

In quest'ottica, la scuola compie le opzioni curriculari formulando una mappa di abilitazioni ritenute indispensabili all'esercizio della *professione cittadino*, selezionandole sulla base di criteri correlati alla frequenza d'uso e alla rilevanza formativa. Le abilitazioni possono essere selezionate e organizzate con riferimento:

- all'area della salute (dell'individuo, del gruppo sociale, dell'ambiente, ...);
- all'area delle istituzioni
- all'area della microeconomia
- all'area della formazione e del lavoro
- all'area della cultura e del tempo libero
- all'area delle responsabilità sociali.

Essere cittadino esprime una condizione di grande complessità, diventare cittadino significa imparare a gestire e padroneggiare la mappa che comprende quelle abilitazioni utili a governare gli impegni dell'esistenza.

Consideriamo il curricolo nella sua accezione ampia, come l'insieme delle *situazioni di apprendimento* mediante le quali gli insegnanti dispongono un sistema di opportunità educative per un gruppo di allievi. Esso costituisce sostanzialmente l'impianto nel quale si configurano i percorsi formativi mediante i quali i docenti favoriscono l'apprendimento dei discenti.

Nel curricolo si organizzano quindi i mezzi e le risorse disponibili, considerando un insieme di fattori didattici, metodologici, valutativi ma anche psicologici e organizzativi.

Il sistema delle diverse situazioni, organizzate in tempi e spazi definiti (mediante una opportuna programmazione) tende a conseguire intenzionalmente traguardi formativi attraverso l'interazione continua tra:

- le discipline per favorire l'acquisizione di conoscenze (procedure, principi, norme, concetti,...);
- gli strumenti, affinché gli allievi sviluppino capacità, abilità, competenze e utilizzino vari linguaggi;
- le situazioni ipotizzate nel progetto della scuola, connotate da strategie e metodi, nelle quali possano gradualmente maturare comportamenti, atteggiamenti, valori.

Il curricolo viene progettato in funzione di esiti attesi (sapere, saper fare e saper essere) per soddisfare il complesso dei bisogni degli allievi che costituiscono gli apprendimenti necessari per la loro *formazione di uomini e di cittadini* e cioè favorire l'*orientamento*.

Tali affermazioni generali, da tutti condivise perché riferibili alle finalità educative istituzionali, lasciano comunque spazio a scelte delicate che la scuola è tenuta ad effettuare tramite il contributo degli organi collegiali.

Una scelta di fondo nella progettazione del curricolo, che compete al Collegio dei Docenti, consiste nella individuazione delle "cose" da fare apprendere e nella relativa legittimazione.

A tale riguardo Ralph Tyler⁴, già nel 1961, proponeva di considerare un insieme di fattori, in un noto passo che appare tuttora estremamente significativo:

Concetto di curricolo

Fattori del curricolo

OPERAZIONI	MODALITÀ/STRUMENTI
<p>Recuperare i significati degli stimoli culturali e delle direttive ministeriali</p>	<p>NORMATIVA E TESTI SU:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia scolastica - Libro Bianco su “Insegnare e Apprendere: verso la società conoscitiva” - Commissione dei “Saggi” sui “Nuovi Saperi” - Le istanze del mondo del lavoro - Mediazioni educative del M.P.I. (direttive) <ul style="list-style-type: none"> - pari opportunità - progetto orientamento - ed. stradale - ed. civica - ed. alla salute - <p>LETTURA TRASVERSALE DEGLI STIMOLI E DELLE DIRETTIVE MINISTERIALI</p>
<p>Definire le aree della mappa del cittadino congrue alla formazione dell’uomo e del cittadino e del reperitorio delle situazioni formative</p>	<p>MAPPA DEL CITTADINO ESEMPLIFICATA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aree/nuclei (Vol. 1° cap. 2°) - Esempi di situazioni formative (Vol. 1° cap. 3°) -
<p>Verificare/analizzare/definire la valenze orientative delle discipline come (Rif. Vol. 3°):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Strumenti già formalizzati di lettura / comprensione della realtà (problemi – temi culturali) e di alimentazione delle situazioni formative - Oggetti/operazioni di apprendimento nella situazione formativa e di sviluppo delle stesse - 	<p>LAVORO PER:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dipartimenti disciplinari - Gruppi di materie affini - <p>USO DI:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisi disciplinari fatti in contesti universitari - Ricerche epistemologiche -
<p>Individuare elementi di <i>legittimazione</i> della fattibilità del disegno formativo ipotizzato (Rif. Vol. 1°) in relazione all'autonomia scolastica</p>	<p>LAVORO PER:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppi di lavoro/commissioni/dipartimenti -
<p>Individuare gli scoperti su:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapporto tra “input nuovi” e curricula disciplinari formativi e orientativi - 	<p>LAVORO PER:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppi di lavoro/commissioni/dipartimenti <ul style="list-style-type: none"> - Aree/nuclei/compiti (Vol. 1° cap.2°) - <p>USO DI:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Input” dei “Saggi” -
<p>Individuare compiti e/o situazioni formative coerenti con i bisogni del contesto e con il progetto formativo-orientativo (Rif. Vol. 1°)</p>	<p>USO DI:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposte contenute nei materiali del gruppo di produzione nazionale -
<p>.....</p>	<p>-</p>

Vogliamo sapere cosa è necessario oggi; cosa si richiederà ai nostri giovani; cosa dovremo dar loro perché possano vivere bene nel mondo moderno; quali sono le opportunità offerte oggi perché la gioventù possa soddisfare le proprie esigenze sia sentendosi più utile sia sentendosi più soddisfatta della sua attività.

Dobbiamo anche considerare attentamente la situazione particolare dei ragazzi e dei giovani nel tipo di scuola che ci interessa, perché non solo esistono differenze nell'ambito stesso di ogni scuola, ma anche le comunità differiscono per quanto riguarda l'ambiente da cui i ragazzi provengono, ciò che hanno appreso precedentemente e il loro atteggiamento verso l'istruzione.

In poche righe Tyler sintetizza la complessità delle scelte da operarsi nella progettazione dei curricula sottolineando che la conoscenza della struttura delle discipline non è sufficiente per organizzare il curriculum e per legittimarlo.

Ciò che è straordinariamente attuale, in questa citazione, è il concetto di sapere dinamico, funzionale e contestuale, al servizio di chi apprende e utilizza la conoscenza come risorsa per essere *soggetto* attivo della propria educazione.

Legittimazione del curriculum

TAV. N. 1: Legittimare un curriculum implica una responsabilità decisionale che viene esercitata a diversi livelli di competenza

Soggetto istituzionale	Direzione	Piano della legittimazione	Strumenti
Legislatore Governo	⇓	Il sapere utile in relazione al sistema culturale in atto	Ordinamenti - Programmi Direttive
Collegio Docenti	⇓	Abilitazioni prioritarie in relazione al contesto Compiti del cittadino	Progetto Educativo d'Istituto e Carta dei Servizi Scolastici
Consiglio di Classe	⇓	Situazioni formative in relazione ai soggetti del gruppo-classe	Programmazione Didattico Educativa di Classe
Insegnante materia	⇓	Contributi formativi della disciplina in relazione ai soggetti	Piano di Lavoro

Ciascuno dei soggetti coinvolti è responsabile dei bisogni formativi che seleziona, in relazione alle scelte compiute dal soggetto che lo precede. Tutti hanno il compito di formulare le opzioni del curriculum in una logica di legittimazione.

Soprattutto ai livelli di istituto e di classe appare necessario, oggi più che in passato, procedere ad una legittimazione esplicita perché emergano palesemente le istanze formative correlate alle peculiarità del contesto e perché sia esercitata la contrattualità educativa con le famiglie e con gli allievi.

Pur senza trascurare la complessità determinata dalla ricchezza delle variabili che interagiscono nella formulazione di un curriculum, è opportuno ricordare che esso si misura comunque con *tre piani diversi* di riflessione, che costituiscono sinteticamente le categorie di riferimento per la sua legittimazione:

- *il mondo e i suoi assetti fisici e umani in perenne trasformazione;*
- *il sapere, come elaborazione dell'esperienza umana convenzionalmente disgregata e riaggregata in strutture – le discipline – che mutano nel corso della storia;*

Certo in una scuola dove gli insegnanti sanno dare agli allievi il senso della *mission* – civile, sociale, individuale – del loro apprendere, tutto può essere relativamente facilitato. Ma anche in questo caso sarà fortissimamente educativo e orientante un trasparente, ragionevole e rigoroso contratto formativo:

- questo è il quadro della vostra formazione;
- questi sono i motivi della nostra offerta formativa;
- così si lavorerà insieme: voi per voi, in questo modo; noi, per voi, in questo modo;
- non vi chiediamo il consenso su ciò che vi proponiamo, ma non vi consentiremo di eludere ciò che vi proponiamo;
- abbiamo il dovere di sostenervi nella fatica dell'apprendere; avete il diritto di essere facilitati e rispettati nella vostra fatica: alla quale non potete sottrarvi.

Così con questa impostazione delle pari (non identiche) responsabilità, la scuola degli allievi e degli insegnanti sarà veramente un luogo di altissima formazione civica.

Se ci coglie la preoccupazione che il curriculum del cittadino non soddisfi i bisogni formativi dei nostri ragazzi, e non copra in modo significativo il repertorio disciplinare dei programmi ministeriali, facciamo una verifica: analizziamo strato dopo strato una situazione formativa del curriculum del cittadino basata su un compito qualsiasi del cittadino - tipo.

Prendiamo ad esempio le regole del traffico e della sicurezza stradale.

- **Primo strato** (primo curriculum - **le competenze del cittadino**): che cosa deve fare e non fare il cittadino come pedone, come ciclista, come guidatore di motorino o di moto, come autista; che cosa deve conoscere: segnaletica, regole della circolazione, norme dei veicoli, assicurazioni, ecc.

- **Secondo strato** (secondo curriculum - **i saperi**): che cosa deve sapere per comprendere le prescrizioni contenute nel primo curriculum: funzionamento dei motori, nozioni scientifiche riguardanti l'inquinamento, elementi di diritto, elementi di antinfortunistica e di pronto soccorso, funzioni e competenze dei diversi soggetti istituzionali, ecc.

- **Terzo strato** (terzo curriculum - **le logiche**): quali criteri deve seguire e quali logiche deve adottare **per agire** (primo curriculum) correttamente e con efficienza e **per risolvere** problemi del traffico, del parcheggio, emergenze, vertenze, costi, ecc.

- **Quarto strato** (quarto curriculum - **l'operatività**): la manutenzione dei veicoli, le pratiche ricorrenti, la ricerca di finanziamento, ecc.

È ovvio che una sola situazione formativa (finalizzata a conferire, in questo caso, le competenze relative a circolazione e sicurezza stradale) coprirà una parte del curriculum tradizionale dei saperi e solleciterà il "sistema uomo" a produrre atti logici e azioni molto specifiche: **un solo compito e una sola situazione formativa, non costituiscono un curriculum.**

Il curriculum del cittadino è infatti un ampio repertorio di compiti sui quali si costruiscono altrettante situazioni formative. La **scelta dei compiti nasce da una fondata esplorazione del "mestiere di cittadino"**, dalla verifica dello spessore dei quattro strati di ogni compito e della ricchezza dei saperi attivati.

I quattro curricoli del curriculum del cittadino

Il curricolo orientativo

cesso di formazione continuo. In tale prospettiva, il progetto di vita personale acquisisce le caratteristiche della elasticità ed adattabilità, a seconda del variare delle condizioni strutturali di ordine sociale, economico e tecnologico. In altri termini, nella scuola è necessario tenere conto degli elementi di cambiamento nelle professioni, nelle modalità esistenziali della quotidianità, nel sistema dei valori di riferimento, nelle possibilità di utilizzazione dei saperi tradizionali ed emergenti per ricollegare il curricolo ai bisogni formativi esistenziali. L'individuazione delle conoscenze, delle competenze, delle abilità e delle attitudini riconosciute irrinunciabili costituisce un'operazione programmatica in grado di ridare senso e motivazione all'attività didattica che dovrebbe fondarsi sull'elaborazione e sull'attuazione di un curricolo correlato alle esigenze della società di oggi caratterizzata dalla complessità e dalle trasformazioni. In tale prospettiva le discipline saranno legittimate dal curricolo se scaturirà un grado di utilità ai fini formativi ed orientativi.

Dalle considerazioni fin qui esposte appare evidente che l'azione professionale fondante il rapporto educativo è la strutturazione di un curricolo, inteso come l'insieme delle attività intenzionalmente e collegialmente definite per far conseguire agli alunni il livello di preparazione (acquisizione di conoscenze e di abilità) riconosciuto utile nel contesto di riferimento (esiti attesi). La valenza orientativa del curricolo è individuabile nella sua capacità di far riferimento ad un progetto per il cittadino di oggi, non astratto e definitivamente delineato nel tempo, ma aderente ai bisogni di ordine soggettivo (problema dell'identità personale) e sociale (problema del rapporto tra il soggetto e la realtà circostante, diacronicamente considerata nella sua evoluzione costante e discontinua). All'interno del curricolo, se le discipline favoriscono l'acquisizione di conoscenze specifiche e scientifiche, le situazioni formative, caratterizzate dalla scelta consapevole e condivisa di strategie, metodi e contenuti disciplinari e/o interdisciplinari, favoriscono il conseguimento delle abilitazioni ritenute indispensabili, a partire dalle esperienze concrete che gli alunni vivono direttamente.

Quale contributo l'insegnamento dell'educazione tecnica è chiamato a fornire nella progettazione di un curricolo a forte valenza orientativa? I programmi del '79 forniscono ancora un valido *input* a questo scopo? Quali innovazioni è possibile ipotizzare per l'educazione tecnologica? E, infine, quali situazioni formative possono delinearsi per utilizzare, in chiave orientativa, i saperi collegati all'innovazione tecnologica e ai contenuti disciplinari dell'educazione tecnica?

Progettazione del curricolo orientativo: il contributo dell'educazione tecnica

La configurazione dell'odierna società tecnologica con le implicazioni di carattere socioeconomico e le inevitabili ricadute sull'organizzazione della vita individuale nelle diverse fasi dell'esistenza impone l'acquisizione di conoscenze e di competenze utili per partecipare consapevolmente alla vita di relazione, per sentirsi a proprio agio nelle attività scolastiche e lavorative, per usufruire delle nuove tecnologie e per comprendere i diversi messaggi disponibili in tempi sempre più rapidi e in forma complessa. In relazione agli obiettivi formativi correlati alle abilità riconosciute utili per esercitare la professione di cittadino del 2000, sarà possibile strutturare percorsi formativi curricolari improntati alla cultura tecnologica. Appare, allora, di tutta evidenza la stretta correlazione esistente tra le istanze della so-

La professione cittadino

L'uomo del nostro tempo per quanto scettico possa essere nei confronti della nostra civiltà e della società organizzata, non può comunque separarsi dal proprio "essere cittadino", senza le cui abilità la sua identità sarebbe condannata alla marginalità e al disadattamento.

La stessa cultura con la C maiuscola, l'Arte, la Musica – prodotti umani per eccellenza – nascono, vivono, sono studiate e conservate grazie alle istituzioni che i cittadini sempre si sono dati.

Si pensi alla Chiesa, alle Università, ai Musei, alle Biblioteche, ai Teatri e alle Scuole: comprenderne le funzioni e saperne fruire è *abilità* del cittadino che voglia mantenere un rapporto sistematico e aggiornato con la Cultura di oggi, con la Memoria di ieri, con i Progetti di domani.

Questo è un prestigioso blocco di competenze da far acquisire ai cittadini in formazione.

Ma altre competenze incalzano: conoscere le istituzioni che governano la vita sociale e le leggi che la garantiscono (o dovrebbero garantirla) e ricavarne criteri per il proprio efficace inserimento nella società. I diritti e i doveri costituzionali del cittadino; il diritto alle cure e alla salute, al lavoro, alla privacy; il dovere fiscale, il diritto-dovere della partecipazione politica, il diritto alla giustizia; i diritti e i doveri della conservazione dell'ambiente; il diritto-dovere dell'informazione; il diritto alla casa e alla famiglia; il diritto al tempo libero; il diritto-dovere dello studio: sono altrettanti orizzonti della "professione cittadino", da cui discendono i compiti che noi quotidianamente adempiamo. Ne citiamo alcuni: studiare la lezione per il giorno dopo, fare la pulizia ordinaria della casa, coltivare il giardino, tenere in ordine i capi di vestiario, fare la denuncia dei redditi, organizzare un viaggio, fare la spesa, pagare la tassa dei rifiuti, fare gli esami clinici di routine, ecc.

Il curriculum del cittadino

La scuola che orienta individuerà allora nella mappa della professione cittadino quei nuclei operativi (cioè le incombenze tipiche di tale professione) che risultano più utili e praticabili nella scuola e nella vita extrascolastica per gli studenti di un dato "livello scolastico".

Ad esempio, nell'area delle cure alla persona, o del benessere, alcuni nuclei assumono un forte valore formativo e quindi orientativo: organizzare il tempo libero; organizzare il proprio piano sanitario; organizzare le vacanze; personalizzare gli ambienti di vita e di studio; ecc.

Ogni nucleo operativo si concretizza in compiti che di quel nucleo realizzano le varie possibili articolazioni.

Qui si attua un secondo momento decisionale: quale compito è più fertile di effetti formativi e nel contempo è più vicino ai bisogni e ai doveri di uno studente di questo livello?

Esempio: iscriversi a un'associazione sportiva e praticare uno sport; predisporre un dossier con la propria documentazione sanitaria; mettere a punto una vacanza-studio all'estero; riorganizzare la propria stanza; riorganizzare l'aula scolastica; ecc.

L'analisi di un compito deve portare alla luce:

- **l'utilità di acquisire le competenze** che il compito prevede;
- **la procedura e le logiche** necessarie per realizzare il compito;
- **i saperi, le tecniche, le abilità operative** richieste per poter svolgere il compito;
- **i materiali, gli attrezzi, i tempi, i costi** necessari;
- **i criteri di accettabilità dei risultati o dei prodotti finali**, ed eventualmente anche **intermedi** che il compito si propone di realizzare.

La ricchezza di contenuti, di saperi, di logiche, di un compito, e la sua aderenza ad abilità indiscutibilmente richieste a un cittadino, ne legittimano l'inserimento nel "curricolo del cittadino".

Nella gamma dei compiti in cui si articola un determinato nucleo sono sicuramente numerosi i compiti che superano la prova-orientamento e possono essere inseriti nel curricolo del cittadino a pari titolo, o perché offrono migliori condizioni di fattibilità, o per considerazioni legate all'ambiente e alla realtà di vita degli allievi. Altri compiti, meno ricchi di sollecitazioni ad apprendere, e meno rilevanti per la formazione del cittadino, non saranno pertanto inseriti nel curricolo.

Nel disegno complessivo di un curricolo orientativo centrato sulle varie dimensioni della professione cittadino, sarà dunque possibile vedere rappresentata la professione:

- a) da compiti di elevato prestigio (es.: organizzare un'attività culturale; fare una ricerca sulla storia della propria città; organizzare una campagna ecologica; riordinare una biblioteca; ecc.);
- b) da compiti di responsabilità quotidiana (es.: tenere in ordine il tavolo di lavoro; aggiornare i dossier di lavoro; fare le pulizie quotidiane; fare la spesa; leggere il giornale; ecc.);
- c) da compiti ricorrenti (es.: rinnovare l'abbonamento alle riviste; fare esami clinici di routine; andare al cinema; partecipare alle riunioni di una associazione; pagare le tasse; ecc.).

Il curricolo del cittadino, dispiegato per esempio sul triennio della attuale scuola media, apparirà come un mosaico di compiti gradualmente di anno in anno dai più semplici ai più complessi, da *privati* a *pubblici*, da *individuali* a *sociali*.

È competenza del Collegio Docenti disegnare un mosaico armonico e rappresentativo di un Progetto Educativo di Istituto pensato per i giovani cittadini della comunità in cui la scuola è collocata.

Nel disegnare il mosaico-curricolo, il Collegio Docenti avrà presente il sottostante **curricolo dei saperi** e delle strumentazioni di base, che l'analisi dei compiti prescelti consente di rilevare: quanto, come e dove, affrontando quei compiti, un cittadino incontra i contenuti delle tradizionali e ineliminabili discipline scolastiche.

Il compito bisognoso di sapere per realizzarsi (perché è per definizione una struttura complessa) di fatto legittima il sapere dimostrandone la necessità; il sapere, chiamato in causa dal compito, lo illumina e lo difende da semplificazioni e banalizzazioni.

Ma l'analisi del compito permette di leggere il "fare" attraverso cui il compito si realizza: sequenza delle operazioni, logiche delle operazioni, verifiche sul processo di produzione, passaggio dall'idea al prodotto. Questo è il **curricolo delle logiche**, nel quale sono impegnati i processi cognitivi di chi realizza quel compito, quel prodotto. Più che mai sente di essere un soggetto attivo colui che realizza un compito denso di implicazioni logiche, di procedure rigorose, di operazioni verificabili.

Curricolo del cittadino, curricolo dei saperi, curricolo delle logiche e delle procedure si intrecciano e si arricchiscono a vicenda e interpellano colui che apprende ad attivarsi come sistema.

Il “sistema-uomo”, cioè intelligenza, memoria, attenzione, motricità, criticità, emozioni, autostima, linguaggio, bisogno di apprendere, bisogno di capire, ... è chiamato in causa, appunto, come sistema: come tale impara a riconoscersi nel confronto attivo con il compito e acquisire la fiducia di “essere capace”.

La situazione formativa

Il mosaico di compiti che costituisce il curriculum del cittadino contiene dunque una ricchissima rappresentazione degli apprendimenti da promuovere: le competenze operative e di autogoverno del cittadino, i saperi della nostra Cultura, il fare progettato e il “pensato” della nostra civiltà. Il compito contiene gli stimoli ad apprendere e le condizioni dell’apprendere, il bisogno di realizzare risultati e prodotti, la necessità di operare per realizzarli, la verifica -in itinere- delle procedure, la verifica finale dei prodotti.

Di compito in compito maturano la consapevolezza del metodo, la trasferibilità del metodo, il bisogno di conoscenza, la responsabilità dei risultati. Questo è orientamento. Ma affinché si costituisca in chi apprende il patrimonio consapevole degli apprendimenti occorre costruire, su ogni compito, una situazione formativa, cioè:

- lo sviluppo sequenziale del compito, dalla proposta al prodotto, rappresentato nei suoi vari passaggi;
- i tempi e le ripetizioni dell’intero percorso, o di suoi segmenti, al fine di promuovere l’assimilazione;
- l’introduzione, lungo l’asse sequenziale dei saperi di volta in volta necessari per capire e per procedere, delle tecniche e dei materiali necessari per produrre;
- l’organizzazione del set di lavoro: quando lavoro individuale, quando di gruppo, quando verifiche collettive; se e come distribuire agli allievi parti diverse del processo di produzione;
- la definizione dei risultati da ottenere: i risultati di prodotto e i risultati formativi; quali i protocolli dei prodotti? quali gli indicatori dei risultati formativi?
- quali strategie adottare: quando il problem solving, quando le istruzioni prelieve, quando la ricerca collettiva, quando le informazioni preselezionate, quando la ridondanza addestrativa, come la gestione euristica dell’errore.

La situazione formativa è dunque un compito dilatato nel tempo ed esplosivo nella sua ricchezza formativa, affinché gli studenti – con le loro differenti intelligenze e abilità – trovino tutte le condizioni dell’apprendere: gli stimoli, le opportunità operative, le alimentazioni dei saperi, l’assistenza e la guida, le verifiche (cioè i risultati parziali e finali).

Condizione delle condizioni, però, è che la situazione formativa si affacci sulla realtà alla quale il compito appartiene e lì sviluppi i passaggi cruciali del compito (ad es.: predispongo in classe le condizioni per andare a fare veri acquisti; predispongo in classe il progetto per rifare il giardino della scuola, ecc.).

Condizione delle condizioni è, anche, il coordinamento tra gli insegnanti. Chi fa che cosa? Che cosa fa l’insegnante “regista” di quel compito? Che fanno e quando, gli insegnanti “fornitori” dei saperi richiesti? (non necessariamente tutti e sempre compresenti; in quanto una corretta programmazione può consentire loro di mantenere il proprio orario di cattedra).

Il contratto formativo

Non sempre l’allievo è psicologicamente predisposto ad una esperienza formativa, per quanto accuratamente progettata e programmata. Ma spesso l’allievo ne scopre il senso e l’importanza in corso d’opera e allora vi si dedica con passione. Anche questo è orientamento: passare dall’estraneità al coinvolgimento.

Come, dunque, dare il via a un processo formativo, quando non c’è motivazione previa? Ma anche: come mantenere centrato sul compito l’allievo – o la classe – che ha esaurito la carica partecipativa?

Certo in una scuola dove gli insegnanti sanno dare agli allievi il senso della *mission* – civile, sociale, individuale – del loro apprendere, tutto può essere relativamente facilitato. Ma anche in questo caso sarà fortissimamente educativo e orientante un trasparente, ragionevole e rigoroso contratto formativo:

- questo è il quadro della vostra formazione;
- questi sono i motivi della nostra offerta formativa;
- così si lavorerà insieme: voi per voi, in questo modo; noi, per voi, in questo modo;
- non vi chiediamo il consenso su ciò che vi proponiamo, ma non vi consentiremo di eludere ciò che vi proponiamo;
- abbiamo il dovere di sostenervi nella fatica dell'apprendere; avete il diritto di essere facilitati e rispettati nella vostra fatica: alla quale non potete sottrarvi.

Così con questa impostazione delle pari (non identiche) responsabilità, la scuola degli allievi e degli insegnanti sarà veramente un luogo di altissima formazione civica.

Se ci coglie la preoccupazione che il curriculum del cittadino non soddisfi i bisogni formativi dei nostri ragazzi, e non copra in modo significativo il repertorio disciplinare dei programmi ministeriali, facciamo una verifica: analizziamo strato dopo strato una situazione formativa del curriculum del cittadino basata su un compito qualsiasi del cittadino - tipo.

Prendiamo ad esempio le regole del traffico e della sicurezza stradale.

- **Primo strato** (primo curriculum - **le competenze del cittadino**): che cosa deve fare e non fare il cittadino come pedone, come ciclista, come guidatore di motorino o di moto, come autista; che cosa deve conoscere: segnaletica, regole della circolazione, norme dei veicoli, assicurazioni, ecc.

- **Secondo strato** (secondo curriculum - **i saperi**): che cosa deve sapere per comprendere le prescrizioni contenute nel primo curriculum: funzionamento dei motori, nozioni scientifiche riguardanti l'inquinamento, elementi di diritto, elementi di antinfortunistica e di pronto soccorso, funzioni e competenze dei diversi soggetti istituzionali, ecc.

- **Terzo strato** (terzo curriculum - **le logiche**): quali criteri deve seguire e quali logiche deve adottare **per agire** (primo curriculum) correttamente e con efficienza e **per risolvere** problemi del traffico, del parcheggio, emergenze, vertenze, costi, ecc.

- **Quarto strato** (quarto curriculum - **l'operatività**): la manutenzione dei veicoli, le pratiche ricorrenti, la ricerca di finanziamento, ecc.

È ovvio che una sola situazione formativa (finalizzata a conferire, in questo caso, le competenze relative a circolazione e sicurezza stradale) coprirà una parte del curriculum tradizionale dei saperi e solleciterà il "sistema uomo" a produrre atti logici e azioni molto specifiche: **un solo compito e una sola situazione formativa, non costituiscono un curriculum.**

Il curriculum del cittadino è infatti un ampio repertorio di compiti sui quali si costruiscono altrettante situazioni formative. La **scelta dei compiti nasce da una fondata esplorazione del "mestiere di cittadino"**, dalla verifica dello spessore dei quattro strati di ogni compito e della ricchezza dei saperi attivati.

I quattro curricoli del curriculum del cittadino

SCHEDA INTERMEDIA DI COMPITO

Il compito in programma

Qual è il prodotto da ottenere

A che cosa serve il prodotto che stai realizzando?

.....

Quali sono i tempi previsti

.....

Quante e quali fasi della sequenza ha svolto

.....

.....

Quante e quali fasi mancano alla realizzazione del prodotto:

.....

.....

Il prodotto intermedio o attuale presenta difetti o imperfezioni non accettabili?

Se sì, quali?

.....

È possibile rimediarli? Se sì, con quali operazioni?

.....

.....

Quali sono stati i momenti più difficili del percorso fin qui attuato?

Come li hai superati?

.....

.....

Suggerimenti e proposte:

.....

.....

Gli strumenti per la progettazione e la programmazione di situazioni formative

Nelle pagine che seguono sono riportate alcune situazioni formative, scelte per la loro valenza orientativa.

Le competenze da acquisire, il sapere delle discipline, le operazioni attivate e i comportamenti che vengono messi in atto, legittimano l'inserimento di una attività nel curriculum.

Delle situazioni proposte sono stati analizzati: il contributo alla formazione del cittadino, alla costruzione dell'identità, alla pratica della cultura del lavoro e il contributo all'acquisizione di metodi di studio e di lavoro, che insieme costituiscono **la legittimazione** orientativa della situazione.

Di ciascuna situazione è stato rappresentato (con un diagramma di flusso) il percorso, la sequenza logica delle operazioni, che consentono la realizzazione del **prodotto / risultato** ipotizzato.

Le caratteristiche del prodotto e **lo standard di accettabilità** sono definite a priori, se vogliamo che la qualità del prodotto sia il risultato di azioni intenzionali e non casuali.

L'analisi del compito da far praticare consente di individuare lo spessore culturale correlato alle diverse operazioni della sequenza prevista dalla situazione formativa e quindi di far emergere il contributo delle discipline (**materie e saperi coinvolti**).

La **sequenza operativa** del compito (in quanto rappresentazione previa del percorso), l'individuazione dei **prodotti intermedi** (quali risultati di una singola fase della sequenza) la descrizione dello **standard di prodotto finale**, consentono il controllo del percorso operativo e dell'apprendimento; rispetto ad essi si compie l'operazione della **verifica**.

All'analisi del compito segue la **programmazione** (cosa fa l'insegnante perché gli alunni facciano ...) con attenzioni e strategie per garantire le condizioni dell'apprendimento e il percorso operativo del compito.

Nel quadro riassuntivo conclusivo sono individuati ulteriori elementi che convalidano la legittimazione:

- i rapporti con l'“extrascuola”
- l'utilizzo di diversificati materiali e strumenti
- la “copertura” delle indicazioni dei programmi (insegnanti e materie)
- l'indicazione di altre situazioni formative analoghe che concorrono a definire un possibile curriculum.

Le situazioni formative sono:

1. Realizzare il piano di evacuazione della scuola
2. Costruire la mappa dei punti a rischio del quartiere
3. Predisporre il piano delle entrate e delle uscite settimanali
4. Progettare e realizzare un piano di lavoro settimanale
5. Redigere il curriculum vitae
6. Fondare una cooperativa a scuola
7. Ripristinare la biblioteca scolastica e attivare la sua apertura all'esterno
8. Realizzare un saggio musicale nell'ambito della musica d'insieme
9. Organizzare un incontro con i genitori a consuntivo di un viaggio d'istruzione
10. Progettare il logo della scuola
11. Progettare e realizzare un pieghevole sulle manifestazioni interne alla scuola
12. Realizzare recensioni per il giornale locale
13. Informare i turisti sull'Area Monumentale Ottocentesca di Napoli
14. Informare i cittadini sullo stato di salute dell'ambiente.

Scheda n. 7

Esempio di lettera per motivare i ragazzi all'analisi e all'assunzione del compito

S.M.S.

Prot. n.

Data

Agli Alunni delle classi I - II - III
SEDE

Oggetto

Cari Ragazzi

la scuola sta predisponendo gli strumenti per qualificare, dare contenuto e linee operative al vostro processo formativo e orientativo.

Per meglio programmare situazioni rispondenti ai vostri bisogni, Vi chiedo di esaminare tra di voi, con i vostri insegnanti e con i vostri genitori il contenuto dell'allegata proposta di aree di competenze che costituiscono un curriculum orientativo.

Vi invito a farne oggetto di approfondimento personale e di compilare il questionario, indicando classe e nome, consegnandolo a _____ entro _____.

L'ultimo spazio è lasciato in bianco per raccogliere proposte e suggerimenti.

Buon lavoro

Il dirigente scolastico

Scheda n. 8
Strumento per l'analisi del compito con i ragazzi

AREA	NUCLEI	COMPITI	In quali possiedi conoscenze?	Quale compito hai già affrontato?	In quale compito potresti aiutare gli altri?	Quale delle proposte		
						Ti interessa	Pensi ti siano di aiuto	Vorresti approfondire
ISTITUZIONI	Accesso e mantenimento del lavoro	Tenere correttamente il libretto di lavoro Chiedere l'iscrizione all'ufficio di collocamento Procurarsi licenze e patentino						
	Pratiche fiscali e finanziarie	Richiedere il codice fiscale Curare le pratiche per il bollo e l'assicurazione del motorino						
	Pratiche anagrafiche	Procurarsi la carta di identità, il passaporto, certificati vari						
	Pratiche per l'uso dei servizi di comunicazione	Curare le pratiche postali, telefoniche. Procurarsi abbonamenti e agevolazioni per i trasporti urbani ed extraurbani						
	Pratiche socio-sanitarie	Raccogliere il dossier relativo alla salute (documentazione medico-sanitaria) Accedere ai servizi sanitari di base						
	Pratiche varie	Reperire informazioni sull'educazione stradale, sulla sicurezza e per l'emergenza						

La situazione formativa

Il mosaico di compiti che costituisce il curriculum del cittadino contiene dunque una ricchissima rappresentazione degli apprendimenti da promuovere: le competenze operative e di autogoverno del cittadino, i saperi della nostra Cultura, il fare progettato e il “pensato” della nostra civiltà. Il compito contiene gli stimoli ad apprendere e le condizioni dell’apprendere, il bisogno di realizzare risultati e prodotti, la necessità di operare per realizzarli, la verifica -in itinere- delle procedure, la verifica finale dei prodotti.

Di compito in compito maturano la consapevolezza del metodo, la trasferibilità del metodo, il bisogno di conoscenza, la responsabilità dei risultati. Questo è orientamento. Ma affinché si costituisca in chi apprende il patrimonio consapevole degli apprendimenti occorre costruire, su ogni compito, una situazione formativa, cioè:

- lo sviluppo sequenziale del compito, dalla proposta al prodotto, rappresentato nei suoi vari passaggi;
- i tempi e le ripetizioni dell’intero percorso, o di suoi segmenti, al fine di promuovere l’assimilazione;
- l’introduzione, lungo l’asse sequenziale dei saperi di volta in volta necessari per capire e per procedere, delle tecniche e dei materiali necessari per produrre;
- l’organizzazione del set di lavoro: quando lavoro individuale, quando di gruppo, quando verifiche collettive; se e come distribuire agli allievi parti diverse del processo di produzione;
- la definizione dei risultati da ottenere: i risultati di prodotto e i risultati formativi; quali i protocolli dei prodotti? quali gli indicatori dei risultati formativi?
- quali strategie adottare: quando il problem solving, quando le istruzioni prelieve, quando la ricerca collettiva, quando le informazioni preselezionate, quando la ridondanza addestrativa, come la gestione euristica dell’errore.

La situazione formativa è dunque un compito dilatato nel tempo ed esplosivo nella sua ricchezza formativa, affinché gli studenti – con le loro differenti intelligenze e abilità – trovino tutte le condizioni dell’apprendere: gli stimoli, le opportunità operative, le alimentazioni dei saperi, l’assistenza e la guida, le verifiche (cioè i risultati parziali e finali).

Condizione delle condizioni, però, è che la situazione formativa si affacci sulla realtà alla quale il compito appartiene e lì sviluppi i passaggi cruciali del compito (ad es.: predispongo in classe le condizioni per andare a fare veri acquisti; predispongo in classe il progetto per rifare il giardino della scuola, ecc.).

Condizione delle condizioni è, anche, il coordinamento tra gli insegnanti. Chi fa che cosa? Che cosa fa l’insegnante “regista” di quel compito? Che fanno e quando, gli insegnanti “fornitori” dei saperi richiesti? (non necessariamente tutti e sempre compresenti; in quanto una corretta programmazione può consentire loro di mantenere il proprio orario di cattedra).

Il contratto formativo

Non sempre l’allievo è psicologicamente predisposto ad una esperienza formativa, per quanto accuratamente progettata e programmata. Ma spesso l’allievo ne scopre il senso e l’importanza in corso d’opera e allora vi si dedica con passione. Anche questo è orientamento: passare dall’estraneità al coinvolgimento.

Come, dunque, dare il via a un processo formativo, quando non c’è motivazione previa? Ma anche: come mantenere centrato sul compito l’allievo – o la classe – che ha esaurito la carica partecipativa?

Certo in una scuola dove gli insegnanti sanno dare agli allievi il senso della *mission* – civile, sociale, individuale – del loro apprendere, tutto può essere relativamente facilitato. Ma anche in questo caso sarà fortissimamente educativo e orientante un trasparente, ragionevole e rigoroso contratto formativo:

- questo è il quadro della vostra formazione;
- questi sono i motivi della nostra offerta formativa;
- così si lavorerà insieme: voi per voi, in questo modo; noi, per voi, in questo modo;
- non vi chiediamo il consenso su ciò che vi proponiamo, ma non vi consentiremo di eludere ciò che vi proponiamo;
- abbiamo il dovere di sostenervi nella fatica dell'apprendere; avete il diritto di essere facilitati e rispettati nella vostra fatica: alla quale non potete sottrarvi.

Così con questa impostazione delle pari (non identiche) responsabilità, la scuola degli allievi e degli insegnanti sarà veramente un luogo di altissima formazione civica.

Se ci coglie la preoccupazione che il curriculum del cittadino non soddisfi i bisogni formativi dei nostri ragazzi, e non copra in modo significativo il repertorio disciplinare dei programmi ministeriali, facciamo una verifica: analizziamo strato dopo strato una situazione formativa del curriculum del cittadino basata su un compito qualsiasi del cittadino - tipo.

Prendiamo ad esempio le regole del traffico e della sicurezza stradale.

- **Primo strato** (primo curriculum - **le competenze del cittadino**): che cosa deve fare e non fare il cittadino come pedone, come ciclista, come guidatore di motorino o di moto, come autista; che cosa deve conoscere: segnaletica, regole della circolazione, norme dei veicoli, assicurazioni, ecc.

- **Secondo strato** (secondo curriculum - **i saperi**): che cosa deve sapere per comprendere le prescrizioni contenute nel primo curriculum: funzionamento dei motori, nozioni scientifiche riguardanti l'inquinamento, elementi di diritto, elementi di antinfortunistica e di pronto soccorso, funzioni e competenze dei diversi soggetti istituzionali, ecc.

- **Terzo strato** (terzo curriculum - **le logiche**): quali criteri deve seguire e quali logiche deve adottare **per agire** (primo curriculum) correttamente e con efficienza e **per risolvere** problemi del traffico, del parcheggio, emergenze, vertenze, costi, ecc.

- **Quarto strato** (quarto curriculum - **l'operatività**): la manutenzione dei veicoli, le pratiche ricorrenti, la ricerca di finanziamento, ecc.

È ovvio che una sola situazione formativa (finalizzata a conferire, in questo caso, le competenze relative a circolazione e sicurezza stradale) coprirà una parte del curriculum tradizionale dei saperi e solleciterà il "sistema uomo" a produrre atti logici e azioni molto specifiche: **un solo compito e una sola situazione formativa, non costituiscono un curriculum.**

Il curriculum del cittadino è infatti un ampio repertorio di compiti sui quali si costruiscono altrettante situazioni formative. La **scelta dei compiti nasce da una fondata esplorazione del "mestiere di cittadino"**, dalla verifica dello spessore dei quattro strati di ogni compito e della ricchezza dei saperi attivati.

I quattro curricoli del curriculum del cittadino

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
	n. 4 - 8	<p>4. Consiglio di classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Assume il percorso formativo – orientativo, operando scelte organizzative sulla base delle situazioni formative approvate dal collegio, (mappa del cittadino orientato) (rif. Vol. 1°); <input type="checkbox"/> Adatta le situazioni formative alle tipologie dell’utenza e al disegno complessivo del triennio; <input type="checkbox"/> Identifica ruoli e funzioni differenziati per l’operatività dei docenti;
Programmazione	n. 1 - 4	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Individua il gruppo di progetto delle situazioni formative; <input type="checkbox"/> Concorda i tempi e i criteri per un utilizzo ottimale dei docenti, delle opportune strategie, dei tempi e dei criteri per le verifiche;
Contratto formativo	n. 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fissa strumenti e condizioni per la verifica/valutazione delle situazioni formative coerenti con gli obiettivi formativi, gli standard di apprendimento e la qualità del servizio;
Integrazione territorio	n. 2 - 3	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Indica compiti per i singoli docenti e per gli esperti coinvolti;
	n. 5 - 6	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Designa i “Responsabili” per ciascuna situazione formativa;
	n. 8 - 12	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Individua i momenti finalizzati all’integrazione del curricolo;
	n. 15 - 16	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Concorda le modalità di integrazione del curricolo valorizzando gli apporti offerti dal territorio;
Valorizzazione risorse	n. 11 - 12	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Definisce le finalità e le caratteristiche d’uso dei “prodotti” terminali delle situazioni formative;
	n. 15 - 16	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fornisce criteri per tracce e strumenti per facilitare negli alunni l’autovalutazione;
	n. 11 - 12	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Formalizza il contratto formativo e media con le famiglie e gli alunni le scelte fondamentali alternative, opzionali e facoltative;
	n. 11 - 12	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ricerca e attiva risorse nel rispetto dei criteri fissati dal Collegio;
	n. 11 - 12	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Esplicita le metodologie didattiche e lo spazio da assegnare alle tecnologie multimediali;
	n. 11 - 12	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Concorda i tempi e i criteri per un utilizzo ottimale dei docenti nello svolgimento delle situazioni formative;
	n. 11 - 12	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fornisce indicazioni, sulla base delle situazioni formative e dei bisogni di approfondimento / recupero / sviluppo degli alunni, per l’organizzazione di classi aperte e per la “scomposizione” della classe in gruppi (es. di livelli, di interesse, ecc.);
	n. 4	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/>

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
<p>Scelte educative di istituto</p> <p>Convenzioni e Accordi di programma</p>	<p>n. 9 - 10 - 11 - 12</p>	<p>9. Consiglio di istituto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Esplicita criteri generali per scelte educative, didattiche, organizzative e di gestione della scuola; <input type="checkbox"/> Delibera, per quanto di competenza, i documenti rappresentativi dell'identità della scuola (carta dei servizi, P.E.I.); <input type="checkbox"/> Assume le decisioni operate dai docenti sul piano pedagogico/organizzativo; <input type="checkbox"/> Suggerisce forme di coinvolgimento delle famiglie e del territorio; <input type="checkbox"/> Delibera l'impiego delle risorse a sostegno del progetto di formazione orientativa; <input type="checkbox"/> Esprime pareri sulla capacità della "mappa del cittadino" di rispondere alle finalità orientative della scuola; <input type="checkbox"/> Gestisce le risorse finanziarie comprese le risorse aggiuntive provenienti da convenzioni, accordi di programma e/o collaborazioni con il territorio; <input type="checkbox"/> <p>10. I genitori singoli e/o in forme associate:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Stipulano il contratto formativo con la scuola, comprensivo dell'aspetto organizzativo (flessibilità, classi aperte, gruppi di classi diverse, tempi e attività diverse); <input type="checkbox"/> Mettono a disposizione della scuola competenze, mezzi / risorse / tempi per arricchire le situazioni formative; <input type="checkbox"/> Fanno pervenire alla scuola informazioni e indici di gradimento sugli esiti formativi e orientativi delle attività indicate; <input type="checkbox"/> Aiutano a comprendere il contesto sociale e culturale entro cui la scuola opera; <input type="checkbox"/> Mediano le scelte opzionali e/o di integrazione del curricolo con il consiglio di classe <input type="checkbox"/>
<p>Opzionalità Integrazione</p>	<p>n. 10 - 12</p> <p>n. 10 - 12</p> <p>n. 10 - 12</p>	<p>10. I genitori singoli e/o in forme associate:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Stipulano il contratto formativo con la scuola, comprensivo dell'aspetto organizzativo (flessibilità, classi aperte, gruppi di classi diverse, tempi e attività diverse); <input type="checkbox"/> Mettono a disposizione della scuola competenze, mezzi / risorse / tempi per arricchire le situazioni formative; <input type="checkbox"/> Fanno pervenire alla scuola informazioni e indici di gradimento sugli esiti formativi e orientativi delle attività indicate; <input type="checkbox"/> Aiutano a comprendere il contesto sociale e culturale entro cui la scuola opera; <input type="checkbox"/> Mediano le scelte opzionali e/o di integrazione del curricolo con il consiglio di classe <input type="checkbox"/>

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
Contratto formativo	n. 7 - 8	<p>13. Gli alunni:</p> <p>1. <i>Soggetti dell'apprendimento attraverso compiti di realtà:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sono coinvolti nelle scelte; <input type="checkbox"/> Sono coinvolti in tutte le fasi di progettazione realizzazione verifica delle situazioni formative per garantire gli esiti previsti; <input type="checkbox"/> Assumono i criteri di flessibilità insiti nella proposta e coerenti sia con le capacità trasversali della mappa del cittadino che con i saperi; <input type="checkbox"/> Attuano operazioni di controllo del processo, di verifica dei risultati e di valutazione di conoscenze, di competenze, di tecniche, di metodologie; <input type="checkbox"/>
Documentazione	n. 4 - 5 - 6	
Facoltatività opzionalità	n. 15 - 16	<p>2. <i>Risorse dell'organizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Assumono compiti di verbalizzazione/documentazione sulle attività svolte; <input type="checkbox"/> Assumono gli incarichi richiesti per lo svolgimento delle attività d'istituto; <input type="checkbox"/> Assumono incarichi particolari nella gestione di spazi, tempi e laboratori; <input type="checkbox"/> Raccolgono pareri espressi dagli alunni sulle attività svolte; <input type="checkbox"/> Esprimono pareri per la scelta di attività da svolgere in orario scolastico ed extra; <input type="checkbox"/>
	n. 8	<p>14. Il personale non docente</p>

Scheda n. 3

Attività del responsabile della/e situazione/i formativa/e

(docente responsabile della classe del gruppo)

Premessa

Indipendentemente dai modelli organizzativi si individuano 3 momenti fondamentali di tale attività e/o gestione di spazi all'interno delle scelte effettuate.

1. Fase di analisi del compito:	
<i>Contratto formativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> – recupero delle informazioni/aspettative dei ragazzi per la motivazione (Rif. Scheda n. 7 e n. 8); – presentazione degli aspetti gestionali/organizzativi, ecc. (Rif. Vol. 1°) –
<i>Assunzione di responsabilità: compiti degli insegnanti compiti dei ragazzi (Rif. Vol. 1°)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – attenzione alle necessità delle singole situazioni formative –
<i>Definizione di modelli di documentazione:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – verbali di classe (tabellone) (Rif. Scheda n. 17) – verbali personali (quadernone, portfolio, ...) (Rif. Scheda n. 15)

2. Fase di sviluppo/tenuta/controllo	
<i>Controllo dell'avanzamento rispetto al progetto e rispetto ai compiti dei singoli:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – verifica dell'attribuzione di senso (coerenza tra i documenti del processo e i risultati di formazione dei ragazzi) – compilazione della documentazione individuale dei ragazzi (quadernone, port folio, ...) (Rif. Scheda n. 15) – verifica della compilazione da parte di 2 responsabili (giorno per giorno) del tabellone della storicizzazione e della verifica comune (Rif. Scheda n. 17)
<i>Coinvolgimento delle Famiglie, Enti, Associazioni</i>	<ul style="list-style-type: none"> – controllo delle fasi di lavoro – verifica del rispetto dei tempi previsti / dei prodotti / dei risultati – stesura di un rapporto/progress per il consiglio di classe –

3. Fase finale di verifica/pubblicizzazione dei risultati	
<p>A) Rif. scheda n. 4</p> <p>B) » » »</p> <p>C) » » »</p> <p>D) » » »</p>	<ul style="list-style-type: none"> – assemblaggio delle verifiche individuali per l'autovalutazione da parte degli alunni – verifica collettiva relativamente a: <ul style="list-style-type: none"> risultati di prodotto / risultati di formazione / risultati di processo / condizioni / tempi (nel Gruppo classe o Gruppo aperto) (Rif. Schede n. 13 e n. 16) – raccolta e organizzazione della documentazione –

Scheda n. 6
Variabili organizzative per la realizzazione di progetti

FASE	OPERAZIONI	SAPERI COINVOLTI (disciplinari e della cultura delle professioni)	RUOLI FUNZIONI	ALTRO
Ricerca e verifica delle condizioni di fattibilità	<ul style="list-style-type: none"> ● Definire le aree, gli ambiti, dei compiti e delle S.F. in funzione dei bisogni orientativi degli alunni ● Scegliere la/le settimana/e e i docenti e/o gli esperti per competenze ● Elaborare il progetto (comprensivo delle modalità di verifica/valutazione/validazione) (Rif. Scheda n. 13) ● Stipulare il contratto formativo e aggregare gli alunni ● 		<ul style="list-style-type: none"> ● Consigli di Classe ● Gruppi di lavoro per progetto aperti a genitori, esperti, ... ● Studenti delle classi coinvolte 	
Realizzazione e documentazione	<ul style="list-style-type: none"> ● Distribuire ed eseguire i compiti assegnati ● Rispettare i tempi per progress e rapporto finale ● 		<ul style="list-style-type: none"> ● Consigli di Classe ● Gruppi di lavoro per progetto aperti a genitori, esperti, ... ● Studenti delle classi coinvolte 	
Verifica e valutazione	<ul style="list-style-type: none"> ● Attuare le operazioni di verifica/valutazione previste nel progetto (Rif. Scheda n. 13) ● Rilevare le eventuali modifiche ● 		<ul style="list-style-type: none"> ● Consigli di Classe ● Gruppi di lavoro per progetto aperti a genitori, esperti, ... ● Studenti delle classi coinvolte 	
Pubblicizzazione	Attuare le operazioni come da progetto		<ul style="list-style-type: none"> ● Gruppi di lavoro per progetto aperti a genitori, esperti,... ● Studenti delle classi coinvolte ● Maggiore attenzione al ruolo degli alunni 	

Discipline in funzione orientativa

Fra tutti i mezzi che la scuola utilizza per conseguire i traguardi formativi che le sono propri, le discipline costituiscono quello più diffuso in tutto il curricolo e, nel contempo, sono la struttura portante delle materie scolastiche.

