'infanzia alla secondaria può e deve permettersi una transizione graduale tra questi due apprendimenti. Solo un approccio rispettoso delle capacità di costruzione di teorie "ingenua" e di senso comune dei bambini può guidare e condurre la transizione al modo di vedere disciplinare migliorando la qualità del sistema educativo ed eliminando i troppi fallimenti penosamente giustificati con la frase "ma non è portato per ...".

2.3 Aree Disciplinari

Per quanto riguarda le "Aree disciplinari" accettiamo che non sia più presente un'aggregazione delle discipline in aree, perché questo lascia la possibilità alle scuole di fare delle scelte secondo progetti e risulta più funzionale alle diverse realtà. Temiamo, tuttavia, che in tal modo si possa pensare che l'aggregazione tra discipline e le trasversalità diventino opzionali. Onde evitare questa interpretazione riteniamo che si debbano dare indicazioni più forti in tal senso.

Il significato della scelta di non aggregare le discipline in tre aree (cfr. p. 18 del doc.) risiede nell'intenzione di valorizzare le discipline nella loro specificità, e nella possibilità di presentarle nella loro complessità non come territori da proteggere ma come chiavi interpretative... Questo richiede, tuttavia, la massima attenzione nell'evitare due rischi: la trasmissività e la frammentazione. Appare dunque necessario che i diversi punti di vista disciplinari dialoghino più liberamente e che venga data attenzione alle *zone di confine* e di *cerniera* tra discipline.

Nel paragrafo sull'alfabetizzazione culturale di base viene dichiarata esplicitamente la necessità di evitare la frammentazione dei saperi e la chiusura delle discipline. Dato, però, che nella revisione si è proceduto allo "sganciamento" delle singole discipline da un'area di riferimento, potrebbe essere importante specificare che tale scelta non si configura come enfaticizzazione della separatezza delle discipline, ma piuttosto come apertura alle connessioni tra tutti i campi disciplinari, senza che le affinità, i "ponti", siano predeterminati dalle aggregazioni alle quali è più immediato o più tradizionale pensare. Il concetto è richiamato anche nel

paragrafo "Continuità ed unitarietà del curriculum", forse sarebbe ridondante proporlo anche in altre parti ("Il senso dell'esperienza educativa", oppure "Comunità professionale"), comunque da qualche parte potrebbero venir fuori le implicazioni che questa prospettiva può avere dal punto di vista non solo degli alunni, ma del lavoro dei docenti

La nostra esperienza, quella cioè di aggregare le discipline in aree, va nella direzione dell'essenzializzazione dei saperi e proprio verso una unitarietà dei curricula (e non solo del curriculum). Un attento monitoraggio ci sta consentendo di verificare l'efficacia di un lavoro di integrazione anche nel senso di una più reale certificazione di competenze.

2.3.1 Area Linguistica

Il nostro lavoro ci spinge a "forzare" (pur con tutte le difficoltà) verso le aree che appaiono più funzionali e coerenti al lavoro di "essenzializzazione". La nostra sperimentazione (vedi ricerca e sviluppo Curricolo plurilinguistico) ci sta spingendo verso un'integrazione molto diversa (l'elaborazione, per esempio, di un piano di lavoro di area e non di Italiano/Inglese/tedesco) dall'auspicabile "attenzione all'integrazione fra le discipline e alla loro potenziale aggregazione in aree" (come si legge ne "L'organizzazione del curriculum"). In Italiano, inoltre, non si dice nulla di nuovo soprattutto per quanto riguarda la riflessione sulla lingua (in un costante confronto con le lingue noi ci stiamo interrogando proprio su questo: Approccio comunicativo all'insegnamento/apprendimento linguistico anche in italiano e non solo nelle lingue comunitarie).

L'obiettivo della nostra ricerca-azione è la costruzione della competenza plurilinguistica, competenza complessa, dinamica, basata sull'interazione costante di tutte le lingue di cui lo studente dispone e non solo quelle oggetto di studio; e contemporaneamente, la promozione della competenza pluriculturale, di cui la prima è una componente. Sviluppare la competenza pluriculturale significa promuovere negli studenti la capacità di integrare, sistematizzare, far interagire la propria competenza culturale con quella delle altre culture e la capacità di gestire il rapporto tra mantenimento dell'identità personale e contatto con altre lingue e culture.