In quanto rielaborazione strutturata del sapere accumulato nell'esperienza umana, gli apparati disciplinari sono anche il mezzo considerato più idoneo a realizzare quegli obiettivi intesi a sviluppare e affinare gli strumenti per acquisire conoscenze utili a **comprendere la realtà** e per collocarsi in relazione con essa.

Esse non sono quindi l'oggetto dell'apprendimento, ma piuttosto rappresentano per chi apprende una *occasione per uno sviluppo unitario, ma articolato e ricco, di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti indispensabili alla maturazione di persone responsabili e in grado di compiere scelte*⁷.

Ma il sapere nella scuola, cioè quella porzione ritagliata della corrispondente disciplina, sconta la debolezza che deriva dall'essere gestito prevalentemente come informazione e come repertorio di strumenti da manipolare.

Esiste invece l'esigenza di qualificare il sapere come propulsore di apprendimento, come organizzatore di esperienza, di percezione, di processi logici e di strategie cognitive; in sostanza di passare da un sapere *oggetto dell'apprendimento* ad un sapere *strumento per l'apprendimento*.

Si pensi, ad esempio, al significato che taluni apprendimenti assumono quando essi costituiscono la matrice utile per l'acquisizione di altri apprendimenti: allora certi concetti della Storia (ma non tutti indistintamente) si trasferiscono nell'apprendimento della Geografia o dell'Arte.

L'insieme delle discipline costituisce inoltre la risorsa per soddisfare il bisogno di **interagire con la realtà**, di produrre modificazioni nella realtà; ciò che è una dimensione qualificante della formazione orientativa, trasferendo le conoscenze nei processi che consentono agli allievi di operare su di essa e trasformarla intenzionalmente.

Si pensi, in questo caso, a quelle situazioni in cui gli allievi si cimentano in contesti concreti con problemi reali cui fornire soluzioni concrete che costituiscono risposte funzionali a bisogni realmente esistenti dentro o anche fuori di essa.

Si pensi inoltre ad una scuola che allarga i confini del proprio esercizio educativo, si apre al territorio e in questo nuovo contesto

*... organizza esperienze nelle quali lo studente sia mentalmente attrezzato ad identificare problemi, allenato a progettare ipotesi di soluzione, capace di desumere informazioni dai dati di realtà – oltre che dai libri e dai maestri – in grado di utilizzare le informazioni così ottenute per modificare le proprie ipotesi, operare le scelte opportune e realizzare così quell'adattamento attivo alla realtà che è la definizione stessa dello sviluppo della vita*⁸.

Questa opportunità di utilizzare le discipline valorizza la loro funzione orientativa poiché consente di prospettare nella scuola situazioni di apprendimento in cui è possibile introdurre funzionalmente elementi non artificiosi di **cultura dell'ambiente** e di **cultura del lavoro**, particolarmente idonei ad arricchire l'offerta formativa.

In questa dimensione occorre forse considerare nuove prospettive di programmazione educativa e di organizzazione del curricolo, nelle quali le discipline non rischiano di essere percepite come depositi o classificazioni delle conoscenze da memorizzare, bensì si dispongono dinamicamente e legittimamente al servizio di colui e di colei che apprendono dall'esperienza, caratterizzata dall'essere uomini e cittadini in formazione.

Gli strumenti per la progettazione e la programmazione di situazioni formative

Nelle pagine che seguono sono riportate alcune situazioni formative, scelte per la loro valenza orientativa.

Le competenze da acquisire, il sapere delle discipline, le operazioni attivate e i comportamenti che vengono messi in atto, legittimano l'inserimento di una attività nel curriculum.

Delle situazioni proposte sono stati analizzati: il contributo alla formazione del cittadino, alla costruzione dell'identità, alla pratica della cultura del lavoro e il contributo all'acquisizione di metodi di studio e di lavoro, che insieme costituiscono **la legittimazione** orientativa della situazione.

Di ciascuna situazione è stato rappresentato (con un diagramma di flusso) il percorso, la sequenza logica delle operazioni, che consentono la realizzazione del **prodotto / risultato** ipotizzato.

Le caratteristiche del prodotto e **lo standard di accettabilità** sono definite a priori, se vogliamo che la qualità del prodotto sia il risultato di azioni intenzionali e non casuali.

L'analisi del compito da far praticare consente di individuare lo spessore culturale correlato alle diverse operazioni della sequenza prevista dalla situazione formativa e quindi di far emergere il contributo delle discipline (**materie e saperi coinvolti**).

La **sequenza operativa** del compito (in quanto rappresentazione previa del percorso), l'individuazione dei **prodotti intermedi** (quali risultati di una singola fase della sequenza) la descrizione dello **standard di prodotto finale**, consentono il controllo del percorso operativo e dell'apprendimento; rispetto ad essi si compie l'operazione della **verifica**.

All'analisi del compito segue la **programmazione** (cosa fa l'insegnante perché gli alunni facciano ...) con attenzioni e strategie per garantire le condizioni dell'apprendimento e il percorso operativo del compito.

Nel quadro riassuntivo conclusivo sono individuati ulteriori elementi che convalidano la legittimazione:

- i rapporti con l'“extrascuola”
- l'utilizzo di diversificati materiali e strumenti
- la “copertura” delle indicazioni dei programmi (insegnanti e materie)
- l'indicazione di altre situazioni formative analoghe che concorrono a definire un possibile curriculum.

Le situazioni formative sono:

1. Realizzare il piano di evacuazione della scuola
2. Costruire la mappa dei punti a rischio del quartiere
3. Predisporre il piano delle entrate e delle uscite settimanali
4. Progettare e realizzare un piano di lavoro settimanale
5. Redigere il curriculum vitae
6. Fondare una cooperativa a scuola
7. Ripristinare la biblioteca scolastica e attivare la sua apertura all'esterno
8. Realizzare un saggio musicale nell'ambito della musica d'insieme
9. Organizzare un incontro con i genitori a consuntivo di un viaggio d'istruzione
10. Progettare il logo della scuola
11. Progettare e realizzare un pieghevole sulle manifestazioni interne alla scuola
12. Realizzare recensioni per il giornale locale
13. Informare i turisti sull'Area Monumentale Ottocentesca di Napoli
14. Informare i cittadini sullo stato di salute dell'ambiente.

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
<p>Autonomia</p> <p>Mappa del cittadino</p> <p>Cultura del lavoro</p> <p>Convenzioni Contratti</p> <p>Territorio</p> <p>Formazione del cittadino</p> <p>Autoanalisi di Istituto</p>	<p>n. 1</p> <p>n. 9</p> <p>n. 10 - 11</p>	<p>D) Analisi organizzativa di ruoli e funzioni dei soggetti coinvolti</p> <p>1. Dirigente scolastico:</p> <p>Nell'attuale fase di transizione di ruolo, funzioni e compiti, verso la dirigenza, il capo di istituto, a livello organizzativo, costituisce in ogni caso la figura chiave per promuovere e coordinare la progettualità interna e integrata - raccordata col territorio al fine di garantire risultati formativi coerenti con i principi dell'autonomia. Il capo di istituto pertanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Assume l'innovazione "FORMAZIONE ORIENTATIVA" (rif. Vol. 1° - 3°); <input type="checkbox"/> Individua strategie, tempi e modalità di presentazione, discussione, rielaborazione e adattamento dell'innovazione stessa centrata sulla formazione del cittadino attraverso "compiti di realtà" con le componenti interne ed esterne alla comunità scolastica; <input type="checkbox"/> Individua collaboratori cui delegare compiti specifici; <input type="checkbox"/> Verifica con i collaboratori la compatibilità delle iniziative da attivare con le strutture esistenti, le risorse e gli strumenti disponibili, ecc.; <input type="checkbox"/> Promuove progettualità, programmazione e organizzazione delle attività ai vari livelli; <input type="checkbox"/> Negozia con i docenti le ipotesi in rapporto ai vincoli e ottimizza le risorse (competenze, tempi, finanziamenti, strumenti, spazi e collaborazioni interne ed esterne) legittimate dalla normativa; <input type="checkbox"/> Stipula convenzioni, accordi di programma, contratti; <input type="checkbox"/> Organizza la documentazione dei progetti, dei processi e dei prodotti; <input type="checkbox"/> Cura l'informazione periodica degli organi collegiali, dell'utenza, del territorio; <input type="checkbox"/> Promuove la selezione delle richieste e le proposte del territorio in termini di commessa funzionale all'assunzione di "compiti di realtà" per la formazione del cittadino; <input type="checkbox"/> Garantisce la tenuta e la coerenza interna della formazione orientativa attraverso l'organizzazione e il coordinamento del Collegio docenti in gruppi; <input type="checkbox"/> Risponde dei risultati formativi attivando modalità, tempi, strumenti, procedure di controllo degli esiti in itinere e finali (autoanalisi di istituto); <input type="checkbox"/>

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
<p>Cultura del lavoro</p> <p>Commesse per compiti di realtà</p> <p>Convenzioni e Contratti</p>	<p>n. 11 - 12</p>	<p>11. Enti/associazioni/mondo del lavoro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Si collocano come interlocutori significativi agli occhi della scuola in funzione di una “cultura del lavoro” promossa da compiti di realtà che realizzano la “mappa del cittadino”; <input type="checkbox"/> Elaborano e restituiscono dati utili ad entrare in una rete di collaborazione, di rapporti interdipendenti; <input type="checkbox"/> Collaborano con la scuola a informare e sensibilizzare il territorio; <input type="checkbox"/> Individuano e propongono risorse e/o commesse di lavoro significative per la formazione degli allievi; <input type="checkbox"/> Chiedono l’uso di spazi/attrezzature della scuola per corsi facoltativi, opzionali, attività integrative; <input type="checkbox"/> Stipulano con la scuola convenzioni, contratti di collaborazione e accordi di programma anche per integrare la “mappa del cittadino”; <input type="checkbox"/> Promuovono stages per la formazione comune degli operatori; <input type="checkbox"/> <p>12. Le Commissioni miste:</p>

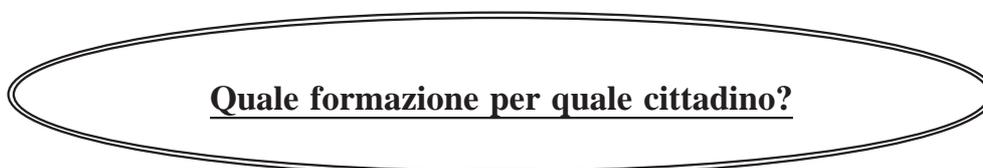
Scheda n. 1

Le motivazioni per l'assunzione della proposta "Progetto Formazione Orientativa"

("Il collegio si interroga ... per la decisionalità iniziale")

La traccia offre spunti per:

- Riorganizzare l'operato della scuola in funzione orientativa e formativa a partire dall'esistente, da stimoli culturali e normativi;
- Riflettere su motivazioni interne che portano alla scelta della proposta:
 - insoddisfazione:
 - da parte dei docenti che non riescono a garantire risultati
 - da parte degli alunni (disagio/malessere ...)
 - da parte dell'utenza (attese non soddisfatte)
 - ...
- Riflettere su stimoli/attenzioni proposti alla scuola dal sociale (cultura del lavoro, ecc.)
- Motivare il Collegio a darsi una risposta di fronte al quesito:



OPERAZIONI	MODALITÀ/STRUMENTI
<p>Analizzare la situazione della "scuola italiana" ed i risultati ottenuti in termini di "soddisfazione" dell'utenza e degli operatori per avere un</p> <p><i>Inventario dei livelli di:</i></p> <p>In-soddisfazione dell'utenza in genere e grado di rilevanza data dai ragazzi al lavoro scolastico.</p> <p>Grado di spendibilità dell'esperienza scolastica rispetto alla "cultura del lavoro".</p> <p>In-soddisfazione a vari livelli (ragazzi, insegnanti, genitori).</p> <p>Nuove proposte educative poste dagli scenari della società in rapido divenire (Rif. Vol. 1° cap. 2°)</p> <p>.....</p>	<p>USO DI:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pubblicazioni/Giornali – Pubblica opinione – Vissuti di testimoni privilegiati – Documenti di progettualità e di programmazione <ul style="list-style-type: none"> - collegiale - dei consigli di classe - dei gruppi formali e informali – Documenti individuali di verifica – Documenti di sintesi di gruppi delegati – Esiti scolastici – Indicazioni dei referenti di gruppi – Relazioni dei gruppi – Indici di soddisfazione dei genitori – Indici di partecipazione/coinvolgimento dei ragazzi (Rif. Scheda n. 18) – Spendibilità degli esiti

In quest'ottica, la scuola compie le opzioni curriculari formulando una mappa di abilitazioni ritenute indispensabili all'esercizio della *professione cittadino*, selezionandole sulla base di criteri correlati alla frequenza d'uso e alla rilevanza formativa. Le abilitazioni possono essere selezionate e organizzate con riferimento:

- all'area della salute (dell'individuo, del gruppo sociale, dell'ambiente, ...);
- all'area delle istituzioni
- all'area della microeconomia
- all'area della formazione e del lavoro
- all'area della cultura e del tempo libero
- all'area delle responsabilità sociali.

Essere cittadino esprime una condizione di grande complessità, diventare cittadino significa imparare a gestire e padroneggiare la mappa che comprende quelle abilitazioni utili a governare gli impegni dell'esistenza.

Consideriamo il curricolo nella sua accezione ampia, come l'insieme delle *situazioni di apprendimento* mediante le quali gli insegnanti dispongono un sistema di opportunità educative per un gruppo di allievi. Esso costituisce sostanzialmente l'impianto nel quale si configurano i percorsi formativi mediante i quali i docenti favoriscono l'apprendimento dei discenti.

Nel curricolo si organizzano quindi i mezzi e le risorse disponibili, considerando un insieme di fattori didattici, metodologici, valutativi ma anche psicologici e organizzativi.

Il sistema delle diverse situazioni, organizzate in tempi e spazi definiti (mediante una opportuna programmazione) tende a conseguire intenzionalmente traguardi formativi attraverso l'interazione continua tra:

- le discipline per favorire l'acquisizione di conoscenze (procedure, principi, norme, concetti,...);
- gli strumenti, affinché gli allievi sviluppino capacità, abilità, competenze e utilizzino vari linguaggi;
- le situazioni ipotizzate nel progetto della scuola, connotate da strategie e metodi, nelle quali possano gradualmente maturare comportamenti, atteggiamenti, valori.

Il curricolo viene progettato in funzione di esiti attesi (sapere, saper fare e saper essere) per soddisfare il complesso dei bisogni degli allievi che costituiscono gli apprendimenti necessari per la loro *formazione di uomini e di cittadini* e cioè favorire *l'orientamento*.

Tali affermazioni generali, da tutti condivise perché riferibili alle finalità educative istituzionali, lasciano comunque spazio a scelte delicate che la scuola è tenuta ad effettuare tramite il contributo degli organi collegiali.

Una scelta di fondo nella progettazione del curricolo, che compete al Collegio dei Docenti, consiste nella individuazione delle "cose" da fare apprendere e nella relativa legittimazione.

A tale riguardo Ralph Tyler⁴, già nel 1961, proponeva di considerare un insieme di fattori, in un noto passo che appare tuttora estremamente significativo:

Concetto di curricolo

Fattori del curricolo

Vogliamo sapere cosa è necessario oggi; cosa si richiederà ai nostri giovani; cosa dovremo dar loro perché possano vivere bene nel mondo moderno; quali sono le opportunità offerte oggi perché la gioventù possa soddisfare le proprie esigenze sia sentendosi più utile sia sentendosi più soddisfatta della sua attività.

Dobbiamo anche considerare attentamente la situazione particolare dei ragazzi e dei giovani nel tipo di scuola che ci interessa, perché non solo esistono differenze nell'ambito stesso di ogni scuola, ma anche le comunità differiscono per quanto riguarda l'ambiente da cui i ragazzi provengono, ciò che hanno appreso precedentemente e il loro atteggiamento verso l'istruzione.

In poche righe Tyler sintetizza la complessità delle scelte da operarsi nella progettazione dei curricula sottolineando che la conoscenza della struttura delle discipline non è sufficiente per organizzare il curriculum e per legittimarlo.

Ciò che è straordinariamente attuale, in questa citazione, è il concetto di sapere dinamico, funzionale e contestuale, al servizio di chi apprende e utilizza la conoscenza come risorsa per essere *sogetto* attivo della propria educazione.

Legittimazione del curriculum

TAV. N. 1: Legittimare un curriculum implica una responsabilità decisionale che viene esercitata a diversi livelli di competenza

Soggetto istituzionale	Direzione	Piano della legittimazione	Strumenti
Legislatore Governo	⇓	Il sapere utile in relazione al sistema culturale in atto	Ordinamenti - Programmi Direttive
Collegio Docenti	⇓	Abilitazioni prioritarie in relazione al contesto Compiti del cittadino	Progetto Educativo d'Istituto e Carta dei Servizi Scolastici
Consiglio di Classe	⇓	Situazioni formative in relazione ai soggetti del gruppo-classe	Programmazione Didattico Educativa di Classe
Insegnante materia	⇓	Contributi formativi della disciplina in relazione ai soggetti	Piano di Lavoro

Ciascuno dei soggetti coinvolti è responsabile dei bisogni formativi che seleziona, in relazione alle scelte compiute dal soggetto che lo precede. Tutti hanno il compito di formulare le opzioni del curriculum in una logica di legittimazione.

Soprattutto ai livelli di istituto e di classe appare necessario, oggi più che in passato, procedere ad una legittimazione esplicita perché emergano palesemente le istanze formative correlate alle peculiarità del contesto e perché sia esercitata la contrattualità educativa con le famiglie e con gli allievi.

Pur senza trascurare la complessità determinata dalla ricchezza delle variabili che interagiscono nella formulazione di un curriculum, è opportuno ricordare che esso si misura comunque con *tre piani diversi* di riflessione, che costituiscono sinteticamente le categorie di riferimento per la sua legittimazione:

- *il mondo e i suoi assetti fisici e umani in perenne trasformazione;*
- *il sapere, come elaborazione dell'esperienza umana convenzionalmente disgregata e riaggregata in strutture – le discipline – che mutano nel corso della storia;*

- *la struttura psicofisica dell'individuo che evolve e si attrezza per la complessità dell'esistenza.*
- *Il problema da affrontare è allora quello di mettere in interazione i tre piani affinché colui che apprende incrementa il proprio essere, cioè la propria identità, il proprio fare e il proprio sapere⁵.*

Si noti che in questa analisi, che comprende, peraltro, le questioni proposte nella precedente citazione, viene sottolineata la mutevolezza dei fattori in relazione al soggetto educativo e al contesto cui il curriculum fa riferimento.

È pure importante ricordare che una opportuna legittimazione ai livelli d'istituto e di classe incrementa il patrimonio di attenzioni, di argomentazioni e verifica la corrispondenza del curriculum (dei traguardi formativi) con le risorse disponibili, con le condizioni fisiche e metodologiche che permettono di attuare le situazioni formative.

L'autonomia didattica e organizzativa delle scuole, e il conseguente indebolimento dei vincoli rispetto alle indicazioni programmatiche a carattere nazionale, autorizzano i singoli istituti a pensare scelte più radicali ma, nel contempo, esigono che l'offerta e i processi formativi siano agiti con maggiore attenzione alla trasparenza, in modo da stabilire una effettiva corresponsabilità educativa con le famiglie.

La Premessa Generale ai Programmi contenuta nel DM 9 febbraio '79, nel presentare i fini della scuola media (punto 3 della parte I) fornisce un contributo chiaro e coerente al problema della formulazione del curriculum quando definisce, accanto al principio istitutivo della *formazione dell'uomo e del cittadino*, i principi della orientatività nella scuola:

... che favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale...;
... che si colloca all'interno del processo unitario di formazione, che si consegue attraverso la continuità dinamica dei contenuti e delle metodologie...

Un contributo significativo di attenzione psico-pedagogica, che può costituire un elemento di chiarezza concettuale del fine orientativo della scuola, è posto più avanti (punto 3 della parte II) quando il testo legislativo richiama alla fondamentale importanza educativa dei

rapporti interpersonali che coinvolgono aspetti razionali e affettivi, emotivi, etici;

... in quella delicata fase dell'età evolutiva in cui avvengono le trasformazioni più importanti nella condizione fisica e psicologica (crisi puberale, affermazione della propria autonomia, ricerca di una socialità di sostegno e di rassicurazione tra i coetanei).

In questo quadro si pone, quindi, il problema di legittimare un curriculum e organizzare un sistema di situazioni capace di educare la *progettualità personale* e la *capacità decisionale* che si fonda su una *verificata conoscenza di sé*.

Alla luce delle indicazioni normative appare scontato che al curriculum sia assegnata una funzione orientativa primaria.

Sussiste piuttosto l'esigenza di garantire una formazione orientativa e di individuare, nella progettazione curricolare, le dimensioni pedagogica, didattica, metodologica e organizzativa che permettano di conseguire risultati di apprendimento congruenti con un disegno formativo a forte valenza orientativa.

Fondazione orientativa del curriculum

Esiste, quindi, un curriculum orientativo implicito alimentato dai comportamenti dei docenti e dai messaggi veicolati che, considerati in se stessi, possono dare contributi ambivalenti o risultare incoerenti rispetto al disegno orientativo della scuola.

D'altra parte lo stesso disegno formativo, legittimato dalle scelte di carattere generale, ha bisogno di essere assunto, alimentato e confermato nella prassi quotidiana mediante i comportamenti specifici che agiscono nel quotidiano *fare scuola*.

Non è sufficiente concordare che il curriculum sia orientativo, ma è indispensabile che sussistano convergenze e coerenze intenzionali condivise in tutto il *fare scuola* e nell'esperienza degli allievi, estese nel triennio e gestite unitariamente dal consiglio di classe.

Quali sono, dunque, le azioni del quotidiano *fare scuola* che qualificano le coerenze tra disegno formativo e curriculum implicito? Le istanze da considerare attingono, da un lato, alla sfera pedagogica e, dall'altro, a quella metodologica. Le azioni che appaiono rilevanti sono quelle che garantiscono una reciprocità tra docente e alunno nella relazione educativa. Un docente che consideri una risorsa l'interlocutore (e viceversa) risponde, per l'aspetto pedagogico, alla richiesta di reciprocità. L'errore, in tale visione, non genera sensi di colpa, ma aiuta a correggere comportamenti e atteggiamenti.

Il docente collaborativo induce comportamenti solidali, di condivisione e di scambio, mentre un docente individualista, con molta probabilità, stimola crescita nell'ambito dell'affermazione personale.

Sul piano del metodo, elemento essenziale appare la cultura della progettualità, che si basa sulla gestione quotidiana del lavoro di classe.

Un docente che, all'inizio di un percorso didattico si preoccupa di presentare e discutere l'itinerario, di enfatizzare e definire le tappe, gli strumenti necessari e i momenti di riflessione e valutativi, i traguardi per tutti e per ciascuno, trasmette uno stile di comportamento che gli alunni nel tempo sapranno fare proprio e gestire autonomamente.

Viceversa, un docente che conduce un percorso didattico troppo frammentato e che non dà agli allievi la possibilità di dominare l'itinerario formativo nella sua globalità, genera dipendenza dalle istruzioni e dagli strumenti che il docente mette a disposizione di volta in volta.

Un docente che utilizzi una pluralità di fonti informative, oltre al libro di testo, solleciterà il gusto della ricerca e della consultazione e, di conseguenza, l'abilità di aggregarle funzionalmente, mentre un docente che utilizzi poche fonti informative o detti appunti o si limiti ad avere, come unico riferimento culturale, pagine del testo, non faciliterà l'acquisizione di conoscenze provenienti da vari contesti e ambienti e non abituerà a cogliere gli aspetti di dinamicità, divergenza o complessità del sapere.

La valenza orientativa nell'attività ordinaria (nella *quotidianità*), si sostiene investendo in varie operazioni metodologiche quali, ad esempio, problematizzare, procedere per obiettivi/risultati, registrare, fare ipotesi, cercare-selezionare informazioni, valutare. Si tratta di operazioni cognitive che, se portate alla necessaria consapevolezza dagli allievi, sviluppano capacità strategiche fondanti la dimensione orientativa di ciascuno, perché consentono di **imparare ad imparare** che, in un contesto in rapida evoluzione come quello attuale, costituisce una competenza irrinunciabile.

Si può trarre dunque una conclusione affermando che la scuola è orientativa non solo per quello che propone di apprendere, ma anche per *come lo propone* e per *come lo fa apprendere*.

Discipline in funzione orientativa

Fra tutti i mezzi che la scuola utilizza per conseguire i traguardi formativi che le sono propri, le discipline costituiscono quello più diffuso in tutto il curricolo e, nel contempo, sono la struttura portante delle materie scolastiche.

In quanto rielaborazione strutturata del sapere accumulato nell'esperienza umana, gli apparati disciplinari sono anche il mezzo considerato più idoneo a realizzare quegli obiettivi intesi a sviluppare e affinare gli strumenti per acquisire conoscenze utili a **comprendere la realtà** e per collocarsi in relazione con essa.

Esse non sono quindi l'oggetto dell'apprendimento, ma piuttosto rappresentano per chi apprende una *occasione per uno sviluppo unitario, ma articolato e ricco, di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti indispensabili alla maturazione di persone responsabili e in grado di compiere scelte*⁷.

Ma il sapere nella scuola, cioè quella porzione ritagliata della corrispondente disciplina, sconta la debolezza che deriva dall'essere gestito prevalentemente come informazione e come repertorio di strumenti da manipolare.

Esiste invece l'esigenza di qualificare il sapere come propulsore di apprendimento, come organizzatore di esperienza, di percezione, di processi logici e di strategie cognitive; in sostanza di passare da un sapere *oggetto dell'apprendimento* ad un sapere *strumento per l'apprendimento*.

Si pensi, ad esempio, al significato che taluni apprendimenti assumono quando essi costituiscono la matrice utile per l'acquisizione di altri apprendimenti: allora certi concetti della Storia (ma non tutti indistintamente) si trasferiscono nell'apprendimento della Geografia o dell'Arte.

L'insieme delle discipline costituisce inoltre la risorsa per soddisfare il bisogno di **interagire con la realtà**, di produrre modificazioni nella realtà; ciò che è una dimensione qualificante della formazione orientativa, trasferendo le conoscenze nei processi che consentono agli allievi di operare su di essa e trasformarla intenzionalmente.

Si pensi, in questo caso, a quelle situazioni in cui gli allievi si cimentano in contesti concreti con problemi reali cui fornire soluzioni concrete che costituiscono risposte funzionali a bisogni realmente esistenti dentro o anche fuori di essa.

Si pensi inoltre ad una scuola che allarga i confini del proprio esercizio educativo, si apre al territorio e in questo nuovo contesto

*... organizza esperienze nelle quali lo studente sia mentalmente attrezzato ad identificare problemi, allenato a progettare ipotesi di soluzione, capace di desumere informazioni dai dati di realtà – oltre che dai libri e dai maestri – in grado di utilizzare le informazioni così ottenute per modificare le proprie ipotesi, operare le scelte opportune e realizzare così quell'adattamento attivo alla realtà che è la definizione stessa dello sviluppo della vita*⁸.

Questa opportunità di utilizzare le discipline valorizza la loro funzione orientativa poiché consente di prospettare nella scuola situazioni di apprendimento in cui è possibile introdurre funzionalmente elementi non artificiosi di **cultura dell'ambiente** e di **cultura del lavoro**, particolarmente idonei ad arricchire l'offerta formativa.

In questa dimensione occorre forse considerare nuove prospettive di programmazione educativa e di organizzazione del curricolo, nelle quali le discipline non rischiano di essere percepite come depositi o classificazioni delle conoscenze da memorizzare, bensì si dispongono dinamicamente e legittimamente al servizio di colui e di colei che apprendono dall'esperienza, caratterizzata dall'essere uomini e cittadini in formazione.

Quale realtà? Quale mondo?

La scuola può acuire il suo sguardo sul mondo e riuscire a costruire situazioni formative adeguate alla responsabilità che le vengono attribuite: nei capitoli che seguono **sono proposte e legittimate nella loro valenza orientativa alcune situazioni formative** che dovrebbero avere **la funzione di starter di un processo di creazione e produzione di altre situazioni formative**, processo gestito dai Collegi Docenti, dai Consigli di Classe, dai singoli Insegnanti.

Non definizioni del mondo (sono possibili?), non soltanto la storia del mondo (sempre parziale), non soltanto opinioni sul mondo (anche se autorevoli), ma realtà in atto, nella quale siamo immersi (con tutte le sue incertezze).

Non il mondo cinerama, ma il modo della vita nostra e di tutti gli altri uomini e donne di oggi.

E allora, perché non cominciare da quella porzione di mondo reale che è la “scuola sommersa”? La scuola come luogo di convivenze forzate, di comunicazioni esplicite e implicite incessanti, di regole e di trasgressioni, di lavoro e di amicizie, di benessere e di malessere, di rischio psicologico e di rischio fisico, di gerarchie sociali crudeli, di competizioni feroci, di emarginazioni implacabili, di rispetto e di vilipendio della cultura e del sapere.

La “scuola sommersa”, al contrario della “scuola formale”, è un ambiente umano in ebollizione: di lì deriva il “**curricolo latente**”, potentissima esperienza formativa (tanto più potente quanto meno vissuta consapevolmente) a cui sono soggetti in particolare tutti gli studenti; cioè coloro a cui viene somministrato il curricolo esplicito, intenzionale, programmato.

A differenza di questo, il curricolo latente, o implicito, non è sottoposto ad alcuna attenzione correttiva e di indirizzo, a nessun tentativo di riscattarlo con la riflessione e con l’impegno alla responsabilità: diviene facilmente preda del bullismo e del nonnismo, quando **potrebbe offrire alla scuola il materiale vero per una vera formazione alla socialità**.

La socialità che ci impegna e spesso ci fa soffrire, infatti, è quella più vicina a noi, limitata certo nello spazio e nella gamma delle sue manifestazioni, ma nondimeno rappresentativa della macrosocialità, dei suoi protagonismi e delle sue dinamiche.

Ma anche **il mondo extrascolastico**, girone di vita sociale più ampio di quello scolastico, **interpella la scuola affinché gli allievi ne escano impostati come cittadini**: qui si allarga la gamma dei compiti e delle situazioni che possono contribuire a formare un curricolo significativo per il cittadino d’oggi.

Le regole della vita pubblica, gli strumenti e le strategie dell’economia domestica, la salute e la salvaguardia dell’ambiente, le istituzioni e le loro funzioni, il lavoro (com’è, come lo si cerca, come lo si conserva), la vita culturale, il tempo libero, ecc.

Nei capitoli che seguono, il repertorio dei compiti (esemplificativi) è derivato dalla nostra condizione di cittadini: estratto da una ben più ampia gamma che potremmo definire la “**mappa dei compiti del cittadino**”.

Dal girone del mondo extrascolastico non soltanto giungono alla scuola indicazioni sulle competenze da far acquisire agli allievi, ma anche collaborazioni per costituire situazioni formative ad alta valenza orientativa.

Devono infatti essere indirizzati alle scuole stimoli e sollecitazioni affinché la scuola si senta parte del contesto comunitario: richieste di servizi per la città e la sua popolazione, interventi per la cura dei beni ambientali, campagne informative di progresso, commesse di prodotti, volontariato organizzato, ecc.

La professione cittadino

L'uomo del nostro tempo per quanto scettico possa essere nei confronti della nostra civiltà e della società organizzata, non può comunque separarsi dal proprio "essere cittadino", senza le cui abilità la sua identità sarebbe condannata alla marginalità e al disadattamento.

La stessa cultura con la C maiuscola, l'Arte, la Musica – prodotti umani per eccellenza – nascono, vivono, sono studiate e conservate grazie alle istituzioni che i cittadini sempre si sono dati.

Si pensi alla Chiesa, alle Università, ai Musei, alle Biblioteche, ai Teatri e alle Scuole: comprenderne le funzioni e saperne fruire è *abilità* del cittadino che voglia mantenere un rapporto sistematico e aggiornato con la Cultura di oggi, con la Memoria di ieri, con i Progetti di domani.

Questo è un prestigioso blocco di competenze da far acquisire ai cittadini in formazione.

Ma altre competenze incalzano: conoscere le istituzioni che governano la vita sociale e le leggi che la garantiscono (o dovrebbero garantirla) e ricavarne criteri per il proprio efficace inserimento nella società. I diritti e i doveri costituzionali del cittadino; il diritto alle cure e alla salute, al lavoro, alla privacy; il dovere fiscale, il diritto-dovere della partecipazione politica, il diritto alla giustizia; i diritti e i doveri della conservazione dell'ambiente; il diritto-dovere dell'informazione; il diritto alla casa e alla famiglia; il diritto al tempo libero; il diritto-dovere dello studio: sono altrettanti orizzonti della "professione cittadino", da cui discendono i compiti che noi quotidianamente adempiamo. Ne citiamo alcuni: studiare la lezione per il giorno dopo, fare la pulizia ordinaria della casa, coltivare il giardino, tenere in ordine i capi di vestiario, fare la denuncia dei redditi, organizzare un viaggio, fare la spesa, pagare la tassa dei rifiuti, fare gli esami clinici di routine, ecc.

Il curriculum del cittadino

La scuola che orienta individuerà allora nella mappa della professione cittadino quei nuclei operativi (cioè le incombenze tipiche di tale professione) che risultano più utili e praticabili nella scuola e nella vita extrascolastica per gli studenti di un dato "livello scolastico".

Ad esempio, nell'area delle cure alla persona, o del benessere, alcuni nuclei assumono un forte valore formativo e quindi orientativo: organizzare il tempo libero; organizzare il proprio piano sanitario; organizzare le vacanze; personalizzare gli ambienti di vita e di studio; ecc.

Ogni nucleo operativo si concretizza in compiti che di quel nucleo realizzano le varie possibili articolazioni.

Qui si attua un secondo momento decisionale: quale compito è più fertile di effetti formativi e nel contempo è più vicino ai bisogni e ai doveri di uno studente di questo livello?

Esempio: iscriversi a un'associazione sportiva e praticare uno sport; predisporre un dossier con la propria documentazione sanitaria; mettere a punto una vacanza-studio all'estero; riorganizzare la propria stanza; riorganizzare l'aula scolastica; ecc.

L'analisi di un compito deve portare alla luce:

- **l'utilità di acquisire le competenze** che il compito prevede;
- **la procedura e le logiche** necessarie per realizzare il compito;
- **i saperi, le tecniche, le abilità operative** richieste per poter svolgere il compito;
- **i materiali, gli attrezzi, i tempi, i costi** necessari;
- **i criteri di accettabilità dei risultati o dei prodotti finali**, ed eventualmente anche **intermedi** che il compito si propone di realizzare.

La ricchezza di contenuti, di saperi, di logiche, di un compito, e la sua aderenza ad abilità indiscutibilmente richieste a un cittadino, ne legittimano l'inserimento nel "curricolo del cittadino".

Nella gamma dei compiti in cui si articola un determinato nucleo sono sicuramente numerosi i compiti che superano la prova-orientamento e possono essere inseriti nel curricolo del cittadino a pari titolo, o perché offrono migliori condizioni di fattibilità, o per considerazioni legate all'ambiente e alla realtà di vita degli allievi. Altri compiti, meno ricchi di sollecitazioni ad apprendere, e meno rilevanti per la formazione del cittadino, non saranno pertanto inseriti nel curricolo.

Nel disegno complessivo di un curricolo orientativo centrato sulle varie dimensioni della professione cittadino, sarà dunque possibile vedere rappresentata la professione:

- a) da compiti di elevato prestigio (es.: organizzare un'attività culturale; fare una ricerca sulla storia della propria città; organizzare una campagna ecologica; riordinare una biblioteca; ecc.);
- b) da compiti di responsabilità quotidiana (es.: tenere in ordine il tavolo di lavoro; aggiornare i dossier di lavoro; fare le pulizie quotidiane; fare la spesa; leggere il giornale; ecc.);
- c) da compiti ricorrenti (es.: rinnovare l'abbonamento alle riviste; fare esami clinici di routine; andare al cinema; partecipare alle riunioni di una associazione; pagare le tasse; ecc.).

Il curricolo del cittadino, dispiegato per esempio sul triennio della attuale scuola media, apparirà come un mosaico di compiti gradualmente di anno in anno dai più semplici ai più complessi, da *privati* a *pubblici*, da *individuali* a *sociali*.

È competenza del Collegio Docenti disegnare un mosaico armonico e rappresentativo di un Progetto Educativo di Istituto pensato per i giovani cittadini della comunità in cui la scuola è collocata.

Nel disegnare il mosaico-curricolo, il Collegio Docenti avrà presente il sottostante **curricolo dei saperi** e delle strumentazioni di base, che l'analisi dei compiti prescelti consente di rilevare: quanto, come e dove, affrontando quei compiti, un cittadino incontra i contenuti delle tradizionali e ineliminabili discipline scolastiche.

Il compito bisognoso di sapere per realizzarsi (perché è per definizione una struttura complessa) di fatto legittima il sapere dimostrandone la necessità; il sapere, chiamato in causa dal compito, lo illumina e lo difende da semplificazioni e banalizzazioni.

Ma l'analisi del compito permette di leggere il "fare" attraverso cui il compito si realizza: sequenza delle operazioni, logiche delle operazioni, verifiche sul processo di produzione, passaggio dall'idea al prodotto. Questo è il **curricolo delle logiche**, nel quale sono impegnati i processi cognitivi di chi realizza quel compito, quel prodotto. Più che mai sente di essere un soggetto attivo colui che realizza un compito denso di implicazioni logiche, di procedure rigorose, di operazioni verificabili.

Curricolo del cittadino, curricolo dei saperi, curricolo delle logiche e delle procedure si intrecciano e si arricchiscono a vicenda e interpellano colui che apprende ad attivarsi come sistema.

Il “sistema-uomo”, cioè intelligenza, memoria, attenzione, motricità, criticità, emozioni, autostima, linguaggio, bisogno di apprendere, bisogno di capire, ... è chiamato in causa, appunto, come sistema: come tale impara a riconoscersi nel confronto attivo con il compito e acquisire la fiducia di “essere capace”.

Certo in una scuola dove gli insegnanti sanno dare agli allievi il senso della *mission* – civile, sociale, individuale – del loro apprendere, tutto può essere relativamente facilitato. Ma anche in questo caso sarà fortissimamente educativo e orientante un trasparente, ragionevole e rigoroso contratto formativo:

- questo è il quadro della vostra formazione;
- questi sono i motivi della nostra offerta formativa;
- così si lavorerà insieme: voi per voi, in questo modo; noi, per voi, in questo modo;
- non vi chiediamo il consenso su ciò che vi proponiamo, ma non vi consentiremo di eludere ciò che vi proponiamo;
- abbiamo il dovere di sostenervi nella fatica dell'apprendere; avete il diritto di essere facilitati e rispettati nella vostra fatica: alla quale non potete sottrarvi.

Così con questa impostazione delle pari (non identiche) responsabilità, la scuola degli allievi e degli insegnanti sarà veramente un luogo di altissima formazione civica.

Se ci coglie la preoccupazione che il curriculum del cittadino non soddisfi i bisogni formativi dei nostri ragazzi, e non copra in modo significativo il repertorio disciplinare dei programmi ministeriali, facciamo una verifica: analizziamo strato dopo strato una situazione formativa del curriculum del cittadino basata su un compito qualsiasi del cittadino - tipo.

Prendiamo ad esempio le regole del traffico e della sicurezza stradale.

- **Primo strato** (primo curriculum - **le competenze del cittadino**): che cosa deve fare e non fare il cittadino come pedone, come ciclista, come guidatore di motorino o di moto, come autista; che cosa deve conoscere: segnaletica, regole della circolazione, norme dei veicoli, assicurazioni, ecc.

- **Secondo strato** (secondo curriculum - **i saperi**): che cosa deve sapere per comprendere le prescrizioni contenute nel primo curriculum: funzionamento dei motori, nozioni scientifiche riguardanti l'inquinamento, elementi di diritto, elementi di antinfortunistica e di pronto soccorso, funzioni e competenze dei diversi soggetti istituzionali, ecc.

- **Terzo strato** (terzo curriculum - **le logiche**): quali criteri deve seguire e quali logiche deve adottare **per agire** (primo curriculum) correttamente e con efficienza e **per risolvere** problemi del traffico, del parcheggio, emergenze, vertenze, costi, ecc.

- **Quarto strato** (quarto curriculum - **l'operatività**): la manutenzione dei veicoli, le pratiche ricorrenti, la ricerca di finanziamento, ecc.

È ovvio che una sola situazione formativa (finalizzata a conferire, in questo caso, le competenze relative a circolazione e sicurezza stradale) coprirà una parte del curriculum tradizionale dei saperi e solleciterà il "sistema uomo" a produrre atti logici e azioni molto specifiche: **un solo compito e una sola situazione formativa, non costituiscono un curriculum.**

Il curriculum del cittadino è infatti un ampio repertorio di compiti sui quali si costruiscono altrettante situazioni formative. La **scelta dei compiti nasce da una fondata esplorazione del "mestiere di cittadino"**, dalla verifica dello spessore dei quattro strati di ogni compito e della ricchezza dei saperi attivati.

I quattro curricoli del curriculum del cittadino

Valutare: che cosa? Perché?

Ogni livello scolastico e ogni età (e anche ogni realtà socioambientale) avranno un diverso curriculum del cittadino, costituito da situazioni formative diversamente centrate sull'effettiva base di cittadinanza consentita a quel tipo di destinatario: bambino, adolescente, giovane, adulto.

Nel ciclo, per ora triennale della scuola media, per esempio, si dispiegherà un curriculum del cittadino graduato per complessità (il diverso spessore dei compiti nei tre curricula annuali) e in grado di capire non solo lo strato dei saperi (cioè il tradizionale curriculum di scuola media delle materie scolastiche) ma anche quello delle logiche e dell'operatività: il tutto in una marcata chiave orientativa e di coscientizzazione sociale.

Valutare significa attribuire valore: per esempio a un oggetto da commerciare, a una cosa da acquistare. Ma anche valutare un fenomeno su cui si vuole intervenire, una situazione che deve essere affrontata. Valutare un rischio, una probabilità; valutare l'evolvere di una malattia; valutare un bilancio.

La scuola valuta. Che cosa? **Valuta i progressi di apprendimento dei propri allievi.** Perché? **Per aggiustare la mira della propria azione formativa**, al fine di aiutare gli allievi ad apprendere di più e meglio. Dunque: non valuta per scartare allievi; non valuta per classificarli. E se valuta il loro apprendimento inevitabilmente **valuta anche il proprio insegnamento e la propria azione formativa: per migliorarla appunto.**

Su che cosa si basa la scuola, per valutare l'apprendimento degli allievi? Sui risultati ottenuti degli allievi. Dunque: valuta i risultati non gli allievi.

I risultati sono di tre tipi e richiedono tre tipi diversi di valutazione (o meglio: di verifica prima, e di valutazione poi):

- **i prodotti realizzati dagli allievi**, verificati su standard di accettabilità definiti da precisi protocolli;
- **i processi di lavoro**, di produzione, di problemi solving, di ricerca, **messi in atto dagli allievi**, (verificati per confronto su sequenze attivabili, algoritmi, modelli operativi);
- **i comportamenti manifestati dagli allievi** nelle direzioni auspiccate e predefinite dagli obiettivi formativi, (e formulate in descrittori comportamentali e in repertori di indicatori-guida per la loro rivelazione).

Naturalmente si tratta di risultati rilevabili a breve e a medio termine (nella giornata di lavoro, nei mesi dell'anno scolastico, nel ciclo scolastico), ma dovrebbero essere comunque risultati dinamici, capaci di continuare a evolvere e a svilupparsi oltre l'età scolastica, nella vita di cittadino.

Facciamo un esempio: il progetto del logo della scuola, una volta realizzato dagli allievi, deve risultare rispondente ai criteri di accettabilità predefiniti nel compito (situazione formativa n. 10 "Progettare il logo della scuola"): gli allievi devono documentare il percorso operativo, ricostruendone le fasi, i passaggi logici, la selezione e l'uso dei saperi, le verifiche in itinere, i criteri per la raccolta di documentazione, ecc. (v. pag. 129).

Quali indicatori l'insegnante dovrebbe / vorrebbe rilevare?

Per esempio: il perseverare tenacemente nella produzione dei prototipi, l'accettare che la scelta cada sul progetto di un altro; lavorare in gruppo senza conflitti; documentarsi autonomamente sul linguaggio dei simboli; organizzare autonomo-

motivato, viene identificato nel proprio ruolo con compiti predefiniti di volta in volta e produttivi per la struttura organizzativa.

L'esigenza di definire moduli orari, gruppi-allievi, spazi di lavoro, team-insegnanti flessibili, schede e strumenti operativi, ecc., impone la progettazione e la definizione di modelli organizzativi, ma soprattutto l'assunzione di processi decisionali e responsabili come momenti centrali dell'attività della scuola, per assicurarne la tenuta, il controllo e la pubblicizzazione degli esiti.

La complessità dei modelli di riferimento proposti, richiede attente analisi a vari livelli per realizzare e rendere le variabili organizzative coerenti con l'ipotesi educativa di FORMAZIONE ORIENTATIVA superando lo stereotipo per cui "gli operatori scolastici sono (...) professionisti per i quali l'appartenenza ai propri schemi di riferimento tende a prevalere sui doveri di appartenenza alla specifica organizzazione in cui operano" (P. Romei – Autonomia e Progettualità – La Nuova Italia, Firenze, 1995).

Nello specifico il curriculum articolato per SITUAZIONI FORMATIVE che definiscono i compiti di un cittadino orientato, comporta per i soggetti coinvolti a livello individuale e di gruppi, l'uso diversificato, flessibile ed integrato di modelli e strumenti.

La collocazione e la coerenza delle scelte richiedono:

- l'individuazione delle condizioni di fattibilità del progetto, apportandovi gli adattamenti relativi al contesto;
- l'analisi di ruoli – funzioni – responsabilità – competenze interne ed esterne, da esercitare/ ridistribuire in tempi, spazi, modi funzionali al progetto;
- l'individuazione di strumenti operativi diversificati ed efficaci per sostenere le operazioni dei professionisti richiesti dal progetto nel suo divenire.

Risponde a questi criteri, l'analisi di VARIABILI ORGANIZZATIVE relative ai soggetti e alle strutture, mentre il REPERTORIO di schede operative e gli esempi di strumenti svolgono una funzione di stimolo esemplificativo di monitoraggio dei processi dell'innovazione.

I modelli di analisi, le schede e gli strumenti operativi proposti, ancorché non esaustivi, stimolano le singole istituzioni alla ricerca delle relazioni e delle complementarietà intercorrenti tra le potenzialità del PROGETTO ORIENTAMENTO e la necessità di una pluralità di scelte organizzative percorribili per garantire il successo formativo.

Ogni Istituto scolastico, verificando i rapporti tra PROGETTO FORMAZIONE-ORIENTATIVA e SCELTE ORGANIZZATIVE ED OPERATIVE DI RIFERIMENTO, può cogliere l'interrelazione tra i settori dell'autonomia didattica e organizzativa e individuare ipotesi di soluzione a nodi problematici quali:

- Quale mappa per la formazione del cittadino? (Rif. Vol. I)
- Quali le discipline fondamentali/alternative?
- Quali / quante attività alternative – opzionali – facoltative in riferimento alle situazioni formative?
- Quali e quante situazioni formative nelle classi I – II – III?
- Quali / quanti tempi per la gestione di sessioni integrative disciplinari irrinunciabili in I – II – III?
- Quale rapporto intercorre tra i contenuti delle situazioni formative e le competenze dei docenti?
- Come integrare / ampliare competenze?
- In quali tempi collocare lo sviluppo delle situazioni formative e delle sessioni integrative disciplinari?

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
<p>Programmazione</p> <p>Contratto formativo</p> <p>Integrazione territorio</p> <p>Valorizzazione risorse</p>	<p>n. 4 - 8</p> <p>n. 1 - 4</p> <p>n. 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18</p> <p>n. 2 - 3</p> <p>n. 5 - 6</p> <p>n. 8 - 12</p> <p>n. 15 - 16</p> <p>n. 11 - 12</p> <p>n. 4</p>	<p>4. Consiglio di classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Assume il percorso formativo – orientativo, operando scelte organizzative sulla base delle situazioni formative approvate dal collegio, (mappa del cittadino orientato) (rif. Vol. 1°); <input type="checkbox"/> Adatta le situazioni formative alle tipologie dell’utenza e al disegno complessivo del triennio; <input type="checkbox"/> Identifica ruoli e funzioni differenziati per l’operatività dei docenti; <input type="checkbox"/> Individua il gruppo di progetto delle situazioni formative; <input type="checkbox"/> Concorda i tempi e i criteri per un utilizzo ottimale dei docenti, delle opportune strategie, dei tempi e dei criteri per le verifiche; <input type="checkbox"/> Fissa strumenti e condizioni per la verifica/valutazione delle situazioni formative coerenti con gli obiettivi formativi, gli standard di apprendimento e la qualità del servizio; <input type="checkbox"/> Indica compiti per i singoli docenti e per gli esperti coinvolti; <input type="checkbox"/> Designa i “Responsabili” per ciascuna situazione formativa; <input type="checkbox"/> Individua i momenti finalizzati all’integrazione del curriculum; <input type="checkbox"/> Concorda le modalità di integrazione del curriculum valorizzando gli apporti offerti dal territorio; <input type="checkbox"/> Definisce le finalità e le caratteristiche d’uso dei “prodotti” terminali delle situazioni formative; <input type="checkbox"/> Fornisce criteri per tracce e strumenti per facilitare negli alunni l’autovalutazione; <input type="checkbox"/> Formalizza il contratto formativo e media con le famiglie e gli alunni le scelte fondamentali alternative, opzionali e facoltative; <input type="checkbox"/> Ricerca e attiva risorse nel rispetto dei criteri fissati dal Collegio; <input type="checkbox"/> Esplicita le metodologie didattiche e lo spazio da assegnare alle tecnologie multimediali; <input type="checkbox"/> Concorda i tempi e i criteri per un utilizzo ottimale dei docenti nello svolgimento delle situazioni formative; <input type="checkbox"/> Fornisce indicazioni, sulla base delle situazioni formative e dei bisogni di approfondimento / recupero / sviluppo degli alunni, per l’organizzazione di classi aperte e per la “scomposizione” della classe in gruppi (es. di livelli, di interesse, ecc.); <input type="checkbox"/>

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
<p data-bbox="164 405 296 472">Situazioni formative</p> <p data-bbox="164 775 379 801">Documentazione</p> <p data-bbox="164 1229 379 1256">Programmazione</p> <p data-bbox="164 1637 312 1704">Verifica / valutazione</p>	<p data-bbox="408 405 499 432">n. 2 - 3</p> <p data-bbox="408 517 459 544">n. 9</p>	<p data-bbox="649 331 1430 358">6. “Gruppo” docenti Responsabili delle situazioni formative:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="649 405 1430 510"><input type="checkbox"/> Ha responsabilità della tenuta/regia del processo relativo alle situazioni formative loro assegnate dal consiglio di classe e della corrispondenza dei risultati; <li data-bbox="649 517 1430 658"><input type="checkbox"/> Coordina i compiti dei singoli docenti e degli esperti e le attività connesse alle scelte organizzative per la realizzazione delle situazioni formative curando i contatti interni ed esterni alla scuola (rif. Vol. 2°); <li data-bbox="649 665 1430 770"><input type="checkbox"/> Individua le modalità di “tutoring” alle classi, alle classi aperte, ai gruppi diversi dalle classi per garantire il rispetto del contratto, dei compiti, del prodotto e del processo formativo; <li data-bbox="649 777 1430 844"><input type="checkbox"/> Cura le modalità di documentazione dell’attività svolta sia dei docenti sia degli alunni; <li data-bbox="649 851 1430 918"><input type="checkbox"/> Cura la predisposizione dei materiali didattici utili all’avanzamento delle situazioni formative; <li data-bbox="649 925 1430 992"><input type="checkbox"/> Richiama al rispetto dei tempi gli alunni ed i componenti il consiglio di classe; <li data-bbox="649 1010 1430 1037"><input type="checkbox"/> <p data-bbox="649 1155 943 1182">7. Gruppo di Progetto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="649 1229 1430 1335"><input type="checkbox"/> Programma le situazioni formative prevedendo apporti disciplinari, strumentali, le strategie e i momenti di verifica necessari per raggiungere esiti propri dei “compiti di realtà”; <li data-bbox="649 1341 1430 1447"><input type="checkbox"/> Applica i criteri per ordinare nel triennio e nell’anno le situazioni formative del curriculum nelle unità classi, nei gruppi, per valutare vincoli e risorse; <li data-bbox="649 1453 1430 1630"><input type="checkbox"/> Designa gli apporti specifici di ciascun docente per l’avanzamento delle situazioni formative e definisce le responsabilità e i compiti (comunicazione, documentazione, organizzazione e relativi strumenti) dei docenti responsabili delle situazioni formative; <li data-bbox="649 1637 1430 1704"><input type="checkbox"/> Tiene sotto controllo e regola il processo di produzione, i piani di lavoro ed i relativi tempi; <li data-bbox="649 1727 1430 1753"><input type="checkbox"/>

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
<p>Scelte educative di istituto</p> <p>Convenzioni e Accordi di programma</p>	<p>n. 9 - 10 - 11 - 12</p>	<p>9. Consiglio di istituto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Esplicita criteri generali per scelte educative, didattiche, organizzative e di gestione della scuola; <input type="checkbox"/> Delibera, per quanto di competenza, i documenti rappresentativi dell'identità della scuola (carta dei servizi, P.E.I.); <input type="checkbox"/> Assume le decisioni operate dai docenti sul piano pedagogico/organizzativo; <input type="checkbox"/> Suggerisce forme di coinvolgimento delle famiglie e del territorio; <input type="checkbox"/> Delibera l'impiego delle risorse a sostegno del progetto di formazione orientativa; <input type="checkbox"/> Esprime pareri sulla capacità della "mappa del cittadino" di rispondere alle finalità orientative della scuola; <input type="checkbox"/> Gestisce le risorse finanziarie comprese le risorse aggiuntive provenienti da convenzioni, accordi di programma e/o collaborazioni con il territorio; <input type="checkbox"/> <p>10. I genitori singoli e/o in forme associate:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Stipulano il contratto formativo con la scuola, comprensivo dell'aspetto organizzativo (flessibilità, classi aperte, gruppi di classi diverse, tempi e attività diverse); <input type="checkbox"/> Mettono a disposizione della scuola competenze, mezzi / risorse / tempi per arricchire le situazioni formative; <input type="checkbox"/> Fanno pervenire alla scuola informazioni e indici di gradimento sugli esiti formativi e orientativi delle attività indicate; <input type="checkbox"/> Aiutano a comprendere il contesto sociale e culturale entro cui la scuola opera; <input type="checkbox"/> Mediano le scelte opzionali e/o di integrazione del curriculum con il consiglio di classe <input type="checkbox"/>
<p>Opzionalità Integrazione</p>	<p>n. 10 - 12</p> <p>n. 10 - 12</p> <p>n. 10 - 12</p>	<p>10. I genitori singoli e/o in forme associate:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Stipulano il contratto formativo con la scuola, comprensivo dell'aspetto organizzativo (flessibilità, classi aperte, gruppi di classi diverse, tempi e attività diverse); <input type="checkbox"/> Mettono a disposizione della scuola competenze, mezzi / risorse / tempi per arricchire le situazioni formative; <input type="checkbox"/> Fanno pervenire alla scuola informazioni e indici di gradimento sugli esiti formativi e orientativi delle attività indicate; <input type="checkbox"/> Aiutano a comprendere il contesto sociale e culturale entro cui la scuola opera; <input type="checkbox"/> Mediano le scelte opzionali e/o di integrazione del curriculum con il consiglio di classe <input type="checkbox"/>

Premessa

In ambito sociologico si tende oggi ad affermare che l'individuo deve orientarsi sulla base di un gran numero di modelli di riferimento, talvolta in contrasto tra di loro e, lungo tutto il corso della sua vita, deve assumere, di volta in volta, ruoli diversi, a seconda degli specifici ambiti di esperienza e delle attività proprie di ciascun sottosistema nel quale egli si trova ad operare. Diventa così assai più difficile mantenere la propria identità in un contesto caratterizzato da un alto grado di mobilità spaziale, temporale e sociale (Franco Crespi, 1997).

In particolare, il mondo imprenditoriale ha più volte ribadito che i giovani che si affacciano al mondo del lavoro devono presentare un profilo che comprenda le seguenti capacità:

- saper collaborare ed avere capacità comunicative
- sapere trovare informazioni, decodificarle ed elaborarle
- possedere competenze da assoggettare ad aggiornamento continuo
- saper risolvere problemi
- saper gestire situazioni impreviste

Se questo è lo scenario, appare difficile che la scuola possa continuare ad utilizzare la didattica attuale basata, in larga misura, sul metodo tradizionale della trasmissione di conoscenze.

Le parole delle varie scienze e dei vari campi non si intendono se non imparando, "provando e riprovando", a ricostruire e ripercorrere i sentieri e le strade attraverso cui quelle parole, nel loro senso e nel loro suono, sono maturate e sono state costruite (Tullio De Mauro, 1997). L'indicazione sopra riportata non fa pensare a rivoluzioni nel campo della scelta dei saperi da trasmettere, ma piuttosto al modo in cui tali saperi vengono utilizzati nella quotidiana attività di studio e di apprendimento. L'attenzione viene, quindi, spostata dal prodotto al processo, nel senso che risulta di interesse pedagogico non tanto il problema dell'acquisizione delle nozioni specifiche disciplinari quanto il modo in cui tale acquisizione viene organizzata, in sintonia con lo sviluppo di competenze trasversali, spendibili nel contesto scolastico e nel più vasto contesto sociale. In questa prospettiva si realizza un nesso tra le ipotesi didattiche legate alla strutturazione di situazioni formative, a forte valenza orientativa, e le attività didattiche curricolari, di carattere disciplinare. In altri termini, le materie di studio potranno fornire un contributo determinante alla formazione del cittadino di domani se sarà possibile individuare contenuti e modelli di riferimento in grado di fornire gli strumenti per leggere la realtà, comprendere i diversi fenomeni, intervenire con spirito di iniziativa e spirito di cooperazione.

Perché un curriculum di scuola media abbia valenza orientativa, ossia sia in grado di accogliere le istanze della persona, della società e del mondo del lavoro, occorre far riferimento alle operazioni che seguono:

- Nella dinamica dell'apprendimento a scuola bisogna lavorare sui significati dell'esperienza individuale e sociale di ogni ragazzo per farli riemergere e consentire di svilupparne altri, legati a nuovi apprendimenti (costruzione di reti significative).
- Fare in modo che gli allievi sappiano quali informazioni servono per raggiungere un obiettivo, come si trovano e si consultano le fonti di informazione (testi, documenti, riviste, giornali ecc.), come stabilire confronti e relazioni tra i dati, come selezionarli per renderli rappresentativi.

Il curricolo orientativo

cesso di formazione continuo. In tale prospettiva, il progetto di vita personale acquisisce le caratteristiche della elasticità ed adattabilità, a seconda del variare delle condizioni strutturali di ordine sociale, economico e tecnologico. In altri termini, nella scuola è necessario tenere conto degli elementi di cambiamento nelle professioni, nelle modalità esistenziali della quotidianità, nel sistema dei valori di riferimento, nelle possibilità di utilizzazione dei saperi tradizionali ed emergenti per ricollegare il curricolo ai bisogni formativi esistenziali. L'individuazione delle conoscenze, delle competenze, delle abilità e delle attitudini riconosciute irrinunciabili costituisce un'operazione programmatica in grado di ridare senso e motivazione all'attività didattica che dovrebbe fondarsi sull'elaborazione e sull'attuazione di un curricolo correlato alle esigenze della società di oggi caratterizzata dalla complessità e dalle trasformazioni. In tale prospettiva le discipline saranno legittimate dal curricolo se scaturirà un grado di utilità ai fini formativi ed orientativi.

Dalle considerazioni fin qui esposte appare evidente che l'azione professionale fondante il rapporto educativo è la strutturazione di un curricolo, inteso come l'insieme delle attività intenzionalmente e collegialmente definite per far conseguire agli alunni il livello di preparazione (acquisizione di conoscenze e di abilità) riconosciuto utile nel contesto di riferimento (esiti attesi). La valenza orientativa del curricolo è individuabile nella sua capacità di far riferimento ad un progetto per il cittadino di oggi, non astratto e definitivamente delineato nel tempo, ma aderente ai bisogni di ordine soggettivo (problema dell'identità personale) e sociale (problema del rapporto tra il soggetto e la realtà circostante, diacronicamente considerata nella sua evoluzione costante e discontinua). All'interno del curricolo, se le discipline favoriscono l'acquisizione di conoscenze specifiche e scientifiche, le situazioni formative, caratterizzate dalla scelta consapevole e condivisa di strategie, metodi e contenuti disciplinari e/o interdisciplinari, favoriscono il conseguimento delle abilitazioni ritenute indispensabili, a partire dalle esperienze concrete che gli alunni vivono direttamente.

Quale contributo l'insegnamento dell'educazione tecnica è chiamato a fornire nella progettazione di un curricolo a forte valenza orientativa? I programmi del '79 forniscono ancora un valido *input* a questo scopo? Quali innovazioni è possibile ipotizzare per l'educazione tecnologica? E, infine, quali situazioni formative possono delinearsi per utilizzare, in chiave orientativa, i saperi collegati all'innovazione tecnologica e ai contenuti disciplinari dell'educazione tecnica?

Progettazione del curricolo orientativo: il contributo dell'educazione tecnica

La configurazione dell'odierna società tecnologica con le implicazioni di carattere socioeconomico e le inevitabili ricadute sull'organizzazione della vita individuale nelle diverse fasi dell'esistenza impone l'acquisizione di conoscenze e di competenze utili per partecipare consapevolmente alla vita di relazione, per sentirsi a proprio agio nelle attività scolastiche e lavorative, per usufruire delle nuove tecnologie e per comprendere i diversi messaggi disponibili in tempi sempre più rapidi e in forma complessa. In relazione agli obiettivi formativi correlati alle abilità riconosciute utili per esercitare la professione di cittadino del 2000, sarà possibile strutturare percorsi formativi curricolari improntati alla cultura tecnologica. Appare, allora, di tutta evidenza la stretta correlazione esistente tra le istanze della so-

nizzato secondo una matrice curricolare rielaborata tra quelle proposte da C. Scurati in diverse sue pubblicazioni. Il riferimento operativo può riguardare:

- una classe;
- più classi che collaborano;
- un gruppo di alunni;
- un gruppo di alunni in attività opzionale.

Matrice di progettazione curricolare

critério guida del curricolo	comportamenti terminali attesi	argomenti di studio	condizioni organizzative e attività	attività cooperativa con altri insegnamenti	partenariati con realtà esterne e attività extracurricolari	mezzi e metodi di lavoro didattico	critéri e strumenti di valutazione
------------------------------	--------------------------------	---------------------	-------------------------------------	---	---	------------------------------------	------------------------------------

Criteri guida per la costruzione di un curricolo orientativo di educazione artistica

1. Operatività

È il campo dell'esperienza di tecniche e materiali; un rapporto fisico con lo strumento e il risultato estetico del suo uso che facilita e sollecita il sapere pratico, l'esperienza del provare, del confrontare risultati e dello scegliere tra la grande varietà di mezzi espressivi in funzione di scopi e risultati che si scoprono e si identificano tanto meglio quanto maggiore è la familiarità con il mezzo. Le azioni del disegnare, dipingere, incidere, scolpire, comporre con frammenti e modellare sono connaturate con il fare e anch'esse hanno una storia. La conoscenza e l'esperienza di alcune tecniche storiche recupera il grande valore dell'artigianato e consente di superare l'idea romantica dell'artista. Perché i ragazzi non devono capire che i disegni di Pisanello erano disegni di costumi e quindi "di moda" con tutte le prove, gli approcci che anche oggi lo stilista sperimenta!

2. Comunicazione

I processi di fruizione e di produzione dei messaggi visivi si arricchiscono degli apporti della teoria della comunicazione e la relazione con la grammatica e la sintassi del linguaggio verbale procede sempre più per analogie significative. Comunicare con le immagini significa impadronirsi delle abilità del:

- parlare con le immagini;
- vedere e osservare le immagini e gli oggetti.

La conoscenza dell'alfabeto del linguaggio visivo (punto, linea, colore superficie etc.) non può essere disgiunto dal suo uso ed appiattirsi nel grammaticalismo retorico di tipo esclusivamente categoriale. Un contenuto significativo è costituito dal grande capitolo dei "media" che utilizzano la comunicazione visiva come veicolo assolutamente privilegiato. Con l'analisi e la produzione di situazioni di comunicazione visiva si avvia il potenziamento della sensibilità estetica nei confronti degli aspetti visivi della realtà e dell'ambiente di vita dei ragazzi, un ambiente tanto compromesso da scelte esclusivamente funzionali all'economicità e all'efficientismo.

3. Analiticità

Per gli alunni di scuola media questo criterio guida riguarda soprattutto le azioni del vedere e osservare. Nella situazione di dominio dell'immagine della co-

Per il prodotto

SCHEDA FINALE DI VERIFICA DEL PRODOTTO

Esempio centrato sulla Situazione Formativa n. 10

Progettare il logo della scuola

Laboratorio/Area:	Responsabilità sociali
Compito:	Progettare azioni promozionali di associazioni
Prodotto:	Logo della scuola
Standard di prodotto	il logo dovrà essere: rappresentativo del nome della scuola, della sua storia, del progetto-educativo; facilmente riconoscibile; riproducibile in scala e su supporti di materiale diverso; parametri di controllo: misure, costi, tempi; limiti di tollerabilità.

Confronto standard previsti e risultati ottenuti:

- gli standard previsti sono stati rispettati
- gli standard previsti sono stati rispettati solo in parte
- gli standard previsti non sono stati rispettati

Valutazione del lavoro svolto

- il prodotto è accettabile perché
- il prodotto è accettabile solo in parte perché.....
- gli errori sono dovuti a.....
- gli errori sono rimediabili facendo

Scheda n. 16

Esempio di scheda di AUTOVALUTAZIONE

Cognome _____ Nome _____

Titolo situazione formativa _____

Area _____ Nucleo _____ Periodo di svolgimento: da _____ a _____

Data	Cosa ho fatto		Cosa ho imparato				Momenti che mi hanno		Quale uso farò di ciò che ho imparato		Confronto i risultati che ho ottenuto con i risultati che volevo ottenere	Esprimo il grado di stima
	A scuola	a casa / altrove	parole nuove	argomenti	modo di lavorare (in gruppo, in laboratorio, all'esterno con strumenti particolari, ...)	mappe (esemplificare su un foglio a parte)	favorito nelle scelte	ostacolato nelle scelte	a scuola	a casa / altrove		

Data _____

FIRMA

In quest'ottica, la scuola compie le opzioni curriculari formulando una mappa di abilitazioni ritenute indispensabili all'esercizio della *professione cittadino*, selezionandole sulla base di criteri correlati alla frequenza d'uso e alla rilevanza formativa. Le abilitazioni possono essere selezionate e organizzate con riferimento:

- all'area della salute (dell'individuo, del gruppo sociale, dell'ambiente, ...);
- all'area delle istituzioni
- all'area della microeconomia
- all'area della formazione e del lavoro
- all'area della cultura e del tempo libero
- all'area delle responsabilità sociali.

Essere cittadino esprime una condizione di grande complessità, diventare cittadino significa imparare a gestire e padroneggiare la mappa che comprende quelle abilitazioni utili a governare gli impegni dell'esistenza.

Consideriamo il curricolo nella sua accezione ampia, come l'insieme delle *situazioni di apprendimento* mediante le quali gli insegnanti dispongono un sistema di opportunità educative per un gruppo di allievi. Esso costituisce sostanzialmente l'impianto nel quale si configurano i percorsi formativi mediante i quali i docenti favoriscono l'apprendimento dei discenti.

Nel curricolo si organizzano quindi i mezzi e le risorse disponibili, considerando un insieme di fattori didattici, metodologici, valutativi ma anche psicologici e organizzativi.

Il sistema delle diverse situazioni, organizzate in tempi e spazi definiti (mediante una opportuna programmazione) tende a conseguire intenzionalmente traguardi formativi attraverso l'interazione continua tra:

- le discipline per favorire l'acquisizione di conoscenze (procedure, principi, norme, concetti,...);
- gli strumenti, affinché gli allievi sviluppino capacità, abilità, competenze e utilizzino vari linguaggi;
- le situazioni ipotizzate nel progetto della scuola, connotate da strategie e metodi, nelle quali possano gradualmente maturare comportamenti, atteggiamenti, valori.

Il curricolo viene progettato in funzione di esiti attesi (sapere, saper fare e saper essere) per soddisfare il complesso dei bisogni degli allievi che costituiscono gli apprendimenti necessari per la loro *formazione di uomini e di cittadini* e cioè favorire *l'orientamento*.

Tali affermazioni generali, da tutti condivise perché riferibili alle finalità educative istituzionali, lasciano comunque spazio a scelte delicate che la scuola è tenuta ad effettuare tramite il contributo degli organi collegiali.

Una scelta di fondo nella progettazione del curricolo, che compete al Collegio dei Docenti, consiste nella individuazione delle "cose" da fare apprendere e nella relativa legittimazione.

A tale riguardo Ralph Tyler⁴, già nel 1961, proponeva di considerare un insieme di fattori, in un noto passo che appare tuttora estremamente significativo:

Concetto di curricolo

Fattori del curricolo

Vogliamo sapere cosa è necessario oggi; cosa si richiederà ai nostri giovani; cosa dovremo dar loro perché possano vivere bene nel mondo moderno; quali sono le opportunità offerte oggi perché la gioventù possa soddisfare le proprie esigenze sia sentendosi più utile sia sentendosi più soddisfatta della sua attività.

Dobbiamo anche considerare attentamente la situazione particolare dei ragazzi e dei giovani nel tipo di scuola che ci interessa, perché non solo esistono differenze nell'ambito stesso di ogni scuola, ma anche le comunità differiscono per quanto riguarda l'ambiente da cui i ragazzi provengono, ciò che hanno appreso precedentemente e il loro atteggiamento verso l'istruzione.

In poche righe Tyler sintetizza la complessità delle scelte da operarsi nella progettazione dei curricula sottolineando che la conoscenza della struttura delle discipline non è sufficiente per organizzare il curriculum e per legittimarlo.

Ciò che è straordinariamente attuale, in questa citazione, è il concetto di sapere dinamico, funzionale e contestuale, al servizio di chi apprende e utilizza la conoscenza come risorsa per essere *soggetto* attivo della propria educazione.

Legittimazione del curriculum

TAV. N. 1: Legittimare un curriculum implica una responsabilità decisionale che viene esercitata a diversi livelli di competenza

Soggetto istituzionale	Direzione	Piano della legittimazione	Strumenti
Legislatore Governo	⇓	Il sapere utile in relazione al sistema culturale in atto	Ordinamenti - Programmi Direttive
Collegio Docenti	⇓	Abilitazioni prioritarie in relazione al contesto Compiti del cittadino	Progetto Educativo d'Istituto e Carta dei Servizi Scolastici
Consiglio di Classe	⇓	Situazioni formative in relazione ai soggetti del gruppo-classe	Programmazione Didattico Educativa di Classe
Insegnante materia	⇓	Contributi formativi della disciplina in relazione ai soggetti	Piano di Lavoro

Ciascuno dei soggetti coinvolti è responsabile dei bisogni formativi che seleziona, in relazione alle scelte compiute dal soggetto che lo precede. Tutti hanno il compito di formulare le opzioni del curriculum in una logica di legittimazione.

Soprattutto ai livelli di istituto e di classe appare necessario, oggi più che in passato, procedere ad una legittimazione esplicita perché emergano palesemente le istanze formative correlate alle peculiarità del contesto e perché sia esercitata la contrattualità educativa con le famiglie e con gli allievi.

Pur senza trascurare la complessità determinata dalla ricchezza delle variabili che interagiscono nella formulazione di un curriculum, è opportuno ricordare che esso si misura comunque con *tre piani diversi* di riflessione, che costituiscono sinteticamente le categorie di riferimento per la sua legittimazione:

- *il mondo e i suoi assetti fisici e umani in perenne trasformazione;*
- *il sapere, come elaborazione dell'esperienza umana convenzionalmente disgregata e riaggregata in strutture – le discipline – che mutano nel corso della storia;*

- *la struttura psicofisica dell'individuo che evolve e si attrezza per la complessità dell'esistenza.*
- *Il problema da affrontare è allora quello di mettere in interazione i tre piani affinché colui che apprende incrementi il proprio essere, cioè la propria identità, il proprio fare e il proprio sapere⁵.*

Si noti che in questa analisi, che comprende, peraltro, le questioni proposte nella precedente citazione, viene sottolineata la mutevolezza dei fattori in relazione al soggetto educativo e al contesto cui il curriculum fa riferimento.

È pure importante ricordare che una opportuna legittimazione ai livelli d'istituto e di classe incrementa il patrimonio di attenzioni, di argomentazioni e verifica la corrispondenza del curriculum (dei traguardi formativi) con le risorse disponibili, con le condizioni fisiche e metodologiche che permettono di attuare le situazioni formative.

L'autonomia didattica e organizzativa delle scuole, e il conseguente indebolimento dei vincoli rispetto alle indicazioni programmatiche a carattere nazionale, autorizzano i singoli istituti a pensare scelte più radicali ma, nel contempo, esigono che l'offerta e i processi formativi siano agiti con maggiore attenzione alla trasparenza, in modo da stabilire una effettiva corresponsabilità educativa con le famiglie.

La Premessa Generale ai Programmi contenuta nel DM 9 febbraio '79, nel presentare i fini della scuola media (punto 3 della parte I) fornisce un contributo chiaro e coerente al problema della formulazione del curriculum quando definisce, accanto al principio istitutivo della *formazione dell'uomo e del cittadino*, i principi della orientatività nella scuola:

... che favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale...;
... che si colloca all'interno del processo unitario di formazione, che si consegue attraverso la continuità dinamica dei contenuti e delle metodologie...

Un contributo significativo di attenzione psico-pedagogica, che può costituire un elemento di chiarezza concettuale del fine orientativo della scuola, è posto più avanti (punto 3 della parte II) quando il testo legislativo richiama alla fondamentale importanza educativa dei

rapporti interpersonali che coinvolgono aspetti razionali e affettivi, emotivi, etici;

... in quella delicata fase dell'età evolutiva in cui avvengono le trasformazioni più importanti nella condizione fisica e psicologica (crisi puberale, affermazione della propria autonomia, ricerca di una socialità di sostegno e di assicurazione tra i coetanei).

In questo quadro si pone, quindi, il problema di legittimare un curriculum e organizzare un sistema di situazioni capace di educare la *progettualità personale* e la *capacità decisionale* che si fonda su una *verificata conoscenza di sé*.

Alla luce delle indicazioni normative appare scontato che al curriculum sia assegnata una funzione orientativa primaria.

Sussiste piuttosto l'esigenza di garantire una formazione orientativa e di individuare, nella progettazione curricolare, le dimensioni pedagogica, didattica, metodologica e organizzativa che permettano di conseguire risultati di apprendimento congruenti con un disegno formativo a forte valenza orientativa.

Gli strumenti per la progettazione e la programmazione di situazioni formative

Nelle pagine che seguono sono riportate alcune situazioni formative, scelte per la loro valenza orientativa.

Le competenze da acquisire, il sapere delle discipline, le operazioni attivate e i comportamenti che vengono messi in atto, legittimano l'inserimento di una attività nel curriculum.

Delle situazioni proposte sono stati analizzati: il contributo alla formazione del cittadino, alla costruzione dell'identità, alla pratica della cultura del lavoro e il contributo all'acquisizione di metodi di studio e di lavoro, che insieme costituiscono **la legittimazione** orientativa della situazione.

Di ciascuna situazione è stato rappresentato (con un diagramma di flusso) il percorso, la sequenza logica delle operazioni, che consentono la realizzazione del **prodotto / risultato** ipotizzato.

Le caratteristiche del prodotto e **lo standard di accettabilità** sono definite a priori, se vogliamo che la qualità del prodotto sia il risultato di azioni intenzionali e non casuali.

L'analisi del compito da far praticare consente di individuare lo spessore culturale correlato alle diverse operazioni della sequenza prevista dalla situazione formativa e quindi di far emergere il contributo delle discipline (**materie e saperi coinvolti**).

La **sequenza operativa** del compito (in quanto rappresentazione previa del percorso), l'individuazione dei **prodotti intermedi** (quali risultati di una singola fase della sequenza) la descrizione dello **standard di prodotto finale**, consentono il controllo del percorso operativo e dell'apprendimento; rispetto ad essi si compie l'operazione della **verifica**.

All'analisi del compito segue la **programmazione** (cosa fa l'insegnante perché gli alunni facciano ...) con attenzioni e strategie per garantire le condizioni dell'apprendimento e il percorso operativo del compito.

Nel quadro riassuntivo conclusivo sono individuati ulteriori elementi che convalidano la legittimazione:

- i rapporti con l'“extrascuola”
- l'utilizzo di diversificati materiali e strumenti
- la “copertura” delle indicazioni dei programmi (insegnanti e materie)
- l'indicazione di altre situazioni formative analoghe che concorrono a definire un possibile curriculum.

Le situazioni formative sono:

1. Realizzare il piano di evacuazione della scuola
2. Costruire la mappa dei punti a rischio del quartiere
3. Predisporre il piano delle entrate e delle uscite settimanali
4. Progettare e realizzare un piano di lavoro settimanale
5. Redigere il curriculum vitae
6. Fondare una cooperativa a scuola
7. Ripristinare la biblioteca scolastica e attivare la sua apertura all'esterno
8. Realizzare un saggio musicale nell'ambito della musica d'insieme
9. Organizzare un incontro con i genitori a consuntivo di un viaggio d'istruzione
10. Progettare il logo della scuola
11. Progettare e realizzare un pieghevole sulle manifestazioni interne alla scuola
12. Realizzare recensioni per il giornale locale
13. Informare i turisti sull'Area Monumentale Ottocentesca di Napoli
14. Informare i cittadini sullo stato di salute dell'ambiente.

In quest'ottica, la scuola compie le opzioni curriculari formulando una mappa di abilitazioni ritenute indispensabili all'esercizio della *professione cittadino*, selezionandole sulla base di criteri correlati alla frequenza d'uso e alla rilevanza formativa. Le abilitazioni possono essere selezionate e organizzate con riferimento:

- all'area della salute (dell'individuo, del gruppo sociale, dell'ambiente, ...);
- all'area delle istituzioni
- all'area della microeconomia
- all'area della formazione e del lavoro
- all'area della cultura e del tempo libero
- all'area delle responsabilità sociali.

Essere cittadino esprime una condizione di grande complessità, diventare cittadino significa imparare a gestire e padroneggiare la mappa che comprende quelle abilitazioni utili a governare gli impegni dell'esistenza.

Consideriamo il curricolo nella sua accezione ampia, come l'insieme delle *situazioni di apprendimento* mediante le quali gli insegnanti dispongono un sistema di opportunità educative per un gruppo di allievi. Esso costituisce sostanzialmente l'impianto nel quale si configurano i percorsi formativi mediante i quali i docenti favoriscono l'apprendimento dei discenti.

Nel curricolo si organizzano quindi i mezzi e le risorse disponibili, considerando un insieme di fattori didattici, metodologici, valutativi ma anche psicologici e organizzativi.

Il sistema delle diverse situazioni, organizzate in tempi e spazi definiti (mediante una opportuna programmazione) tende a conseguire intenzionalmente traguardi formativi attraverso l'interazione continua tra:

- le discipline per favorire l'acquisizione di conoscenze (procedure, principi, norme, concetti,...);
- gli strumenti, affinché gli allievi sviluppino capacità, abilità, competenze e utilizzino vari linguaggi;
- le situazioni ipotizzate nel progetto della scuola, connotate da strategie e metodi, nelle quali possano gradualmente maturare comportamenti, atteggiamenti, valori.

Il curricolo viene progettato in funzione di esiti attesi (sapere, saper fare e saper essere) per soddisfare il complesso dei bisogni degli allievi che costituiscono gli apprendimenti necessari per la loro *formazione di uomini e di cittadini* e cioè favorire *l'orientamento*.

Tali affermazioni generali, da tutti condivise perché riferibili alle finalità educative istituzionali, lasciano comunque spazio a scelte delicate che la scuola è tenuta ad effettuare tramite il contributo degli organi collegiali.

Una scelta di fondo nella progettazione del curricolo, che compete al Collegio dei Docenti, consiste nella individuazione delle "cose" da fare apprendere e nella relativa legittimazione.

A tale riguardo Ralph Tyler⁴, già nel 1961, proponeva di considerare un insieme di fattori, in un noto passo che appare tuttora estremamente significativo:

Concetto di curricolo

Fattori del curricolo

Quale realtà? Quale mondo?

La scuola può acuire il suo sguardo sul mondo e riuscire a costruire situazioni formative adeguate alla responsabilità che le vengono attribuite: nei capitoli che seguono **sono proposte e legittimate nella loro valenza orientativa alcune situazioni formative** che dovrebbero avere **la funzione di starter di un processo di creazione e produzione di altre situazioni formative**, processo gestito dai Collegi Docenti, dai Consigli di Classe, dai singoli Insegnanti.

Non definizioni del mondo (sono possibili?), non soltanto la storia del mondo (sempre parziale), non soltanto opinioni sul mondo (anche se autorevoli), ma realtà in atto, nella quale siamo immersi (con tutte le sue incertezze).

Non il mondo cinerama, ma il modo della vita nostra e di tutti gli altri uomini e donne di oggi.

E allora, perché non cominciare da quella porzione di mondo reale che è la “scuola sommersa”? La scuola come luogo di convivenze forzate, di comunicazioni esplicite e implicite incessanti, di regole e di trasgressioni, di lavoro e di amicizie, di benessere e di malessere, di rischio psicologico e di rischio fisico, di gerarchie sociali crudeli, di competizioni feroci, di emarginazioni implacabili, di rispetto e di vilipendio della cultura e del sapere.

La “scuola sommersa”, al contrario della “scuola formale”, è un ambiente umano in ebollizione: di lì deriva il “**curricolo latente**”, potentissima esperienza formativa (tanto più potente quanto meno vissuta consapevolmente) a cui sono soggetti in particolare tutti gli studenti; cioè coloro a cui viene somministrato il curricolo esplicito, intenzionale, programmato.

A differenza di questo, il curricolo latente, o implicito, non è sottoposto ad alcuna attenzione correttiva e di indirizzo, a nessun tentativo di riscattarlo con la riflessione e con l’impegno alla responsabilità: diviene facilmente preda del bullismo e del nonnismo, quando **potrebbe offrire alla scuola il materiale vero per una vera formazione alla socialità**.

La socialità che ci impegna e spesso ci fa soffrire, infatti, è quella più vicina a noi, limitata certo nello spazio e nella gamma delle sue manifestazioni, ma nondimeno rappresentativa della macrosocialità, dei suoi protagonismi e delle sue dinamiche.

Ma anche **il mondo extrascolastico**, girone di vita sociale più ampio di quello scolastico, **interpella la scuola affinché gli allievi ne escano impostati come cittadini**: qui si allarga la gamma dei compiti e delle situazioni che possono contribuire a formare un curricolo significativo per il cittadino d’oggi.

Le regole della vita pubblica, gli strumenti e le strategie dell’economia domestica, la salute e la salvaguardia dell’ambiente, le istituzioni e le loro funzioni, il lavoro (com’è, come lo si cerca, come lo si conserva), la vita culturale, il tempo libero, ecc.

Nei capitoli che seguono, il repertorio dei compiti (esemplificativi) è derivato dalla nostra condizione di cittadini: estratto da una ben più ampia gamma che potremmo definire la “**mappa dei compiti del cittadino**”.

Dal girone del mondo extrascolastico non soltanto giungono alla scuola indicazioni sulle competenze da far acquisire agli allievi, ma anche collaborazioni per costituire situazioni formative ad alta valenza orientativa.

Devono infatti essere indirizzati alle scuole stimoli e sollecitazioni affinché la scuola si senta parte del contesto comunitario: richieste di servizi per la città e la sua popolazione, interventi per la cura dei beni ambientali, campagne informative di progresso, commesse di prodotti, volontariato organizzato, ecc.

Lo scambio scuola - società (quella società in cui viviamo e dove sono insediate le nostre scuole) deve diventare il modello interattivo basilare per la costruzione di un reale rapporto io - mondo.

Il Progetto di Istituto (o di Circolo), il “progetto-allievo: ricevono dalla mappa **dell’essere cittadini i contenuti**, le **condizioni di fattibilità** e di **verifica** per una formazione orientativa:

- **radicata nella realtà, strutturata in processi e prodotti** (o risultati o adempimenti o soluzioni);
- **abilitante** ad affrontare la grandissima complessità della nostra organizzazione esistenziale;
- **sorretta** da saperi modernamente organizzati.

Ma la realtà di riferimento può essere solo quella di una società complessa? Il mondo è solo quello, nel bene e nel male, antropizzato? Non è possibile affacciarsi sul mondo fisico senza la mediazione della “cittadinà”? E che dire della realtà dei sentimenti, degli affetti, delle credenze?

E come affrontare il più vasto girone della società mondiale? E come muoversi nel mondo datoci dai massmedia e dalla tecnologia?

Qualunque sia il contenuto, c’è un soggetto che apprende e che vive questa esperienza con tensione, fiducia, timore, speranza. O, anche, indifferenza.

Ogni processo di apprendimento è di una persona, con la propria storia, le proprie difese, verso il nuovo e l’ignoto, la propria voglia/paura di crescere, la propria identità da espandere e al contempo da custodire: tutto ciò nella scuola della trasmissione culturale, viene sospinto nel “sommerso” dell’allievo.

Lo stesso rischio potrebbe corrersi nella scuola che interagisce con la realtà, se la situazione formativa per la sua stessa natura non costringesse chi apprende e chi insegna allo scambio comunicativo.

L’apprendimento a stare in relazione, l’apprendimento a collaborare, arricchiscono anche la più grigia delle situazioni formative: incontrare un “tu” competente in una situazione di lavoro condivisa vuol dire **“parlare il fare”**, liberarlo dall’ansia, dell’inadeguatezza sostituita dalla fiducia nell’aiuto.

Il prodotto, la realizzazione raggiunta e riconosciuta, prima nel sociale scolastico, poi nel sociale extrascolastico, danno forza all’identità e alla consapevolezza di sé.

Nella scuola che interagisce con il mondo e produce, diminuiscono le pulsioni distruttive e si rafforza la fiducia di base dell’alunno: **“l’ho fatto io”**.

Se la crescita, il cammino verso la maturità e l’integrità si riconoscono nella disposizioni ad assumere obblighi e responsabilità e nel produrre risultati socialmente utili, il vero “teatro” del divenire e del dispiegarsi di una persona - intelligenza, emozioni, poetica, speranza, timore, coraggio - è l’umanità socializzata; sono le scene del farsi e disfarsi delle sue organizzazioni sociali; sono anche, purtroppo, le sue tragedie.

Ma anche la natura, per essere capita, prodotta, usata, richiede strumenti sofisticati (il cittadino agricoltore è una figura plausibilissima) che solo i sistemi sociali più complessi consentono oggi di possedere e attivare.

Altre dimensioni?

La professione cittadino

L'uomo del nostro tempo per quanto scettico possa essere nei confronti della nostra civiltà e della società organizzata, non può comunque separarsi dal proprio "essere cittadino", senza le cui abilità la sua identità sarebbe condannata alla marginalità e al disadattamento.

La stessa cultura con la C maiuscola, l'Arte, la Musica – prodotti umani per eccellenza – nascono, vivono, sono studiate e conservate grazie alle istituzioni che i cittadini sempre si sono dati.

Si pensi alla Chiesa, alle Università, ai Musei, alle Biblioteche, ai Teatri e alle Scuole: comprenderne le funzioni e saperne fruire è *abilità* del cittadino che voglia mantenere un rapporto sistematico e aggiornato con la Cultura di oggi, con la Memoria di ieri, con i Progetti di domani.

Questo è un prestigioso blocco di competenze da far acquisire ai cittadini in formazione.

Ma altre competenze incalzano: conoscere le istituzioni che governano la vita sociale e le leggi che la garantiscono (o dovrebbero garantirla) e ricavarne criteri per il proprio efficace inserimento nella società. I diritti e i doveri costituzionali del cittadino; il diritto alle cure e alla salute, al lavoro, alla privacy; il dovere fiscale, il diritto-dovere della partecipazione politica, il diritto alla giustizia; i diritti e i doveri della conservazione dell'ambiente; il diritto-dovere dell'informazione; il diritto alla casa e alla famiglia; il diritto al tempo libero; il diritto-dovere dello studio: sono altrettanti orizzonti della "professione cittadino", da cui discendono i compiti che noi quotidianamente adempiamo. Ne citiamo alcuni: studiare la lezione per il giorno dopo, fare la pulizia ordinaria della casa, coltivare il giardino, tenere in ordine i capi di vestiario, fare la denuncia dei redditi, organizzare un viaggio, fare la spesa, pagare la tassa dei rifiuti, fare gli esami clinici di routine, ecc.

Il curriculum del cittadino

La scuola che orienta individuerà allora nella mappa della professione cittadino quei nuclei operativi (cioè le incombenze tipiche di tale professione) che risultano più utili e praticabili nella scuola e nella vita extrascolastica per gli studenti di un dato "livello scolastico".

Ad esempio, nell'area delle cure alla persona, o del benessere, alcuni nuclei assumono un forte valore formativo e quindi orientativo: organizzare il tempo libero; organizzare il proprio piano sanitario; organizzare le vacanze; personalizzare gli ambienti di vita e di studio; ecc.

Ogni nucleo operativo si concretizza in compiti che di quel nucleo realizzano le varie possibili articolazioni.

Qui si attua un secondo momento decisionale: quale compito è più fertile di effetti formativi e nel contempo è più vicino ai bisogni e ai doveri di uno studente di questo livello?

Esempio: iscriversi a un'associazione sportiva e praticare uno sport; predisporre un dossier con la propria documentazione sanitaria; mettere a punto una vacanza-studio all'estero; riorganizzare la propria stanza; riorganizzare l'aula scolastica; ecc.