L'ipotesi è che un approccio didattico meta cognitivo e il confronto e la ripresa di caratteristiche grammaticali, testuali e culturali tra più lingue facilitino lo sviluppo cognitivo e comunicativo dell'allievo, consentano un reciproco rinforzo tra i codici linguistici utilizzati e permettano una riformulazione concettuale più ricca. Tale approccio prevede lo sviluppo di strategie di insegnamento/apprendimento in grado di favorire il trasferimento di conoscenze, competenze e abilità da una lingua all'altra e di fondare competenze metacognitive nell'ottica del life-long learning.

In Italiano, apprezzabili, in generale: l'articolazione, la chiarezza e la precisione delle previsioni; il riconoscimento del valore dell'interazione orale; il valore strumentale e transdisciplinare della comprensione e della scrittura; l'esplicitazione della doppia finalità della lettura, informativa ed estetica; la connessione tra riflessione grammaticale e 'autoanalisi' nell'uso della lingua. Potrebbero essere meglio valorizzati: le tecniche di approccio al linguaggio letterario, sia in termini di fruizione, sia in termini di espressione; la complessità della comprensione, anche in vista di una migliore costruzione dei test nazionali.

Per quanto riguarda la prima Lingua comunitaria è positivo l'ancoraggio alle indicazioni del QCE, ma si deve arrivare a una reale continuità tra primaria e secondaria, possibile solo se all'insegnamento della lingua nella primaria si daranno le risorse necessarie in termini di tempo e di formazione dei docenti (nella quale le SL sono da tempo impegnate). Occorre inoltre sottolineare la mancanza di spazi e ambienti consoni a un apprendimento ottimale.

2.3.2 Matematica-Scienze-Tecnologia

I traguardi e gli obiettivi di Scienze per la scuola primaria sembrano sovradimensionati. Per esempio, si parla di competenza di "modellizzare"; questo sembra veramente ambizioso a meno che non si pensi a modelli ingenui, ma andrebbe chiarito se s'intende proprio questo. La scelta, invece, di privilegiare il laboratorio ci sembra positiva se non fosse che i tempi usualmente dedicabili a questa disciplina, sono decisamente troppo limitati.

Si ritiene che per quanto riguarda la disciplina Tecnologia siano stati mescolati un po' i piani di riferimento, inserendo qua e là dettagli che potevano essere evitati. Per la scuola primaria ad esempio: tra le "competenze" viene elencato "è capace di piegare o ritagliare carta o cartoncino con perizia e precisione" al pari di un "inizia a riconoscere in modo critico le caratteristiche le funzioni e i limiti della tecnologia attuale", perché entrare così nel dettaglio del cartoncino e rimanere così sul vago quando si parla tra l'altro di competenze alte quali "riconoscere in modo critico le caratteristiche e i limiti della tecnologia attuale"?

Nella nostra esperienza pratichiamo una forte integrazione e trasversalità della tecnologia rispetto a tutte le discipline soprattutto per quanto riguarda l'uso consapevole delle TIC. Pertanto auspichiamo un utilizzo in verticale degli insegnanti specialisti fin dalla scuola primaria.

2.3.3 Area Antropologica

L'impostazione di Storia conferma il percorso cronologico unico tra scuola primaria e secondaria di secondo grado. Si tratta di una scelta condivisibile, perché consente di distendere i contenuti e di concentrarsi sulla qualità della metodologia e degli apprendimenti. Apprezzabile il richiamo alla laboratorialità e alla costruzione autonoma di testi a partire da fonti ed esperienze diverse, nonché la sottolineatura del valore civico dell'Educazione al patrimonio. Potrebbe essere richiamata con maggiore evidenza la capacità di ricostruire le relazioni tra fatti e fenomeni.