Una mappa per il cittadino orientato

Area	Nuclei	Compiti
Salute	Igiene	<ul style="list-style-type: none"> • Curare l'igiene personale quotidiana • Curare l'igiene periodica • Curare l'igiene ambientale (casa, scuola) • Curare l'igiene degli animali domestici
	Alimentazione	<ul style="list-style-type: none"> • Costruire un regime alimentare ordinario • Costruire un regime alimentare differenziato • Usare strutture di ristorazione • Acquistare alimenti • Preparare cibi • Conservare alimenti
	Sicurezza	<ul style="list-style-type: none"> • Formulare e osservare comportamenti per la sicurezza personale, altrui e ambientale • Controllare la sicurezza degli impianti domestici, scolastici, sportivi, ricreativi
	Prevenzione	<ul style="list-style-type: none"> • Formulare e sperimentare piani di emergenza • Verificare la propria crescita (anche rispetto al genere) • Riordinare la farmacia di casa
	Emergenza	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendere gli interventi necessari al primo soccorso in casa, a scuola, in automobile, in strada • Usare i presidi e le attrezzature • Formulare piani di emergenza e praticare simulazioni
	Cure mediche	<ul style="list-style-type: none"> • Seguire una cura medica (terapia, dieta, ...) • Gestire le patologie più frequenti nei giovani

Area	Nuclei	Compiti
Microeconomia	Contabilità	<ul style="list-style-type: none"> • Tenere la contabilità personale • Tenere la contabilità per iniziative varie
	Bilancio	<ul style="list-style-type: none"> • Impostare il bilancio personale • Impostare il bilancio di iniziative varie
	Investimenti	<ul style="list-style-type: none"> • Risparmiare • Acquistare • Investire • Fruire di servizi bancari

Area	Nuclei	Compiti
Istituzioni	Accesso e mantenimento del lavoro	<ul style="list-style-type: none"> • Tenere correttamente il libretto di lavoro • Chiedere l'iscrizione all'ufficio di collocamento • Procurarsi licenze e patentino
	Pratiche fiscali e finanziarie	<ul style="list-style-type: none"> • Richiedere il codice fiscale • Curare le pratiche per il bollo e l'assicurazione del motorino
	Pratiche anagrafiche	<ul style="list-style-type: none"> • Procurarsi la carta di identità, il passaporto, certificati vari
	Pratiche per l'uso dei servizi di comunicazione	<ul style="list-style-type: none"> • Procurarsi la carta di identità, il passaporto, certificati vari
	Pratiche socio-sanitarie	<ul style="list-style-type: none"> • Raccogliere e aggiornare il dossier relativo alla salute (documentazione medico-sanitaria) • Accedere ai servizi sanitari di base
	Pratiche varie	<ul style="list-style-type: none"> • Reperire informazioni sull'educazione stradale, sulla sicurezza e per l'emergenza

Area	Nuclei	Compiti
Formazione e lavoro	Orientamento	<ul style="list-style-type: none"> • Accedere alle informazioni sullo studio e sulle professioni • Elaborare le informazioni in vista di decisioni • Costruire percorsi di formazione • Leggere e rispondere a richieste di lavoro-impiego • Redigere e aggiornare il curriculum vitae
	Studio	<ul style="list-style-type: none"> • Costruirsi il piano di lavoro (quotidiano e settimanale) • Acquisire un metodo di studio • Cogliere le opportunità offerte dalle istituzioni scolastiche • Fruire delle risorse culturali quali biblioteche, reti telematiche informative, ecc.
	Lavoro	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisire metodi per fare indagini, repertori, ricerche, ecc. • Partecipare ad una cooperativa • Rappartarsi con il mondo della produzione • Acquisire le competenze richieste dal mondo del lavoro

Area	Nuclei	Compiti
Cultura e Tempo libero	Attività sportive	<ul style="list-style-type: none"> • Scegliere uno sport – Praticare sport • Partecipare ad attività sportive • Organizzare tornei o incontri sportivi
	Attività culturali	<ul style="list-style-type: none"> • Promuovere e/o recuperare beni culturali • Costruire mappe e procedure per l'accesso a beni culturali-ambientali e per la fruizione di spettacoli • Usufruire dell'accesso e della fruizione di beni culturali ed ambientali (musei, monumenti, parchi, ecc.) • Organizzare e gestire repertori di sussidi culturali (personali e collettivi) • Organizzare un piano di sviluppo culturale personale (lettura, pittura, musica, ecc.) • Partecipare a, e/o organizzare, manifestazioni musicali, teatrali, ecc. ...
	Hobbies	<ul style="list-style-type: none"> • Scegliere ed organizzare il proprio hobby • Riparare biciclette, motorini • Recuperare, ripristinare oggetti d'uso quotidiano
	Viaggi	<ul style="list-style-type: none"> • Organizzare viaggi, vacanze (individuali e di gruppo) • Documentare un viaggio, una vacanza

Area	Nuclei	Compiti
Responsabilità sociali	Vita familiare	<ul style="list-style-type: none"> • Svolgere compiti legati al proprio ruolo in famiglia
	Vita sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Aderire a iniziative sociali • Assumere impegni organizzativi • Partecipare ad organismi rappresentativi • Partecipare a eventi nazionali o locali • Collaborare con organi di stampa-informazione • Divulgare informazioni periodiche e ricorrenti • Progettare-gestire azioni promozionali di associazioni (pieghevoli, logo, ...)
	Iniziative per la qualità della vita	<ul style="list-style-type: none"> • Assumere o promuovere iniziative per l'affermazione di diritti o per campagne di opinione (contro il fumo, la droga, ecc.) • Sensibilizzare al benessere del quartiere • Fare la raccolta differenziata dei rifiuti • Partecipare a, e/o avviare, iniziative di assistenza a persone

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
<p>Autonomia</p> <p>Mappa del cittadino</p> <p>Cultura del lavoro</p> <p>Convenzioni Contratti</p> <p>Territorio</p> <p>Formazione del cittadino</p> <p>Autoanalisi di Istituto</p>	<p>n. 1</p> <p>n. 9</p> <p>n. 10 - 11</p>	<p>D) Analisi organizzativa di ruoli e funzioni dei soggetti coinvolti</p> <p>1. Dirigente scolastico:</p> <p>Nell'attuale fase di transizione di ruolo, funzioni e compiti, verso la dirigenza, il capo di istituto, a livello organizzativo, costituisce in ogni caso la figura chiave per promuovere e coordinare la progettualità interna e integrata - raccordata col territorio al fine di garantire risultati formativi coerenti con i principi dell'autonomia. Il capo di istituto pertanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Assume l'innovazione "FORMAZIONE ORIENTATIVA" (rif. Vol. 1° - 3°); <input type="checkbox"/> Individua strategie, tempi e modalità di presentazione, discussione, rielaborazione e adattamento dell'innovazione stessa centrata sulla formazione del cittadino attraverso "compiti di realtà" con le componenti interne ed esterne alla comunità scolastica; <input type="checkbox"/> Individua collaboratori cui delegare compiti specifici; <input type="checkbox"/> Verifica con i collaboratori la compatibilità delle iniziative da attivare con le strutture esistenti, le risorse e gli strumenti disponibili, ecc.; <input type="checkbox"/> Promuove progettualità, programmazione e organizzazione delle attività ai vari livelli; <input type="checkbox"/> Negozia con i docenti le ipotesi in rapporto ai vincoli e ottimizza le risorse (competenze, tempi, finanziamenti, strumenti, spazi e collaborazioni interne ed esterne) legittimate dalla normativa; <input type="checkbox"/> Stipula convenzioni, accordi di programma, contratti; <input type="checkbox"/> Organizza la documentazione dei progetti, dei processi e dei prodotti; <input type="checkbox"/> Cura l'informazione periodica degli organi collegiali, dell'utenza, del territorio; <input type="checkbox"/> Promuove la selezione delle richieste e le proposte del territorio in termini di commessa funzionale all'assunzione di "compiti di realtà" per la formazione del cittadino; <input type="checkbox"/> Garantisce la tenuta e la coerenza interna della formazione orientativa attraverso l'organizzazione e il coordinamento del Collegio docenti in gruppi; <input type="checkbox"/> Risponde dei risultati formativi attivando modalità, tempi, strumenti, procedure di controllo degli esiti in itinere e finali (autoanalisi di istituto); <input type="checkbox"/>

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
Finalità orientative	n. 1 - 9	<p>2. Collegio docenti:</p> <p>In relazione alla normativa e fatte salve le competenze proprie del Dirigente scolastico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Attiva comportamenti e decisioni per la carta dei servizi e per il P.E.I.; <input type="checkbox"/> Si interroga sulla funzionalità delle possibili soluzioni organizzative per raggiungere finalità orientative (rif. Vol.1° e vol. 2°); <input type="checkbox"/> Ricerca soluzioni diverse da quelle indicate dalla proposta di FORMAZIONE ORIENTATIVA ministeriale dopo attenta lettura del PROGETTO ORIENTAMENTO, utilizzando gli spazi offerti dall'autonomia; <input type="checkbox"/> Assume le aree e i nuclei della FORMAZIONE ORIENTATIVA DEL CITTADINO” e la conseguente metodologia operativa centrata sui “compiti di realtà” e sulle situazioni formative (rif. Vol. 1°); <input type="checkbox"/> Seleziona i criteri in base ai quali scegliere le situazioni formative coerenti con i bisogni del contesto sociale e delle finalità istituzionali; <input type="checkbox"/> Esamina la coerenza delle situazioni formative scelte, costituenti il curricolo, con le indicazioni normative vigenti e in fieri previste all'autonomia (rapporto tra saperi fondamentali, aggiuntivi, attività integrative, opzionali, facoltative); <input type="checkbox"/> Progetta e programma a vari livelli; <input type="checkbox"/> Si articola in dipartimenti – gruppi di lavoro – commissioni al fine di: <ul style="list-style-type: none"> • raccogliere e interpretare i bisogni orientativi degli alunni; • progettare situazioni formative coerenti con l'ipotesi (mappa del cittadino orientato), (rif. Vol. 1°); • individuare tempi scuola, flessibili in risposta a bisogni diversificati;
Curricolo		
Progettualità	n. 8 - 10 - 11 - 12	
Flessibilità	n. 2	
Modularità	n. 4 - 5 - 6	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Assume come vincolanti per i consigli di classe le programmazioni dei gruppi e dei dipartimenti disciplinari; <input type="checkbox"/> Fissa criteri per l'apertura di classi e per la costituzione di gruppi diversi dalla classe; <input type="checkbox"/> Fissa i vincoli per la stesura/revisione periodica dell'orario; <input type="checkbox"/> Assume diverse ipotesi di flessibilità curricolare; <input type="checkbox"/> Indica priorità nell'uso delle risorse interne (laboratori, tecnologie multimediali, orario palestra ecc.); <input type="checkbox"/> Individua le sinergie con il territorio; <input type="checkbox"/> Sceglie attività integrative opzionali e facoltative a forte tasso di orientatività e indica i criteri organizzativi (Vol. 1° cap. 2°);
Laboratorialità	n. 4 - 5 - 6 - 9	
Facoltatività Opzionalità		

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
<p>Programmazione</p> <p>Contratto formativo</p> <p>Integrazione territorio</p> <p>Valorizzazione risorse</p>	n. 4 - 8	<p>4. Consiglio di classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Assume il percorso formativo – orientativo, operando scelte organizzative sulla base delle situazioni formative approvate dal collegio, (mappa del cittadino orientato) (rif. Vol. 1°); <input type="checkbox"/> Adatta le situazioni formative alle tipologie dell’utenza e al disegno complessivo del triennio; <input type="checkbox"/> Identifica ruoli e funzioni differenziati per l’operatività dei docenti;
	n. 1 - 4	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Individua il gruppo di progetto delle situazioni formative; <input type="checkbox"/> Concorda i tempi e i criteri per un utilizzo ottimale dei docenti, delle opportune strategie, dei tempi e dei criteri per le verifiche;
	n. 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fissa strumenti e condizioni per la verifica/valutazione delle situazioni formative coerenti con gli obiettivi formativi, gli standard di apprendimento e la qualità del servizio;
	n. 2 - 3	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Indica compiti per i singoli docenti e per gli esperti coinvolti;
	n. 5 - 6 n. 8 - 12	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Designa i “Responsabili” per ciascuna situazione formativa; <input type="checkbox"/> Individua i momenti finalizzati all’integrazione del curriculum; <input type="checkbox"/> Concorda le modalità di integrazione del curriculum valorizzando gli apporti offerti dal territorio; <input type="checkbox"/> Definisce le finalità e le caratteristiche d’uso dei “prodotti” terminali delle situazioni formative;
	n. 15 - 16	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fornisce criteri per tracce e strumenti per facilitare negli alunni l’autovalutazione; <input type="checkbox"/> Formalizza il contratto formativo e media con le famiglie e gli alunni le scelte fondamentali alternative, opzionali e facoltative;
n. 11 - 12	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ricerca e attiva risorse nel rispetto dei criteri fissati dal Collegio; <input type="checkbox"/> Esplicita le metodologie didattiche e lo spazio da assegnare alle tecnologie multimediali; <input type="checkbox"/> Concorda i tempi e i criteri per un utilizzo ottimale dei docenti nello svolgimento delle situazioni formative; 	
n. 4	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fornisce indicazioni, sulla base delle situazioni formative e dei bisogni di approfondimento / recupero / sviluppo degli alunni, per l’organizzazione di classi aperte e per la “scomposizione” della classe in gruppi (es. di livelli, di interesse, ecc.); <input type="checkbox"/> 	

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
<p>Mappa del cittadino</p> <p>Flessibilità</p> <p>Sessioni integrative</p>	<p>n. 2 - 4</p> <p>n. 4</p>	<p>5. “Gruppo” Coordinatori consigli di classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rileva la completezza dell’ipotesi progettuale rispetto alle finalità formative ed orientative della scuola e il giusto equilibrio fra sapere, saper fare e saper essere relativamente alla mappa del cittadino orientato (rif. Vol. 1°); <input type="checkbox"/> Propone eventuali coinvolgimenti verticali/orizzontali di classi per situazioni formative complesse al fine di garantire i “prodotti” dei compiti di realtà; <input type="checkbox"/> Assume i criteri organizzativi per classe, gruppi diversi da classe...; <input type="checkbox"/> Ipotizza criteri per la formulazione flessibile dell’orario, in funzione della complessità e dell’uso delle discipline in modo da renderle strumentali alla evoluzione delle situazioni formative e coerenti con il monte ore annuale destinato alle varie discipline; <input type="checkbox"/> Verifica le condizioni organizzative (tempi/uso di spazi/risorse/...); <input type="checkbox"/> Tiene sotto controllo il processo delle iniziative attivate nelle classi e la coerenza con i risultati previsti; <input type="checkbox"/> Individua i possibili criteri organizzativi per eventuali sessioni integrative per l’alimentazione culturale delle situazioni formative: <input type="checkbox"/>

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
<p>Scelte educative di istituto</p> <p>Convenzioni e Accordi di programma</p>	<p>n. 9 - 10 - 11 - 12</p>	<p>9. Consiglio di istituto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Esplicita criteri generali per scelte educative, didattiche, organizzative e di gestione della scuola; <input type="checkbox"/> Delibera, per quanto di competenza, i documenti rappresentativi dell'identità della scuola (carta dei servizi, P.E.I.); <input type="checkbox"/> Assume le decisioni operate dai docenti sul piano pedagogico/organizzativo; <input type="checkbox"/> Suggerisce forme di coinvolgimento delle famiglie e del territorio; <input type="checkbox"/> Delibera l'impiego delle risorse a sostegno del progetto di formazione orientativa; <input type="checkbox"/> Esprime pareri sulla capacità della "mappa del cittadino" di rispondere alle finalità orientative della scuola; <input type="checkbox"/> Gestisce le risorse finanziarie comprese le risorse aggiuntive provenienti da convenzioni, accordi di programma e/o collaborazioni con il territorio; <input type="checkbox"/> <p>10. I genitori singoli e/o in forme associate:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Stipulano il contratto formativo con la scuola, comprensivo dell'aspetto organizzativo (flessibilità, classi aperte, gruppi di classi diverse, tempi e attività diverse); <input type="checkbox"/> Mettono a disposizione della scuola competenze, mezzi / risorse / tempi per arricchire le situazioni formative; <input type="checkbox"/> Fanno pervenire alla scuola informazioni e indici di gradimento sugli esiti formativi e orientativi delle attività indicate; <input type="checkbox"/> Aiutano a comprendere il contesto sociale e culturale entro cui la scuola opera; <input type="checkbox"/> Mediano le scelte opzionali e/o di integrazione del curriculum con il consiglio di classe <input type="checkbox"/>
<p>Opzionalità Integrazione</p>	<p>n. 10 - 12</p> <p>n. 10 - 12</p> <p>n. 10 - 12</p>	

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
<p>Cultura del lavoro</p> <p>Commesse per compiti di realtà</p> <p>Convenzioni e Contratti</p>	<p>n. 11 - 12</p>	<p>11. Enti/associazioni/mondo del lavoro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Si collocano come interlocutori significativi agli occhi della scuola in funzione di una “cultura del lavoro” promossa da compiti di realtà che realizzano la “mappa del cittadino”; <input type="checkbox"/> Elaborano e restituiscono dati utili ad entrare in una rete di collaborazione, di rapporti interdipendenti; <input type="checkbox"/> Collaborano con la scuola a informare e sensibilizzare il territorio; <input type="checkbox"/> Individuano e propongono risorse e/o commesse di lavoro significative per la formazione degli allievi; <input type="checkbox"/> Chiedono l’uso di spazi/attrezzature della scuola per corsi facoltativi, opzionali, attività integrative; <input type="checkbox"/> Stipulano con la scuola convenzioni, contratti di collaborazione e accordi di programma anche per integrare la “mappa del cittadino”; <input type="checkbox"/> Promuovono stages per la formazione comune degli operatori; <input type="checkbox"/> <p>12. Le Commissioni miste:</p>

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
Contratto formativo	n. 7 - 8	<p>13. Gli alunni:</p> <p>1. <i>Soggetti dell'apprendimento attraverso compiti di realtà:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sono coinvolti nelle scelte; <input type="checkbox"/> Sono coinvolti in tutte le fasi di progettazione realizzazione verifica delle situazioni formative per garantire gli esiti previsti; <input type="checkbox"/> Assumono i criteri di flessibilità insiti nella proposta e coerenti sia con le capacità trasversali della mappa del cittadino che con i saperi; <input type="checkbox"/> Attuano operazioni di controllo del processo, di verifica dei risultati e di valutazione di conoscenze, di competenze, di tecniche, di metodologie; <input type="checkbox"/>
Documentazione	n. 4 - 5 - 6	
Facoltatività opzionalità	n. 15 - 16	<p>2. <i>Risorse dell'organizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Assumono compiti di verbalizzazione/documentazione sulle attività svolte; <input type="checkbox"/> Assumono gli incarichi richiesti per lo svolgimento delle attività d'istituto; <input type="checkbox"/> Assumono incarichi particolari nella gestione di spazi, tempi e laboratori; <input type="checkbox"/> Raccolgono pareri espressi dagli alunni sulle attività svolte; <input type="checkbox"/> Esprimono pareri per la scelta di attività da svolgere in orario scolastico ed extra; <input type="checkbox"/>
	n. 8	<p>14. Il personale non docente</p>

La professione cittadino

L'uomo del nostro tempo per quanto scettico possa essere nei confronti della nostra civiltà e della società organizzata, non può comunque separarsi dal proprio "essere cittadino", senza le cui abilità la sua identità sarebbe condannata alla marginalità e al disadattamento.

La stessa cultura con la C maiuscola, l'Arte, la Musica – prodotti umani per eccellenza – nascono, vivono, sono studiate e conservate grazie alle istituzioni che i cittadini sempre si sono dati.

Si pensi alla Chiesa, alle Università, ai Musei, alle Biblioteche, ai Teatri e alle Scuole: comprenderne le funzioni e saperne fruire è *abilità* del cittadino che voglia mantenere un rapporto sistematico e aggiornato con la Cultura di oggi, con la Memoria di ieri, con i Progetti di domani.

Questo è un prestigioso blocco di competenze da far acquisire ai cittadini in formazione.

Ma altre competenze incalzano: conoscere le istituzioni che governano la vita sociale e le leggi che la garantiscono (o dovrebbero garantirla) e ricavarne criteri per il proprio efficace inserimento nella società. I diritti e i doveri costituzionali del cittadino; il diritto alle cure e alla salute, al lavoro, alla privacy; il dovere fiscale, il diritto-dovere della partecipazione politica, il diritto alla giustizia; i diritti e i doveri della conservazione dell'ambiente; il diritto-dovere dell'informazione; il diritto alla casa e alla famiglia; il diritto al tempo libero; il diritto-dovere dello studio: sono altrettanti orizzonti della "professione cittadino", da cui discendono i compiti che noi quotidianamente adempiamo. Ne citiamo alcuni: studiare la lezione per il giorno dopo, fare la pulizia ordinaria della casa, coltivare il giardino, tenere in ordine i capi di vestiario, fare la denuncia dei redditi, organizzare un viaggio, fare la spesa, pagare la tassa dei rifiuti, fare gli esami clinici di routine, ecc.

Il curriculum del cittadino

La scuola che orienta individuerà allora nella mappa della professione cittadino quei nuclei operativi (cioè le incombenze tipiche di tale professione) che risultano più utili e praticabili nella scuola e nella vita extrascolastica per gli studenti di un dato "livello scolastico".

Ad esempio, nell'area delle cure alla persona, o del benessere, alcuni nuclei assumono un forte valore formativo e quindi orientativo: organizzare il tempo libero; organizzare il proprio piano sanitario; organizzare le vacanze; personalizzare gli ambienti di vita e di studio; ecc.

Ogni nucleo operativo si concretizza in compiti che di quel nucleo realizzano le varie possibili articolazioni.

Qui si attua un secondo momento decisionale: quale compito è più fertile di effetti formativi e nel contempo è più vicino ai bisogni e ai doveri di uno studente di questo livello?

Esempio: iscriversi a un'associazione sportiva e praticare uno sport; predisporre un dossier con la propria documentazione sanitaria; mettere a punto una vacanza-studio all'estero; riorganizzare la propria stanza; riorganizzare l'aula scolastica; ecc.

Scheda n. 10
Esempio di lettera per il coinvolgimento dei genitori

S.M.S.

Prot. n.

Data

Oggetto

Ai Genitori degli alunni

Gentili Signore - Signori

la nostra scuola a partire dal corrente anno scolastico è impegnata ad offrire ai ragazzi situazioni formative significative per la formazione del cittadino, caratterizzate da un alto tasso di orientatività.

Considerata l'importanza della collaborazione scuola-famiglia per la formazione orientativa, si chiede la disponibilità ad esaminare attentamente i nuclei operativi proposti dal M.P.I. e riprodotti nelle 6 aree dell'allegato questionario.

Si prega di restituire il "questionario" compilato, presso _____ entro _____ onde consentire agli insegnanti di programmare situazioni formative tenendo conto dei nuclei in cui l'intervento dei genitori può contribuire a dare maggior significato orientativo.

L'ultimo spazio di ogni nucleo è lasciato in bianco per eventuali integrazioni, così come si lascia lo spazio per l'integrazione di aree.

Grati per la collaborazione porgiamo distinti saluti.

Il Presidente del C. di I.

Il dirigente scolastico

Nell'ambito delle linee di indirizzo che il Ministro Berlinguer ha promosso per sostenere nella scuola una cultura dell'orientamento più correlata al momento storico attuale con il superamento dei limiti e delle contraddizioni rilevate negli anni in questo settore, la Direzione Generale ha promosso una riflessione teorica sul concetto di orientamento, sulla base di una valutazione critica delle concezioni prevalenti fino ad ora, anche per far emergere nuove potenzialità e prospettive di sviluppo. A tale scopo è stato costituito un Gruppo di lavoro nazionale formato da ispettori, dirigenti scolastici ed esperti, coordinato dalla Proff.ssa Clotilde Pontecorvo dell'Università "La Sapienza" di Roma.

Alla fase di riflessione teorica è seguita l'elaborazione di un progetto sperimentale nazionale di formazione su "L'Orientamento formativo nella scuola media". Il progetto, articolato su un biennio, ha visto la partecipazione di 45 scuole medie in percorsi di ricerca-formazione finalizzati alla predisposizione di progetti didattici "praticabili" in situazione.

Contemporaneamente all'azione formativa è stato attivato un gruppo di produzione coordinato dal prof. Piero Cattaneo, con il compito di elaborare materiali bibliografici e multimediali utili a promuovere e a sostenere, nell'azione educativa e didattica quotidiana delle scuole, le pratiche innovative che sostanziano le nuove concezioni di orientamento.

Nelle prospettive indicate dal Ministro Berlinguer, orientare in chiave formativa vuol dire "abilitare a vivere nelle forme sociali, a modificarle e a costruirle". Per formare tali capacità che sono così rilevanti oggi, le attività di orientamento devono avere un ruolo strutturale e questo implica delle modificazioni nella didattica disciplinare tradizionale. Ne discende che l'apprendimento dei contenuti curriculari non viene solamente garantito attraverso un'attenzione ai problemi dell'insegnamento di particolari discipline ed al possesso di adeguate competenze scientifiche da parte dei docenti.

Il materiale formativo elaborato dal gruppo di produzione secondo queste linee di ricerca viene diffuso a tutte le scuole medie e intende sostenere, nella pluralità delle proposte, le scelte progettuali ed operative che le scuole autonomamente vorranno operare. Nella versione attuale il materiale si compone di tre volumi. Il primo ed il terzo sono tra loro funzionalmente collegati.

Il volume primo si pone come utile e significativo contributo per i dirigenti scolastici e per i docenti che intendono promuovere nei giovani, attraverso processi di formazione innovativi, le capacità che possono loro permettere di operare scelte efficaci per il proprio futuro o di essere in grado di assumere decisioni anche in situazioni complesse.

Si tratta cioè di sviluppare capacità progettuali, di organizzazione del proprio lavoro, di coordinare attività ed iniziative realizzate con altri, di produrre o gestire processi di innovazione, di comunicare e di saper utilizzare le nuove forme e/o tecnologie comunicative, di sapersi informare, controllare e selezionare le informazioni, ecc.

Il volume primo presenta inoltre, accanto ad una riflessione sul significato di formazione orientativa oggi, una serie di situazioni formative spendibili nelle varie realtà scolastiche. Lo scopo non è solo quello di fornire un utile, ma sicuramente limitato, repertorio, bensì anche quello di offrire strumenti affinché le scuole possano sviluppare esperienze analoghe anche in settori diversi da quelli proposti, comunque coerenti con le idee e i presupposti teorici di riferimento esplicitati nel volume stesso.

Il volume terzo raccoglie una serie di contributi di esperti disciplinari che, sulla base delle materie presenti nell'attuale curriculum della scuola media, forniscono alcune chiavi di lettura dei programmi didattici, espongono riflessioni sulle valen-

ze orientative delle discipline considerate e spesso offrono esemplificazioni didattiche utili a vederne la traduzione sul piano operativo.

Una conseguenza molto importante nell'adozione della nuova concezione di orientamento riguarda il sistema delle responsabilità della formazione delle capacità sopra ricordate. Le istituzioni educative hanno il compito di garantire la formazione, ma condividono questa responsabilità con altre istituzioni pubbliche, in modo particolare per quanto riguarda l'orientamento professionale, la promozione culturale, la prevenzione dell'insuccesso formativo, la promozione del benessere dei giovani nella scuola e nella società. Si tratta di un'azione formativa che per sua natura deve essere propria di tutte le istituzioni presenti in un contesto locale, territorialmente definito, da realizzarsi unitariamente attraverso modalità e strumenti resi possibili dalle recenti norme sull'autonomia scolastica e sul decentramento amministrativo a favore delle Regioni e degli Enti Locali (Legge n. 59/97; Legge 440/97).

Tali prospettive sono sviluppate nel volume secondo che pone l'accento sulle condizioni organizzativo-gestionali necessarie per la promozione e per lo sviluppo della nuova cultura dell'orientamento e propone alcune ipotesi di soluzione. Il riferimento è alle dimensioni dell'opzionalità e della flessibilità dell'offerta formativa, al fine di renderla più rispondente alle esigenze dell'utenza e agli standard nazionali di apprendimento e ai ruoli e alle funzioni del personale della scuola.

Il volume secondo affronta, in termini operativi, anche il problema degli accordi di programma, dei protocolli d'intesa, dei contratti e delle convenzioni che si possono stipulare tra gli Enti che hanno compiti istituzionali e non in tema di orientamento, presentandone alcuni esempi.

I tre volumi inoltre sono arricchiti da appendici in cui sono riportati ampliamenti e contributi sui temi presi in esame e su altri che potranno essere sviluppati autonomamente dalle singole scuole, da gruppi e/o singoli docenti.

Il materiale formativo così composto è dunque non solo il risultato qualificato della ricerca del gruppo di produzione, ma costituisce il momento di sintesi di differenti punti di vista e degli apporti delle 45 scuole partecipanti al Progetto Orientamento promosso dalla Direzione Generale.

I tre volumi inoltre anticipano il "prodotto multimediale" che la Direzione Generale farà pervenire a tutte le scuole medie per creare le condizioni di una maggiore interazione tra le scuole e tra queste e il Ministero.

Per valorizzare il lavoro delle scuole-laboratorio verrà fornito l'elenco con l'indicazione dei progetti e dei materiali che ogni scuola autonomamente potrà mettere a disposizione delle altre, per attivare scambi e confronti di esperienze e per un lavoro cooperativo tra scuole in rete tra loro.

Nell'esprimere apprezzamento per il lavoro svolto, si ringraziano tutti coloro che hanno permesso la realizzazione dei tre volumi, nella convinzione che l'attività svolta si ponga in coerenza e a sostegno del processo di cambiamento in atto nel sistema formativo italiano.

IL DIRETTORE GENERALE

Alfonso Rubinacci

La domanda di orientamento è andata ampliandosi e articolandosi in questo ultimo decennio in considerazione sia dei rapidi mutamenti dei contesti sociali, economico- finanziari e produttivi, sia delle proposte di innovazione nei sistemi formativi, compreso quello scolastico. Il mondo del lavoro richiede e spesso impone figure professionali con nuove e più flessibili competenze ma si stanno imponendo anche nuove professioni che ancora non hanno mostrato i loro connotati nella forma più chiara, né le loro potenzialità di sviluppo.

L'orientamento (ora inteso come formazione orientativa, per lo stretto intrecciarsi delle dimensioni formative e orientative in un curriculum di apprendimento che dura l'intero arco della vita) viene per lo più definito come un complesso di attività (da quelle puramente informative a quelle più specifiche di formazione) volte a mettere un individuo in grado di scegliere o comunque di prendere decisioni, nei vari momenti della sua vita, sia in relazione alla sua carriera scolastica e professionale, sia nello sviluppo della sua esistenza.

Ciò lascerebbe intendere che la pratica di orientamento può espletarsi non solo nel periodo formativo tradizionale della persona, né soltanto nel momento della scelta professionale, ma anche nei momenti della vita caratterizzati da cambiamenti (carriera scolastica, riconversione professionale, cambiamento del posto di lavoro, cambiamento di ciclo di studi, orientamenti e riorientamenti durante il percorso scolastico, trasferimenti in diverse aree territoriali, cambiamenti di/nei nuclei familiari, ecc.)

È indubbio tuttavia che il momento ritenuto più complesso, anche a livello intuitivo per le molte variabili in gioco, sia quello della transizione dalla scuola al mondo del lavoro. Si tratta di un passaggio in cui possono essere particolarmente apprezzati gli effetti di tali attività di formazione.

La transizione dall'esperienza formativa (non solo scolastica) all'esperienza lavorativa/professionale (che ora inizia in età molto avanzata rispetto ai decenni precedenti, almeno in certe forme di lavoro) rende spesso percettibile da una parte la limitatezza delle conoscenze e delle competenze che sono state trasmesse e costruite nel corso dei diversi periodi formativi, dall'altra la complessità del mondo del lavoro nei confronti del quale spesso si verificano l'inadeguatezza dei contenuti formativi offerti dal mondo della scuola e della formazione più in generale.

Il periodo di passaggio dalla condizione formativa a quella lavorativa è per l'individuo un periodo in cui emergono incertezze che sono presenti in tutte le condizioni in cui si passa da una situazione nota, quella scolastica e formativa in generale, ad una ancora ignota, quella lavorativa e per tale ragione carica di rischi, di incertezze, di ansie.

L'intervento orientativo diventa almeno auspicabile, se non necessario, per aiutare il soggetto da una parte a meglio utilizzare le proprie competenze e conoscenze per ricercare, valutare le informazioni rilevanti per giudicare da una parte le sue motivazioni profonde e le effettive potenzialità e dall'altra le offerte del mondo del lavoro.

Anche durante la carriera prettamente scolastica l'individuo va aiutato a rapportare le proprie conoscenze e competenze acquisite con le proprie motivazioni, aspettative e l'offerta di segmenti scolastici successivi a quello in cui è inserito. Si pensi al passaggio dalla attuale scuola media al biennio di scuola secondaria, dal triennio della scuola secondaria di 2° grado all'università.

Così pure il soggetto allievo va aiutato a confrontarsi con tutte le forme e opportunità di uscita e di rientro da e per segmenti di formazione complementari e/o integrativi rispetto al percorso scolastico scelto.

Priorità per la formazione orientativa

I bisogni orientativi sono mutati nel tempo e oggi, quasi venti anni dopo i programmi ministeriali del '79, sussistono priorità diverse e nuove categorie di riferimento, in relazione alla evoluzione della domanda di orientamento.

L'aumento costante e consistente della quota di allievi che passa alle scuole secondarie di secondo grado ha accresciuto le problematiche di gestione della transizione, accentuando l'investimento di risorse in percorsi specifici di aiuto (valutazione, autovalutazione, informazione sul sistema formativo post-obbligo) agli allievi e alle famiglie, spesso centrati sulla ricerca della scuola "adeguata e compatibile" con i risultati di apprendimento del soggetto.

È verosimile che tale situazione sia alimentata dalla oggettiva complessità del sistema di opportunità successive alla terza media (maggiore offerta degli istituti e negli istituti) e dall'ansia delle famiglie, indotta anche dai consistenti tassi di insuccesso e dalla problematicità degli sbocchi professionali. Tali iniziative, tuttavia, non hanno sollecitato adeguatamente una progettualità più ampia né favorito gli allievi nei processi della scelta.

Per vari motivi, infatti, non è stata arricchita l'offerta dei percorsi formativi per l'orientamento intesi a valorizzare la persona, a sostenerne la costruzione dell'identità, a dotarla di strumenti per la progettazione del futuro, a favorire l'insorgere e il consolidamento delle motivazioni, ad attrezzarla per le situazioni di disagio di natura sociale o scolastica. Inoltre, negli ultimi anni, è cresciuta nella scuola media la consapevolezza dell'importanza di sviluppare capacità strategiche, metodologiche e procedurali dell'apprendere, in un percorso trasversale alle discipline che si identifica con l'*imparare ad imparare*, largamente condiviso ma ancora lontano dall'essere praticato.

Questa nuova sensibilità viene infatti svilita dalla frammentarietà del curriculum, compresso dalla esuberanza delle discipline, dalla difficoltà di recuperare un sostanziale coordinamento fra gli insegnanti.

Inoltre tali capacità strategiche spesso non vengono incarnate in situazioni d'uso, nelle quali il sapere viene utilizzato in funzione di un fare riconosciuto necessario per una determinata situazione formativa.

Sono state anche disattese, subendo un diffuso ridimensionamento quantitativo e qualitativo, le indicazioni intese a *valorizzare il lavoro e l'operatività, il metodo scientifico*, i percorsi di *ricerca* e di *storicizzazione*, che insieme costituivano nei programmi del '79 un asse educativo di opportunità diffuse, funzionali alla formazione orientativa.

Nel frattempo la scuola media ha assunto nuovi compiti (Educazione alla salute, alla pace, alla legalità, alla affettività, Educazione interculturale, Educazione stradale, solo per citarne alcune) i quali, dettati da istanze sociali diffuse e riconoscibili, hanno prodotto una percezione di "sovraccarico curricolare", poiché tali compiti non si sono raccordati in modo organico con le materie d'insegnamento, scindendo arbitrariamente la formazione in *asse dell'educazione* e *asse dell'istruzione*.

Di conseguenza si è modificato il disegno formativo istituzionale contenuto nei Programmi del '79, diluendone gli elementi fondativi e provocando, di conseguenza, una marginalità preoccupante delle finalità orientative fino a ridurle ad una sorta di opzione extracurricolare.

Ne sono indicatori significativi e diffusi:

- l'affidamento del problema a pochi insegnanti del consiglio di classe (spesso l'insegnante di italiano assume la titolarità esclusiva dell'azione orientativa);
- l'investimento prevalente negli aspetti informativi rispetto a quelli formativi;

- la calendarizzazione delle attività che hanno rilevanza orientativa nel primo periodo del terzo anno.

Nel contempo, di fronte alle trasformazioni del contesto sociale e agli elementi di instabilità permanente e di ambiguità diffusa, i cittadini manifestano disagi, incertezze e pongono interrogativi rispetto ai quali l'istituzione scuola potrebbe fornire risposte investendo in progetti pedagogici sulla formazione orientativa.

Ad esempio, la mutevolezza degli scenari del mondo del lavoro e la loro instabilità, compromettono continuamente quella corrispondenza logica tra formazione scolastica e requisiti professionali, anche al livello degli istituti professionalizzanti di secondo grado.

Per contro si renderebbe necessaria una azione di orientamento, con forte connotazione pedagogica, che contribuisca a rafforzare l'identità, *incrementare la capacità di indirizzo delle risorse degli individui*⁶, e mantenere l'identità, la costruttività, nonostante le frustrazioni che possono derivare dal "non essere riuscito ad essere".

La domanda di orientamento esprime, quindi, bisogni diffusi ma esige anche che la scuola attui scelte profonde e opzioni precise, senza le quali il *fare scuola* disperde il proprio potenziale educativo.

In sintesi si avverte l'esigenza di:

- sostenere la formazione dell'**identità** degli allievi e delle allieve;
- educare alla scelta, a gestire l'incertezza e favorire comportamenti improntati ad una **progettualità** esistenziale;
- rinforzare il senso di **realità** (evitando di accogliere acriticamente le rappresentazioni mediate e mitiche diffusamente proposte) investendo nella centralità pedagogica dell'esperienza;
- educare al **lavoro** come espressione, valorizzazione e sperimentazione di sé, anche come ambito di esercizio di progettualità, operatività, rigore metodologico e responsabilità;
- sviluppare **competenze strategiche** forti, soprattutto in relazione all'acquisizione e alla gestione del sapere;
- rifondare i curricula privilegiando **conoscenze e competenze significative** per l'esistenza di coloro che apprendono.

Sullo sfondo, una proposta di formazione orientativa intende porre con chiarezza l'obiettivo prioritario di restituire una continuità funzionale e autentica fra esperienza extrascolastica degli allievi e curriculum, utilizzando il principio della reciprocità.

Ogni situazione di apprendimento (sia nella scuola che fuori di essa), qualunque siano le opzioni didattiche e metodologiche che la connotano, ancorché casuali, produce effetti orientativi su coloro che apprendono. L'insegnante interviene nella costruzione della immagine personale degli allievi, che si forma nelle conferme e nelle disconferme ai diversi modi di comportarsi, di essere; media le esperienze che i ragazzi vivono al di fuori della scuola; offre costantemente elementi di interpretazione della realtà; influenza l'autostima di ciascuno con le valutazioni.

In sintesi l'insegnante *orienta* comunque: gli atteggiamenti, la didattica, le scelte metodologiche, il sapere che utilizza e le valutazioni che esprime interagiscono con il sistema di scelte e di valori che i ragazzi maturano.

La situazione formativa

Il mosaico di compiti che costituisce il curriculum del cittadino contiene dunque una ricchissima rappresentazione degli apprendimenti da promuovere: le competenze operative e di autogoverno del cittadino, i saperi della nostra Cultura, il fare progettato e il “pensato” della nostra civiltà. Il compito contiene gli stimoli ad apprendere e le condizioni dell’apprendere, il bisogno di realizzare risultati e prodotti, la necessità di operare per realizzarli, la verifica -in itinere- delle procedure, la verifica finale dei prodotti.

Di compito in compito maturano la consapevolezza del metodo, la trasferibilità del metodo, il bisogno di conoscenza, la responsabilità dei risultati. Questo è orientamento. Ma affinché si costituisca in chi apprende il patrimonio consapevole degli apprendimenti occorre costruire, su ogni compito, una situazione formativa, cioè:

- lo sviluppo sequenziale del compito, dalla proposta al prodotto, rappresentato nei suoi vari passaggi;
- i tempi e le ripetizioni dell’intero percorso, o di suoi segmenti, al fine di promuovere l’assimilazione;
- l’introduzione, lungo l’asse sequenziale dei saperi di volta in volta necessari per capire e per procedere, delle tecniche e dei materiali necessari per produrre;
- l’organizzazione del set di lavoro: quando lavoro individuale, quando di gruppo, quando verifiche collettive; se e come distribuire agli allievi parti diverse del processo di produzione;
- la definizione dei risultati da ottenere: i risultati di prodotto e i risultati formativi; quali i protocolli dei prodotti? quali gli indicatori dei risultati formativi?
- quali strategie adottare: quando il problem solving, quando le istruzioni prelieve, quando la ricerca collettiva, quando le informazioni preselezionate, quando la ridondanza addestrativa, come la gestione euristica dell’errore.

La situazione formativa è dunque un compito dilatato nel tempo ed esplosivo nella sua ricchezza formativa, affinché gli studenti – con le loro differenti intelligenze e abilità – trovino tutte le condizioni dell’apprendere: gli stimoli, le opportunità operative, le alimentazioni dei saperi, l’assistenza e la guida, le verifiche (cioè i risultati parziali e finali).

Condizione delle condizioni, però, è che la situazione formativa si affacci sulla realtà alla quale il compito appartiene e lì sviluppi i passaggi cruciali del compito (ad es.: predispongo in classe le condizioni per andare a fare veri acquisti; predispongo in classe il progetto per rifare il giardino della scuola, ecc.).

Condizione delle condizioni è, anche, il coordinamento tra gli insegnanti. Chi fa che cosa? Che cosa fa l’insegnante “regista” di quel compito? Che fanno e quando, gli insegnanti “fornitori” dei saperi richiesti? (non necessariamente tutti e sempre compresenti; in quanto una corretta programmazione può consentire loro di mantenere il proprio orario di cattedra).

Il contratto formativo

Non sempre l’allievo è psicologicamente predisposto ad una esperienza formativa, per quanto accuratamente progettata e programmata. Ma spesso l’allievo ne scopre il senso e l’importanza in corso d’opera e allora vi si dedica con passione. Anche questo è orientamento: passare dall’estraneità al coinvolgimento.

Come, dunque, dare il via a un processo formativo, quando non c’è motivazione previa? Ma anche: come mantenere centrato sul compito l’allievo – o la classe – che ha esaurito la carica partecipativa?

re non solo l'uomo nella sua globalità, ma anche il contesto economico, sociale e culturale in cui opera la sua scelta. Il principale contributo che la teoria "clinico-dinamica" dava all'evoluzione e all'estensione del concetto di orientamento consisteva nel superamento definitivo del tecnicismo, del meccanicismo e dello strumentalismo che avevano caratterizzato le teorie "psico-attitudinale" e "caratterologico-emozionale" precedenti e che avevano impedito che l'alunno diventasse soggetto attivo e protagonista del suo orientamento e della sua scelta, provocando la costituzione delle condizioni per la formulazione di una teoria moderna dell'orientamento, che tenga conto di tutto il processo di maturazione del soggetto.

Infatti, negli ultimi decenni si è andata delineando e consolidando la teoria dell'orientamento denominata "pedagogico-formativa", che si fonda sul presupposto che al centro dell'orientamento deve essere posta l'intera personalità del soggetto, con le sue attitudini, interessi, motivazioni, ecc., in quanto hanno tutti una influenza considerevole non soltanto sulla scelta scolastica e professionale che egli deve compiere, ma anche sulla scelta del progetto di vita che intende realizzare.

Se la scelta di un percorso di studio o di una professione deve inserirsi nel più ampio percorso di vita che si intende seguire, ne discende che l'orientamento deve configurarsi come un'azione continua che si inserisce in tutto il processo di maturazione della personalità del soggetto: in tale contesto, cade la stessa dicotomia orientamento scolastico-orientamento professionale e si impone soltanto il concetto di orientamento tout court, che si sovrappone e si identifica col concetto di formazione e che si sostanzia nel condurre l'alunno a maturare e sviluppare armonicamente le capacità, le abilità, le competenze, ecc., che gli permettono di far fronte a circostanze imprevedute, di riorganizzare schemi di pensiero in funzione di situazioni sempre nuove e in continua evoluzione.

Non si può non considerare che il progresso scientifico e tecnico sta provocando e determinando rapidi e profondi mutamenti nel quadro delle professioni, tanto che si assiste nel volgere di pochi anni alla scomparsa di alcune di esse o alla nascita ex-novo di altre, per cui l'individuo è costretto a rivedere e ad aggiornare continuamente le proprie conoscenze, competenze e abilità professionali: in un tale contesto, sarebbe illogico e assurdo insistere e persistere nell'intendere e praticare l'orientamento come ricerca di singoli fattori e confronto tra essi e i singoli profili professionali.

Nell'ottica dell'orientamento inteso nell'accezione "pedagogico-formativa", la scuola deve necessariamente rinnovarsi se vuole veramente aiutare i giovani nelle scelte. In particolare, essa:

- non deve più considerare la scelta come un atto occasionale, che viene compiuto ad un certo momento della vita del soggetto, ma come un processo continuo e complesso, che comincia con l'infanzia e che, attraverso l'adolescenza, si prolunga nell'età successiva;
- non deve accettare un modello di orientamento fondato esclusivamente sulla misurazione e valutazione delle attitudini, delle capacità o degli interessi posseduti o manifestati dal soggetto e sulla ricerca, in base ai risultati ottenuti, della professione verso la quale indirizzarne la scelta;
- deve respingere un modello di orientamento solo di carattere diagnostico, che non tiene sufficientemente conto né della storia personale del soggetto né dell'evoluzione delle professioni.

In conclusione, oggi la scuola deve considerare l'orientamento come attività interna ad un processo formativo continuo, un processo personale e autonomo, che conduca l'individuo a porsi continuamente dei problemi di scelta, senza tuttavia mai scegliere definitivamente, ma progressivamente, così da acquistare quella capacità di orientarsi da solo di fronte alle mutevoli esigenze di natura professionale e sociale, cioè, in una parola, all'"autorientamento".³

L'autonomia didattica e organizzativa, introdotta dall'art. 21 della L. 59 del 15.3.1997, autorizzata in via sperimentale con decreto n. 765 del 27.11.1997, chiama le istituzioni scolastiche ad esplicitare le scelte educative e didattiche, a descrivere una coerente struttura organizzativa e di gestione del servizio e a costruirsi gli strumenti.

Già nel percorso di elaborazione del P.E.I., enunciato nella Carta dei Servizi, l'organigramma delle scelte organizzative e strumentali doveva essere funzionale alla realizzazione e al controllo delle proposte culturali e agli obiettivi elaborati dagli organi collegiali.

Con l'autonomia esistono le condizioni perché la cultura scolastica italiana affronti, analizzi e studi la dimensione organizzativa trasformandola da anello debole del sistema a risorsa per conseguire i fini istituzionali.

Il PROGETTO ORIENTAMENTO, ipotesi educativa teorica globale, rispondente alle finalità della scuola, costituisce per i Collegi dei Docenti una risposta alla Direttiva del M.P.I. n. 487 del 6.8.1997, che individua "attività istituzionale della scuola di ogni ordine e grado come parte integrante dei curricoli di studio, e più in generale, del processo educativo e formativo, sin dall'infanzia".

L'ipotesi della FORMAZIONE ORIENTATIVA, oggetto del presente PROGETTO ORIENTAMENTO, richiede l'articolazione di un sistema dinamico di MODELLI ORGANIZZATIVI E STRUMENTI capaci di tradurre sul piano operativo, in precisi contesti, l'impianto assunto.

La nozione di organizzazione, come sistema di soggetti interagenti con reali funzioni e compiti da attivare in modo flessibile a garanzia della produzione del servizio scolastico, ben si adatta all'ipotesi pedagogica del "compito di realtà" per un cittadino di un mondo che cambia, nonchè ai saperi di base condivisi dai "Saggi".

Le proposte del presente volume si rifanno alle indicazioni contenute nelle normative citate che prevedono il superamento delle rigidità dell'attuale sistema scolastico attraverso:

- ADATTAMENTO DELL'ORARIO SCOLASTICO
- ORARIO FLESSIBILE / DIVERSA ARTICOLAZIONE / DURATA DELLA LEZIONE
- ARTICOLAZIONE FLESSIBILE DEL GRUPPO CLASSE
- MODULI - UNITÀ DIDATTICHE PER CLASSI "APERTE"
- PROGRAMMAZIONE PLURISETTIMANALE
- ATTIVITÀ AUTONOMAMENTE INDIVIDUATE DELLE SCUOLE
- PLURALITÀ DI OFFERTE
- OPZIONI DA PARTE DEGLI STUDENTI E DELLE FAMIGLIE
- ATTIVITÀ AGGIUNTIVE / FACOLTATIVE
- PERCORSI FORMATIVI PLURIDISCIPLINARI
- ORGANIZZAZIONE DI INIZIATIVE DI RECUPERO E SOSTEGNO
- ATTIVITÀ IN RETE CON ALTRE SCUOLE E/O CON SOGGETTI ESTERNI PER L'INTEGRAZIONE SCUOLA-TERRITORIO
- INIZIATIVE DI ORIENTAMENTO SCOLASTICO E PROFESSIONALE
- INIZIATIVE DI CONTINUITÀ

Il quadro di mutamenti legislativi esplicita la complessità operativa delle istituzioni scolastiche e, l'idea di scuola come organizzazione non più statico-gerarchica, scardina la concezione di ritenere esaurito il senso di fare scuola attraverso l'esclusiva trasmissione del sapere. Ognuno in una diversa percezione collettiva dell'insegnamento, non è isolato, ma, consapevole degli scopi dell'organizzazione,

motivato, viene identificato nel proprio ruolo con compiti predefiniti di volta in volta e produttivi per la struttura organizzativa.

L'esigenza di definire moduli orari, gruppi-allievi, spazi di lavoro, team-insegnanti flessibili, schede e strumenti operativi, ecc., impone la progettazione e la definizione di modelli organizzativi, ma soprattutto l'assunzione di processi decisionali e responsabili come momenti centrali dell'attività della scuola, per assicurarne la tenuta, il controllo e la pubblicizzazione degli esiti.

La complessità dei modelli di riferimento proposti, richiede attente analisi a vari livelli per realizzare e rendere le variabili organizzative coerenti con l'ipotesi educativa di FORMAZIONE ORIENTATIVA superando lo stereotipo per cui "gli operatori scolastici sono (...) professionisti per i quali l'appartenenza ai propri schemi di riferimento tende a prevalere sui doveri di appartenenza alla specifica organizzazione in cui operano" (P. Romei – Autonomia e Progettualità – La Nuova Italia, Firenze, 1995).

Nello specifico il curriculum articolato per SITUAZIONI FORMATIVE che definiscono i compiti di un cittadino orientato, comporta per i soggetti coinvolti a livello individuale e di gruppi, l'uso diversificato, flessibile ed integrato di modelli e strumenti.

La collocazione e la coerenza delle scelte richiedono:

- l'individuazione delle condizioni di fattibilità del progetto, apportandovi gli adattamenti relativi al contesto;
- l'analisi di ruoli – funzioni – responsabilità – competenze interne ed esterne, da esercitare/ ridistribuire in tempi, spazi, modi funzionali al progetto;
- l'individuazione di strumenti operativi diversificati ed efficaci per sostenere le operazioni dei professionisti richiesti dal progetto nel suo divenire.

Risponde a questi criteri, l'analisi di VARIABILI ORGANIZZATIVE relative ai soggetti e alle strutture, mentre il REPERTORIO di schede operative e gli esempi di strumenti svolgono una funzione di stimolo esemplificativo di monitoraggio dei processi dell'innovazione.

I modelli di analisi, le schede e gli strumenti operativi proposti, ancorché non esaustivi, stimolano le singole istituzioni alla ricerca delle relazioni e delle complementarietà intercorrenti tra le potenzialità del PROGETTO ORIENTAMENTO e la necessità di una pluralità di scelte organizzative percorribili per garantire il successo formativo.

Ogni Istituto scolastico, verificando i rapporti tra PROGETTO FORMAZIONE-ORIENTATIVA e SCELTE ORGANIZZATIVE ED OPERATIVE DI RIFERIMENTO, può cogliere l'interrelazione tra i settori dell'autonomia didattica e organizzativa e individuare ipotesi di soluzione a nodi problematici quali:

- Quale mappa per la formazione del cittadino? (Rif. Vol. I)
- Quali le discipline fondamentali/alternative?
- Quali / quante attività alternative – opzionali – facoltative in riferimento alle situazioni formative?
- Quali e quante situazioni formative nelle classi I – II – III?
- Quali / quanti tempi per la gestione di sessioni integrative disciplinari irrinunciabili in I – II – III?
- Quale rapporto intercorre tra i contenuti delle situazioni formative e le competenze dei docenti?
- Come integrare / ampliare competenze?
- In quali tempi collocare lo sviluppo delle situazioni formative e delle sessioni integrative disciplinari?

IL PORTFOLIO (o la cartella dei lavori)

Premessa

Valutare la crescita degli alunni dovuta alla pratica di situazioni formative con forte valenza orientativa è un problema che si pone all'interno della più ampia questione valutativa. Valutare i processi piuttosto che gli esiti pone altri interrogativi, specialmente se si vuole valutare cambiamenti strettamente intrecciati alla realizzazione del sé.

In questo caso il processo valutativo si connota attraverso processi di interpretazione di eventi, comportamenti, azioni di natura diversificata, ecc.

Se il punto di partenza di una valutazione non sta nelle prove in quanto tali (e quindi valide e attendibili) ma nella modalità con cui queste vengono interpretate allora si può ottenere un risultato diverso, dice *L. Guasti* a proposito del Portfolio Study NAEP'S, studio condotto dall'Educational Testing Service di Princeton.

Lo studio presenta un orientamento valutativo che fonda la sua epistemologia sull'evento quotidiano come fatto espressivo delle capacità e delle qualità del soggetto purché esso venga consapevolmente assunta come oggetto di riflessione¹.

Tale orientamento valutativo appare quanto mai adeguato quando si voglia dare un giudizio sugli esiti di attività educative mirate allo sviluppo dell'identità personale, al riconoscimento di capacità complesse, quali l'acquisizione di strategie di controllo e di gestione dei rapporti personali o quella di soluzione dei problemi e di scelta tra più percorsi possibili. In tutti questi casi, infatti, l'apprendimento si realizza attraverso una molteplicità di attività che si sviluppano nel tempo e diversificate nelle opportunità formative per cui è difficile ricondurre la valutazione del loro esito a prove tradizionali o test o anche solo ai prodotti che spesso qualificano sinteticamente le acquisizioni sul piano del fare.

Nel citato studio del NAEP il portfolio consiste nella raccolta delle diverse prove che gli studenti affrontano durante l'anno scolastico siano esse prove espressive o di riscontro disciplinare o quant'altro viene proposto nel corso di un anno scolastico.

Il modello che presiede a questa semplice idea è di tipo selettivo. Infatti solo una parte degli elaborati dello studente vi entra e lo studente partecipa a questa scelta individuandone le motivazioni sotto la guida dei docenti.