Sono spariti invece: gli accenni a una possibile pluralità di punti di vista, e al conseguente confronto fra storici, su fatti e processi del passato; i riferimenti a conoscenze sulle quali lavorare per l'intercultura; la necessità che gli alunni raggiungano una padronanza di strumenti critici, la capacità di ragionamento critico per avviare il dialogo multietnico (veniva citato il Medio evo come esempio di formazione di una società inclusiva).

Le indicazioni nazionali di Geografia scelgono un approccio multilivello (dal locale al globale) e interdisciplinare, con un forte richiamo alle connessioni con scienze e tecnologia. Questa impostazione è utile perché risolve la questione della distribuzione dei contenuti in favore di un approccio più flessibile e meno nozionistico alle conoscenze (approccio che nelle SL abbiamo ampiamente praticato in questi anni puntando, più che sulla quantità dei contenuti appresi, sulla costruzione del metodo della ricerca di informazioni).

Apprezzabile il ricorso alla felice definizione di "Educazione al territorio". Forse appaiono sovrabbondanti gli obiettivi specifici ripetuti in orientamento e geo-graficità, mentre avrebbero potuto essere utili richiami, anche ampi, a contenuti specifici e, soprattutto, all'utilizzo e alla rielaborazione dei dati quantitativi.

È sparito anche l'accento alla capacità di confronto con l'altro superando stereotipi, ed è stato del tutto cancellato - fra gli obiettivi di apprendimento- quello chiamato "immaginazione geografica", che faceva riferimento al "vedere" metaforico, cioè all'utilizzo anche di testi descrittivi e narrativi, relazioni e racconti di viaggio di esploratori ecc.

Infine, per quanto concerne l'ambito di Cittadinanza e Costituzione, tra i compiti fondamentali della scuola di base viene reso più esplicito il richiamo all'educazione alla cittadinanza e alla conoscenza della Costituzione. La sottolineatura è importante, perché è un invito per i docenti a farne oggetto di attenzione trasversale in tutte le discipline

2.3.4 Area Linguaggi non Verbali

Per quanto riguarda Arte e Immagine si propone un più esplicito “passaggio” dalla semplice lettura e fruizione critica del messaggio visivo alla produzione e all'esperienza partecipata degli allievi. L'impostazione sembra apprezzabile e abbastanza in linea con quello che si è detto e si sta facendo fin ora.

Sono stati citati alcuni linguaggi, ma non tutti quelli che venivano accennati una volta, alcuni sono solo citati come esempi, ma se si fa la scelta di citarne alcuni, allora perché non citarli tutti. Non si accenna, ad esempio, al linguaggio del cartone animato e poco a quello dei film del designer, si parla solo in un punto di brevi filmati o di linguaggi audiovisivi.

Non si dice nulla di come, o se, la materia debba concorrere alla creazione del gruppo classe, all'appartenenza alla scuola, ai riti. Si fa solo un accenno al laboratorio, ma non si parla di lavoro cooperativo. Infine si parla di complessità nella premessa, ma non c'è accenno di come trattare la complessità e la progettualità nella materia.

Si parla di stile “espressivo personale”, è difficile che gli alunni abbiano uno stile personale, ma è importante che questo sia formato; mentre vanno date le chiavi interpretative per capire i codici del linguaggio visuale, le tecniche per sperimentare in modo da creare le basi per lo sviluppo di una chiave interpretativa personale.

Per quanto riguarda Scienze Motorie si nota che il profilo della primaria è molto dettagliato e anche positivamente ispirato, ma non lo è altrettanto per la secondaria. Alcune affermazioni non si esauriscono con gli anni, anzi si problematizzano (es. identità corporea nella preadolescenza) ma sembra che non sia più un obiettivo

Sono molto dettagliati gli obiettivi specifici che risultano centrati sulla prestazione, risulta invece poco chiaro lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza come l'autonomia e la capacità di collaborazione.

Per quanto riguarda infine Musica l'impostazione è condivisibile perché prefigura un percorso “verticale” degli studi musicali meglio scandito e articolato, ma andrebbe chiarito il rapporto tra gli studi specialistici e l'idea della musica per tutti.