Come nel campo dell'arte, il lavoro eseguito ha il carattere della produzione di tipo espressivo. Non è una raccolta puramente tecnica (anche se può contenere prove di quel tipo); l'intenzione è soprattutto quella di mettere la creatività nella condizione di potersi esprimere. *L'iniziativa è sostanzialmente centrata sullo studente e sulla sua continua partecipazione. I docenti delle diverse discipline concorrono alla realizzazione del portfolio per la loro parte, ma la raccolta dei documenti viene effettuata dallo studente. Nella cartella egli mette tutti i lavori eseguiti che ritiene meritevoli di essere conservati, cioè che ritiene in sostanza significativi².*

L'utilizzazione del portfolio è sorta in un ambiente, quello statunitense in cui la pratica del testing è diffuso da molto tempo in tutti i settori della vita sociale e professionale. Nelle scuole, in particolare, dove la pratica di testificazione messa in atto da enti esterni alla scuola serve anche a valutare il comportamento dei docenti e finisce con il condizionare i contenuti dell'insegnamento, fa considerare il lavoro valutativo dei docenti come inutile perché ritenuto non scientificamente corretto: si basa su intuizioni e non su misurazioni con-

tese. Sugli insegnanti si stabilizza un senso di frustrazione per l'inutilità del proprio lavoro. Attraverso il portfolio, i docenti hanno una possibilità di riscatto: se è vero che i docenti non posseggono competenze sufficienti per elaborare una prova valida e attendibile, ma se il punto è valutare le modalità con le quali tali prove vengono interpretate, allora la conoscenza che i docenti hanno dei loro studenti assume un ruolo chiave.

Il portfolio e lo studente

Il portfolio si basa su un orientamento valutativo che *“fonda la sua epistemologia sull'evento quotidiano come fatto espressivo della capacità e della qualità del soggetto, purché esso venga consapevolmente assunto come oggetto di riflessione”*³.

Il ruolo dello studente è spesso passivo, anche quando l'indicazione normativa gli consentirebbe di dare prova di saper collegare i diversi fili dell'esperienza didattica, come accade in occasione degli esami di licenza all'interno del colloquio pluridisciplinare.

In molti casi i giudizi espressi dalla scuola rappresentano soltanto forme di umiliazione. Nel portfolio si può cogliere lo sforzo di fondare il giudizio quasi esclusivamente su ciò che lo studente sa fare e su ciò che egli stesso reputa come ben fatto.

Quello che inserisce nella sua cartella viene letto, infatti, a sostegno del proposito educativo di valorizzare l'impegno di autocostruzione culturale del soggetto in una prospettiva individualizzante.

Attraverso la predisposizione della cartella, allo studente è data la possibilità di esprimere la capacità di cogliere i progressi fatti, i suoi atteggiamenti di fronte ai giudizi dati dai docenti alle sue prove, la sua capacità di controllare l'esperienza scolastica. Ma lo si responsabilizza molto chiedendogli di giustificare le sue scelte con argomenti condivisibili dai docenti, dai compagni e forse anche dai genitori.

Il portfolio e l'orientamento formativo

All'interno del Progetto Orientamento, che privilegia la formazione di capacità da spendere nell'intero arco degli studi e della vita, particolare enfasi assumono le capacità di autoconoscenza, di autoespressione e di progettualità, intesa quest'ultima come gestione del proprio futuro, pur dipendendo totalmente dal progetto curricolare nel suo insieme.

Nell'esperienza di ciascuno di noi è rintracciabile un repertorio di eventi che sono stati illuminanti ai fini della comprensione del nostro modo di porci all'interno di un gruppo di pari o in relazione agli adulti promotori di apprendimenti o agli apprendimenti stessi.

Tali episodi costituiscono una costellazione di ricordi personali, di elementi che ci hanno fatto comprendere la direzione da prendere. Altre volte si dice, parlando di tali eventi, che ci hanno fatto aprire gli occhi.

Il recupero di tali elementi, che sono inevitabilmente intrecciati con il giudizio che la scuola ha espresso in queste occasioni, può costituire materiale utile alla valutazione del processo di sviluppo.

La pratica di raccogliere le prove di un alunno, chiamata intenzionalmente portfolio, può offrire analogamente elementi di valutazione di processi.

Anche l'orientamento, comunque venga realizzato, chiede una verifica.

Nell'ipotesi del progetto della Direzione Generale Istruzione Secondaria di I grado l'orientamento si configura come un panorama educativo finalizzato a far raggiungere al giovane

PROPOSTA DI COLLABORAZIONE

MOTIVAZIONE DELLA PROPOSTA

Il sistema formativo dell'obbligo si confronta, da qualche anno, con nuove istanze imposte dalla presenza crescente di soggetti educativi, particolarmente esposti al rischio di insuccesso scolastico. Se da un lato l'immissione di alunni portatori di handicap è stata supportata da risorse specificamente orientate (es. insegnanti di sostegno), diversamente non esistono forme, spazi, condizioni peculiari per il recupero e l'orientamento di alunni con difficoltà di apprendimento.

Ciò significa che i problemi derivanti dalla presenza (sempre più rilevante) di soggetti, privi di requisiti idonei ad affrontare i curricoli formativi "standardizzati", hanno il medesimo ambito di soluzione di quelli relativi ai normodotati.

L'indicazione pedagogico-didattica prevalente, in merito, auspica che un adeguato "individualizzare degli interventi" educativi possa portare a risultati apprezzabili, indirizzati al recupero di quelle abilità e funzioni di base, necessari al conseguimento degli finali previsti dai curricoli.

Questo principio, per come è stato finora concretizzato, non ha dato risultati apprezzabili in quanto non si è fatto altro che riproporre un "sapere astratto" slegato dal "saper fare" e che quindi aveva scarse possibilità di diventare "saper essere". Si è per tanto verificata, per questa fascia di alunni, la funzione ORIENTATIVA sia esistenziale che professionale, della scuola.

Il problema è quindi quello di rovesciare le variabili in gioco strutturando una didattica LABORATORIALE centrata su "saper fare" in funzione del "saper essere" cittadino e lavoratore. È evidente che una siffatta impostazione richiede di porsi in un'"ottica descolarizzante" e di cominciare a pensare ad un LABORATORIO DI ORIENTAMENTO dove l'alunno in difficoltà può misurarsi, nelle modalità sopra descritte, con se stesso, sperimentando nel medesimo tempo "SEGMENTI DI PROFESSIONALITÀ".

In questa è da prendere in seria considerazione la possibilità di TIROCINII ASSISTITI laddove esistono le condizioni legali ed istituzionali.

LA PROPOSTA

Nell'ottica sopraesposta, la scuola media "DAMIANO CHIESA" di Riva del Garda propone al COMUNE di Riva del Garda e al CENTRO DI ORIENTAMENTO PROFESSIONALE una collaborazione finalizzata:

- *all'attuazione* di un raccordo scuola/territorio che risponda sia all'esigenza di formare cittadini/lavoratori responsabili, sia alla prevenzione del disagio giovanile ripercuotibile a tempi medio/lunghi sulla comunità;
- *all'inserimento* in tirocinio lavorativo per due alunni con problemi di rendimento scolastico e situazione familiare gravissima. Per detto inserimento esiste già la disponibilità di un artigiano del luogo che è titolare di un laboratorio di restauro;
- *alla realizzazione* del LABORATORIO DI ORIENTAMENTO alla cui gestione dovrebbero partecipare le agenzie culturali e le scuole professionali del territorio.

L'orientamento formativo

sta della necessità di operare scelte per la prosecuzione degli studi o per l'inizio dell'attività lavorativa. È pur vero che, talora in contrasto con le indicazioni dei "programmi", la scuola non è impegnata a esplicitare la relazione esistente tra discipline e realtà, a mettere a fuoco l'efficacia di atteggiamenti, competenze, conoscenze dello studente rispetto a prospettive di impegno intellettuale o occupazionale correlate con i diversi ambiti disciplinari, a sollecitare la riflessione dello studente sulle aspirazioni e sulle aspettative relative al suo futuro contributo sociale, al suo pieno inserimento nella cornice sociale e politica dell'extrascuola. La riconfigurazione delle relazioni tra individuo, realtà e discipline in un'ottica di sistema è un prerequisito essenziale per l'accesso alla dimensione orientativa della didattica.

L'orientamento inteso come dimensione qualificante della funzione educativa e quindi della professionalità degli insegnanti, è stato per lo più trascurato nell'università, sebbene sia indicato tra i compiti dei docenti universitari fin dal 1980⁵. Al contrario, la scuola secondaria raccoglie già i frutti di una annessa riflessione su tempi, metodologie e competenze per l'orientamento, mirata a fare fronte alle esigenze dei ragazzi a partire dal completamento della scuola dell'obbligo, da quando cioè sono chiamati a fare scelte destinate a condizionare la propria crescita culturale e i termini della propria partecipazione sociale.

Per delineare i settori di impegno la pubblicazione nel 1997 di due atti ministeriali in materia di orientamento⁶ (e la erogazione di finanziamenti mirati che ne è discesa) si propone come discriminante. In precedenza, sul piano delle realizzazioni, prevaleva il peso dei documenti e delle iniziative dedicati al cosiddetto **orientamento informativo**, spesso coincidente con la pura e semplice informazione e per lo più organizzati a misura di proponente (istituti secondari superiori, istituti di formazione, comprese le università, agenzie del mondo del lavoro) piuttosto che a misura di studente. Erano tuttavia presenti, anche se limitate, proposte specifiche sul versante metodologico, idonee a integrare strumenti più tradizionali e pratiche non formalizzate. Un ottimo esempio è rappresentato dal "*dossier personale dell'allievo*" definito "uno strumento di facile documentazione e ricostruzione analitica e sintetica delle *storie* scolastiche individuali che è necessario conoscere per facilitare sia la continuità educativa, sia i processi di auto e ri-orientamento"⁷.

L'impegno dei ministeri (MPI e MURST) ha determinato un notevole cambiamento di rotta, sottolineando la imprescindibilità della componente formativa dell'orientamento. Ne ha anche messo in risalto la connotazione di momento educativo per eccellenza in quanto coniuga la lettura epistemologica delle discipline curriculari con quella del contesto storico-ambientale (nel quale lo studente spenderà le competenze acquisite) e le confronta con il progetto personale dello studente (sostanziato da una sempre migliore conoscenza di sé in termini di atteggiamenti, competenze, preferenze e da una potenziata e consapevole capacità di scelta e di decisione).

L'**orientamento formativo** quindi si configura come un processo finalizzato alla ricomposizione nella scuola – o malgrado la scuola, se identificata come sede elettiva per la diffusione della "conoscenza scientifica" – di rapporti armonici tra individuo, realtà e discipline.

3. L'area delle scienze sociali

Quali potrebbero essere le indicazioni affinché la complessità e la ricchezza di questa disciplina si traducano correttamente sul piano didattico e risultino realmente orientative? I suggerimenti si articolano su due piani: a) abituare i ragazzi a compiere ricostruzioni storiche avvalendosi delle procedure metodologiche e dei criteri d'analisi propri dell'indagine storiografica b) avviare attività di analisi e "smontaggio" dei risultati di indagini storiche già fatte, ripercorrendo nelle tappe fondamentali il percorso di ricerca compiuto dallo storico dal punto di vista delle fasi di elaborazione, delle tecniche di ricerca, dei processi mentali, dei problemi incontrati.

Per quanto riguarda il punto a) l'indicazione generale è quella di arrivare a padroneggiare alcuni concetti storici fondamentali: fonte storica, attendibilità e rappresentatività della fonte, fatto storico, rapporto fonte-fatto, relativismo e parzialità dell'indagine storica, il tempo nei suoi diversi aspetti di cronologia durata, ritmo, ciclo, crisi. Tali acquisizioni possono avvenire mediante una costruzione collettiva, a livello didattico, del sapere storico, costruzione che si avvalga delle modalità di indagine, opportunamente semplificate, proprie della storiografia: formulazione di domande, reperimento di fonti, analisi e discussione delle fonti, formulazione di ipotesi, confronto critico sulle diverse ipotesi, stesura di un prodotto finale.

Per quanto riguarda il punto b) il percorso a ritroso, dal prodotto al processo, ha tra i suoi obiettivi, oltre a quello di permettere una familiarizzazione con le metodologie e le tecniche d'analisi dei dati propri della storia, anche quello essenziale di problematizzare quanto viene troppo spesso assunto in modo passivo: svelare cosa si cela dietro un resoconto, tappa ultima di un lungo percorso di ricerca, che può apparire alla semplice lettura "oggettivo", permette di sviluppare la consapevolezza dei criteri con cui il sapere viene costruito dallo storico stesso tramite la selezione, la scelta tra alternative, l'assunzione di un modello piuttosto che un altro, l'esplicitazione delle premesse epistemologiche che guidano la messa a punto delle diverse ipotesi interpretative del fenomeno oggetto d'analisi.

Se, in conclusione, la traduzione operativa del termine orientamento si riferisce alla capacità di "muoversi" consapevolmente, all'interno di un'area del sapere, con un atteggiamento attivo di discriminazione, selezione, scelta e utilizzazione critica di testi e informazioni diverse, è opportuno quindi che la scuola appronti una "palestra" in cui esercitare tali capacità, che i ragazzi abbiano modo di entrare in contatto con la molteplicità dei dati, dei documenti, dei materiali propri dell'indagine storica in modo da imparare a conoscerli, riconoscerli, utilizzarli autonomamente.

Il valore formativo generale delle discipline sociali è stato da tempo riconosciuto nella riflessione degli esperti disciplinari e degli esperti dell'educazione in riferimento sia alla loro introduzione con tale funzione nella scuola secondaria (a proposito dell'annoso dibattito sul suo rinnovamento), sia alla necessaria presenza di temi attinenti a tale area a partire dalla scuola elementare.

Nella prospettiva di una formazione orientativa che riguarda una fascia di età non ancora coinvolta dalla riforma dei curricoli, si tratta di ripensare quale potrebbe essere a questo fine il contributo di questo insieme di discipline.

Si tratta, in altre parole, di riconoscere il valore formativo generale, comune, svincolato da una visione strettamente professionalizzante e quindi rivolto a tutti gli studenti, sotteso all'acquisizione di questo tipo di conoscenze.

Il contributo che le scienze sociali possono offrire alle nuove generazioni sta nel fornire loro strumenti adeguati per una lettura complessa e articolata della realtà

1. Introduzione

Il riconoscimento dei molteplici cambiamenti della società e del mercato del lavoro da un lato e il fenomeno della dispersione scolastica dall'altro hanno contribuito ad affermare la necessità di una concezione rinnovata dell'orientamento, non più considerato sotto il profilo dell'informazione specifica e aggiuntiva nelle fasi di passaggio, ma più profondamente collegato al carattere stesso del processo formativo rispetto a cui si pone in ideale continuità (Domenici, 1998).

Da ciò deriva la prospettiva che è stata adottata dalla Commissione di "formazione orientativa", una formazione cioè che si realizzi in modo da indurre e sostenere quelle abilità e conoscenze del soggetto che lo faranno diventare soggetto "orientato".

Più specificamente possiamo distinguere nella prospettiva dell'orientamento tre diversi tipi di attività che sono: a) le attività di orientamento vere e proprie come gli stages in azienda e le situazioni di trasmissione/acquisizione di informazioni relative al mercato del lavoro e ai servizi ad esso collegati sul territorio; b) le attività parallele e di orientamento che riguardano tutte quelle funzioni di coordinamento e sostegno per progetti sperimentali, di tutorship per alunni e studenti; c) le attività didattiche che hanno come fondamento i presupposti di una formazione orientativa, vale a dire un apprendimento attivo e la richiesta agli studenti di abilità di elaborazione e metacognizione.

In tal senso si farà riferimento qui a quest'ultimo punto e si considereranno pertanto le valenze orientative di un corretto insegnamento della storia, della geografia e delle scienze sociali. Esse si fondano su almeno tre aspetti: a) la complessità degli oggetti di indagine propri di quest'area di studi; b) la molteplicità, sul piano metodologico, delle procedure d'analisi; c) le caratteristiche epistemologiche proprie di questi approcci disciplinari in costante ridefinizione. Questi tre aspetti si pongono a fondamento del carattere interdisciplinare proprio di quella che, per questo, viene qui definita un'area di studi. Malgrado esistano per la storia, la geografia e le scienze sociali, una serie di specificità e differenze legate ai contenuti e ai metodi propri di ciascuna disciplina, ciononostante sembra utile proporre primariamente alcune considerazioni generali, legate alla formazione e all'orientamento, che possono porsi a fondamento comune di un corretto e aggiornato insegnamento delle conoscenze storico-geografiche e sociali.

Sembra innanzitutto fondamentale, dal punto di vista contenutistico, proporre ai ragazzi un approccio *per problemi*, focalizzato cioè non sull'apprendimento delle nozioni e dei concetti propri di una singola disciplina, ma sull'individuazione di *temi*, in qualche modo trasversali e per la cui comprensione serve la confluenza di prospettive teoriche e metodologiche diverse e la ricerca di dati e informazioni provenienti da vari tipi di fonti. Tale scelta è inevitabile poiché le discipline sociali trattano di argomenti che possono prestarsi a letture disciplinari diverse e che se fossero insegnate singolarmente darebbero luogo a curricula filiformi e inconsistenti dal punto di vista formativo. L'approccio per problemi, invece, consente di identificare temi di interesse generale, che possano essere approfonditi di volta in volta con il concorso delle diverse prospettive disciplinari.

Anche per quanto riguarda la geografia, le indicazioni relative alla didattica della disciplina (Caldo, Lanza de Matteis, 1989; Buzzetti Moreni, Fontanini, 1993) orientano sempre più gli insegnanti verso un approccio tematico legato all'individuazione di problemi geografici rispetto alla più tradizionale geografia "regionale" o degli "Stati".

Per quanto riguarda la storia inoltre si tratta di focalizzare alcuni concetti storici fondamentali come quelli di fonte storica, attendibilità e rappresentatività

- *la struttura psicofisica dell'individuo che evolve e si attrezza per la complessità dell'esistenza.*
- *Il problema da affrontare è allora quello di mettere in interazione i tre piani affinché colui che apprende incrementa il proprio essere, cioè la propria identità, il proprio fare e il proprio sapere⁵.*

Si noti che in questa analisi, che comprende, peraltro, le questioni proposte nella precedente citazione, viene sottolineata la mutevolezza dei fattori in relazione al soggetto educativo e al contesto cui il curriculum fa riferimento.

È pure importante ricordare che una opportuna legittimazione ai livelli d'istituto e di classe incrementa il patrimonio di attenzioni, di argomentazioni e verifica la corrispondenza del curriculum (dei traguardi formativi) con le risorse disponibili, con le condizioni fisiche e metodologiche che permettono di attuare le situazioni formative.

L'autonomia didattica e organizzativa delle scuole, e il conseguente indebolimento dei vincoli rispetto alle indicazioni programmatiche a carattere nazionale, autorizzano i singoli istituti a pensare scelte più radicali ma, nel contempo, esigono che l'offerta e i processi formativi siano agiti con maggiore attenzione alla trasparenza, in modo da stabilire una effettiva corresponsabilità educativa con le famiglie.

La Premessa Generale ai Programmi contenuta nel DM 9 febbraio '79, nel presentare i fini della scuola media (punto 3 della parte I) fornisce un contributo chiaro e coerente al problema della formulazione del curriculum quando definisce, accanto al principio istitutivo della *formazione dell'uomo e del cittadino*, i principi della orientatività nella scuola:

... che favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale...;
... che si colloca all'interno del processo unitario di formazione, che si consegue attraverso la continuità dinamica dei contenuti e delle metodologie...

Un contributo significativo di attenzione psico-pedagogica, che può costituire un elemento di chiarezza concettuale del fine orientativo della scuola, è posto più avanti (punto 3 della parte II) quando il testo legislativo richiama alla fondamentale importanza educativa dei

rapporti interpersonali che coinvolgono aspetti razionali e affettivi, emotivi, etici;

... in quella delicata fase dell'età evolutiva in cui avvengono le trasformazioni più importanti nella condizione fisica e psicologica (crisi puberale, affermazione della propria autonomia, ricerca di una socialità di sostegno e di rassicurazione tra i coetanei).

In questo quadro si pone, quindi, il problema di legittimare un curriculum e organizzare un sistema di situazioni capace di educare la *progettualità personale* e la *capacità decisionale* che si fonda su una *verificata conoscenza di sé*.

Alla luce delle indicazioni normative appare scontato che al curriculum sia assegnata una funzione orientativa primaria.

Sussiste piuttosto l'esigenza di garantire una formazione orientativa e di individuare, nella progettazione curricolare, le dimensioni pedagogica, didattica, metodologica e organizzativa che permettano di conseguire risultati di apprendimento congruenti con un disegno formativo a forte valenza orientativa.

Infatti **la scuola può selezionare dalla realtà compiti particolarmente ricchi** di alternative corrette e, a differenza delle situazioni di vita, può far percorrere ai giovani le varie alternative, per aiutarli a sottrarsi all'illusione dei processi lineari e definitivi.

Per questo, **occorre agli insegnanti una solida preparazione in metodologia della ricerca e in organizzazione dei processi di programmazione.**

La scuola non sente veramente la necessità di realizzare, cioè di raggiungere i risultati del “fare”: il “fare”, nella scuola è soprattutto esemplificazione o esercitazione, oppure è indirizzato a falsi prodotti (il compito in classe, il tema,...).

La scuola non riesce a leggere nel prodotto la indispensabile convalida del fare, cosicché non vincola gli allievi e il loro “fare” a quella realtà dimostrativa e inequivocabile che sono i prodotti.

Finora sconfitta nella ricerca delle modalità di valutazione, perché centrate soprattutto sui processi, la scuola deve costruirsi la **“cultura del prodotto”**, se vuole finalmente documentare la fondatezza dei propri giudizi e la validità dei processi su cui ha orientato gli allievi.

Ma il prodotto deve essere leggibile come tale anche nel mondo esterno alla scuola e pertanto deve essere il compimento di un processo di produzione responsabilizzato sul prodotto: si tratta cioè di proporre ai ragazzi un fare finalizzato, guidato da verifiche (in itinere, sul processo operativo, e finali, sulla accettabilità del prodotto), sottraendoli al corto circuito “insegnare - valutare” tipico dell'autoreferenzialità della scuola tradizionale.

Il percorso evolutivo degli allievi, la loro ricerca esistenziale di identità, esigono un progetto formativo che consenta loro una dinamica sostanziosa e sostanziale tra sé e il mondo: dove il sapere dovrebbe funzionare da metabolizzatore di un processo continuo di assimilazione e accomodamento (Piaget: liberamente utilizzato...), ricezione di stimoli, elaborazione di competenze, espansione dei processi assimilativi e di accomodamento, espansione delle competenze acquisite, espansione del rapporto tra sé e il mondo, potenziamento dell'immagine di sé attraverso alla maggiore efficacia del rapporto col mondo.

Io mi leggo progressivamente come identità unica e irripetibile, mentre cercando di conoscere il mondo, denomino il mondo, agisco sul mondo e, forse, ri-progetto qualcosa sul mondo.

La scuola può rendere possibile e guidare questo rapporto decisivo tra l'io dei propri allievi e il mondo di cui fanno parte: l'artificiosità del suo agire può essere riconvertita nella funzione progettata e programmata di modellizzare e attrezzare, appunto, il rapporto tra l'uomo e il mondo.

Purché l'artificio del progettare e programmare situazioni formative ottimali e pertanto non facilmente riscontrabili nella quotidianità, venga corretto dalla metodologia del dubbio, della verifica, del “forse”.

E purché un lavoro culturale rimodernato aiuti i ragazzi a riconoscere nelle miriadi di variazioni proposte degli scenari di una realtà in evoluzione ciò che fanno esemplarmente nella scuola.

**Realizzare e
verificare**

La scuola può?

Lo scambio scuola - società (quella società in cui viviamo e dove sono insediate le nostre scuole) deve diventare il modello interattivo basilare per la costruzione di un reale rapporto io - mondo.

Il Progetto di Istituto (o di Circolo), il “progetto-allievo: ricevono dalla mappa **dell’essere cittadini i contenuti**, le **condizioni di fattibilità** e di **verifica** per una formazione orientativa:

- **radicata nella realtà, strutturata in processi e prodotti** (o risultati o adempimenti o soluzioni);
- **abilitante** ad affrontare la grandissima complessità della nostra organizzazione esistenziale;
- **sorretta** da saperi modernamente organizzati.

Ma la realtà di riferimento può essere solo quella di una società complessa? Il mondo è solo quello, nel bene e nel male, antropizzato? Non è possibile affacciarsi sul mondo fisico senza la mediazione della “cittadinanza”? E che dire della realtà dei sentimenti, degli affetti, delle credenze?

E come affrontare il più vasto girone della società mondiale? E come muoversi nel mondo datoci dai massmedia e dalla tecnologia?

Qualunque sia il contenuto, c’è un soggetto che apprende e che vive questa esperienza con tensione, fiducia, timore, speranza. O, anche, indifferenza.

Ogni processo di apprendimento è di una persona, con la propria storia, le proprie difese, verso il nuovo e l’ignoto, la propria voglia/paura di crescere, la propria identità da espandere e al contempo da custodire: tutto ciò nella scuola della trasmissione culturale, viene sospinto nel “sommerso” dell’allievo.

Lo stesso rischio potrebbe corrersi nella scuola che interagisce con la realtà, se la situazione formativa per la sua stessa natura non costringesse chi apprende e chi insegna allo scambio comunicativo.

L’apprendimento a stare in relazione, l’apprendimento a collaborare, arricchiscono anche la più grigia delle situazioni formative: incontrare un “tu” competente in una situazione di lavoro condivisa vuol dire **“parlare il fare”**, liberarlo dall’ansia, dell’inadeguatezza sostituita dalla fiducia nell’aiuto.

Il prodotto, la realizzazione raggiunta e riconosciuta, prima nel sociale scolastico, poi nel sociale extrascolastico, danno forza all’identità e alla consapevolezza di sé.

Nella scuola che interagisce con il mondo e produce, diminuiscono le pulsioni distruttive e si rafforza la fiducia di base dell’alunno: **“l’ho fatto io”**.

Se la crescita, il cammino verso la maturità e l’integrità si riconoscono nella disposizioni ad assumere obblighi e responsabilità e nel produrre risultati socialmente utili, il vero “teatro” del divenire e del dispiegarsi di una persona - intelligenza, emozioni, poetica, speranza, timore, coraggio - è l’umanità socializzata; sono le scene del farsi e disfarsi delle sue organizzazioni sociali; sono anche, purtroppo, le sue tragedie.

Ma anche la natura, per essere capita, prodotta, usata, richiede strumenti sofisticati (il cittadino agricoltore è una figura plausibilissima) che solo i sistemi sociali più complessi consentono oggi di possedere e attivare.

Altre dimensioni?

L'analisi di un compito deve portare alla luce:

- **l'utilità di acquisire le competenze** che il compito prevede;
- **la procedura e le logiche** necessarie per realizzare il compito;
- **i saperi, le tecniche, le abilità operative** richieste per poter svolgere il compito;
- **i materiali, gli attrezzi, i tempi, i costi** necessari;
- **i criteri di accettabilità dei risultati o dei prodotti finali**, ed eventualmente anche **intermedi** che il compito si propone di realizzare.

La ricchezza di contenuti, di saperi, di logiche, di un compito, e la sua aderenza ad abilità indiscutibilmente richieste a un cittadino, ne legittimano l'inserimento nel "curricolo del cittadino".

Nella gamma dei compiti in cui si articola un determinato nucleo sono sicuramente numerosi i compiti che superano la prova-orientamento e possono essere inseriti nel curricolo del cittadino a pari titolo, o perché offrono migliori condizioni di fattibilità, o per considerazioni legate all'ambiente e alla realtà di vita degli allievi. Altri compiti, meno ricchi di sollecitazioni ad apprendere, e meno rilevanti per la formazione del cittadino, non saranno pertanto inseriti nel curricolo.

Nel disegno complessivo di un curricolo orientativo centrato sulle varie dimensioni della professione cittadino, sarà dunque possibile vedere rappresentata la professione:

- a) da compiti di elevato prestigio (es.: organizzare un'attività culturale; fare una ricerca sulla storia della propria città; organizzare una campagna ecologica; riordinare una biblioteca; ecc.);
- b) da compiti di responsabilità quotidiana (es.: tenere in ordine il tavolo di lavoro; aggiornare i dossier di lavoro; fare le pulizie quotidiane; fare la spesa; leggere il giornale; ecc.);
- c) da compiti ricorrenti (es.: rinnovare l'abbonamento alle riviste; fare esami clinici di routine; andare al cinema; partecipare alle riunioni di una associazione; pagare le tasse; ecc.).

Il curricolo del cittadino, dispiegato per esempio sul triennio della attuale scuola media, apparirà come un mosaico di compiti gradualmente di anno in anno dai più semplici ai più complessi, da *privati* a *pubblici*, da *individuali* a *sociali*.

È competenza del Collegio Docenti disegnare un mosaico armonico e rappresentativo di un Progetto Educativo di Istituto pensato per i giovani cittadini della comunità in cui la scuola è collocata.

Nel disegnare il mosaico-curricolo, il Collegio Docenti avrà presente il sottostante **curricolo dei saperi** e delle strumentazioni di base, che l'analisi dei compiti prescelti consente di rilevare: quanto, come e dove, affrontando quei compiti, un cittadino incontra i contenuti delle tradizionali e ineliminabili discipline scolastiche.

Il compito bisognoso di sapere per realizzarsi (perché è per definizione una struttura complessa) di fatto legittima il sapere dimostrandone la necessità; il sapere, chiamato in causa dal compito, lo illumina e lo difende da semplificazioni e banalizzazioni.

Ma l'analisi del compito permette di leggere il "fare" attraverso cui il compito si realizza: sequenza delle operazioni, logiche delle operazioni, verifiche sul processo di produzione, passaggio dall'idea al prodotto. Questo è il **curricolo delle logiche**, nel quale sono impegnati i processi cognitivi di chi realizza quel compito, quel prodotto. Più che mai sente di essere un soggetto attivo colui che realizza un compito denso di implicazioni logiche, di procedure rigorose, di operazioni verificabili.

La situazione formativa

Il mosaico di compiti che costituisce il curriculum del cittadino contiene dunque una ricchissima rappresentazione degli apprendimenti da promuovere: le competenze operative e di autogoverno del cittadino, i saperi della nostra Cultura, il fare progettato e il “pensato” della nostra civiltà. Il compito contiene gli stimoli ad apprendere e le condizioni dell’apprendere, il bisogno di realizzare risultati e prodotti, la necessità di operare per realizzarli, la verifica -in itinere- delle procedure, la verifica finale dei prodotti.

Di compito in compito maturano la consapevolezza del metodo, la trasferibilità del metodo, il bisogno di conoscenza, la responsabilità dei risultati. Questo è orientamento. Ma affinché si costituisca in chi apprende il patrimonio consapevole degli apprendimenti occorre costruire, su ogni compito, una situazione formativa, cioè:

- lo sviluppo sequenziale del compito, dalla proposta al prodotto, rappresentato nei suoi vari passaggi;
- i tempi e le ripetizioni dell’intero percorso, o di suoi segmenti, al fine di promuovere l’assimilazione;
- l’introduzione, lungo l’asse sequenziale dei saperi di volta in volta necessari per capire e per procedere, delle tecniche e dei materiali necessari per produrre;
- l’organizzazione del set di lavoro: quando lavoro individuale, quando di gruppo, quando verifiche collettive; se e come distribuire agli allievi parti diverse del processo di produzione;
- la definizione dei risultati da ottenere: i risultati di prodotto e i risultati formativi; quali i protocolli dei prodotti? quali gli indicatori dei risultati formativi?
- quali strategie adottare: quando il problem solving, quando le istruzioni prelieve, quando la ricerca collettiva, quando le informazioni preselezionate, quando la ridondanza addestrativa, come la gestione euristica dell’errore.

La situazione formativa è dunque un compito dilatato nel tempo ed esplosivo nella sua ricchezza formativa, affinché gli studenti – con le loro differenti intelligenze e abilità – trovino tutte le condizioni dell’apprendere: gli stimoli, le opportunità operative, le alimentazioni dei saperi, l’assistenza e la guida, le verifiche (cioè i risultati parziali e finali).

Condizione delle condizioni, però, è che la situazione formativa si affacci sulla realtà alla quale il compito appartiene e lì sviluppi i passaggi cruciali del compito (ad es.: predispongo in classe le condizioni per andare a fare veri acquisti; predispongo in classe il progetto per rifare il giardino della scuola, ecc.).

Condizione delle condizioni è, anche, il coordinamento tra gli insegnanti. Chi fa che cosa? Che cosa fa l’insegnante “regista” di quel compito? Che fanno e quando, gli insegnanti “fornitori” dei saperi richiesti? (non necessariamente tutti e sempre compresenti; in quanto una corretta programmazione può consentire loro di mantenere il proprio orario di cattedra).

Il contratto formativo

Non sempre l’allievo è psicologicamente predisposto ad una esperienza formativa, per quanto accuratamente progettata e programmata. Ma spesso l’allievo ne scopre il senso e l’importanza in corso d’opera e allora vi si dedica con passione. Anche questo è orientamento: passare dall’estraneità al coinvolgimento.

Come, dunque, dare il via a un processo formativo, quando non c’è motivazione previa? Ma anche: come mantenere centrato sul compito l’allievo – o la classe – che ha esaurito la carica partecipativa?

re non solo l'uomo nella sua globalità, ma anche il contesto economico, sociale e culturale in cui opera la sua scelta. Il principale contributo che la teoria "clinico-dinamica" dava all'evoluzione e all'estensione del concetto di orientamento consisteva nel superamento definitivo del tecnicismo, del meccanicismo e dello strumentalismo che avevano caratterizzato le teorie "psico-attitudinale" e "caratterologico-emozionale" precedenti e che avevano impedito che l'alunno diventasse soggetto attivo e protagonista del suo orientamento e della sua scelta, provocando la costituzione delle condizioni per la formulazione di una teoria moderna dell'orientamento, che tenga conto di tutto il processo di maturazione del soggetto.

Infatti, negli ultimi decenni si è andata delineando e consolidando la teoria dell'orientamento denominata "pedagogico-formativa", che si fonda sul presupposto che al centro dell'orientamento deve essere posta l'intera personalità del soggetto, con le sue attitudini, interessi, motivazioni, ecc., in quanto hanno tutti una influenza considerevole non soltanto sulla scelta scolastica e professionale che egli deve compiere, ma anche sulla scelta del progetto di vita che intende realizzare.

Se la scelta di un percorso di studio o di una professione deve inserirsi nel più ampio percorso di vita che si intende seguire, ne discende che l'orientamento deve configurarsi come un'azione continua che si inserisce in tutto il processo di maturazione della personalità del soggetto: in tale contesto, cade la stessa dicotomia orientamento scolastico-orientamento professionale e si impone soltanto il concetto di orientamento tout court, che si sovrappone e si identifica col concetto di formazione e che si sostanzia nel condurre l'alunno a maturare e sviluppare armonicamente le capacità, le abilità, le competenze, ecc., che gli permettono di far fronte a circostanze imprevedute, di riorganizzare schemi di pensiero in funzione di situazioni sempre nuove e in continua evoluzione.

Non si può non considerare che il progresso scientifico e tecnico sta provocando e determinando rapidi e profondi mutamenti nel quadro delle professioni, tanto che si assiste nel volgere di pochi anni alla scomparsa di alcune di esse o alla nascita ex-novo di altre, per cui l'individuo è costretto a rivedere e ad aggiornare continuamente le proprie conoscenze, competenze e abilità professionali: in un tale contesto, sarebbe illogico e assurdo insistere e persistere nell'intendere e praticare l'orientamento come ricerca di singoli fattori e confronto tra essi e i singoli profili professionali.

Nell'ottica dell'orientamento inteso nell'accezione "pedagogico-formativa", la scuola deve necessariamente rinnovarsi se vuole veramente aiutare i giovani nelle scelte. In particolare, essa:

- non deve più considerare la scelta come un atto occasionale, che viene compiuto ad un certo momento della vita del soggetto, ma come un processo continuo e complesso, che comincia con l'infanzia e che, attraverso l'adolescenza, si prolunga nell'età successiva;
- non deve accettare un modello di orientamento fondato esclusivamente sulla misurazione e valutazione delle attitudini, delle capacità o degli interessi posseduti o manifestati dal soggetto e sulla ricerca, in base ai risultati ottenuti, della professione verso la quale indirizzarne la scelta;
- deve respingere un modello di orientamento solo di carattere diagnostico, che non tiene sufficientemente conto né della storia personale del soggetto né dell'evoluzione delle professioni.

In conclusione, oggi la scuola deve considerare l'orientamento come attività interna ad un processo formativo continuo, un processo personale e autonomo, che conduca l'individuo a porsi continuamente dei problemi di scelta, senza tuttavia mai scegliere definitivamente, ma progressivamente, così da acquistare quella capacità di orientarsi da solo di fronte alle mutevoli esigenze di natura professionale e sociale, cioè, in una parola, all'"autorientamento".³

L'ORIENTAMENTO NELLA SCUOLA SECONDARIA: *la conoscenza di sé e la scelta come processo*

Alla elaborazione delle principali teorie sull'orientamento che si sono succedute a partire dai primi decenni del nostro secolo – “psico-attitudinale”, “caratterologico-emozionale”, “clinico-dinamica” e “pedagogico-formativa” – concorrevano con notevole impegno anche alcuni studiosi italiani: intanto, mentre negli altri paesi esse penetravano nella scuola e vi trovavano una più o meno consistente applicazione, nel nostro paese restavano fuori di essa, facendo registrare un notevole ritardo nella predisposizione dei necessari servizi di orientamento a favore dei giovani.

In Italia mancò quell'intenso e diffuso sviluppo industriale che altrove, all'alba del nuovo secolo, aveva fatto sorgere il problema della selezione degli operai per un miglior rendimento e, pertanto, mancarono le condizioni favorevoli per la nascita e lo sviluppo della psicotecnica: è soltanto a partire dagli inizi della seconda metà del secolo che si assisteva ad un improvviso, rapido e profondo processo di industrializzazione, che, mentre faceva gridare da ogni parte al cosiddetto “miracolo economico”, costringeva il Ministero della Pubblica Istruzione ad interessarsi di orientamento, anche se limitatamente ai settori dell'istruzione tecnica e della nascente istruzione professionale, delegando ai COSP il compito di accertare le attitudini possedute da ogni studente e indirizzarlo verso il mestiere o la professione corrispondente.

È indicativo e significativo evidenziare che l'area prescelta a livello ministeriale era quella della scuola cosiddetta minore – tecnica e professionale, mentre ne era esclusa l'area della scuola cosiddetta maggiore – classica, scientifica e magistrale – e, soprattutto, ne era esclusa l'area dell'istruzione di base: pertanto, le prime iniziative di orientamento intervenivano post-factum, ossia dopo che le scelte erano state compiute e che difficilmente potevano essere corrette, considerata l'estrema rigidità del nostro sistema scolastico, per cui esse erano finalizzate non tanto ad orientare i giovani quanto a selezionare le maestranze e i quadri intermedi di cui le aziende avevano bisogno.

La teoria “psico-attitudinale”, che era dominante in tutto il periodo di durata della fase di industrializzazione del nostro paese, incominciava gradualmente, a partire dalla fine degli anni sessanta, ad essere superata e sostituita dalla teoria “pedagogico-formativa”, che, scoprendo e valorizzando non solo le attitudini, ma anche gli interessi, le motivazioni, le aspirazioni e le inclinazioni del soggetto, proponeva l'orientamento come processo continuo, che doveva concludersi con la maturazione della “coscienza di sé”, intesa come consapevolezza di esistere in quanto individui umani in grado di realizzare qualcosa che abbia un valore.

La concezione “pedagogico-formativa” dell'orientamento penetrava e si diffondeva in un primo tempo soltanto all'interno della scuola secondaria di primo grado, nel clima culturale e sociale che portava all'istituzione della scuola media unica, obbligatoria e gratuita per tutti i preadolescenti dagli 11 ai 14 anni: all'art. 1 della legge 31.12.1962, n. 1859, si dichiarava: “La scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva”.

Ma è soltanto nella Premessa ai Programmi di insegnamento, emanati per questo ordine e grado di scuola con D.M. 9.2.1979, che quella dichiarazione di principio veniva coerentemente esplicitata e sviluppata: “La scuola media – si legge in essa – è orientativa in

quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale tramite un processo formativo continuo. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé".

Il periodo della frequenza della scuola media corrisponde di regola a quella fase evolutiva che gli psicologi denominano preadolescenza, nel corso della quale si verifica quella specie di terremoto che è il fenomeno pubertario, il quale provoca sostanziali e decisivi cambiamenti sia nella sfera fisica che psichica dell'individuo, determinando le condizioni per il suo passaggio dalla mentalità infantile, che è caratterizzata dall'essere orientata quasi esclusivamente verso l'esterno, alla mentalità adulta, che è caratterizzata dall'essere orientata quasi esclusivamente verso l'interno.

Numerosi psicologi sono concordi nel ritenere che l'individuo, una volta conclusosi il periodo puberale, va incontro per così dire ad una "nuova nascita": scopre l'"io interiore" e diventa capace di ripiegarsi su se stesso e di interrogarsi sui problemi esistenziali, morali e religiosi, oltre che su quelli politici, economici e sociali, pervenendo all'assunzione di una posizione autonoma e personale di fronte ad essi: superato decisamente l'egocentrismo, mediante una socializzazione progressiva del comportamento, incomincia ad essere capace di collocarsi da un punto di vista strettamente oggettivo.

La maturazione della capacità di introspezione è fondamentale per la risoluzione del problema e dell'orientamento e della scelta, in quanto, con essa, l'individuo perviene alla conoscenza di se stesso, ossia delle proprie caratteristiche fisiche, intellettive, affettive e sociali, che compara con le esigenze specifiche richieste dai successivi percorsi scolastici e lavorativi esistenti nell'ambiente in cui vive ed opera: costruitasi una propria identità personale e sociale, l'individuo può finalmente avviarsi ad operare una scelta formativa o lavorativa sempre più realistica, all'interno di un progetto di vita liberamente e autonomamente elaborato.

Non è revocabile in dubbio che nel paragrafo della premessa ai programmi di insegnamento della scuola media sopra richiamato, l'orientamento è inteso nella più completa e corretta accezione "pedagogico-formativa": il processo formativo è assunto di per sé come processo orientativo, per cui ne discende che una scuola quanto più è formativa tanto più è orientativa e che la scelta scolastica e professionale alla quale deve pervenire l'alunno non può e non deve essere un fatto isolato, che si risolve in un solo momento con un singolo intervento, ma l'espressione di un processo evolutivo, che si conclude in una decisione ritenuta realisticamente conveniente.

Secondo Ginzberg, il processo di scelta segue un percorso evolutivo per "stadi", che possono essere considerati i seguenti:

"scelte fantastiche", dai 7 agli 11 anni: il soggetto è distaccato dalla realtà dell'ambiente e delle proprie possibilità, compie scelte in base ai suoi desideri, che del resto cambiano di continuo;

"scelte di prova", dagli 11 ai 17 anni: il soggetto incomincia a conoscere la realtà che lo circonda e se stesso, compie scelte scoprendo gradualmente i suoi interessi (stadio degli interessi, dagli 11 ai 12 anni), le sue capacità (stadio delle capacità, dai 13 ai 14 anni), i suoi valori (stadio dei valori, dai 15 ai 16 anni);

"scelte realistiche", dai 17 anni in poi: il soggetto passa attraverso successivi livelli di maturazione – di esplorazione, di specificazione, di cristallizzazione – e concretizza e contestualizza le sue scelte.⁴

Nell'ambito della teoria "pedagogico-formativa", una scelta corretta e coerente, consapevole e responsabile deve riguardare e coinvolgere l'intera personalità e non una parte di essa: non si sceglie una professione soltanto perché "si è capaci di esercitarla", ma anche perché "si ha il piacere di esercitarla" e, infine, perché "si hanno interessi, ideali, valori nell'esercitarla": non è una scelta corretta e coerente, consapevole e responsabile, quella di voler fare il medico perché se ne possiedono le abilità, mentre si avverte repulsione per le malattie e non si è animati da profonde motivazioni nel voler aiutare il prossimo a guarire. Con la diffusione e l'accettazione della nuova concezione dell'orientamento e delle conseguenti nuove modalità per pervenire alla scelta, si è assistito in questi anni in tutte le scuole a un moltiplicarsi di iniziative e di attività formalmente destinate a condurre gli alunni ad orientarsi e a scegliere: visite guidate ad industrie, imprese artigiane, aziende agricole, a scuole e istituti secondari superiori; incontri con tecnici ed esperti del mondo economico e sociale; illustrazione di opuscoli distribuiti dai distretti scolastici sui successivi percorsi formativi e professionalizzanti; costruzioni di grafici, diagrammi, aerogrammi sull'andamento della produzione e dell'occupazione all'interno del territorio, ecc.

Intanto, dall'osservazione della pratica scolastica quotidiana, si è rilevato che soltanto in alcune scuole quelle iniziative ed attività si inseriscono in un progetto educativo-didattico organico e sistematico, rigorosamente strutturato e articolato per condurre ciascun alunno ad orientarsi e a scegliere, mentre nelle altre esse risultano isolate e frammentarie, non inserite e integrate coerentemente nel curriculum, rivelandosi in ultimo soltanto come una risposta formale ed estrinseca ad una richiesta della normativa vigente.

Infatti, in tali scuole si formulano e si registrano spesso consigli orientativi superficiali, approssimativi, generici, elusivi, che si configurano quasi come semplici appendici dei giudizi elaborati sul livello globale di maturazione dell'alunno: ad esempio, "Non si consiglia all'alunno la prosecuzione degli studi", "Si consiglia l'avviamento dell'alunno ad attività operativo-pratiche", "L'alunno può iscriversi e frequentare un qualsiasi istituto secondario superiore", ecc.

Se si accetta in modo autentico la nuova concezione "pedagogico-formativa" dell'orientamento, che postula la necessità di integrare in un unico processo formativo di scelta il processo evolutivo professionale e il processo didattico-educativo, si impone la necessità che le scuole ricerchino nuove strategie pedagogiche, metodologiche e didattiche, che siano in grado di far maturare in ciascun alunno capacità, abilità, competenze, interessi, valori, ecc., che gli consentano di inserirsi ed integrarsi in una società che si evolve, si modifica e si trasforma continuamente.

Premessa

In ambito sociologico si tende oggi ad affermare che l'individuo deve orientarsi sulla base di un gran numero di modelli di riferimento, talvolta in contrasto tra di loro e, lungo tutto il corso della sua vita, deve assumere, di volta in volta, ruoli diversi, a seconda degli specifici ambiti di esperienza e delle attività proprie di ciascun sottosistema nel quale egli si trova ad operare. Diventa così assai più difficile mantenere la propria identità in un contesto caratterizzato da un alto grado di mobilità spaziale, temporale e sociale (Franco Crespi, 1997).

In particolare, il mondo imprenditoriale ha più volte ribadito che i giovani che si affacciano al mondo del lavoro devono presentare un profilo che comprenda le seguenti capacità:

- saper collaborare ed avere capacità comunicative
- sapere trovare informazioni, decodificarle ed elaborarle
- possedere competenze da assoggettare ad aggiornamento continuo
- saper risolvere problemi
- saper gestire situazioni impreviste

Se questo è lo scenario, appare difficile che la scuola possa continuare ad utilizzare la didattica attuale basata, in larga misura, sul metodo tradizionale della trasmissione di conoscenze.

Le parole delle varie scienze e dei vari campi non si intendono se non imparando, "provando e riprovando", a ricostruire e ripercorrere i sentieri e le strade attraverso cui quelle parole, nel loro senso e nel loro suono, sono maturate e sono state costruite (Tullio De Mauro, 1997). L'indicazione sopra riportata non fa pensare a rivoluzioni nel campo della scelta dei saperi da trasmettere, ma piuttosto al modo in cui tali saperi vengono utilizzati nella quotidiana attività di studio e di apprendimento. L'attenzione viene, quindi, spostata dal prodotto al processo, nel senso che risulta di interesse pedagogico non tanto il problema dell'acquisizione delle nozioni specifiche disciplinari quanto il modo in cui tale acquisizione viene organizzata, in sintonia con lo sviluppo di competenze trasversali, spendibili nel contesto scolastico e nel più vasto contesto sociale. In questa prospettiva si realizza un nesso tra le ipotesi didattiche legate alla strutturazione di situazioni formative, a forte valenza orientativa, e le attività didattiche curricolari, di carattere disciplinare. In altri termini, le materie di studio potranno fornire un contributo determinante alla formazione del cittadino di domani se sarà possibile individuare contenuti e modelli di riferimento in grado di fornire gli strumenti per leggere la realtà, comprendere i diversi fenomeni, intervenire con spirito di iniziativa e spirito di cooperazione.

Perché un curriculum di scuola media abbia valenza orientativa, ossia sia in grado di accogliere le istanze della persona, della società e del mondo del lavoro, occorre far riferimento alle operazioni che seguono:

- Nella dinamica dell'apprendimento a scuola bisogna lavorare sui significati dell'esperienza individuale e sociale di ogni ragazzo per farli riemergere e consentire di svilupparne altri, legati a nuovi apprendimenti (costruzione di reti significative).
- Fare in modo che gli allievi sappiano quali informazioni servono per raggiungere un obiettivo, come si trovano e si consultano le fonti di informazione (testi, documenti, riviste, giornali ecc.), come stabilire confronti e relazioni tra i dati, come selezionarli per renderli rappresentativi.

Sono obiettivi per una scuola dell'obbligo allargata - come è nei progetti ora in discussione in Parlamento - ma possono essere linee guida anche per l'operatività dell'attuale scuola media. L'ultima area di capacità declina in modo più tecnico proprio il motto che è in epigrafe a questo testo.

C'è però un'altra area formativa che investe in pieno la scuola media e ne costituisce forse il suo problema centrale. La specificità curricolare e metodologica si definisce anche in rapporto alle esigenze psicologiche e alle potenzialità dei ragazzi dagli 11 ai 14 anni di età. Come è noto, essi hanno soprattutto bisogno di definire la loro identità personale che si costituisce attraverso incontri e scambi con persone, esperienze e contenuti culturali. Il problema essenziale di questa fase della vita giovanile è che non è più perseguibile la modalità affiliativa propria della fase precedente, in cui si aderiva facilmente alle proposte di apprendimento della scuola per un processo di identificazione con le figure adulte (genitori e insegnanti) che ne sono portatori.

Nell'età della scuola media, i ragazzi sono soprattutto di fronte alla necessità di comprendere se stessi per "distinguersi" in modo autonomo e personale. Gli insegnanti, nella loro differenziazione disciplinare e di personalità, la scuola come luogo di vita e come comunità di lavoro, il gruppo dei pari (dentro e fuori della scuola): rappresentano tutti possibili interlocutori rispetto ai quali il giovane e la giovane devono poter definire il farsi di un'identità in evoluzione che è insieme personale, sessuale, culturale e in prospettiva anche professionale.

L'esperienza culturale offerta dalla scuola, che è tendenzialmente sempre più sistematica e in cui i fenomeni sono interpretati da reticolati di concetti e dalle metodologie proprie ai campi di ricerca, si caratterizza per una attenzione ai processi e ai prodotti dei diversi ambiti disciplinari. Ma è soprattutto importante che i giovani possano sperimentare il gusto e la difficoltà di arrivare a qualche prodotto, comunicabile e persistente. In altri termini non si può risolvere lo studio e la formazione in un sapere e in un saper fare di cui sono testimoni solo insegnanti e studenti nelle forme ordinarie del controllo scolastico. E' per questo fondamentale che si dia spazio, come già si fa in molti casi e come emerge dalla gamma di proposte contenute in questo studio, alla progettazione di attività e di prodotti che siano visibili e comunicabili all'esterno: in cui sapere e saper fare divengano gli strumenti per un risultato culturale e sociale che è intrinsecamente motivante per i giovani di questa fascia d'età, oltre che per i loro insegnanti, e che acquista una visibilità per i genitori e per la comunità circostante, più pregnante di qualsiasi messaggio valutativo.

Mentre l'orizzonte informativo ed esperienziale di bambini e ragazzi si è notevolmente ampliato in quanto è nutrito da molteplici, anche se spesso passivizzanti, sollecitazioni mediatiche, non altrettanto si può dire della maturazione di modi di essere e di saper fare adeguati al nostro tempo. E d'altra parte solo raramente la situazione scolastica assume quell'orizzonte come punto di partenza e di intervento per costruire modalità esplicitamente elaborate di fare e di essere, sostenute da proposte educative sistematiche, che rendano verbalmente accessibili (e criticabili) gusti, sentimenti, emozioni. Se si accetta fino in fondo che "parlare serve a pensare", che il pensiero - come ci ha insegnato magistralmente Platone per bocca di Socrate - nasce dal dialogo, dalla contrapposizione delle opinioni, dall'argomentare che dobbiamo produrre per giustificare la nostra posizione e per cercare di persuadere gli altri interlocutori, si può osservare come la discussione tra bambini e tra ragazzi, con o senza la guida diretta dell'insegnante, e il dibattere intorno a un tema problematico, su cui ci sia una esperien-

Infatti **la scuola può selezionare dalla realtà compiti particolarmente ricchi** di alternative corrette e, a differenza delle situazioni di vita, può far percorrere ai giovani le varie alternative, per aiutarli a sottrarsi all'illusione dei processi lineari e definitivi.

Per questo, **occorre agli insegnanti una solida preparazione in metodologia della ricerca e in organizzazione dei processi di programmazione.**

La scuola non sente veramente la necessità di realizzare, cioè di raggiungere i risultati del “fare”: il “fare”, nella scuola è soprattutto esemplificazione o esercitazione, oppure è indirizzato a falsi prodotti (il compito in classe, il tema,...).

La scuola non riesce a leggere nel prodotto la indispensabile convalida del fare, cosicché non vincola gli allievi e il loro “fare” a quella realtà dimostrativa e inequivocabile che sono i prodotti.

Finora sconfitta nella ricerca delle modalità di valutazione, perché centrate soprattutto sui processi, la scuola deve costruirsi la **“cultura del prodotto”**, se vuole finalmente documentare la fondatezza dei propri giudizi e la validità dei processi su cui ha orientato gli allievi.

Ma il prodotto deve essere leggibile come tale anche nel mondo esterno alla scuola e pertanto deve essere il compimento di un processo di produzione responsabilizzato sul prodotto: si tratta cioè di proporre ai ragazzi un fare finalizzato, guidato da verifiche (in itinere, sul processo operativo, e finali, sulla accettabilità del prodotto), sottraendoli al corto circuito “insegnare - valutare” tipico dell'autoreferenzialità della scuola tradizionale.

Il percorso evolutivo degli allievi, la loro ricerca esistenziale di identità, esigono un progetto formativo che consenta loro una dinamica sostanziosa e sostanziale tra sé e il mondo: dove il sapere dovrebbe funzionare da metabolizzatore di un processo continuo di assimilazione e accomodamento (Piaget: liberamente utilizzato...), ricezione di stimoli, elaborazione di competenze, espansione dei processi assimilativi e di accomodamento, espansione delle competenze acquisite, espansione del rapporto tra sé e il mondo, potenziamento dell'immagine di sé attraverso alla maggiore efficacia del rapporto col mondo.

Io mi leggo progressivamente come identità unica e irripetibile, mentre cercando di conoscere il mondo, denomino il mondo, agisco sul mondo e, forse, ri-progetto qualcosa sul mondo.

La scuola può rendere possibile e guidare questo rapporto decisivo tra l'io dei propri allievi e il mondo di cui fanno parte: l'artificiosità del suo agire può essere riconvertita nella funzione progettata e programmata di modellizzare e attrezzare, appunto, il rapporto tra l'uomo e il mondo.

Purché l'artificio del progettare e programmare situazioni formative ottimali e pertanto non facilmente riscontrabili nella quotidianità, venga corretto dalla metodologia del dubbio, della verifica, del “forse”.

E purché un lavoro culturale rimodernato aiuti i ragazzi a riconoscere nelle miriadi di variazioni proposte degli scenari di una realtà in evoluzione ciò che fanno esemplarmente nella scuola.

**Realizzare e
verificare**

La scuola può?

Lo scambio scuola - società (quella società in cui viviamo e dove sono insediate le nostre scuole) deve diventare il modello interattivo basilare per la costruzione di un reale rapporto io - mondo.

Il Progetto di Istituto (o di Circolo), il “progetto-allievo: ricevono dalla mappa **dell’essere cittadini i contenuti**, le **condizioni di fattibilità** e di **verifica** per una formazione orientativa:

- **radicata nella realtà, strutturata in processi e prodotti** (o risultati o adempimenti o soluzioni);
- **abilitante** ad affrontare la grandissima complessità della nostra organizzazione esistenziale;
- **sorretta** da saperi modernamente organizzati.

Ma la realtà di riferimento può essere solo quella di una società complessa? Il mondo è solo quello, nel bene e nel male, antropizzato? Non è possibile affacciarsi sul mondo fisico senza la mediazione della “cittadinanza”? E che dire della realtà dei sentimenti, degli affetti, delle credenze?

E come affrontare il più vasto girone della società mondiale? E come muoversi nel mondo datoci dai massmedia e dalla tecnologia?

Qualunque sia il contenuto, c’è un soggetto che apprende e che vive questa esperienza con tensione, fiducia, timore, speranza. O, anche, indifferenza.

Ogni processo di apprendimento è di una persona, con la propria storia, le proprie difese, verso il nuovo e l’ignoto, la propria voglia/paura di crescere, la propria identità da espandere e al contempo da custodire: tutto ciò nella scuola della trasmissione culturale, viene sospinto nel “sommerso” dell’allievo.

Lo stesso rischio potrebbe corrersi nella scuola che interagisce con la realtà, se la situazione formativa per la sua stessa natura non costringesse chi apprende e chi insegna allo scambio comunicativo.

L’apprendimento a stare in relazione, l’apprendimento a collaborare, arricchiscono anche la più grigia delle situazioni formative: incontrare un “tu” competente in una situazione di lavoro condivisa vuol dire **“parlare il fare”**, liberarlo dall’ansia, dell’inadeguatezza sostituita dalla fiducia nell’aiuto.

Il prodotto, la realizzazione raggiunta e riconosciuta, prima nel sociale scolastico, poi nel sociale extrascolastico, danno forza all’identità e alla consapevolezza di sé.

Nella scuola che interagisce con il mondo e produce, diminuiscono le pulsioni distruttive e si rafforza la fiducia di base dell’alunno: **“l’ho fatto io”**.

Se la crescita, il cammino verso la maturità e l’integrità si riconoscono nella disposizioni ad assumere obblighi e responsabilità e nel produrre risultati socialmente utili, il vero “teatro” del divenire e del dispiegarsi di una persona - intelligenza, emozioni, poetica, speranza, timore, coraggio - è l’umanità socializzata; sono le scene del farsi e disfarsi delle sue organizzazioni sociali; sono anche, purtroppo, le sue tragedie.

Ma anche la natura, per essere capita, prodotta, usata, richiede strumenti sofisticati (il cittadino agricoltore è una figura plausibilissima) che solo i sistemi sociali più complessi consentono oggi di possedere e attivare.

Altre dimensioni?

L'analisi di un compito deve portare alla luce:

- **l'utilità di acquisire le competenze** che il compito prevede;
- **la procedura e le logiche** necessarie per realizzare il compito;
- **i saperi, le tecniche, le abilità operative** richieste per poter svolgere il compito;
- **i materiali, gli attrezzi, i tempi, i costi** necessari;
- **i criteri di accettabilità dei risultati o dei prodotti finali**, ed eventualmente anche **intermedi** che il compito si propone di realizzare.

La ricchezza di contenuti, di saperi, di logiche, di un compito, e la sua aderenza ad abilità indiscutibilmente richieste a un cittadino, ne legittimano l'inserimento nel "curricolo del cittadino".

Nella gamma dei compiti in cui si articola un determinato nucleo sono sicuramente numerosi i compiti che superano la prova-orientamento e possono essere inseriti nel curricolo del cittadino a pari titolo, o perché offrono migliori condizioni di fattibilità, o per considerazioni legate all'ambiente e alla realtà di vita degli allievi. Altri compiti, meno ricchi di sollecitazioni ad apprendere, e meno rilevanti per la formazione del cittadino, non saranno pertanto inseriti nel curricolo.

Nel disegno complessivo di un curricolo orientativo centrato sulle varie dimensioni della professione cittadino, sarà dunque possibile vedere rappresentata la professione:

- a) da compiti di elevato prestigio (es.: organizzare un'attività culturale; fare una ricerca sulla storia della propria città; organizzare una campagna ecologica; riordinare una biblioteca; ecc.);
- b) da compiti di responsabilità quotidiana (es.: tenere in ordine il tavolo di lavoro; aggiornare i dossier di lavoro; fare le pulizie quotidiane; fare la spesa; leggere il giornale; ecc.);
- c) da compiti ricorrenti (es.: rinnovare l'abbonamento alle riviste; fare esami clinici di routine; andare al cinema; partecipare alle riunioni di una associazione; pagare le tasse; ecc.).

Il curricolo del cittadino, dispiegato per esempio sul triennio della attuale scuola media, apparirà come un mosaico di compiti gradualmente di anno in anno dai più semplici ai più complessi, da *privati* a *pubblici*, da *individuali* a *sociali*.

È competenza del Collegio Docenti disegnare un mosaico armonico e rappresentativo di un Progetto Educativo di Istituto pensato per i giovani cittadini della comunità in cui la scuola è collocata.

Nel disegnare il mosaico-curricolo, il Collegio Docenti avrà presente il sottostante **curricolo dei saperi** e delle strumentazioni di base, che l'analisi dei compiti prescelti consente di rilevare: quanto, come e dove, affrontando quei compiti, un cittadino incontra i contenuti delle tradizionali e ineliminabili discipline scolastiche.

Il compito bisognoso di sapere per realizzarsi (perché è per definizione una struttura complessa) di fatto legittima il sapere dimostrandone la necessità; il sapere, chiamato in causa dal compito, lo illumina e lo difende da semplificazioni e banalizzazioni.

Ma l'analisi del compito permette di leggere il "fare" attraverso cui il compito si realizza: sequenza delle operazioni, logiche delle operazioni, verifiche sul processo di produzione, passaggio dall'idea al prodotto. Questo è il **curricolo delle logiche**, nel quale sono impegnati i processi cognitivi di chi realizza quel compito, quel prodotto. Più che mai sente di essere un soggetto attivo colui che realizza un compito denso di implicazioni logiche, di procedure rigorose, di operazioni verificabili.

La situazione formativa

Il mosaico di compiti che costituisce il curriculum del cittadino contiene dunque una ricchissima rappresentazione degli apprendimenti da promuovere: le competenze operative e di autogoverno del cittadino, i saperi della nostra Cultura, il fare progettato e il “pensato” della nostra civiltà. Il compito contiene gli stimoli ad apprendere e le condizioni dell’apprendere, il bisogno di realizzare risultati e prodotti, la necessità di operare per realizzarli, la verifica -in itinere- delle procedure, la verifica finale dei prodotti.

Di compito in compito maturano la consapevolezza del metodo, la trasferibilità del metodo, il bisogno di conoscenza, la responsabilità dei risultati. Questo è orientamento. Ma affinché si costituisca in chi apprende il patrimonio consapevole degli apprendimenti occorre costruire, su ogni compito, una situazione formativa, cioè:

- lo sviluppo sequenziale del compito, dalla proposta al prodotto, rappresentato nei suoi vari passaggi;
- i tempi e le ripetizioni dell’intero percorso, o di suoi segmenti, al fine di promuovere l’assimilazione;
- l’introduzione, lungo l’asse sequenziale dei saperi di volta in volta necessari per capire e per procedere, delle tecniche e dei materiali necessari per produrre;
- l’organizzazione del set di lavoro: quando lavoro individuale, quando di gruppo, quando verifiche collettive; se e come distribuire agli allievi parti diverse del processo di produzione;
- la definizione dei risultati da ottenere: i risultati di prodotto e i risultati formativi; quali i protocolli dei prodotti? quali gli indicatori dei risultati formativi?
- quali strategie adottare: quando il problem solving, quando le istruzioni prelieve, quando la ricerca collettiva, quando le informazioni preselezionate, quando la ridondanza addestrativa, come la gestione euristica dell’errore.

La situazione formativa è dunque un compito dilatato nel tempo ed esplosivo nella sua ricchezza formativa, affinché gli studenti – con le loro differenti intelligenze e abilità – trovino tutte le condizioni dell’apprendere: gli stimoli, le opportunità operative, le alimentazioni dei saperi, l’assistenza e la guida, le verifiche (cioè i risultati parziali e finali).

Condizione delle condizioni, però, è che la situazione formativa si affacci sulla realtà alla quale il compito appartiene e lì sviluppi i passaggi cruciali del compito (ad es.: predispongo in classe le condizioni per andare a fare veri acquisti; predispongo in classe il progetto per rifare il giardino della scuola, ecc.).

Condizione delle condizioni è, anche, il coordinamento tra gli insegnanti. Chi fa che cosa? Che cosa fa l’insegnante “regista” di quel compito? Che fanno e quando, gli insegnanti “fornitori” dei saperi richiesti? (non necessariamente tutti e sempre compresenti; in quanto una corretta programmazione può consentire loro di mantenere il proprio orario di cattedra).

Il contratto formativo

Non sempre l’allievo è psicologicamente predisposto ad una esperienza formativa, per quanto accuratamente progettata e programmata. Ma spesso l’allievo ne scopre il senso e l’importanza in corso d’opera e allora vi si dedica con passione. Anche questo è orientamento: passare dall’estraneità al coinvolgimento.

Come, dunque, dare il via a un processo formativo, quando non c’è motivazione previa? Ma anche: come mantenere centrato sul compito l’allievo – o la classe – che ha esaurito la carica partecipativa?

Per il prodotto

SCHEDA FINALE DI VERIFICA DEL PRODOTTO

Esempio centrato sulla Situazione Formativa n. 10

Progettare il logo della scuola

Laboratorio/Area:	Responsabilità sociali
Compito:	Progettare azioni promozionali di associazioni
Prodotto:	Logo della scuola
Standard di prodotto	il logo dovrà essere: rappresentativo del nome della scuola, della sua storia, del progetto-educativo; facilmente riconoscibile; riproducibile in scala e su supporti di materiale diverso; parametri di controllo: misure, costi, tempi; limiti di tollerabilità.

Confronto standard previsti e risultati ottenuti:

- gli standard previsti sono stati rispettati
- gli standard previsti sono stati rispettati solo in parte
- gli standard previsti non sono stati rispettati

Valutazione del lavoro svolto

- il prodotto è accettabile perché
- il prodotto è accettabile solo in parte perché.....
- gli errori sono dovuti a.....
- gli errori sono rimediabili facendo

SCHEDA INTERMEDIA DI COMPITO

Il compito in programma

Qual è il prodotto da ottenere

A che cosa serve il prodotto che stai realizzando?

.....

Quali sono i tempi previsti

.....

Quante e quali fasi della sequenza ha svolto

.....

.....

Quante e quali fasi mancano alla realizzazione del prodotto:

.....

.....

Il prodotto intermedio o attuale presenta difetti o imperfezioni non accettabili?

Se sì, quali?

.....

È possibile rimediarli? Se sì, con quali operazioni?

.....

.....

Quali sono stati i momenti più difficili del percorso fin qui attuato?

Come li hai superati?

.....

.....

Suggerimenti e proposte:

.....

.....

Gli strumenti per la progettazione e la programmazione di situazioni formative

Nelle pagine che seguono sono riportate alcune situazioni formative, scelte per la loro valenza orientativa.

Le competenze da acquisire, il sapere delle discipline, le operazioni attivate e i comportamenti che vengono messi in atto, legittimano l'inserimento di una attività nel curriculum.

Delle situazioni proposte sono stati analizzati: il contributo alla formazione del cittadino, alla costruzione dell'identità, alla pratica della cultura del lavoro e il contributo all'acquisizione di metodi di studio e di lavoro, che insieme costituiscono **la legittimazione** orientativa della situazione.

Di ciascuna situazione è stato rappresentato (con un diagramma di flusso) il percorso, la sequenza logica delle operazioni, che consentono la realizzazione del **prodotto / risultato** ipotizzato.

Le caratteristiche del prodotto e **lo standard di accettabilità** sono definite a priori, se vogliamo che la qualità del prodotto sia il risultato di azioni intenzionali e non casuali.

L'analisi del compito da far praticare consente di individuare lo spessore culturale correlato alle diverse operazioni della sequenza prevista dalla situazione formativa e quindi di far emergere il contributo delle discipline (**materie e saperi coinvolti**).

La **sequenza operativa** del compito (in quanto rappresentazione previa del percorso), l'individuazione dei **prodotti intermedi** (quali risultati di una singola fase della sequenza) la descrizione dello **standard di prodotto finale**, consentono il controllo del percorso operativo e dell'apprendimento; rispetto ad essi si compie l'operazione della **verifica**.

All'analisi del compito segue la **programmazione** (cosa fa l'insegnante perché gli alunni facciano ...) con attenzioni e strategie per garantire le condizioni dell'apprendimento e il percorso operativo del compito.

Nel quadro riassuntivo conclusivo sono individuati ulteriori elementi che convalidano la legittimazione:

- i rapporti con l'“extrascuola”
- l'utilizzo di diversificati materiali e strumenti
- la “copertura” delle indicazioni dei programmi (insegnanti e materie)
- l'indicazione di altre situazioni formative analoghe che concorrono a definire un possibile curriculum.

Le situazioni formative sono:

1. Realizzare il piano di evacuazione della scuola
2. Costruire la mappa dei punti a rischio del quartiere
3. Predisporre il piano delle entrate e delle uscite settimanali
4. Progettare e realizzare un piano di lavoro settimanale
5. Redigere il curriculum vitae
6. Fondare una cooperativa a scuola
7. Ripristinare la biblioteca scolastica e attivare la sua apertura all'esterno
8. Realizzare un saggio musicale nell'ambito della musica d'insieme
9. Organizzare un incontro con i genitori a consuntivo di un viaggio d'istruzione
10. Progettare il logo della scuola
11. Progettare e realizzare un pieghevole sulle manifestazioni interne alla scuola
12. Realizzare recensioni per il giornale locale
13. Informare i turisti sull'Area Monumentale Ottocentesca di Napoli
14. Informare i cittadini sullo stato di salute dell'ambiente.

Scheda n. 13
Esempio di griglia per le modalità di verifica/valutazione dei risultati
di un progetto

❑ OPERAZIONI RIFERITE AL PRODOTTO		
Raccogliere dati (con strumenti, griglie, ecc.) osservazioni per rilevare:	Standard/criteri di accettabilità	Criteri/parametri di valutazione
<ul style="list-style-type: none"> - Completezza - Complessità - Correttezza delle soluzioni trovate - Originalità - Ricchezza di documentazione - Tipo di presentazione - 		

❑ OPERAZIONI RIFERITE al PROCESSO di APPRENDIMENTO degli alunni:		
Raccogliere dati/informazioni, ecc. (con strumenti diversi) relativamente a:	Indicatori	Criteri/parametri di valutazione
<p>Aspetti formativi trasversali (capacità di):</p> <ul style="list-style-type: none"> - organizzare il lavoro - proporre soluzioni originali - valutare realisticamente le soluzioni - affrontare le emergenze e/o imprevisti - <p>Aspetti socio-affettivi-relazionali (capacità di):</p> <ul style="list-style-type: none"> - partecipare al lavoro in modo propositivo - impegnarsi nel portare a termine il compito - essere disponibile al confronto - ascoltare, chiedere ed esprimere il proprio pensiero - prendere decisioni - assumere responsabilità - <p>Aspetti disciplinari:</p> <p>.....</p> <p>Aspetti</p>		

le competenze del cittadino preadolescente, immerso nella sua realtà urbana, nazionale ed europea oltre che di genere. Le competenze da raggiungere sono opportunamente riferite all'età, alle situazioni sociali, famigliari e culturali e ai compiti ad esse collegati, come si è detto in altra parte.

Come si possono valutare le competenze raggiunte al termine di un anno scolastico, al termine del ciclo orientativo?

Attraverso gli esiti ottenuti alla conclusione di ciascuna situazione formativa, esiti esprimibili nei termini di lavori, oggetti, servizi, realizzazioni che comunque hanno una visibilità sociale e si misurano con il criterio di efficacia con cui si valutano solitamente nel contesto extrascolastico. L'apprezzamento che si tributa solitamente a quel genere di cose diviene il criterio di valutazione.

Si può anche pensare di dichiarare le competenze raggiunte rilasciando una certificazione che, pur non utilizzabile all'interno del circuito lavorativo, attesti le competenze raggiunte. La raccolta dei lavori può essere pensata in modo tale da fornire indicazioni per l'attestazione di competenze diverse fra quelle previste dal progetto curricolare.

Ogni situazione formativa fa raggiungere competenze in uno dei settori ritenuti essenziali nella vita di ciascuno quali, ad esempio, saper viaggiare e spostarsi in luoghi vicini o molto lontani. Si dovrà, allora, saper leggere e decodificare orari e documenti illustrativi di mezzi di trasporto, della viabilità, fare programmi di viaggio, raccogliere informazioni, fissare camere d'albergo o luoghi in cui sostare, ecc.

Come verificare tale competenza?

È ovvio che in questo caso la cosa migliore è chiedere di fare un progetto per un altro viaggio.

Ma se pensiamo che la riflessione su un percorso d'apprendimento possa portare ad operazioni ulteriori di categorizzazione, di generalizzazione, di revisione e di interpretazione che tengano conto di come le cose sono andate, allora una buona documentazione delle cose fatte può essere di grande aiuto.

Un portfolio che raccolga appunti, materiale di lavoro intermedio, i primi esiti dell'azione formativa e le successive revisioni oltre al prodotto finale, può essere il materiale documentario su cui riflettere. Analogamente a quanto fanno gli artisti che conservano lo schizzo dell'idea iniziale, le elaborazioni successive, fino all'ultimo disegno di fronte al quale si sono sentiti pronti ad affrontare il lavoro sulla materia viva della loro produzione artistica.

L'artista mostra la sua cartella al gallerista o al curatore di mostre o ad un suo estimatore per riceverne in cambio giudizi, indicazioni per il lavoro futuro, inviti a mostrare le opere in occasione di mostre o, nei casi fortunati, l'acquisto dei lavori considerato come un sicuro indicatore di successo.

Il portfolio può servire analogamente ad attestare un percorso sulla base della documentazione raccolta per la sua realizzazione.

Un'altra proposta di portfolio

Di recente è apparso anche un articolo di M. Pellerrey, che riprendendo l'uso del portfolio lo ha proposto come strumento di valutazione della scrittura⁴.

L'autore sostiene che il portfolio indicato come fascicolo personale, *costituisce una base documentaria utile per: a) un'autovalutazione da parte dell'allievo che deve imparare a categorizzare i propri lavori, a organizzarli, ad analizzarli, a criticarli; b) la valutazione reci-*

1. IL SENSO DELL'ORIENTAMENTO NEI PROCESSI DI FORMAZIONE

Orientarsi - orientare

L'orientarsi è una dimensione fondamentale del comportamento umano: si orienta un bambino, un giovane, un adulto, un anziano; giorno per giorno, nei momenti cruciali dell'esistenza e in quelli quotidiani, nelle varie attività. Ci si orienta quando si affronta un viaggio, quando si fa una scelta politica, quando si fa la spesa quando si cerca un lavoro quando si scelgono gli amici, quando si affronta una malattia, ecc..

L'orientarsi emerge abitualmente in ogni situazione esplorativa, problematica e soprattutto nelle situazioni di emergenza, decisive e a volte drammatiche della vita.

Orientare a scuola in particolare nella scuola media

La specificità curricolare e metodologica della scuola media si definisce nel rapporto alle esigenze psicologiche e alle potenzialità dei ragazzi dagli 11 ai 14 di età.

Come è noto, essi hanno soprattutto bisogno di definire la loro identità personale che si costituisce attraverso incontri e scambi con persone, esperienze e contenuti culturali. Il problema essenziale di questa fase della vita giovanile è che non è più perseguibile la modalità affiliativa caratterizzante la fase precedente.

Il giovane e la giovane, rispetto ai quali si articola il farsi di un'identità in evoluzione che è insieme personale, di genere, culturale e in prospettiva anche professionale devono soprattutto distinguere e comprendere sé stessi in modo autonomo e personale. Gli insegnanti nella loro differenziazione disciplinare e di personalità, la scuola come luogo di vita e come comunità di lavoro, il gruppo dei pari (dentro e fuori della scuola) rappresentano tutti dei possibili interlocutori.

L'esperienza culturale offerta dalla scuola, tendenzialmente sempre più sistematica e in cui i fenomeni sono interpretati da reticolati di concetti e dalle metodologie proprie dei campi di ricerca, si caratterizza per una attenzione ai processi e ai prodotti dei diversi ambiti disciplinari.

Ma è soprattutto importante che i giovani possano sperimentare il gusto e la difficoltà di arrivare a qualche prodotto, comunicabile e persistente.

In altri termini non si può risolvere lo studio e la formazione in un sapere o anche in un saper fare di cui sono testimoni solo insegnanti e studenti nelle forme ordinarie del controllo scolastico. È fondamentale che si dia spazio alla progettazione di attività e di prodotti che siano *visibili* e possibilmente *comunicabili all'esterno*: in cui sapere e saper fare divengano gli *strumenti* per un prodotto culturale e sociale che è intrinsecamente motivante per i giovani di questa fascia d'età, oltre che per i loro insegnanti, e che acquista una visibilità per i genitori e per la comunità circostante, più pregnante di qualsiasi messaggio valutativo.

inadeguatezza nel governarla, spesso antepo-
nendo le aspettative di successo scola-
stico alla costruzione di un disegno formativo più ampio.

Le logiche semplificative che agiscono nel consiglio orientativo della scuola media, le modalità con cui viene generalmente comunicato, costituiscono poi un deterrente (o un alibi?) per un approccio più “sistemico” che investe sulla persona, sulle sue aspirazioni, motivazioni e, coerentemente, sulla sua assunzione di responsabilità.

D'altra parte la scuola superiore, che mostra spesso il suo volto minaccioso e selettivo, è percepita diffusamente come un ostacolo che si può superare solo investendo nelle individualità degli studenti, piuttosto che una risorsa per far crescere insieme i giovani in un sistema forte di valori e formare dei buoni cittadini che sappiano inserirsi nella società e nel lavoro.

Un investimento orientativo della scuola media prevalentemente indirizzato al buon esito della scelta scolastica è molto debole e rischia di porre in secondo piano quella dimensione formativa che:

- costruisce e struttura l'identità delle persone attraverso le esperienze,
- attrezza gli studenti di competenze trasferibili dalle situazioni scolastiche alla vita sociale,
- favorisce l'esercizio di una progettualità esistenziale, sostenuta da uno “sperimentarsi” consapevole, attuato diffusamente nei percorsi di studio, oltre che nelle esperienze extrascolastiche valorizzate dalla scuola.

E allora la domanda di orientamento va interpretata e le famiglie dovrebbero essere aiutate piuttosto a comprendere quali strumenti la scuola media intende mettere a disposizione degli allievi e perché, affinché i genitori possano esercitare quella complementarietà orientativa (di stimolo, di conferma, di lettura degli indicatori di sviluppo evolutivo, ecc.) e che compete loro lungo tutto l'itinerario che accompagna l'esperienza di formazione dei figli.

Una alleanza tra genitori e scuola indirizzata ad assumere corresponsabilità chiare e coerenti può verosimilmente spostare le attenzioni sul percorso, sul processo, ed evitare quella ricerca della condivisione sulle scelte che – al termine del ciclo di studi – rischia di evidenziare i punti di divergenza piuttosto che “fare il punto” su una situazione evolutiva sulla quale tutti hanno investito.

Già oggi, in attesa delle disposizioni auspiccate per l'elevamento dell'età dell'obbligo scolastico, la stragrande maggioranza degli allievi licenziati accede agli studi del grado successivo e, in molti contesti il tasso di proseguimento supera abbondantemente il 90%, benché gli esiti siano spesso compromessi da una forte dispersione nel biennio, specie in alcuni ordini (istituti tecnici e professionali).

Questa indicazione va comunque considerata come un elemento dinamico che muta sostanzialmente il rapporto fra la scuola media e gli studi del grado successivo, che pure saranno certamente riformati assegnando ad essi una connotazione formativa orientativa più forte e accentuandone i caratteri di continuità con la scuola di grado precedente.

Le condizioni per un utile inserimento nella società e nel lavoro, per poter *partecipare ai valori della cultura, della convivenza sociale e contribuire al loro sviluppo*², esigono un'ampiezza di orizzonte formativo e un'estensione longitudinale che chiamano in causa la dimensione curricolare dell'orientamento.

D'altra parte l'instabilità dagli scenari, la crescita esponenziale dei saperi, l'abbattimento delle distinzioni fra orientamento scolastico, professionale ed esistenziale, rendono opportuno uno sforzo interpretativo che individui le priorità orientative e gli elementi metodologici che qualificano le peculiarità formative, il cosa e il come far apprendere.

Valenze e artificiosità della scuola

Sapere e fare

Progettare e programmare

come costruire una memoria condivisa, non sa **quale** memoria collettiva condivisa costruire, per dare alle nuove generazioni la “**mission**” della memoria; la scuola non sa **quali** orizzonti scrutare per consegnare alle nuove generazioni la “**mission**” del futuro.

Non laboratorio per il futuro, non laboratorio della memoria, quale compito possiamo affidare oggi alla scuola?

La scuola è un luogo altamente artificioso da cui, per tradizione, si tende a escludere tutto ciò che non appartiene ai programmi di studio. Cosicché quel tanto o poco di operativo che si ritrova nella vita scolastica viene vissuto come marginale e si snoda nel contesto senza fruire di attenzioni programmatiche o metodologiche, mentre i saperi non trovano facilmente legittimazione in esperienze d'uso, data la loro gestione separata dalle situazioni in cui sarebbe abituale incontrarli.

Nella scuola, **sapere e agire, conoscere e praticare, apprendere e usare, non si illuminano reciprocamente.**

Ma la scuola può rendere non occasionale questo incontro perché, al di là di una mentalità persistente, nessuno le vieta di progettare e programmare una didattica in cui **sapere e fare** congiunti vengono proposti agli studenti come modello esemplare dell'agire umano: dove l'artificio del costruire situazioni di apprendimento complesse, intense e forti (mentre la realtà spesso le presenta in forme meno marcate, meno percepibili e quindi meno consapevoli) ha appunto lo scopo di modellizzare gli approcci più plausibili alla realtà.

Naturalmente agli insegnanti si richiedono competenze, sui saperi, di tipo non puramente riproduttivo e strategie didattiche non solo trasmissive ma soprattutto registiche (la scuola “teatro” della vita).

Agli insegnanti è dovuto, peraltro, da parte del mondo esterno, un costante aggiornamento sui modelli culturali e sui lineamenti di una società in evoluzione.

Artificiosità della scuola è anche il suo impegno a garantire definizioni della realtà (ma è mai possibile definire veramente qualcosa?) e definitività delle interpretazioni della realtà (quelle date dai depositi più accreditati del sapere): quasi che le nuove generazioni siano particolarmente fragili nei confronti dei problemi, del dubbio, del non concluso.

Ma nella vita extrascolastica ci si muove senza conoscere “come andrà a finire” e si esplorano situazioni sature di incertezza e talora di rischio. La ricerca, il fare ipotesi, usare l'errore come segnalatore di alternative di percorsi e di opzioni, verificare, monitorare e raccogliere le varianti e le invarianti, non sapere davvero, in partenza, “come andrà a finire”, affrontare il rischio del progettare (e del possibile fallire); ma anche sottoporre una situazione incerta o ambigua alla disciplina del programmare: la scuola può essere, proprio grazie alla sua artificiosità, il laboratorio dell'educazione costruttiva all'incertezza.

Lo scambio scuola - società (quella società in cui viviamo e dove sono insediate le nostre scuole) deve diventare il modello interattivo basilare per la costruzione di un reale rapporto io - mondo.

Il Progetto di Istituto (o di Circolo), il “progetto-allievo: ricevono dalla mappa **dell’essere cittadini i contenuti**, le **condizioni di fattibilità** e di **verifica** per una formazione orientativa:

- **radicata nella realtà, strutturata in processi e prodotti** (o risultati o adempimenti o soluzioni);
- **abilitante** ad affrontare la grandissima complessità della nostra organizzazione esistenziale;
- **sorretta** da saperi modernamente organizzati.

Ma la realtà di riferimento può essere solo quella di una società complessa? Il mondo è solo quello, nel bene e nel male, antropizzato? Non è possibile affacciarsi sul mondo fisico senza la mediazione della “cittadinanza”? E che dire della realtà dei sentimenti, degli affetti, delle credenze?

E come affrontare il più vasto girone della società mondiale? E come muoversi nel mondo datoci dai massmedia e dalla tecnologia?

Qualunque sia il contenuto, c’è un soggetto che apprende e che vive questa esperienza con tensione, fiducia, timore, speranza. O, anche, indifferenza.

Ogni processo di apprendimento è di una persona, con la propria storia, le proprie difese, verso il nuovo e l’ignoto, la propria voglia/paura di crescere, la propria identità da espandere e al contempo da custodire: tutto ciò nella scuola della trasmissione culturale, viene sospinto nel “sommerso” dell’allievo.

Lo stesso rischio potrebbe corrersi nella scuola che interagisce con la realtà, se la situazione formativa per la sua stessa natura non costringesse chi apprende e chi insegna allo scambio comunicativo.

L’apprendimento a stare in relazione, l’apprendimento a collaborare, arricchiscono anche la più grigia delle situazioni formative: incontrare un “tu” competente in una situazione di lavoro condivisa vuol dire **“parlare il fare”**, liberarlo dall’ansia, dell’inadeguatezza sostituita dalla fiducia nell’aiuto.

Il prodotto, la realizzazione raggiunta e riconosciuta, prima nel sociale scolastico, poi nel sociale extrascolastico, danno forza all’identità e alla consapevolezza di sé.

Nella scuola che interagisce con il mondo e produce, diminuiscono le pulsioni distruttive e si rafforza la fiducia di base dell’alunno: **“l’ho fatto io”**.

Se la crescita, il cammino verso la maturità e l’integrità si riconoscono nella disposizioni ad assumere obblighi e responsabilità e nel produrre risultati socialmente utili, il vero “teatro” del divenire e del dispiegarsi di una persona - intelligenza, emozioni, poetica, speranza, timore, coraggio - è l’umanità socializzata; sono le scene del farsi e disfarsi delle sue organizzazioni sociali; sono anche, purtroppo, le sue tragedie.

Ma anche la natura, per essere capita, prodotta, usata, richiede strumenti sofisticati (il cittadino agricoltore è una figura plausibilissima) che solo i sistemi sociali più complessi consentono oggi di possedere e attivare.

Altre dimensioni?

L'analisi di un compito deve portare alla luce:

- **l'utilità di acquisire le competenze** che il compito prevede;
- **la procedura e le logiche** necessarie per realizzare il compito;
- **i saperi, le tecniche, le abilità operative** richieste per poter svolgere il compito;
- **i materiali, gli attrezzi, i tempi, i costi** necessari;
- **i criteri di accettabilità dei risultati o dei prodotti finali**, ed eventualmente anche **intermedi** che il compito si propone di realizzare.

La ricchezza di contenuti, di saperi, di logiche, di un compito, e la sua aderenza ad abilità indiscutibilmente richieste a un cittadino, ne legittimano l'inserimento nel "curricolo del cittadino".

Nella gamma dei compiti in cui si articola un determinato nucleo sono sicuramente numerosi i compiti che superano la prova-orientamento e possono essere inseriti nel curricolo del cittadino a pari titolo, o perché offrono migliori condizioni di fattibilità, o per considerazioni legate all'ambiente e alla realtà di vita degli allievi. Altri compiti, meno ricchi di sollecitazioni ad apprendere, e meno rilevanti per la formazione del cittadino, non saranno pertanto inseriti nel curricolo.

Nel disegno complessivo di un curricolo orientativo centrato sulle varie dimensioni della professione cittadino, sarà dunque possibile vedere rappresentata la professione:

- a) da compiti di elevato prestigio (es.: organizzare un'attività culturale; fare una ricerca sulla storia della propria città; organizzare una campagna ecologica; riordinare una biblioteca; ecc.);
- b) da compiti di responsabilità quotidiana (es.: tenere in ordine il tavolo di lavoro; aggiornare i dossier di lavoro; fare le pulizie quotidiane; fare la spesa; leggere il giornale; ecc.);
- c) da compiti ricorrenti (es.: rinnovare l'abbonamento alle riviste; fare esami clinici di routine; andare al cinema; partecipare alle riunioni di una associazione; pagare le tasse; ecc.).

Il curricolo del cittadino, dispiegato per esempio sul triennio della attuale scuola media, apparirà come un mosaico di compiti gradualmente di anno in anno dai più semplici ai più complessi, da *privati* a *pubblici*, da *individuali* a *sociali*.

È competenza del Collegio Docenti disegnare un mosaico armonico e rappresentativo di un Progetto Educativo di Istituto pensato per i giovani cittadini della comunità in cui la scuola è collocata.

Nel disegnare il mosaico-curricolo, il Collegio Docenti avrà presente il sottostante **curricolo dei saperi** e delle strumentazioni di base, che l'analisi dei compiti prescelti consente di rilevare: quanto, come e dove, affrontando quei compiti, un cittadino incontra i contenuti delle tradizionali e ineliminabili discipline scolastiche.

Il compito bisognoso di sapere per realizzarsi (perché è per definizione una struttura complessa) di fatto legittima il sapere dimostrandone la necessità; il sapere, chiamato in causa dal compito, lo illumina e lo difende da semplificazioni e banalizzazioni.

Ma l'analisi del compito permette di leggere il "fare" attraverso cui il compito si realizza: sequenza delle operazioni, logiche delle operazioni, verifiche sul processo di produzione, passaggio dall'idea al prodotto. Questo è il **curricolo delle logiche**, nel quale sono impegnati i processi cognitivi di chi realizza quel compito, quel prodotto. Più che mai sente di essere un soggetto attivo colui che realizza un compito denso di implicazioni logiche, di procedure rigorose, di operazioni verificabili.

Curricolo del cittadino, curricolo dei saperi, curricolo delle logiche e delle procedure si intrecciano e si arricchiscono a vicenda e interpellano colui che apprende ad attivarsi come sistema.

Il “sistema-uomo”, cioè intelligenza, memoria, attenzione, motricità, criticità, emozioni, autostima, linguaggio, bisogno di apprendere, bisogno di capire, ... è chiamato in causa, appunto, come sistema: come tale impara a riconoscersi nel confronto attivo con il compito e acquisire la fiducia di “essere capace”.

La situazione formativa

Il mosaico di compiti che costituisce il curriculum del cittadino contiene dunque una ricchissima rappresentazione degli apprendimenti da promuovere: le competenze operative e di autogoverno del cittadino, i saperi della nostra Cultura, il fare progettato e il “pensato” della nostra civiltà. Il compito contiene gli stimoli ad apprendere e le condizioni dell’apprendere, il bisogno di realizzare risultati e prodotti, la necessità di operare per realizzarli, la verifica -in itinere- delle procedure, la verifica finale dei prodotti.

Di compito in compito maturano la consapevolezza del metodo, la trasferibilità del metodo, il bisogno di conoscenza, la responsabilità dei risultati. Questo è orientamento. Ma affinché si costituisca in chi apprende il patrimonio consapevole degli apprendimenti occorre costruire, su ogni compito, una situazione formativa, cioè:

- lo sviluppo sequenziale del compito, dalla proposta al prodotto, rappresentato nei suoi vari passaggi;
- i tempi e le ripetizioni dell’intero percorso, o di suoi segmenti, al fine di promuovere l’assimilazione;
- l’introduzione, lungo l’asse sequenziale dei saperi di volta in volta necessari per capire e per procedere, delle tecniche e dei materiali necessari per produrre;
- l’organizzazione del set di lavoro: quando lavoro individuale, quando di gruppo, quando verifiche collettive; se e come distribuire agli allievi parti diverse del processo di produzione;
- la definizione dei risultati da ottenere: i risultati di prodotto e i risultati formativi; quali i protocolli dei prodotti? quali gli indicatori dei risultati formativi?
- quali strategie adottare: quando il problem solving, quando le istruzioni previe, quando la ricerca collettiva, quando le informazioni preselezionate, quando la ridondanza addestrativa, come la gestione euristica dell’errore.

La situazione formativa è dunque un compito dilatato nel tempo ed esplosivo nella sua ricchezza formativa, affinché gli studenti – con le loro differenti intelligenze e abilità – trovino tutte le condizioni dell’apprendere: gli stimoli, le opportunità operative, le alimentazioni dei saperi, l’assistenza e la guida, le verifiche (cioè i risultati parziali e finali).

Condizione delle condizioni, però, è che la situazione formativa si affacci sulla realtà alla quale il compito appartiene e lì sviluppi i passaggi cruciali del compito (ad es.: predispongo in classe le condizioni per andare a fare veri acquisti; predispongo in classe il progetto per rifare il giardino della scuola, ecc.).

Condizione delle condizioni è, anche, il coordinamento tra gli insegnanti. Chi fa che cosa? Che cosa fa l’insegnante “regista” di quel compito? Che fanno e quando, gli insegnanti “fornitori” dei saperi richiesti? (non necessariamente tutti e sempre compresenti; in quanto una corretta programmazione può consentire loro di mantenere il proprio orario di cattedra).

Il contratto formativo

Non sempre l’allievo è psicologicamente predisposto ad una esperienza formativa, per quanto accuratamente progettata e programmata. Ma spesso l’allievo ne scopre il senso e l’importanza in corso d’opera e allora vi si dedica con passione. Anche questo è orientamento: passare dall’estraneità al coinvolgimento.

Come, dunque, dare il via a un processo formativo, quando non c’è motivazione previa? Ma anche: come mantenere centrato sul compito l’allievo – o la classe – che ha esaurito la carica partecipativa?

Certo in una scuola dove gli insegnanti sanno dare agli allievi il senso della *mission* – civile, sociale, individuale – del loro apprendere, tutto può essere relativamente facilitato. Ma anche in questo caso sarà fortissimamente educativo e orientante un trasparente, ragionevole e rigoroso contratto formativo:

- questo è il quadro della vostra formazione;
- questi sono i motivi della nostra offerta formativa;
- così si lavorerà insieme: voi per voi, in questo modo; noi, per voi, in questo modo;
- non vi chiediamo il consenso su ciò che vi proponiamo, ma non vi consentiremo di eludere ciò che vi proponiamo;
- abbiamo il dovere di sostenervi nella fatica dell'apprendere; avete il diritto di essere facilitati e rispettati nella vostra fatica: alla quale non potete sottrarvi.

Così con questa impostazione delle pari (non identiche) responsabilità, la scuola degli allievi e degli insegnanti sarà veramente un luogo di altissima formazione civica.

Se ci coglie la preoccupazione che il curriculum del cittadino non soddisfi i bisogni formativi dei nostri ragazzi, e non copra in modo significativo il repertorio disciplinare dei programmi ministeriali, facciamo una verifica: analizziamo strato dopo strato una situazione formativa del curriculum del cittadino basata su un compito qualsiasi del cittadino - tipo.

Prendiamo ad esempio le regole del traffico e della sicurezza stradale.

- **Primo strato** (primo curriculum - **le competenze del cittadino**): che cosa deve fare e non fare il cittadino come pedone, come ciclista, come guidatore di motorino o di moto, come autista; che cosa deve conoscere: segnaletica, regole della circolazione, norme dei veicoli, assicurazioni, ecc.

- **Secondo strato** (secondo curriculum - **i saperi**): che cosa deve sapere per comprendere le prescrizioni contenute nel primo curriculum: funzionamento dei motori, nozioni scientifiche riguardanti l'inquinamento, elementi di diritto, elementi di antinfortunistica e di pronto soccorso, funzioni e competenze dei diversi soggetti istituzionali, ecc.

- **Terzo strato** (terzo curriculum - **le logiche**): quali criteri deve seguire e quali logiche deve adottare **per agire** (primo curriculum) correttamente e con efficienza e **per risolvere** problemi del traffico, del parcheggio, emergenze, vertenze, costi, ecc.

- **Quarto strato** (quarto curriculum - **l'operatività**): la manutenzione dei veicoli, le pratiche ricorrenti, la ricerca di finanziamento, ecc.

È ovvio che una sola situazione formativa (finalizzata a conferire, in questo caso, le competenze relative a circolazione e sicurezza stradale) coprirà una parte del curriculum tradizionale dei saperi e solleciterà il "sistema uomo" a produrre atti logici e azioni molto specifiche: **un solo compito e una sola situazione formativa, non costituiscono un curriculum.**

Il curriculum del cittadino è infatti un ampio repertorio di compiti sui quali si costruiscono altrettante situazioni formative. La **scelta dei compiti nasce da una fondata esplorazione del "mestiere di cittadino"**, dalla verifica dello spessore dei quattro strati di ogni compito e della ricchezza dei saperi attivati.

I quattro curricoli del curriculum del cittadino

Valutare: che cosa? Perché?

Ogni livello scolastico e ogni età (e anche ogni realtà socioambientale) avranno un diverso curriculum del cittadino, costituito da situazioni formative diversamente centrate sull'effettiva base di cittadinanza consentita a quel tipo di destinatario: bambino, adolescente, giovane, adulto.

Nel ciclo, per ora triennale della scuola media, per esempio, si dispiegherà un curriculum del cittadino graduato per complessità (il diverso spessore dei compiti nei tre curricula annuali) e in grado di capire non solo lo strato dei saperi (cioè il tradizionale curriculum di scuola media delle materie scolastiche) ma anche quello delle logiche e dell'operatività: il tutto in una marcata chiave orientativa e di coscientizzazione sociale.

Valutare significa attribuire valore: per esempio a un oggetto da commerciare, a una cosa da acquistare. Ma anche valutare un fenomeno su cui si vuole intervenire, una situazione che deve essere affrontata. Valutare un rischio, una probabilità; valutare l'evolvere di una malattia; valutare un bilancio.

La scuola valuta. Che cosa? **Valuta i progressi di apprendimento dei propri allievi.** Perché? **Per aggiustare la mira della propria azione formativa**, al fine di aiutare gli allievi ad apprendere di più e meglio. Dunque: non valuta per scartare allievi; non valuta per classificarli. E se valuta il loro apprendimento inevitabilmente **valuta anche il proprio insegnamento e la propria azione formativa: per migliorarla appunto.**

Su che cosa si basa la scuola, per valutare l'apprendimento degli allievi? Sui risultati ottenuti dagli allievi. Dunque: valuta i risultati non gli allievi.

I risultati sono di tre tipi e richiedono tre tipi diversi di valutazione (o meglio: di verifica prima, e di valutazione poi):

- **i prodotti realizzati dagli allievi**, verificati su standard di accettabilità definiti da precisi protocolli;
- **i processi di lavoro**, di produzione, di problemi solving, di ricerca, **messi in atto dagli allievi**, (verificati per confronto su sequenze attivabili, algoritmi, modelli operativi);
- **i comportamenti manifestati dagli allievi** nelle direzioni auspiccate e predefinite dagli obiettivi formativi, (e formulate in descrittori comportamentali e in repertori di indicatori-guida per la loro rivelazione).

Naturalmente si tratta di risultati rilevabili a breve e a medio termine (nella giornata di lavoro, nei mesi dell'anno scolastico, nel ciclo scolastico), ma dovrebbero essere comunque risultati dinamici, capaci di continuare a evolvere e a svilupparsi oltre l'età scolastica, nella vita di cittadino.

Facciamo un esempio: il progetto del logo della scuola, una volta realizzato dagli allievi, deve risultare rispondente ai criteri di accettabilità predefiniti nel compito (situazione formativa n. 10 "Progettare il logo della scuola"): gli allievi devono documentare il percorso operativo, ricostruendone le fasi, i passaggi logici, la selezione e l'uso dei saperi, le verifiche in itinere, i criteri per la raccolta di documentazione, ecc. (v. pag. 129).

Quali indicatori l'insegnante dovrebbe / vorrebbe rilevare?

Per esempio: il perseverare tenacemente nella produzione dei prototipi, l'accettare che la scelta cada sul progetto di un altro; lavorare in gruppo senza conflitti; documentarsi autonomamente sul linguaggio dei simboli; organizzare autonomo-

mamente una piccola inchiesta sulla storia della scuola; fornire ai compagni le informazioni possedute; ecc.

Comportamenti rilevabili, indicativi dell'approssimarsi dei ragazzi alle modalità comportamentali auspiccate negli obiettivi formativi e articolate nei descrittori (ad es. centrarsi sul compito, centrarsi sul prodotto, sviluppare iniziative culturali, lavorare in gruppo, ecc.); non giudizi sui ragazzi, ma registrazione di una fenomenologia di atti e di atteggiamenti che depongono per risultati formativi profondi.

Dopo le verifiche, allora, **valutare vorrà dire**: tra ciò che ho prefigurato nel progetto, nella programmazione della situazione formativa e ciò che è risultato nella realtà (prodotti, logiche, procedure e saperi, comportamenti) **qual è il rapporto di approssimazione?**

Se è accettabile, allora.... Se non è accettabile, allora...

Nelle pagine seguenti suggeriamo qualche strumento.

1. per la verifica finale del prodotto;
2. per il controllo complessivo del processo / delle procedure;
3. per l'autovalutazione intermedia dello sviluppo del compito.

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
<p>Saperi standard di qualità</p> <p>Curricolo disciplinare</p> <p>Criteri di verifica e valutazione</p>	<p>n. 2</p> <p>n. 4</p> <p>n. 14 - 15 - 16 - 17</p>	<p>3. Dipartimenti disciplinari:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Assumono il progetto definito dal collegio (rif. Vol. 1° e 3°); <input type="checkbox"/> Individuano i saperi e gli standard di qualità per ogni disciplina fondamentale – alternativa, attività integrative – opzionali – facoltative e li confrontano con quelli attivati dalle situazioni formative, tenendo conto dei “compiti” che qualificano le situazioni formative (rif. Vol. 1° e vol. 3°); <input type="checkbox"/> Propongono a livello organizzativo la presenza, nell’orario degli alunni, di sessioni (di alimentazione, di sintesi...) da dedicare alla “sistematica e al completamento dei saperi”; <input type="checkbox"/> Propongono selezioni relative alle situazioni formative, ai contenuti disciplinari funzionali alla realizzazione delle stesse (rif. Vol. 3°); <input type="checkbox"/> Ricercano criteri per ordinare le diverse situazioni formative; <input type="checkbox"/> Propongono criteri per l’utilizzo ottimale dei docenti e dei loro apporti specifici (rif. Vol. 3°); <input type="checkbox"/> Individuano possibili tipologie di prove di verifica e valutazione per l’accertamento dei saperi disciplinari coerenti con gli esiti formativi (controllo dei processi, verifica dei prodotti, verifica/valutazione degli apprendimenti previsti); <input type="checkbox"/>

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
<p>Saperi di base dei “Saggi”</p> <p>Formazione</p> <p>Verifiche</p>	<p>n. 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18</p>	<p>8. I singoli docenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Presentano proposte di situazioni formative al consiglio di classe coerenti con il progetto educativo-orientativo della scuola; <input type="checkbox"/> Selezionano i saperi per attrezzare la situazione formativa individuata dal Consiglio di classe, fornendo apporti scientifici, tecnici e metodologici (rif. Vol. 1° e Vol. 3°); <input type="checkbox"/> Curano l’integrazione tra i contenuti funzionali alle situazioni formative e quelli irrinunciabili della propria disciplina; <input type="checkbox"/> Programmano e rispettano i tempi previsti dal Consiglio di classe per la realizzazione della situazione formativa; <input type="checkbox"/> Programmano e organizzano le fasi di lavoro nel gruppo di progetto; <input type="checkbox"/> Evidenziano particolari esigenze connesse alla propria formazione; <input type="checkbox"/> Assegnano prove di verifica concordate (a livello di dipartimento e di Consiglio di classe); <input type="checkbox"/> Aiutano i ragazzi, al termine del lavoro, a riconoscere le acquisizioni disciplinari e formative e a organizzare eventuali fasi di approfondimento; <input type="checkbox"/>

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
Contratto formativo	n. 7 - 8	<p>13. Gli alunni:</p> <p>1. <i>Soggetti dell'apprendimento attraverso compiti di realtà:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sono coinvolti nelle scelte; <input type="checkbox"/> Sono coinvolti in tutte le fasi di progettazione realizzazione verifica delle situazioni formative per garantire gli esiti previsti; <input type="checkbox"/> Assumono i criteri di flessibilità insiti nella proposta e coerenti sia con le capacità trasversali della mappa del cittadino che con i saperi; <input type="checkbox"/> Attuano operazioni di controllo del processo, di verifica dei risultati e di valutazione di conoscenze, di competenze, di tecniche, di metodologie; <input type="checkbox"/>
Documentazione	n. 4 - 5 - 6	
Facoltatività opzionalità	n. 15 - 16	<p>2. <i>Risorse dell'organizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Assumono compiti di verbalizzazione/documentazione sulle attività svolte; <input type="checkbox"/> Assumono gli incarichi richiesti per lo svolgimento delle attività d'istituto; <input type="checkbox"/> Assumono incarichi particolari nella gestione di spazi, tempi e laboratori; <input type="checkbox"/> Raccolgono pareri espressi dagli alunni sulle attività svolte; <input type="checkbox"/> Esprimono pareri per la scelta di attività da svolgere in orario scolastico ed extra; <input type="checkbox"/>
	n. 8	<p>14. Il personale non docente</p>

OPERAZIONI	MODALITÀ/STRUMENTI
<p>Recuperare i significati degli stimoli culturali e delle direttive ministeriali</p>	<p>NORMATIVA E TESTI SU:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia scolastica - Libro Bianco su “Insegnare e Apprendere: verso la società conoscitiva” - Commissione dei “Saggi” sui “Nuovi Saperi” - Le istanze del mondo del lavoro - Mediazioni educative del M.P.I. (direttive) <ul style="list-style-type: none"> - pari opportunità - progetto orientamento - ed. stradale - ed. civica - ed. alla salute - <p>LETTURA TRASVERSALE DEGLI STIMOLI E DELLE DIRETTIVE MINISTERIALI</p>
<p>Definire le aree della mappa del cittadino congrue alla formazione dell’uomo e del cittadino e del reperitorio delle situazioni formative</p>	<p>MAPPA DEL CITTADINO ESEMPLIFICATA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aree/nuclei (Vol. 1° cap. 2°) - Esempi di situazioni formative (Vol. 1° cap. 3°) -
<p>Verificare/analizzare/definire la valenze orientative delle discipline come (Rif. Vol. 3°):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Strumenti già formalizzati di lettura / comprensione della realtà (problemi – temi culturali) e di alimentazione delle situazioni formative - Oggetti/operazioni di apprendimento nella situazione formativa e di sviluppo delle stesse - 	<p>LAVORO PER:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dipartimenti disciplinari - Gruppi di materie affini - <p>USO DI:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisi disciplinari fatti in contesti universitari - Ricerche epistemologiche -
<p>Individuare elementi di <i>legittimazione</i> della fattibilità del disegno formativo ipotizzato (Rif. Vol. 1°) in relazione all'autonomia scolastica</p>	<p>LAVORO PER:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppi di lavoro/commissioni/dipartimenti -
<p>Individuare gli scoperti su:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapporto tra “input nuovi” e curricula disciplinari formativi e orientativi - 	<p>LAVORO PER:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppi di lavoro/commissioni/dipartimenti <ul style="list-style-type: none"> - Aree/nuclei/compiti (Vol. 1° cap.2°) - <p>USO DI:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Input” dei “Saggi” -
<p>Individuare compiti e/o situazioni formative coerenti con i bisogni del contesto e con il progetto formativo-orientativo (Rif. Vol. 1°)</p>	<p>USO DI:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposte contenute nei materiali del gruppo di produzione nazionale -
<p>.....</p>	<p>-</p>

duce ad individuare gli elementi e le procedure semplici presenti in processi ed oggetti complessi, consentendo una loro riutilizzazione nell'attuazione di processi diversi, ma concettualmente affini.”⁴

Il mondo dell'economia potrà essere considerato secondo due dimensioni, una *micro*, rivolta alla utilizzazione delle risorse materiali nel contesto di vita, e l'altra *macro*, finalizzata alla conoscenza della rete delle relazioni che regolano i flussi del sistema economico alla luce delle innovazioni tecnologiche. In entrambi i livelli potranno essere sviluppate capacità orientanti collegate ai bisogni primari della vita di relazione e si avvierà negli alunni la conoscenza del mondo del lavoro e della sua organizzazione ed evoluzione nel tempo e nello spazio.

Modalità operativa trasversale, il sapere progettuale può dare un valido contributo alla definizione di un curriculum a forte valenza orientativa. In tale ambito appare di tutta evidenza il raccordo tra i programmi del '79 e le nuove esigenze della società tecnologica. La tensione propositiva volta alla soluzione di problemi tecnologici investe tutti i campi e le fasi della produzione ed aiuta nel potenziamento della capacità di scelta responsabile e meditata in funzione delle soluzioni da ottenere.

Allo stesso modo, la consapevolezza che le leggi costituiscono l'elemento connettivo dell'organizzazione sociale sviluppa negli allievi l'abitudine a tenere conto di un sistema di regole organiche che sono la garanzia di funzionamento di qualsiasi organizzazione partecipativa. Anche in tale ambito trasversale (educazione alla legalità) la specificità disciplinare viene inquadrata in una modalità operativa che valorizza l'individuazione dei nessi e degli elementi costitutivi di un fenomeno e, quindi, la capacità di selezionare e di applicare le norme a seconda della situazione in cui si opera.

I saperi tecnologici di base costituiscono la matrice culturale per la successiva riorganizzazione delle conoscenze e per il potenziamento delle abilità trasversali. Si tratta di potenziare la capacità di organizzare le conoscenze, attraverso i saperi organicamente definiti dalla cultura del nostro tempo, per svilupparle e riutilizzarle in nuovi contesti di apprendimento. In tal modo saranno superati i confini tradizionali delle discipline di studio dimostrando come sia possibile utilizzare e riutilizzare gli stessi concetti in ambiti diversi. Se con il concetto di “risorsa”, nel campo della fisica, si avrà la possibilità di esaminare una serie di argomenti e di informazioni specifiche che aiuteranno ad approfondire concetti e idee proprie dell'area disciplinare di riferimento, in un'area disciplinare diversa il medesimo concetto attiverà processi cognitivi che consentono la riorganizzazione di conoscenze proprie di quell'area disciplinare, ma profondamente diversi rispetto all'area della fisica dalla quale siamo partiti per l'esemplificazione. Lo stesso concetto è, ad esempio, applicabile all'area dell'educazione alla legalità (la risorsa “norma”) e, più in generale, agli aspetti del comportamento individuale e sociale (la risorsa “altri”) che favoriscono l'abitudine alla cooperazione, alla collaborazione e al lavoro di équipe, secondo un'ottica di flessibilità e di adattabilità alla situazione di apprendimento (cfr. schema di riferimento).

Il criterio di selezione delle conoscenze da sviluppare in ambito tecnologico riconduce, dunque, al potenziamento di abilità trasversali non utilizzabili solo nell'area disciplinare specifica. A seconda dell'ambito territoriale di intervento e dei bisogni espliciti di formazione, sarà possibile individuare quei concetti (risorsa,

Organizzare le conoscenze

Un mondo che cambia. Forse

Le pagine precedenti ci hanno accompagnati attraverso i problemi e le incertezze che la parola orientamento evoca. Problemi e incertezze non tanto di natura semantica quanto piuttosto di natura pratica e di rilevanza teorica.

Infatti orientarsi vuole sicuramente dire “scegliere una direzione”: e noi pensiamo a un iter esistenziale scelto a ragion veduta, da percorrere con atti, strategie, investimento di energie e di risorse economiche, ricerca di competenze e ricerca di capire, acquisto di sapere ed esperienze di errore.

Ma la domanda è: “si può davvero scegliere? O, comunque, tutti possono scegliere?”.

Orientarsi vuole anche dire necessariamente “conoscere il mondo e le sue traiettorie possibili”, entro le quali scegliere.

Ma la domanda è: “quali **griglie** applicare al mondo, per conoscerlo e per orientarsi?”.

Il paradosso del doversi orientare senza poter davvero scegliere, e del dover conoscere il mondo senza avere strumenti sicuri per farlo, accompagna il cammino di tutti noi, ben al di là dei momenti in cui si è obbligati a qualche decisione. Se poi c'è una responsabilità educativa, l'orientamento diventa una preoccupazione centrale. Allora, è inevitabile, si cerca appoggio in una ipotesi di lavoro (più che in un'opzione teorica o in una filosofia) che regga alle trasformazioni della questione e sia abbastanza articolata da consentire interventi non semplicistici.

Nel capitolo precedente e in quelli che seguono sono presenti modulazioni del tema e forme di approccio elaborate da professionisti della formazione specialmente legati al sistema scolastico: uniti da una medesima ipotesi di lavoro, incarnano tuttavia differenti e talora contraddittorie posizioni concettuali e pratiche. Ma la coerenza indefettibile è un lusso mentale e un rischio operativo, soprattutto quando si tratta di agire all'interno di un paesaggio problematico vasto e accidentato come quello dell'orientamento.

Qui, gli estensori dei testi si muovono con il coraggio della ricerca e con il coraggio di documentarne, insieme con gli avanzamenti, anche le incompiutezze.

Quale migliore “lezione” sull'orientamento?

Ma poiché sono ben consapevoli della pluralità delle elaborazioni fornite, hanno chiesto che all'ipotesi di riferimento venisse dedicata un'attenzione più organica.

Lo scenario è quello di una grandiosa e anche inquietante, mutazione degli organizzatori di base: economia, lavoro, geografia dei popoli e delle culture, comunicazioni.

Su questo sfondo (o meglio: in questo quadro) si legge sempre più netta la perdita di rapporto del sistema scolastico sia con il mondo del lavoro sia con la cultura. Perdita, dunque, di significato orientativo. Né la scuola riesce a essere, ormai, un corretto ed efficace luogo della memoria: che pure è indispensabile per orientarsi al futuro.

Infatti la tessitura dei programmi è nata nel passato, per una varietà assestata in dinastie e classi all'interno delle quali l'individuo trovava i miti e le prescrizioni necessarie per appartenervi. Oggi chiunque può avanzare, uscire dalla propria classe, e ricollocarsi socialmente, ma ovviamente non sa di quale memoria avvalersi e quali valori selezionare.

Nei lunghi anni di “separazione scolastica formativa” che la società ritiene giusto imporre alle nuove generazioni come percorso iniziatico, la scuola non sa

Lo scenario

Premessa

In ambito sociologico si tende oggi ad affermare che l'individuo deve orientarsi sulla base di un gran numero di modelli di riferimento, talvolta in contrasto tra di loro e, lungo tutto il corso della sua vita, deve assumere, di volta in volta, ruoli diversi, a seconda degli specifici ambiti di esperienza e delle attività proprie di ciascun sottosistema nel quale egli si trova ad operare. Diventa così assai più difficile mantenere la propria identità in un contesto caratterizzato da un alto grado di mobilità spaziale, temporale e sociale (Franco Crespi, 1997).

In particolare, il mondo imprenditoriale ha più volte ribadito che i giovani che si affacciano al mondo del lavoro devono presentare un profilo che comprenda le seguenti capacità:

- saper collaborare ed avere capacità comunicative
- sapere trovare informazioni, decodificarle ed elaborarle
- possedere competenze da assoggettare ad aggiornamento continuo
- saper risolvere problemi
- saper gestire situazioni impreviste

Se questo è lo scenario, appare difficile che la scuola possa continuare ad utilizzare la didattica attuale basata, in larga misura, sul metodo tradizionale della trasmissione di conoscenze.

Le parole delle varie scienze e dei vari campi non si intendono se non imparando, "provando e riprovando", a ricostruire e ripercorrere i sentieri e le strade attraverso cui quelle parole, nel loro senso e nel loro suono, sono maturate e sono state costruite (Tullio De Mauro, 1997). L'indicazione sopra riportata non fa pensare a rivoluzioni nel campo della scelta dei saperi da trasmettere, ma piuttosto al modo in cui tali saperi vengono utilizzati nella quotidiana attività di studio e di apprendimento. L'attenzione viene, quindi, spostata dal prodotto al processo, nel senso che risulta di interesse pedagogico non tanto il problema dell'acquisizione delle nozioni specifiche disciplinari quanto il modo in cui tale acquisizione viene organizzata, in sintonia con lo sviluppo di competenze trasversali, spendibili nel contesto scolastico e nel più vasto contesto sociale. In questa prospettiva si realizza un nesso tra le ipotesi didattiche legate alla strutturazione di situazioni formative, a forte valenza orientativa, e le attività didattiche curricolari, di carattere disciplinare. In altri termini, le materie di studio potranno fornire un contributo determinante alla formazione del cittadino di domani se sarà possibile individuare contenuti e modelli di riferimento in grado di fornire gli strumenti per leggere la realtà, comprendere i diversi fenomeni, intervenire con spirito di iniziativa e spirito di cooperazione.

Perché un curriculum di scuola media abbia valenza orientativa, ossia sia in grado di accogliere le istanze della persona, della società e del mondo del lavoro, occorre far riferimento alle operazioni che seguono:

- Nella dinamica dell'apprendimento a scuola bisogna lavorare sui significati dell'esperienza individuale e sociale di ogni ragazzo per farli riemergere e consentire di svilupparne altri, legati a nuovi apprendimenti (costruzione di reti significative).
- Fare in modo che gli allievi sappiano quali informazioni servono per raggiungere un obiettivo, come si trovano e si consultano le fonti di informazione (testi, documenti, riviste, giornali ecc.), come stabilire confronti e relazioni tra i dati, come selezionarli per renderli rappresentativi.

Il contesto sociale di riferimento

Il mondo contemporaneo sembra dominato dall'idea di *obsolescenza*. I processi di produzione, gli artefatti dell'industria affascinano perché portano in sé la tensione della ricerca e del nuovo. Tensione positiva ed entusiasmante che, tuttavia, provoca la rapida obsolescenza di concezioni tecniche ed oggetti che sembravano, poco tempo prima, di eccezionale attualità o addirittura futuribili. Si ha l'impressione di un costante e inarrestabile rinnovo dell'ambiente tecnologico in cui di fatto ci muoviamo ed è diffusa la consapevolezza che il cambiamento del nostro modo di esistere avviene in cicli sempre più brevi. Se fino agli anni '60 era possibile individuare sostanziali modificazioni nell'organizzazione della vita personale e sociale secondo una cadenza temporale legata allo scorrere delle generazioni (si pensi alla rivoluzione provocata dalla diffusione delle cucine a gas e della televisione negli anni '50), a partire dagli anni '70 i cambiamenti strutturali legati al progresso tecnologico sono stati sempre più brevi e ricorrenti all'interno della stessa generazione. Tutto ciò comporta la necessità di non ritenere acquisite definitivamente abitudini e modi di vivere che ci accompagneranno stabilmente nel tempo per tutto il periodo della nostra esistenza. Può derivarne ansia, ma in questo caso l'ansia è generativa di forza positiva perché induce a ricercare nuovi equilibri e nuovi assetti.

La complessità della società contemporanea, caratterizzata dai flussi di rapido cambiamento, induce ad assegnare caratteristiche di problematicità a fenomeni di per sé positivi come, ad esempio, il progresso scientifico e tecnologico. La robotica, l'informatica, le nuove tecnologie applicate al mondo della produzione e ai metodi di trattamento dei dati, le nuove esigenze legate al soddisfacimento dei bisogni materiali e culturali producono costantemente una continua trasformazione del mercato del lavoro, secondo una prospettiva di tendenziale mondializzazione dei processi che rende ormai superato il tradizionale legame tra risorse locali e possibilità lavorative. In altri termini, è oggi possibile ipotizzare un mercato del lavoro caratterizzato da scambi sovranazionali sempre più intensi non soltanto a livello di mano d'opera generica e specializzata, ma anche ai livelli più elevati. Al libero trasferimento di merci e di prodotti in lavorazione tra un continente e l'altro, si aggiunge ora la possibilità di affidare fasi produttive di elevato contenuto intellettuale (progettazione, trattamento ed elaborazioni dei dati, fornitura di servizi ecc.) a tecnici ed esperti residenti in contesti territoriali più favorevoli. Ne deriva la trasformazione del concetto stesso di azienda non più legata strettamente ad un unico contesto sociale e alle risorse locali, ma dinamicamente costituita da una rete di strutture fisicamente distanti, ma stabilmente collegate in tempo reale con i centri direzionali.

Il nuovo scenario del mercato del lavoro interessa tutte le categorie produttive. Il sistema formativo non può non tenere conto di una realtà caratterizzata da molteplici elementi non sempre facilmente controllabili.

Capacità di comprendere il mondo che ci circonda, attitudine alla previsione di sviluppo dei diversi fenomeni ambientali, disponibilità al cambiamento e alla riorganizzazione della propria vita sociale, propensione alla collaborazione e al lavoro di équipe: sembrano questi i requisiti ritenuti indispensabili per affrontare lo scenario degli anni '10 nella prospettiva del potenziamento della preparazione tecnologica. Alla luce delle osservazioni sopra riportate, la rilettura delle indicazioni dei programmi del '79 riguardo all'orientamento induce a ritenere ancora valida l'idea della conquista della propria identità, nel contesto sociale, tramite un pro-

Il nuovo progetto educativo

L'analisi di un compito deve portare alla luce:

- **l'utilità di acquisire le competenze** che il compito prevede;
- **la procedura e le logiche** necessarie per realizzare il compito;
- **i saperi, le tecniche, le abilità operative** richieste per poter svolgere il compito;
- **i materiali, gli attrezzi, i tempi, i costi** necessari;
- **i criteri di accettabilità dei risultati o dei prodotti finali**, ed eventualmente anche **intermedi** che il compito si propone di realizzare.

La ricchezza di contenuti, di saperi, di logiche, di un compito, e la sua aderenza ad abilità indiscutibilmente richieste a un cittadino, ne legittimano l'inserimento nel "curricolo del cittadino".

Nella gamma dei compiti in cui si articola un determinato nucleo sono sicuramente numerosi i compiti che superano la prova-orientamento e possono essere inseriti nel curricolo del cittadino a pari titolo, o perché offrono migliori condizioni di fattibilità, o per considerazioni legate all'ambiente e alla realtà di vita degli allievi. Altri compiti, meno ricchi di sollecitazioni ad apprendere, e meno rilevanti per la formazione del cittadino, non saranno pertanto inseriti nel curricolo.

Nel disegno complessivo di un curricolo orientativo centrato sulle varie dimensioni della professione cittadino, sarà dunque possibile vedere rappresentata la professione:

- a) da compiti di elevato prestigio (es.: organizzare un'attività culturale; fare una ricerca sulla storia della propria città; organizzare una campagna ecologica; riordinare una biblioteca; ecc.);
- b) da compiti di responsabilità quotidiana (es.: tenere in ordine il tavolo di lavoro; aggiornare i dossier di lavoro; fare le pulizie quotidiane; fare la spesa; leggere il giornale; ecc.);
- c) da compiti ricorrenti (es.: rinnovare l'abbonamento alle riviste; fare esami clinici di routine; andare al cinema; partecipare alle riunioni di una associazione; pagare le tasse; ecc.).

Il curricolo del cittadino, dispiegato per esempio sul triennio della attuale scuola media, apparirà come un mosaico di compiti gradualmente di anno in anno dai più semplici ai più complessi, da *privati* a *pubblici*, da *individuali* a *sociali*.

È competenza del Collegio Docenti disegnare un mosaico armonico e rappresentativo di un Progetto Educativo di Istituto pensato per i giovani cittadini della comunità in cui la scuola è collocata.

Nel disegnare il mosaico-curricolo, il Collegio Docenti avrà presente il sottostante **curricolo dei saperi** e delle strumentazioni di base, che l'analisi dei compiti prescelti consente di rilevare: quanto, come e dove, affrontando quei compiti, un cittadino incontra i contenuti delle tradizionali e ineliminabili discipline scolastiche.

Il compito bisognoso di sapere per realizzarsi (perché è per definizione una struttura complessa) di fatto legittima il sapere dimostrandone la necessità; il sapere, chiamato in causa dal compito, lo illumina e lo difende da semplificazioni e banalizzazioni.

Ma l'analisi del compito permette di leggere il "fare" attraverso cui il compito si realizza: sequenza delle operazioni, logiche delle operazioni, verifiche sul processo di produzione, passaggio dall'idea al prodotto. Questo è il **curricolo delle logiche**, nel quale sono impegnati i processi cognitivi di chi realizza quel compito, quel prodotto. Più che mai sente di essere un soggetto attivo colui che realizza un compito denso di implicazioni logiche, di procedure rigorose, di operazioni verificabili.

Le procedure

sequenza operativa	fasi / tempi	punti di difficoltà data	tempi di superamento data	sequenza acquisita data
Presentazione della commessa				
Analisi della commessa e sottoscrizione del contratto	entro il.....			
Raccolta di informazioni sugli elementi che definiscono l'identità della scuola				

Gli indicatori

descrittori ipotizzati	indicatori	eccezionalmente	abbastanza frequentemente	sistematicamente
Lavorare in gruppo	<ul style="list-style-type: none"> • chiama i compagni nel gruppo • richiama all'ascolto • 			
.....	<ul style="list-style-type: none"> • • 			

SCHEDA INTERMEDIA DI COMPITO

Il compito in programma

Qual è il prodotto da ottenere

A che cosa serve il prodotto che stai realizzando?

.....

Quali sono i tempi previsti

.....

Quante e quali fasi della sequenza ha svolto

.....

.....

Quante e quali fasi mancano alla realizzazione del prodotto:

.....

.....

Il prodotto intermedio o attuale presenta difetti o imperfezioni non accettabili?

Se sì, quali?

.....

È possibile rimediarli? Se sì, con quali operazioni?

.....

.....

Quali sono stati i momenti più difficili del percorso fin qui attuato?

Come li hai superati?

.....

.....

Suggerimenti e proposte:

.....

.....

Gli strumenti per la progettazione e la programmazione di situazioni formative

Nelle pagine che seguono sono riportate alcune situazioni formative, scelte per la loro valenza orientativa.

Le competenze da acquisire, il sapere delle discipline, le operazioni attivate e i comportamenti che vengono messi in atto, legittimano l'inserimento di una attività nel curriculum.

Delle situazioni proposte sono stati analizzati: il contributo alla formazione del cittadino, alla costruzione dell'identità, alla pratica della cultura del lavoro e il contributo all'acquisizione di metodi di studio e di lavoro, che insieme costituiscono **la legittimazione** orientativa della situazione.

Di ciascuna situazione è stato rappresentato (con un diagramma di flusso) il percorso, la sequenza logica delle operazioni, che consentono la realizzazione del **prodotto / risultato** ipotizzato.

Le caratteristiche del prodotto e **lo standard di accettabilità** sono definite a priori, se vogliamo che la qualità del prodotto sia il risultato di azioni intenzionali e non casuali.

L'analisi del compito da far praticare consente di individuare lo spessore culturale correlato alle diverse operazioni della sequenza prevista dalla situazione formativa e quindi di far emergere il contributo delle discipline (**materie e saperi coinvolti**).

La **sequenza operativa** del compito (in quanto rappresentazione previa del percorso), l'individuazione dei **prodotti intermedi** (quali risultati di una singola fase della sequenza) la descrizione dello **standard di prodotto finale**, consentono il controllo del percorso operativo e dell'apprendimento; rispetto ad essi si compie l'operazione della **verifica**.

All'analisi del compito segue la **programmazione** (cosa fa l'insegnante perché gli alunni facciano ...) con attenzioni e strategie per garantire le condizioni dell'apprendimento e il percorso operativo del compito.

Nel quadro riassuntivo conclusivo sono individuati ulteriori elementi che convalidano la legittimazione:

- i rapporti con l'“extrascuola”
- l'utilizzo di diversificati materiali e strumenti
- la “copertura” delle indicazioni dei programmi (insegnanti e materie)
- l'indicazione di altre situazioni formative analoghe che concorrono a definire un possibile curriculum.

Le situazioni formative sono:

1. Realizzare il piano di evacuazione della scuola
2. Costruire la mappa dei punti a rischio del quartiere
3. Predisporre il piano delle entrate e delle uscite settimanali
4. Progettare e realizzare un piano di lavoro settimanale
5. Redigere il curriculum vitae
6. Fondare una cooperativa a scuola
7. Ripristinare la biblioteca scolastica e attivare la sua apertura all'esterno
8. Realizzare un saggio musicale nell'ambito della musica d'insieme
9. Organizzare un incontro con i genitori a consuntivo di un viaggio d'istruzione
10. Progettare il logo della scuola
11. Progettare e realizzare un pieghevole sulle manifestazioni interne alla scuola
12. Realizzare recensioni per il giornale locale
13. Informare i turisti sull'Area Monumentale Ottocentesca di Napoli
14. Informare i cittadini sullo stato di salute dell'ambiente.

OPERAZIONI RIFERITE AL PROCESSO OPERATIVO	
Raccogliere dati/informazioni relativamente a:	Grado di funzionalità ed efficienza
Sequenza/e operativa/e Programmazione delle fasi Strategie operative Strumenti/risorse utilizzati Prodotti intermedi Tenuta dei tempi Verifiche in itinere Documentazione	

OPERAZIONI RIFERITE ALL'AUTOVALUTAZIONE DEI RAGAZZI (Rif. Scheda	
Raccogliere dati/informazioni relativamente a:	
Capacità di ripercorrere il processo Capacità di riconoscere gli apprendimenti disciplinari Capacità di riconoscere gli apprendimenti di formazione	

OPERAZIONI RIFERITE ALL'ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA

- *ogni Istituzione scolastica fa riferimento a modelli di AUTOANALISI (Scuola che sa apprendere dalle proprie esperienze)*

OPERAZIONI ...

N.B. Ogni progetto deve essere coerente con il P.E.I. dell'Istituto

Scheda n. 17
Tabellone di storicizzazione / verifica delle classi – dei gruppi

Area _____ Nucleo _____ situazione formativa _____

Periodo di svolgimento: da _____ a _____

Data	Ore	Insegnante/i	Operazioni della sequenza	Materie coinvolte e/o nuovi saperi	Abilità capacità attivate	Imprevisti organizzativi sul piano dei bisogni conoscitivi (descrizione dei problemi ...)	Richiesta di informazioni ai docenti e agli esperti (interni/genitori/esterni) per alimentare la situazione formativa (da parte di: responsabile / alunni / insegnanti ...)	Dal progetto ai prodotti
			Cosa fa l'insegnante Cosa fa l'alunno					

Priorità per la formazione orientativa

I bisogni orientativi sono mutati nel tempo e oggi, quasi venti anni dopo i programmi ministeriali del '79, sussistono priorità diverse e nuove categorie di riferimento, in relazione alla evoluzione della domanda di orientamento.

L'aumento costante e consistente della quota di allievi che passa alle scuole secondarie di secondo grado ha accresciuto le problematiche di gestione della transizione, accentuando l'investimento di risorse in percorsi specifici di aiuto (valutazione, autovalutazione, informazione sul sistema formativo post-obbligo) agli allievi e alle famiglie, spesso centrati sulla ricerca della scuola "adeguata e compatibile" con i risultati di apprendimento del soggetto.

È verosimile che tale situazione sia alimentata dalla oggettiva complessità del sistema di opportunità successive alla terza media (maggiore offerta degli istituti e negli istituti) e dall'ansia delle famiglie, indotta anche dai consistenti tassi di insuccesso e dalla problematicità degli sbocchi professionali. Tali iniziative, tuttavia, non hanno sollecitato adeguatamente una progettualità più ampia né favorito gli allievi nei processi della scelta.

Per vari motivi, infatti, non è stata arricchita l'offerta dei percorsi formativi per l'orientamento intesi a valorizzare la persona, a sostenerne la costruzione dell'identità, a dotarla di strumenti per la progettazione del futuro, a favorire l'insorgere e il consolidamento delle motivazioni, ad attrezzarla per le situazioni di disagio di natura sociale o scolastica. Inoltre, negli ultimi anni, è cresciuta nella scuola media la consapevolezza dell'importanza di sviluppare capacità strategiche, metodologiche e procedurali dell'apprendere, in un percorso trasversale alle discipline che si identifica con l'*imparare ad imparare*, largamente condiviso ma ancora lontano dall'essere praticato.

Questa nuova sensibilità viene infatti svilita dalla frammentarietà del curriculum, compresso dalla esuberanza delle discipline, dalla difficoltà di recuperare un sostanziale coordinamento fra gli insegnanti.

Inoltre tali capacità strategiche spesso non vengono incarnate in situazioni d'uso, nelle quali il sapere viene utilizzato in funzione di un fare riconosciuto necessario per una determinata situazione formativa.

Sono state anche disattese, subendo un diffuso ridimensionamento quantitativo e qualitativo, le indicazioni intese a *valorizzare il lavoro e l'operatività, il metodo scientifico*, i percorsi di *ricerca* e di *storicizzazione*, che insieme costituivano nei programmi del '79 un asse educativo di opportunità diffuse, funzionali alla formazione orientativa.

Nel frattempo la scuola media ha assunto nuovi compiti (Educazione alla salute, alla pace, alla legalità, alla affettività, Educazione interculturale, Educazione stradale, solo per citarne alcune) i quali, dettati da istanze sociali diffuse e riconoscibili, hanno prodotto una percezione di "sovraccarico curricolare", poiché tali compiti non si sono raccordati in modo organico con le materie d'insegnamento, scindendo arbitrariamente la formazione in *asse dell'educazione* e *asse dell'istruzione*.

Di conseguenza si è modificato il disegno formativo istituzionale contenuto nei Programmi del '79, diluendone gli elementi fondativi e provocando, di conseguenza, una marginalità preoccupante delle finalità orientative fino a ridurle ad una sorta di opzione extracurricolare.

Ne sono indicatori significativi e diffusi:

- l'affidamento del problema a pochi insegnanti del consiglio di classe (spesso l'insegnante di italiano assume la titolarità esclusiva dell'azione orientativa);
- l'investimento prevalente negli aspetti informativi rispetto a quelli formativi;

Lo scambio scuola - società (quella società in cui viviamo e dove sono insediate le nostre scuole) deve diventare il modello interattivo basilare per la costruzione di un reale rapporto io - mondo.

Il Progetto di Istituto (o di Circolo), il “progetto-allievo: ricevono dalla mappa **dell’essere cittadini i contenuti**, le **condizioni di fattibilità** e di **verifica** per una formazione orientativa:

- **radicata nella realtà, strutturata in processi e prodotti** (o risultati o adempimenti o soluzioni);
- **abilitante** ad affrontare la grandissima complessità della nostra organizzazione esistenziale;
- **sorretta** da saperi modernamente organizzati.

Ma la realtà di riferimento può essere solo quella di una società complessa? Il mondo è solo quello, nel bene e nel male, antropizzato? Non è possibile affacciarsi sul mondo fisico senza la mediazione della “cittadinità”? E che dire della realtà dei sentimenti, degli affetti, delle credenze?

E come affrontare il più vasto girone della società mondiale? E come muoversi nel mondo datoci dai massmedia e dalla tecnologia?

Qualunque sia il contenuto, c’è un soggetto che apprende e che vive questa esperienza con tensione, fiducia, timore, speranza. O, anche, indifferenza.

Ogni processo di apprendimento è di una persona, con la propria storia, le proprie difese, verso il nuovo e l’ignoto, la propria voglia/paura di crescere, la propria identità da espandere e al contempo da custodire: tutto ciò nella scuola della trasmissione culturale, viene sospinto nel “sommerso” dell’allievo.

Lo stesso rischio potrebbe corrersi nella scuola che interagisce con la realtà, se la situazione formativa per la sua stessa natura non costringesse chi apprende e chi insegna allo scambio comunicativo.

L’apprendimento a stare in relazione, l’apprendimento a collaborare, arricchiscono anche la più grigia delle situazioni formative: incontrare un “tu” competente in una situazione di lavoro condivisa vuol dire **“parlare il fare”**, liberarlo dall’ansia, dell’inadeguatezza sostituita dalla fiducia nell’aiuto.

Il prodotto, la realizzazione raggiunta e riconosciuta, prima nel sociale scolastico, poi nel sociale extrascolastico, danno forza all’identità e alla consapevolezza di sé.

Nella scuola che interagisce con il mondo e produce, diminuiscono le pulsioni distruttive e si rafforza la fiducia di base dell’alunno: **“l’ho fatto io”**.

Se la crescita, il cammino verso la maturità e l’integrità si riconoscono nella disposizioni ad assumere obblighi e responsabilità e nel produrre risultati socialmente utili, il vero “teatro” del divenire e del dispiegarsi di una persona - intelligenza, emozioni, poetica, speranza, timore, coraggio - è l’umanità socializzata; sono le scene del farsi e disfarsi delle sue organizzazioni sociali; sono anche, purtroppo, le sue tragedie.

Ma anche la natura, per essere capita, prodotta, usata, richiede strumenti sofisticati (il cittadino agricoltore è una figura plausibilissima) che solo i sistemi sociali più complessi consentono oggi di possedere e attivare.

Altre dimensioni?

La situazione formativa

Il mosaico di compiti che costituisce il curriculum del cittadino contiene dunque una ricchissima rappresentazione degli apprendimenti da promuovere: le competenze operative e di autogoverno del cittadino, i saperi della nostra Cultura, il fare progettato e il “pensato” della nostra civiltà. Il compito contiene gli stimoli ad apprendere e le condizioni dell’apprendere, il bisogno di realizzare risultati e prodotti, la necessità di operare per realizzarli, la verifica -in itinere- delle procedure, la verifica finale dei prodotti.

Di compito in compito maturano la consapevolezza del metodo, la trasferibilità del metodo, il bisogno di conoscenza, la responsabilità dei risultati. Questo è orientamento. Ma affinché si costituisca in chi apprende il patrimonio consapevole degli apprendimenti occorre costruire, su ogni compito, una situazione formativa, cioè:

- lo sviluppo sequenziale del compito, dalla proposta al prodotto, rappresentato nei suoi vari passaggi;
- i tempi e le ripetizioni dell’intero percorso, o di suoi segmenti, al fine di promuovere l’assimilazione;
- l’introduzione, lungo l’asse sequenziale dei saperi di volta in volta necessari per capire e per procedere, delle tecniche e dei materiali necessari per produrre;
- l’organizzazione del set di lavoro: quando lavoro individuale, quando di gruppo, quando verifiche collettive; se e come distribuire agli allievi parti diverse del processo di produzione;
- la definizione dei risultati da ottenere: i risultati di prodotto e i risultati formativi; quali i protocolli dei prodotti? quali gli indicatori dei risultati formativi?
- quali strategie adottare: quando il problem solving, quando le istruzioni prelieve, quando la ricerca collettiva, quando le informazioni preselezionate, quando la ridondanza addestrativa, come la gestione euristica dell’errore.

La situazione formativa è dunque un compito dilatato nel tempo ed esplosivo nella sua ricchezza formativa, affinché gli studenti – con le loro differenti intelligenze e abilità – trovino tutte le condizioni dell’apprendere: gli stimoli, le opportunità operative, le alimentazioni dei saperi, l’assistenza e la guida, le verifiche (cioè i risultati parziali e finali).

Condizione delle condizioni, però, è che la situazione formativa si affacci sulla realtà alla quale il compito appartiene e lì sviluppi i passaggi cruciali del compito (ad es.: predispongo in classe le condizioni per andare a fare veri acquisti; predispongo in classe il progetto per rifare il giardino della scuola, ecc.).

Condizione delle condizioni è, anche, il coordinamento tra gli insegnanti. Chi fa che cosa? Che cosa fa l’insegnante “regista” di quel compito? Che fanno e quando, gli insegnanti “fornitori” dei saperi richiesti? (non necessariamente tutti e sempre compresenti; in quanto una corretta programmazione può consentire loro di mantenere il proprio orario di cattedra).

Il contratto formativo

Non sempre l’allievo è psicologicamente predisposto ad una esperienza formativa, per quanto accuratamente progettata e programmata. Ma spesso l’allievo ne scopre il senso e l’importanza in corso d’opera e allora vi si dedica con passione. Anche questo è orientamento: passare dall’estraneità al coinvolgimento.

Come, dunque, dare il via a un processo formativo, quando non c’è motivazione previa? Ma anche: come mantenere centrato sul compito l’allievo – o la classe – che ha esaurito la carica partecipativa?

Certo in una scuola dove gli insegnanti sanno dare agli allievi il senso della *mission* – civile, sociale, individuale – del loro apprendere, tutto può essere relativamente facilitato. Ma anche in questo caso sarà fortissimamente educativo e orientante un trasparente, ragionevole e rigoroso contratto formativo:

- questo è il quadro della vostra formazione;
- questi sono i motivi della nostra offerta formativa;
- così si lavorerà insieme: voi per voi, in questo modo; noi, per voi, in questo modo;
- non vi chiediamo il consenso su ciò che vi proponiamo, ma non vi consentiremo di eludere ciò che vi proponiamo;
- abbiamo il dovere di sostenervi nella fatica dell'apprendere; avete il diritto di essere facilitati e rispettati nella vostra fatica: alla quale non potete sottrarvi.

Così con questa impostazione delle pari (non identiche) responsabilità, la scuola degli allievi e degli insegnanti sarà veramente un luogo di altissima formazione civica.

Se ci coglie la preoccupazione che il curriculum del cittadino non soddisfi i bisogni formativi dei nostri ragazzi, e non copra in modo significativo il repertorio disciplinare dei programmi ministeriali, facciamo una verifica: analizziamo strato dopo strato una situazione formativa del curriculum del cittadino basata su un compito qualsiasi del cittadino - tipo.

Prendiamo ad esempio le regole del traffico e della sicurezza stradale.

- **Primo strato** (primo curriculum - **le competenze del cittadino**): che cosa deve fare e non fare il cittadino come pedone, come ciclista, come guidatore di motorino o di moto, come autista; che cosa deve conoscere: segnaletica, regole della circolazione, norme dei veicoli, assicurazioni, ecc.

- **Secondo strato** (secondo curriculum - **i saperi**): che cosa deve sapere per comprendere le prescrizioni contenute nel primo curriculum: funzionamento dei motori, nozioni scientifiche riguardanti l'inquinamento, elementi di diritto, elementi di antinfortunistica e di pronto soccorso, funzioni e competenze dei diversi soggetti istituzionali, ecc.

- **Terzo strato** (terzo curriculum - **le logiche**): quali criteri deve seguire e quali logiche deve adottare **per agire** (primo curriculum) correttamente e con efficienza e **per risolvere** problemi del traffico, del parcheggio, emergenze, vertenze, costi, ecc.

- **Quarto strato** (quarto curriculum - **l'operatività**): la manutenzione dei veicoli, le pratiche ricorrenti, la ricerca di finanziamento, ecc.

È ovvio che una sola situazione formativa (finalizzata a conferire, in questo caso, le competenze relative a circolazione e sicurezza stradale) coprirà una parte del curriculum tradizionale dei saperi e solleciterà il "sistema uomo" a produrre atti logici e azioni molto specifiche: **un solo compito e una sola situazione formativa, non costituiscono un curriculum.**

Il curriculum del cittadino è infatti un ampio repertorio di compiti sui quali si costruiscono altrettante situazioni formative. La **scelta dei compiti nasce da una fondata esplorazione del "mestiere di cittadino"**, dalla verifica dello spessore dei quattro strati di ogni compito e della ricchezza dei saperi attivati.

I quattro curricoli del curriculum del cittadino

mamente una piccola inchiesta sulla storia della scuola; fornire ai compagni le informazioni possedute; ecc.

Comportamenti rilevabili, indicativi dell'approssimarsi dei ragazzi alle modalità comportamentali auspiccate negli obiettivi formativi e articolate nei descrittori (ad es. centrarsi sul compito, centrarsi sul prodotto, sviluppare iniziative culturali, lavorare in gruppo, ecc.); non giudizi sui ragazzi, ma registrazione di una fenomenologia di atti e di atteggiamenti che depongono per risultati formativi profondi.

Dopo le verifiche, allora, **valutare vorrà dire**: tra ciò che ho prefigurato nel progetto, nella programmazione della situazione formativa e ciò che è risultato nella realtà (prodotti, logiche, procedure e saperi, comportamenti) **qual è il rapporto di approssimazione?**

Se è accettabile, allora.... Se non è accettabile, allora...

Nelle pagine seguenti suggeriamo qualche strumento.

1. per la verifica finale del prodotto;
2. per il controllo complessivo del processo / delle procedure;
3. per l'autovalutazione intermedia dello sviluppo del compito.

Gli strumenti per la progettazione e la programmazione di situazioni formative

Nelle pagine che seguono sono riportate alcune situazioni formative, scelte per la loro valenza orientativa.

Le competenze da acquisire, il sapere delle discipline, le operazioni attivate e i comportamenti che vengono messi in atto, legittimano l'inserimento di una attività nel curriculum.

Delle situazioni proposte sono stati analizzati: il contributo alla formazione del cittadino, alla costruzione dell'identità, alla pratica della cultura del lavoro e il contributo all'acquisizione di metodi di studio e di lavoro, che insieme costituiscono **la legittimazione** orientativa della situazione.

Di ciascuna situazione è stato rappresentato (con un diagramma di flusso) il percorso, la sequenza logica delle operazioni, che consentono la realizzazione del **prodotto / risultato** ipotizzato.

Le caratteristiche del prodotto e **lo standard di accettabilità** sono definite a priori, se vogliamo che la qualità del prodotto sia il risultato di azioni intenzionali e non casuali.

L'analisi del compito da far praticare consente di individuare lo spessore culturale correlato alle diverse operazioni della sequenza prevista dalla situazione formativa e quindi di far emergere il contributo delle discipline (**materie e saperi coinvolti**).

La **sequenza operativa** del compito (in quanto rappresentazione previa del percorso), l'individuazione dei **prodotti intermedi** (quali risultati di una singola fase della sequenza) la descrizione dello **standard di prodotto finale**, consentono il controllo del percorso operativo e dell'apprendimento; rispetto ad essi si compie l'operazione della **verifica**.

All'analisi del compito segue la **programmazione** (cosa fa l'insegnante perché gli alunni facciano ...) con attenzioni e strategie per garantire le condizioni dell'apprendimento e il percorso operativo del compito.

Nel quadro riassuntivo conclusivo sono individuati ulteriori elementi che convalidano la legittimazione:

- i rapporti con l'“extrascuola”
- l'utilizzo di diversificati materiali e strumenti
- la “copertura” delle indicazioni dei programmi (insegnanti e materie)
- l'indicazione di altre situazioni formative analoghe che concorrono a definire un possibile curriculum.

Le situazioni formative sono:

1. Realizzare il piano di evacuazione della scuola
2. Costruire la mappa dei punti a rischio del quartiere
3. Predisporre il piano delle entrate e delle uscite settimanali
4. Progettare e realizzare un piano di lavoro settimanale
5. Redigere il curriculum vitae
6. Fondare una cooperativa a scuola
7. Ripristinare la biblioteca scolastica e attivare la sua apertura all'esterno
8. Realizzare un saggio musicale nell'ambito della musica d'insieme
9. Organizzare un incontro con i genitori a consuntivo di un viaggio d'istruzione
10. Progettare il logo della scuola
11. Progettare e realizzare un pieghevole sulle manifestazioni interne alla scuola
12. Realizzare recensioni per il giornale locale
13. Informare i turisti sull'Area Monumentale Ottocentesca di Napoli
14. Informare i cittadini sullo stato di salute dell'ambiente.

Scheda n. 2

Compiti per i dipartimenti disciplinari

□ **Operazioni comuni:**

- Verificare la fattibilità del disegno formativo ipotizzato dal collegio dei docenti (curricolo di formazione orientativa – standard formativi e di qualità);
- Garantire all'interno dell'istituto il possesso delle abilità minime di ogni disciplina (standard di apprendimento: disciplinari, fondamentali/alternative, integrative, opzionali, facoltative);
- Individuare le sessioni integrative da svolgere durante l'anno;
-

□ **Operazioni per i singoli gruppi di dipartimento:**

- Definire i contenuti irrinunciabili sulla base della mappa del cittadino (Rif. Vol. 1° cap. 2°) e del repertorio delle situazioni formative;
- Sistemare l'ordine ottimale delle sequenze di apprendimento secondo rilevanza disciplinare, e/o sociale e/o livello d'uso;
- Ripartire nel triennio i contenuti e le attività irrinunciabili;
-

□ **Operazioni per materie affini (il coordinatore della situazione formativa):**

- Verificare eventuali sovrapposizioni;
- Prevedere necessità di integrazioni;
- Coordinare la predisposizione di coerenti prove di verifica/valutazione sommative comuni, (Rif. Scheda n. 14);
-

□ **Operazioni per tutti i dipartimenti, tutti i coordinatori dei consigli di classe:**

- Prendere atto della presenza nella/e Situazioni Formative di operazioni/capacità/abilità trasversali (Rif. Vol. 1° cap. 2°);
- Mettere in atto eventuali correttivi;
- Verificare i “vuoti” per prevedere:
 - investimenti formativi (aggiornamento)
 - integrazione di risorse (Rif. Schede n. 10, n. 11 e n. 12);
- Proporre criteri per la formulazione flessibile dell'orario, in funzione della complessità e dell'uso logico e cronologico delle discipline, strumentale alla evoluzione della/e Situazioni Formative e nel rispetto dei vincoli delle ore curricolari annuali
- Verificare le condizioni organizzative (tempi/uso di spazi/risorse/...) (Rif. Scheda n. 9);
- Predisporre prove comuni complesse di verifica di operazioni/capacità/abilità trasversali e di processo (Rif. Vol. 1° cap. 3°) e (Rif. Scheda n. 14);
-

□

Scheda n. 14

Criteria per costruire/definire strumenti di verifica/valutazione delle situazioni formative (per Consigli di classe – dipartimenti disciplinari).

A) Sul versante dei risultati - prodotti (Rif. Scheda n° 13)

Integrazione di più tipologie di strumenti:

- Strumenti di autovalutazione dei ragazzi
 - storicizzazione del percorso “situazioni formative” (Rif. Scheda n. 17)
 - attribuzione di senso alle esperienze
 - modi per rappresentare le esperienze
 -

- Prova complessa comune (unica per tutte le materie) (esempio di traccia predisposta dal Consiglio di classe (Rif. Scheda n. 16), per raccogliere dati su capacità/abilità operazioni attivate in ogni situazione formativa (Rif. Vol. 1° cap. 3°)
 - saggio breve
 - domande aperte
 - domande a scelta multipla
 - domande vero/falso
 - prove semistrutturate
 -

- Prove disciplinari, comprensive degli aspetti appresi:
 - nelle situazioni formative
 - in sessioni integrative disciplinari
 - rispetto a nuovi saperi (Rif. Vol. 3°)

-

B) Sul versante dei PROCESSI DI APPRENDIMENTO (Rif. Scheda n° 13)

-
-

C) Sul versante dell'organizzazione scolastica

- Autoanalisi di istituto
-

Scheda n. 16

Esempio di scheda di AUTOVALUTAZIONE

Cognome _____ Nome _____

Titolo situazione formativa _____

Area _____ Nucleo _____ Periodo di svolgimento: da _____ a _____

Data	Cosa ho fatto		Cosa ho imparato				Momenti che mi hanno		Quale uso farò di ciò che ho imparato		Confronto i risultati che ho ottenuto con i risultati che volevo ottenere	Esprimo il grado di stima
	A scuola	a casa / altrove	parole nuove	argomenti	modo di lavorare (in gruppo, in laboratorio, all'esterno con strumenti particolari, ...)	mappe (esemplificare su un foglio a parte)	favorito nelle scelte	ostacolato nelle scelte	a scuola	a casa / altrove		

Data _____

FIRMA

Scheda n. 17
Tabellone di storicizzazione / verifica delle classi – dei gruppi

Area _____ Nucleo _____ situazione formativa _____

Periodo di svolgimento: da _____ a _____

Data	Ore	Insegnante/i	Operazioni della sequenza	Materie coinvolte e/o nuovi saperi	Abilità capacità attivate	Imprevisti organizzativi sul piano dei bisogni conoscitivi (descrizione dei problemi ...)	Richiesta di informazioni ai docenti e agli esperti (interni/genitori/esterni) per alimentare la situazione formativa (da parte di: responsabile / alunni / insegnanti ...)	Dal progetto ai prodotti
			Cosa fa l'insegnante Cosa fa l'alunno					

Valutare: che cosa? Perché?

Ogni livello scolastico e ogni età (e anche ogni realtà socioambientale) avranno un diverso curriculum del cittadino, costituito da situazioni formative diversamente centrate sull'effettiva base di cittadinanza consentita a quel tipo di destinatario: bambino, adolescente, giovane, adulto.

Nel ciclo, per ora triennale della scuola media, per esempio, si dispiegherà un curriculum del cittadino graduato per complessità (il diverso spessore dei compiti nei tre curricula annuali) e in grado di capire non solo lo strato dei saperi (cioè il tradizionale curriculum di scuola media delle materie scolastiche) ma anche quello delle logiche e dell'operatività: il tutto in una marcata chiave orientativa e di coscientizzazione sociale.

Valutare significa attribuire valore: per esempio a un oggetto da commerciare, a una cosa da acquistare. Ma anche valutare un fenomeno su cui si vuole intervenire, una situazione che deve essere affrontata. Valutare un rischio, una probabilità; valutare l'evolvere di una malattia; valutare un bilancio.

La scuola valuta. Che cosa? **Valuta i progressi di apprendimento dei propri allievi.** Perché? **Per aggiustare la mira della propria azione formativa**, al fine di aiutare gli allievi ad apprendere di più e meglio. Dunque: non valuta per scartare allievi; non valuta per classificarli. E se valuta il loro apprendimento inevitabilmente **valuta anche il proprio insegnamento e la propria azione formativa: per migliorarla appunto.**

Su che cosa si basa la scuola, per valutare l'apprendimento degli allievi? Sui risultati ottenuti dagli allievi. Dunque: valuta i risultati non gli allievi.

I risultati sono di tre tipi e richiedono tre tipi diversi di valutazione (o meglio: di verifica prima, e di valutazione poi):

- **i prodotti realizzati dagli allievi**, verificati su standard di accettabilità definiti da precisi protocolli;
- **i processi di lavoro**, di produzione, di problemi solving, di ricerca, **messi in atto dagli allievi**, (verificati per confronto su sequenze attivabili, algoritmi, modelli operativi);
- **i comportamenti manifestati dagli allievi** nelle direzioni auspiccate e predefinite dagli obiettivi formativi, (e formulate in descrittori comportamentali e in repertori di indicatori-guida per la loro rivelazione).

Naturalmente si tratta di risultati rilevabili a breve e a medio termine (nella giornata di lavoro, nei mesi dell'anno scolastico, nel ciclo scolastico), ma dovrebbero essere comunque risultati dinamici, capaci di continuare a evolvere e a svilupparsi oltre l'età scolastica, nella vita di cittadino.

Facciamo un esempio: il progetto del logo della scuola, una volta realizzato dagli allievi, deve risultare rispondente ai criteri di accettabilità predefiniti nel compito (situazione formativa n. 10 "Progettare il logo della scuola"): gli allievi devono documentare il percorso operativo, ricostruendone le fasi, i passaggi logici, la selezione e l'uso dei saperi, le verifiche in itinere, i criteri per la raccolta di documentazione, ecc. (v. pag. 129).

Quali indicatori l'insegnante dovrebbe / vorrebbe rilevare?

Per esempio: il perseverare tenacemente nella produzione dei prototipi, l'accettare che la scelta cada sul progetto di un altro; lavorare in gruppo senza conflitti; documentarsi autonomamente sul linguaggio dei simboli; organizzare autonomo-

Per il prodotto

SCHEDA FINALE DI VERIFICA DEL PRODOTTO

Esempio centrato sulla Situazione Formativa n. 10

Progettare il logo della scuola

Laboratorio/Area:	Responsabilità sociali
Compito:	Progettare azioni promozionali di associazioni
Prodotto:	Logo della scuola
Standard di prodotto	il logo dovrà essere: rappresentativo del nome della scuola, della sua storia, del progetto-educativo; facilmente riconoscibile; riproducibile in scala e su supporti di materiale diverso; parametri di controllo: misure, costi, tempi; limiti di tollerabilità.

Confronto standard previsti e risultati ottenuti:

- gli standard previsti sono stati rispettati
- gli standard previsti sono stati rispettati solo in parte
- gli standard previsti non sono stati rispettati

Valutazione del lavoro svolto

- il prodotto è accettabile perché
- il prodotto è accettabile solo in parte perché.....
- gli errori sono dovuti a.....
- gli errori sono rimediabili facendo

Gli strumenti per la progettazione e la programmazione di situazioni formative

Nelle pagine che seguono sono riportate alcune situazioni formative, scelte per la loro valenza orientativa.

Le competenze da acquisire, il sapere delle discipline, le operazioni attivate e i comportamenti che vengono messi in atto, legittimano l'inserimento di una attività nel curriculum.

Delle situazioni proposte sono stati analizzati: il contributo alla formazione del cittadino, alla costruzione dell'identità, alla pratica della cultura del lavoro e il contributo all'acquisizione di metodi di studio e di lavoro, che insieme costituiscono **la legittimazione** orientativa della situazione.

Di ciascuna situazione è stato rappresentato (con un diagramma di flusso) il percorso, la sequenza logica delle operazioni, che consentono la realizzazione del **prodotto / risultato** ipotizzato.

Le caratteristiche del prodotto e **lo standard di accettabilità** sono definite a priori, se vogliamo che la qualità del prodotto sia il risultato di azioni intenzionali e non casuali.

L'analisi del compito da far praticare consente di individuare lo spessore culturale correlato alle diverse operazioni della sequenza prevista dalla situazione formativa e quindi di far emergere il contributo delle discipline (**materie e saperi coinvolti**).

La **sequenza operativa** del compito (in quanto rappresentazione previa del percorso), l'individuazione dei **prodotti intermedi** (quali risultati di una singola fase della sequenza) la descrizione dello **standard di prodotto finale**, consentono il controllo del percorso operativo e dell'apprendimento; rispetto ad essi si compie l'operazione della **verifica**.

All'analisi del compito segue la **programmazione** (cosa fa l'insegnante perché gli alunni facciano ...) con attenzioni e strategie per garantire le condizioni dell'apprendimento e il percorso operativo del compito.

Nel quadro riassuntivo conclusivo sono individuati ulteriori elementi che convalidano la legittimazione:

- i rapporti con l'“extrascuola”
- l'utilizzo di diversificati materiali e strumenti
- la “copertura” delle indicazioni dei programmi (insegnanti e materie)
- l'indicazione di altre situazioni formative analoghe che concorrono a definire un possibile curriculum.

Le situazioni formative sono:

1. Realizzare il piano di evacuazione della scuola
2. Costruire la mappa dei punti a rischio del quartiere
3. Predisporre il piano delle entrate e delle uscite settimanali
4. Progettare e realizzare un piano di lavoro settimanale
5. Redigere il curriculum vitae
6. Fondare una cooperativa a scuola
7. Ripristinare la biblioteca scolastica e attivare la sua apertura all'esterno
8. Realizzare un saggio musicale nell'ambito della musica d'insieme
9. Organizzare un incontro con i genitori a consuntivo di un viaggio d'istruzione
10. Progettare il logo della scuola
11. Progettare e realizzare un pieghevole sulle manifestazioni interne alla scuola
12. Realizzare recensioni per il giornale locale
13. Informare i turisti sull'Area Monumentale Ottocentesca di Napoli
14. Informare i cittadini sullo stato di salute dell'ambiente.

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
<p>Saperi standard di qualità</p> <p>Curricolo disciplinare</p> <p>Criteri di verifica e valutazione</p>	<p>n. 2</p> <p>n. 4</p> <p>n. 14 - 15 - 16 - 17</p>	<p>3. Dipartimenti disciplinari:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Assumono il progetto definito dal collegio (rif. Vol. 1° e 3°); <input type="checkbox"/> Individuano i saperi e gli standard di qualità per ogni disciplina fondamentale – alternativa, attività integrative – opzionali – facoltative e li confrontano con quelli attivati dalle situazioni formative, tenendo conto dei “compiti” che qualificano le situazioni formative (rif. Vol. 1° e vol. 3°); <input type="checkbox"/> Propongono a livello organizzativo la presenza, nell’orario degli alunni, di sessioni (di alimentazione, di sintesi...) da dedicare alla “sistematica e al completamento dei saperi”; <input type="checkbox"/> Propongono selezioni relative alle situazioni formative, ai contenuti disciplinari funzionali alla realizzazione delle stesse (rif. Vol. 3°); <input type="checkbox"/> Ricercano criteri per ordinare le diverse situazioni formative; <input type="checkbox"/> Propongono criteri per l’utilizzo ottimale dei docenti e dei loro apporti specifici (rif. Vol. 3°); <input type="checkbox"/> Individuano possibili tipologie di prove di verifica e valutazione per l’accertamento dei saperi disciplinari coerenti con gli esiti formativi (controllo dei processi, verifica dei prodotti, verifica/valutazione degli apprendimenti previsti); <input type="checkbox"/>

Concetti chiave della formazione orientativa	Schede di approfondimento	VARIABILI ORGANIZZATIVE
<p>Programmazione</p> <p>Contratto formativo</p> <p>Integrazione territorio</p> <p>Valorizzazione risorse</p>	n. 4 - 8	<p>4. Consiglio di classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Assume il percorso formativo – orientativo, operando scelte organizzative sulla base delle situazioni formative approvate dal collegio, (mappa del cittadino orientato) (rif. Vol. 1°); <input type="checkbox"/> Adatta le situazioni formative alle tipologie dell’utenza e al disegno complessivo del triennio; <input type="checkbox"/> Identifica ruoli e funzioni differenziati per l’operatività dei docenti;
	n. 1 - 4	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Individua il gruppo di progetto delle situazioni formative; <input type="checkbox"/> Concorda i tempi e i criteri per un utilizzo ottimale dei docenti, delle opportune strategie, dei tempi e dei criteri per le verifiche;
	n. 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fissa strumenti e condizioni per la verifica/valutazione delle situazioni formative coerenti con gli obiettivi formativi, gli standard di apprendimento e la qualità del servizio;
	n. 2 - 3	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Indica compiti per i singoli docenti e per gli esperti coinvolti;
	n. 5 - 6	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Designa i “Responsabili” per ciascuna situazione formativa;
	n. 8 - 12	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Individua i momenti finalizzati all’integrazione del curricolo; <input type="checkbox"/> Concorda le modalità di integrazione del curricolo valorizzando gli apporti offerti dal territorio; <input type="checkbox"/> Definisce le finalità e le caratteristiche d’uso dei “prodotti” terminali delle situazioni formative;
	n. 15 - 16	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fornisce criteri per tracce e strumenti per facilitare negli alunni l’autovalutazione; <input type="checkbox"/> Formalizza il contratto formativo e media con le famiglie e gli alunni le scelte fondamentali alternative, opzionali e facoltative;
	n. 11 - 12	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ricerca e attiva risorse nel rispetto dei criteri fissati dal Collegio; <input type="checkbox"/> Esplicita le metodologie didattiche e lo spazio da assegnare alle tecnologie multimediali; <input type="checkbox"/> Concorda i tempi e i criteri per un utilizzo ottimale dei docenti nello svolgimento delle situazioni formative;
	n. 4	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fornisce indicazioni, sulla base delle situazioni formative e dei bisogni di approfondimento / recupero / sviluppo degli alunni, per l’organizzazione di classi aperte e per la “scomposizione” della classe in gruppi (es. di livelli, di interesse, ecc.); <input type="checkbox"/>

Scheda n. 2

Compiti per i dipartimenti disciplinari

□ **Operazioni comuni:**

- Verificare la fattibilità del disegno formativo ipotizzato dal collegio dei docenti (curricolo di formazione orientativa – standard formativi e di qualità);
- Garantire all'interno dell'istituto il possesso delle abilità minime di ogni disciplina (standard di apprendimento: disciplinari, fondamentali/alternative, integrative, opzionali, facoltative);
- Individuare le sessioni integrative da svolgere durante l'anno;
-

□ **Operazioni per i singoli gruppi di dipartimento:**

- Definire i contenuti irrinunciabili sulla base della mappa del cittadino (Rif. Vol. 1° cap. 2°) e del repertorio delle situazioni formative;
- Sistemare l'ordine ottimale delle sequenze di apprendimento secondo rilevanza disciplinare, e/o sociale e/o livello d'uso;
- Ripartire nel triennio i contenuti e le attività irrinunciabili;
-

□ **Operazioni per materie affini (il coordinatore della situazione formativa):**

- Verificare eventuali sovrapposizioni;
- Prevedere necessità di integrazioni;
- Coordinare la predisposizione di coerenti prove di verifica/valutazione sommative comuni, (Rif. Scheda n. 14);
-

□ **Operazioni per tutti i dipartimenti, tutti i coordinatori dei consigli di classe:**

- Prendere atto della presenza nella/e Situazioni Formative di operazioni/capacità/abilità trasversali (Rif. Vol. 1° cap. 2°);
- Mettere in atto eventuali correttivi;
- Verificare i “vuoti” per prevedere:
 - investimenti formativi (aggiornamento)
 - integrazione di risorse (Rif. Schede n. 10, n. 11 e n. 12);
- Proporre criteri per la formulazione flessibile dell'orario, in funzione della complessità e dell'uso logico e cronologico delle discipline, strumentale alla evoluzione della/e Situazioni Formative e nel rispetto dei vincoli delle ore curricolari annuali
- Verificare le condizioni organizzative (tempi/uso di spazi/risorse/...) (Rif. Scheda n. 9);
- Predisporre prove comuni complesse di verifica di operazioni/capacità/abilità trasversali e di processo (Rif. Vol. 1° cap. 3°) e (Rif. Scheda n. 14);
-

□

Scheda n. 13
Esempio di griglia per le modalità di verifica/valutazione dei risultati
di un progetto

❑ OPERAZIONI RIFERITE AL PRODOTTO		
Raccogliere dati (con strumenti, griglie, ecc.) osservazioni per rilevare:	Standard/criteri di accettabilità	Criteri/parametri di valutazione
<ul style="list-style-type: none"> - Completezza - Complessità - Correttezza delle soluzioni trovate - Originalità - Ricchezza di documentazione - Tipo di presentazione - 		

❑ OPERAZIONI RIFERITE al PROCESSO di APPRENDIMENTO degli alunni:		
Raccogliere dati/informazioni, ecc. (con strumenti diversi) relativamente a:	Indicatori	Criteri/parametri di valutazione
<p>Aspetti formativi trasversali (capacità di):</p> <ul style="list-style-type: none"> - organizzare il lavoro - proporre soluzioni originali - valutare realisticamente le soluzioni - affrontare le emergenze e/o imprevisti - <p>Aspetti socio-affettivi-relazionali (capacità di):</p> <ul style="list-style-type: none"> - partecipare al lavoro in modo propositivo - impegnarsi nel portare a termine il compito - essere disponibile al confronto - ascoltare, chiedere ed esprimere il proprio pensiero - prendere decisioni - assumere responsabilità - <p>Aspetti disciplinari: Aspetti</p>		

Scheda 15

Strumento di storicizzazione/valutazione individuale (quadernone ... dischetto, portfolio, ...)

- È strumento di documentazione personale:
 - di dialogo con se stessi
 - di riflessione con gli altri (compagni, esperti, famiglia, ...)
 - di rapporti con il tutor scelto per ogni situazione formativa (docente del consiglio di classe)
 - di confidenza con la famiglia
 - di aspirazioni/esercitazioni di funzioni, ecc. verso scelte future
 - di autovalutazione
 - di valutazione formativa
 -

- È strumento che pone vincoli:
 - 1) Nella fase di analisi del compito:
 - inserire copia della Scheda di storicizzazione/attribuzione di senso/autovalutazione delle esperienze, ecc. e modi di rappresentarle (Rif. Scheda n. 17)
 - annotare i propri impegni
 - scegliere il tutor per la situazione formativa
 -

 - 2) Nella/e fase/i di sviluppo/tenuta/controllo:
 - raccogliere/ordinare “materiali” pertinenti con la/e situazione/i formativa/e forniti da insegnanti/esperti e/o ricercati individualmente in gruppo, ecc. (Rif. Scheda n. 17);
 - elaborare mappe concettuali individuali;
 - selezionare alcuni punti da discutere con il tutor e con i genitori;
 - rispettare i tempi di documentazione: compilazione settimanale;
 -

 - 3) Nella fase di verifica/pubblicizzazione dei risultati:
 - inserire copia della scheda delle categorie su cui farà la verifica individuale (Rif. Scheda n. 16)
 - eseguire una propria verifica finale secondo gli standard definiti dalla scuola
 - trovare uno spazio per esprimere giudizi sull’esperienza fatta e su proposte successive
 -

- È strumento che lascia spazi di discrezionalità e di decisionalità individuali:
 - modalità di registrazione di dati/informazioni/riflessioni
 - uso per rapporti scuola-famiglia
 - registrazione di risultati di ricerche di gruppo
 - uso di pagine riservate a riflessioni individuali:
 - come vede il suo lavoro e come lavorano gli altri
 - cosa apprende, cosa no
 - cosa non hanno capito delle varie discipline
 - emozioni/problemi/modalità di rapporti/...
 -

-

l'educazione linguistica, dall'educazione tecnologica e scientifica) individuerà specifici spazi operativi per lo sviluppo di abilità.

6. Partenariati con realtà esterne

Le Istituzioni culturali (Istituti di tutela; Biblioteche e Archivi) possono diventare poli di riferimento nella formazione e nella promozione culturale nell'ambito dell'extrascuola, stabilendo con le Istituzioni scolastiche una forte interattività, operando congiuntamente relativamente a finalità, obiettivi, strategie, strumenti. Le specificità proprie di ogni Istituzione devono essere salvaguardate, risultando necessario distinguere ruoli, funzioni, competenze.

7. Strategia del lavoro didattico

L'attività che qui viene proposta richiede l'individuazione di precise strategie didattiche anche perché si sviluppa a stretto contatto con il territorio e interagisce con altri luoghi (le Istituzioni culturali) preposti all'apprendimento non formale. Tra i nodi metodologici qualificanti indichiamo i seguenti:

- porre l'alunno al centro della progettazione dell'esperienza
- organizzare attività di ricerca e di produzione (lavoro di gruppo assistito e autonomo)
- fornire competenza nella ricerca e per la comprensione delle fonti
- guidare una lettura sempre più consapevole e critica dei documenti
- far acquisire tecniche diversificate
- fornire procedure e strumenti per la documentazione
- individuare modalità di coinvolgimento dell'extrascuola
- creare situazioni di comunicazione e sensibilizzazione del lavoro svolto
- definire i servizi e i prodotti in uscita

8. Criteri di valutazione

Le procedure e gli strumenti di controllo per la verifica e la valutazione dovranno essere diversificati tenendo conto: dell'apprendimento di conoscenze e competenze (ad esempio: la conoscenza di materiali e tecniche; la capacità di comprendere i documenti del patrimonio culturale e artistico), dell'aspetto operativo e di quello espressivo (ad esempio: l'acquisizione di un metodo di lavoro nelle esercitazioni pratiche; l'elaborazione personale e creativa), stabilendo gli standard di accettabilità, definendo i requisiti e le caratteristiche della produzione che dovrà essere realizzata da parte degli allievi.

Esiste, quindi, un curriculum orientativo implicito alimentato dai comportamenti dei docenti e dai messaggi veicolati che, considerati in se stessi, possono dare contributi ambivalenti o risultare incoerenti rispetto al disegno orientativo della scuola.

D'altra parte lo stesso disegno formativo, legittimato dalle scelte di carattere generale, ha bisogno di essere assunto, alimentato e confermato nella prassi quotidiana mediante i comportamenti specifici che agiscono nel quotidiano *fare scuola*.

Non è sufficiente concordare che il curriculum sia orientativo, ma è indispensabile che sussistano convergenze e coerenze intenzionali condivise in tutto il *fare scuola* e nell'esperienza degli allievi, estese nel triennio e gestite unitariamente dal consiglio di classe.

Quali sono, dunque, le azioni del quotidiano *fare scuola* che qualificano le coerenze tra disegno formativo e curriculum implicito? Le istanze da considerare attingono, da un lato, alla sfera pedagogica e, dall'altro, a quella metodologica. Le azioni che appaiono rilevanti sono quelle che garantiscono una reciprocità tra docente e alunno nella relazione educativa. Un docente che consideri una risorsa l'interlocutore (e viceversa) risponde, per l'aspetto pedagogico, alla richiesta di reciprocità. L'errore, in tale visione, non genera sensi di colpa, ma aiuta a correggere comportamenti e atteggiamenti.

Il docente collaborativo induce comportamenti solidali, di condivisione e di scambio, mentre un docente individualista, con molta probabilità, stimola crescita nell'ambito dell'affermazione personale.

Sul piano del metodo, elemento essenziale appare la cultura della progettualità, che si basa sulla gestione quotidiana del lavoro di classe.

Un docente che, all'inizio di un percorso didattico si preoccupa di presentare e discutere l'itinerario, di enfatizzare e definire le tappe, gli strumenti necessari e i momenti di riflessione e valutativi, i traguardi per tutti e per ciascuno, trasmette uno stile di comportamento che gli alunni nel tempo sapranno fare proprio e gestire autonomamente.

Viceversa, un docente che conduce un percorso didattico troppo frammentato e che non dà agli allievi la possibilità di dominare l'itinerario formativo nella sua globalità, genera dipendenza dalle istruzioni e dagli strumenti che il docente mette a disposizione di volta in volta.

Un docente che utilizzi una pluralità di fonti informative, oltre al libro di testo, solleciterà il gusto della ricerca e della consultazione e, di conseguenza, l'abilità di aggregarle funzionalmente, mentre un docente che utilizzi poche fonti informative o detti appunti o si limiti ad avere, come unico riferimento culturale, pagine del testo, non faciliterà l'acquisizione di conoscenze provenienti da vari contesti e ambienti e non abituerà a cogliere gli aspetti di dinamicità, divergenza o complessità del sapere.

La valenza orientativa nell'attività ordinaria (nella *quotidianità*), si sostiene investendo in varie operazioni metodologiche quali, ad esempio, problematizzare, procedere per obiettivi/risultati, registrare, fare ipotesi, cercare-selezionare informazioni, valutare. Si tratta di operazioni cognitive che, se portate alla necessaria consapevolezza dagli allievi, sviluppano capacità strategiche fondanti la dimensione orientativa di ciascuno, perché consentono di **imparare ad imparare** che, in un contesto in rapida evoluzione come quello attuale, costituisce una competenza irrinunciabile.

Si può trarre dunque una conclusione affermando che la scuola è orientativa non solo per quello che propone di apprendere, ma anche per *come lo propone* e per *come lo fa apprendere*.

Quale realtà? Quale mondo?

La scuola può acuire il suo sguardo sul mondo e riuscire a costruire situazioni formative adeguate alla responsabilità che le vengono attribuite: nei capitoli che seguono **sono proposte e legittimate nella loro valenza orientativa alcune situazioni formative** che dovrebbero avere **la funzione di starter di un processo di creazione e produzione di altre situazioni formative**, processo gestito dai Collegi Docenti, dai Consigli di Classe, dai singoli Insegnanti.

Non definizioni del mondo (sono possibili?), non soltanto la storia del mondo (sempre parziale), non soltanto opinioni sul mondo (anche se autorevoli), ma realtà in atto, nella quale siamo immersi (con tutte le sue incertezze).

Non il mondo cinerama, ma il modo della vita nostra e di tutti gli altri uomini e donne di oggi.

E allora, perché non cominciare da quella porzione di mondo reale che è la “scuola sommersa”? La scuola come luogo di convivenze forzate, di comunicazioni esplicite e implicite incessanti, di regole e di trasgressioni, di lavoro e di amicizie, di benessere e di malessere, di rischio psicologico e di rischio fisico, di gerarchie sociali crudeli, di competizioni feroci, di emarginazioni implacabili, di rispetto e di vilipendio della cultura e del sapere.

La “scuola sommersa”, al contrario della “scuola formale”, è un ambiente umano in ebollizione: di lì deriva il “**curricolo latente**”, potentissima esperienza formativa (tanto più potente quanto meno vissuta consapevolmente) a cui sono soggetti in particolare tutti gli studenti; cioè coloro a cui viene somministrato il curricolo esplicito, intenzionale, programmato.

A differenza di questo, il curricolo latente, o implicito, non è sottoposto ad alcuna attenzione correttiva e di indirizzo, a nessun tentativo di riscattarlo con la riflessione e con l’impegno alla responsabilità: diviene facilmente preda del bullismo e del nonnismo, quando **potrebbe offrire alla scuola il materiale vero per una vera formazione alla socialità**.

La socialità che ci impegna e spesso ci fa soffrire, infatti, è quella più vicina a noi, limitata certo nello spazio e nella gamma delle sue manifestazioni, ma nondimeno rappresentativa della macrosocialità, dei suoi protagonismi e delle sue dinamiche.

Ma anche **il mondo extrascolastico**, girone di vita sociale più ampio di quello scolastico, **interpella la scuola affinché gli allievi ne escano impostati come cittadini**: qui si allarga la gamma dei compiti e delle situazioni che possono contribuire a formare un curricolo significativo per il cittadino d’oggi.

Le regole della vita pubblica, gli strumenti e le strategie dell’economia domestica, la salute e la salvaguardia dell’ambiente, le istituzioni e le loro funzioni, il lavoro (com’è, come lo si cerca, come lo si conserva), la vita culturale, il tempo libero, ecc.

Nei capitoli che seguono, il repertorio dei compiti (esemplificativi) è derivato dalla nostra condizione di cittadini: estratto da una ben più ampia gamma che potremmo definire la “**mappa dei compiti del cittadino**”.

Dal girone del mondo extrascolastico non soltanto giungono alla scuola indicazioni sulle competenze da far acquisire agli allievi, ma anche collaborazioni per costituire situazioni formative ad alta valenza orientativa.

Devono infatti essere indirizzati alle scuole stimoli e sollecitazioni affinché la scuola si senta parte del contesto comunitario: richieste di servizi per la città e la sua popolazione, interventi per la cura dei beni ambientali, campagne informative di progresso, commesse di prodotti, volontariato organizzato, ecc.

Gli strumenti per la progettazione e la programmazione di situazioni formative

Nelle pagine che seguono sono riportate alcune situazioni formative, scelte per la loro valenza orientativa.

Le competenze da acquisire, il sapere delle discipline, le operazioni attivate e i comportamenti che vengono messi in atto, legittimano l'inserimento di una attività nel curriculum.

Delle situazioni proposte sono stati analizzati: il contributo alla formazione del cittadino, alla costruzione dell'identità, alla pratica della cultura del lavoro e il contributo all'acquisizione di metodi di studio e di lavoro, che insieme costituiscono **la legittimazione** orientativa della situazione.

Di ciascuna situazione è stato rappresentato (con un diagramma di flusso) il percorso, la sequenza logica delle operazioni, che consentono la realizzazione del **prodotto / risultato** ipotizzato.

Le caratteristiche del prodotto e **lo standard di accettabilità** sono definite a priori, se vogliamo che la qualità del prodotto sia il risultato di azioni intenzionali e non casuali.

L'analisi del compito da far praticare consente di individuare lo spessore culturale correlato alle diverse operazioni della sequenza prevista dalla situazione formativa e quindi di far emergere il contributo delle discipline (**materie e saperi coinvolti**).

La **sequenza operativa** del compito (in quanto rappresentazione previa del percorso), l'individuazione dei **prodotti intermedi** (quali risultati di una singola fase della sequenza) la descrizione dello **standard di prodotto finale**, consentono il controllo del percorso operativo e dell'apprendimento; rispetto ad essi si compie l'operazione della **verifica**.

All'analisi del compito segue la **programmazione** (cosa fa l'insegnante perché gli alunni facciano ...) con attenzioni e strategie per garantire le condizioni dell'apprendimento e il percorso operativo del compito.

Nel quadro riassuntivo conclusivo sono individuati ulteriori elementi che convalidano la legittimazione:

- i rapporti con l'“extrascuola”
- l'utilizzo di diversificati materiali e strumenti
- la “copertura” delle indicazioni dei programmi (insegnanti e materie)
- l'indicazione di altre situazioni formative analoghe che concorrono a definire un possibile curriculum.

Le situazioni formative sono:

1. Realizzare il piano di evacuazione della scuola
2. Costruire la mappa dei punti a rischio del quartiere
3. Predisporre il piano delle entrate e delle uscite settimanali
4. Progettare e realizzare un piano di lavoro settimanale
5. Redigere il curriculum vitae
6. Fondare una cooperativa a scuola
7. Ripristinare la biblioteca scolastica e attivare la sua apertura all'esterno
8. Realizzare un saggio musicale nell'ambito della musica d'insieme
9. Organizzare un incontro con i genitori a consuntivo di un viaggio d'istruzione
10. Progettare il logo della scuola
11. Progettare e realizzare un pieghevole sulle manifestazioni interne alla scuola
12. Realizzare recensioni per il giornale locale
13. Informare i turisti sull'Area Monumentale Ottocentesca di Napoli
14. Informare i cittadini sullo stato di salute dell'ambiente.

Scheda n. 11
Esempio di lettera per il coinvolgimento di Enti, Associazioni

Prot. n.

Data

Ente _____

Associazione _____

Gruppo _____

Oggetto

Questa scuola media, nell'ambito del progetto di Istituto, recependo la direttiva _____ del Ministero P.I., che indica in n° _____ aree con i rispettivi nuclei di possibili interventi formativi a forte valenza orientativa per il futuro cittadino, intende effettuare una prima ricognizione di disponibilità alla collaborazione per integrare le risorse della scuola.

A tal fine, si invita ad esaminare l'allegato "questionario", con la preghiera di restituirlo compilato nelle parti in cui si intende fornire collaborazione.

Successivamente la scuola, in base alle risposte pervenute e alle tipologie di disponibilità dichiarate, attiverà idonee procedure atte a perfezionare rapporti e collaborazione.

Nell'affrontare questa operazione si intende acquisire – innanzi tutto – il vostro parere sulla validità della proposta stessa, che è aperta a proposte e suggerimenti.

Si ringrazia fin d'ora della collaborazione

Il Presidente del C. di I.

Il dirigente scolastico

IL PORTFOLIO (o la cartella dei lavori)

Premessa

Valutare la crescita degli alunni dovuta alla pratica di situazioni formative con forte valenza orientativa è un problema che si pone all'interno della più ampia questione valutativa. Valutare i processi piuttosto che gli esiti pone altri interrogativi, specialmente se si vuole valutare cambiamenti strettamente intrecciati alla realizzazione del sé.

In questo caso il processo valutativo si connota attraverso processi di interpretazione di eventi, comportamenti, azioni di natura diversificata, ecc.

Se il punto di partenza di una valutazione non sta nelle prove in quanto tali (e quindi valide e attendibili) ma nella modalità con cui queste vengono interpretate allora si può ottenere un risultato diverso, dice *L. Guasti* a proposito del Portfolio Study NAEP'S, studio condotto dall'Educational Testing Service di Princeton.

Lo studio presenta un orientamento valutativo che fonda la sua epistemologia sull'evento quotidiano come fatto espressivo delle capacità e delle qualità del soggetto purché esso venga consapevolmente assunta come oggetto di riflessione¹.

Tale orientamento valutativo appare quanto mai adeguato quando si voglia dare un giudizio sugli esiti di attività educative mirate allo sviluppo dell'identità personale, al riconoscimento di capacità complesse, quali l'acquisizione di strategie di controllo e di gestione dei rapporti personali o quella di soluzione dei problemi e di scelta tra più percorsi possibili. In tutti questi casi, infatti, l'apprendimento si realizza attraverso una molteplicità di attività che si sviluppano nel tempo e diversificate nelle opportunità formative per cui è difficile ricondurre la valutazione del loro esito a prove tradizionali o test o anche solo ai prodotti che spesso qualificano sinteticamente le acquisizioni sul piano del fare.

Nel citato studio del NAEP il portfolio consiste nella raccolta delle diverse prove che gli studenti affrontano durante l'anno scolastico siano esse prove espressive o di riscontro disciplinare o quant'altro viene proposto nel corso di un anno scolastico.

Il modello che presiede a questa semplice idea è di tipo selettivo. Infatti solo una parte degli elaborati dello studente vi entra e lo studente partecipa a questa scelta individuandone le motivazioni sotto la guida dei docenti.

Come nel campo dell'arte, il lavoro eseguito ha il carattere della produzione di tipo espressivo. Non è una raccolta puramente tecnica (anche se può contenere prove di quel tipo); l'intenzione è soprattutto quella di mettere la creatività nella condizione di potersi esprimere. *L'iniziativa è sostanzialmente centrata sullo studente e sulla sua continua partecipazione. I docenti delle diverse discipline concorrono alla realizzazione del portfolio per la loro parte, ma la raccolta dei documenti viene effettuata dallo studente. Nella cartella egli mette tutti i lavori eseguiti che ritiene meritevoli di essere conservati, cioè che ritiene in sostanza significativi².*

L'utilizzazione del portfolio è sorta in un ambiente, quello statunitense in cui la pratica del testing è diffuso da molto tempo in tutti i settori della vita sociale e professionale. Nelle scuole, in particolare, dove la pratica di testificazione messa in atto da enti esterni alla scuola serve anche a valutare il comportamento dei docenti e finisce con il condizionare i contenuti dell'insegnamento, fa considerare il lavoro valutativo dei docenti come inutile perché ritenuto non scientificamente corretto: si basa su intuizioni e non su misurazioni con-

2^a TRACCIA DI AUTOVALUTAZIONE

- A -
**Verso la formulazione
Autovalutazione
del proprio
consiglio orientativo
(nel corso della 3^a media)**

- B -
**Autovalutazione in itinere

(nel corso del biennio)**

2. Consapevolezze su: ————— ➔ **Autoregolazione / Controllo di:**

quantità/qualità di *significative* (°)

conoscenze e applicazioni di:

- contenuti disciplinari;
 - operazioni specifiche disciplinari;
 - procedure tipiche disciplinari;
 - strumenti disciplinari;
- (articolazione ampia)

3. Consapevolezze su: ————— ➔ **Autoregolazione / Controllo di:**

quantità/qualità di *significativa* (°)

padronanza di strategie e processi cognitivi, peraltro funzionalmente connessi con la struttura di varie discipline.

In particolare:

(°) Significatività nella valenza orientativa, in relazione:

- alla propria storia personale;
- al proprio futuro scolastico e sociale;
- ai propri interessi;
- ai propri stili cognitivi, alle proprie attitudini e propensioni;
- problem finding, problem posing, problem solving-decisional making;
- organizzazione delle conoscenze, pianificazione, decisionalità;
- argomentazione, riflessione, elaborazione delle conoscenze, valutazione;
- gerarchie, metodi, percorsi personali nelle discipline;
- metodo di lavoro in relazione con il proprio stile cognitivo;
- padronanze e flessibilità nell'uso di strumenti, documenti, informazioni;
- padronanza e flessibilità nell'applicazione di conoscenze e abilità;
- decodificazione attiva e comunicazione efficace, organizzazione dell'esposizione.

Premessa

In ambito sociologico si tende oggi ad affermare che l'individuo deve orientarsi sulla base di un gran numero di modelli di riferimento, talvolta in contrasto tra di loro e, lungo tutto il corso della sua vita, deve assumere, di volta in volta, ruoli diversi, a seconda degli specifici ambiti di esperienza e delle attività proprie di ciascun sottosistema nel quale egli si trova ad operare. Diventa così assai più difficile mantenere la propria identità in un contesto caratterizzato da un alto grado di mobilità spaziale, temporale e sociale (Franco Crespi, 1997).

In particolare, il mondo imprenditoriale ha più volte ribadito che i giovani che si affacciano al mondo del lavoro devono presentare un profilo che comprenda le seguenti capacità:

- saper collaborare ed avere capacità comunicative
- sapere trovare informazioni, decodificarle ed elaborarle
- possedere competenze da assoggettare ad aggiornamento continuo
- saper risolvere problemi
- saper gestire situazioni impreviste

Se questo è lo scenario, appare difficile che la scuola possa continuare ad utilizzare la didattica attuale basata, in larga misura, sul metodo tradizionale della trasmissione di conoscenze.

Le parole delle varie scienze e dei vari campi non si intendono se non imparando, "provando e riprovando", a ricostruire e ripercorrere i sentieri e le strade attraverso cui quelle parole, nel loro senso e nel loro suono, sono maturate e sono state costruite (Tullio De Mauro, 1997). L'indicazione sopra riportata non fa pensare a rivoluzioni nel campo della scelta dei saperi da trasmettere, ma piuttosto al modo in cui tali saperi vengono utilizzati nella quotidiana attività di studio e di apprendimento. L'attenzione viene, quindi, spostata dal prodotto al processo, nel senso che risulta di interesse pedagogico non tanto il problema dell'acquisizione delle nozioni specifiche disciplinari quanto il modo in cui tale acquisizione viene organizzata, in sintonia con lo sviluppo di competenze trasversali, spendibili nel contesto scolastico e nel più vasto contesto sociale. In questa prospettiva si realizza un nesso tra le ipotesi didattiche legate alla strutturazione di situazioni formative, a forte valenza orientativa, e le attività didattiche curricolari, di carattere disciplinare. In altri termini, le materie di studio potranno fornire un contributo determinante alla formazione del cittadino di domani se sarà possibile individuare contenuti e modelli di riferimento in grado di fornire gli strumenti per leggere la realtà, comprendere i diversi fenomeni, intervenire con spirito di iniziativa e spirito di cooperazione.

Perché un curriculum di scuola media abbia valenza orientativa, ossia sia in grado di accogliere le istanze della persona, della società e del mondo del lavoro, occorre far riferimento alle operazioni che seguono:

- Nella dinamica dell'apprendimento a scuola bisogna lavorare sui significati dell'esperienza individuale e sociale di ogni ragazzo per farli riemergere e consentire di svilupparne altri, legati a nuovi apprendimenti (costruzione di reti significative).
- Fare in modo che gli allievi sappiano quali informazioni servono per raggiungere un obiettivo, come si trovano e si consultano le fonti di informazione (testi, documenti, riviste, giornali ecc.), come stabilire confronti e relazioni tra i dati, come selezionarli per renderli rappresentativi.

- Far cogliere i collegamenti tra gli eventi, saperli problematizzare e mettere in moto strategie di risoluzione di problemi.
- Far sperimentare situazioni di apprendimento multidisciplinare (con compiti di realtà) nelle quali i ragazzi lavorino tra di loro e sperimentino il gusto, ma anche la difficoltà, di arrivare ad un prodotto finale per destinatari reali attraverso l'utilizzo di strumenti disciplinari.
- Far acquisire abilità progettuali e decisionali per un inserimento consapevole nei processi di scelta sociali e individuali.

Le didattiche delle singole discipline devono confrontarsi con le istanze culturali e sociali fin qui delineate e saper trovare delle risposte adeguate in situazioni organizzative rinnovate.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Francesco Crespi, *Aspetti del problema della riforma scolastica*, in Studi e documenti degli Annali della Pubblica istruzione n° 78, 1997, pag. 282 e segg.

Tullio De Mauro, *Qualche riflessione per/con la Commissione dei "saggi"*, in Studi e documenti degli Annali della Pubblica istruzione n° 78, 1997, pag. 296 e segg.

meno da chiarire l'aspetto procedurale, senza del quale il progetto orientativo rimarrebbe anomico. Ferme le premesse, è compito del *Consiglio di classe* riconoscere ed analizzare l'ampiezza delle *quattro abilità di base*, verificarne la trasferibilità nell'area non-verbale e specificamente musicale, procedere alla declinazione di un curriculum articolato e ricco, ripartito per anno e per l'intero triennio: **L.1** ed **L.1a** in parallelo, con le relative riflessioni sulla/e lingua/e.

Quanto alla 'laboratorialità' della disciplina, intesa come requisito indispensabile di ogni *didattica attiva* (e/o orientativa), importa ancora una riflessione. Ciò che si è detto circa il 'sistema armonico-tonale' - al di là della formula 'tradizionale', ma perspicua nella sua brevità - non rinvia ad alcuna trattazione teorico-sistematica, libresco o manualistica; in questo contesto, vuole alludere invece ad una forma diretta di esperienza musicale, praticata nell'ascolto come nel concreto fare musica, attraverso modelli dati o attraverso l'elaborazione di idee personali e creative: un'esperienza da esercitare su materiali sonori appartenenti al 'vissuto' dell'alunno (e perciò, alla sua 'lingua madre...'), comunque trattati in modo operativo, senza preclusioni di sorta da parte del docente, e sempre facendo in modo che la *pratica* - come suol dirsi - preceda la *grammatica*...

D'altronde, il medesimo accorgimento vige per la **L.1**, e forse (anzi, senza forse) per qualunque altro contenuto curricolare. Piuttosto, è il caso di rimuovere una diffusa riserva: il timore che il 'sistema tonale' per se stesso rappresenti un nucleo argomentativo troppo *professionale*, in una materia che alcuni vorrebbero soft, leggera, formativa in senso vago. Nulla del genere!

Come pure è emerso dal monitoraggio delle scuole medie coinvolte nel *Progetto orientamento*, una didattica a forte 'valenza orientativa' si riconosce nei tratti della *formazione professionale* (in tal caso, del musicista), con tutti i necessari distinguo:

- 1) la *formazione professionale*, per implicita accezione, rimanda ad un percorso didattico di tipo manipolativo, artigianale e pratico, in sé garante di laboratorialità;
- 2) la dimensione del *musicista* (altro dallo *strumentista*, soggetto in larga parte ad addestramento tecnico) contempla anzitutto un piano di *formazione dell'orecchio musicale* (tonale).

Quanto ciò possa fare tutt'uno con la percezione di quegli intervalli di 'terza' (maggiore o minore) o di 'quinta' (tonica/dominante) è considerazione che volentieri affidiamo ad ogni esperto della disciplina e comunque ad ogni consapevole educatore del settore⁶. Allo stato delle cose, un quesito insinuante ha motivo di essere:

- se l'alunno di terza media ancora non fosse in grado di riconoscere e di praticare con piena consapevolezza i principali intervalli di quel 'sistema tonale' che pure appartiene alla sua dimensione storico-musicale, che mai gli avremmo insegnato? È un piccolo esame di coscienza (professionale) quello che qui si solleva, a carico di una categoria docente a cui i nuovi tempi richiedono ormai compiti qualificanti e nel contempo responsabili. A tal fine, converrà che lo stesso insegnante di musica sia valorizzato al massimo in seno al Consiglio di classe, e posto nella condizione più propizia per maturare, insieme agli altri docenti, alcuni fondamentali interrogativi:
- qual è la valenza orientativa della mia disciplina?
- che fare per accentuarne tale carattere?
- quali contenuti prediligere, per raggiungere tale finalità?
- quali operazioni mentali, tra quelle attivate dalla pratica disciplinare, si caratterizzano in quanto 'orientative'?

In senso più lato, valga un'osservazione di fondo, che ci riporti circolarmente alla

Il curricolo orientativo

cesso di formazione continuo. In tale prospettiva, il progetto di vita personale acquisisce le caratteristiche della elasticità ed adattabilità, a seconda del variare delle condizioni strutturali di ordine sociale, economico e tecnologico. In altri termini, nella scuola è necessario tenere conto degli elementi di cambiamento nelle professioni, nelle modalità esistenziali della quotidianità, nel sistema dei valori di riferimento, nelle possibilità di utilizzazione dei saperi tradizionali ed emergenti per ricollegare il curricolo ai bisogni formativi esistenziali. L'individuazione delle conoscenze, delle competenze, delle abilità e delle attitudini riconosciute irrinunciabili costituisce un'operazione programmatica in grado di ridare senso e motivazione all'attività didattica che dovrebbe fondarsi sull'elaborazione e sull'attuazione di un curricolo correlato alle esigenze della società di oggi caratterizzata dalla complessità e dalle trasformazioni. In tale prospettiva le discipline saranno legittimate dal curricolo se scaturirà un grado di utilità ai fini formativi ed orientativi.

Dalle considerazioni fin qui esposte appare evidente che l'azione professionale fondante il rapporto educativo è la strutturazione di un curricolo, inteso come l'insieme delle attività intenzionalmente e collegialmente definite per far conseguire agli alunni il livello di preparazione (acquisizione di conoscenze e di abilità) riconosciuto utile nel contesto di riferimento (esiti attesi). La valenza orientativa del curricolo è individuabile nella sua capacità di far riferimento ad un progetto per il cittadino di oggi, non astratto e definitivamente delineato nel tempo, ma aderente ai bisogni di ordine soggettivo (problema dell'identità personale) e sociale (problema del rapporto tra il soggetto e la realtà circostante, diacronicamente considerata nella sua evoluzione costante e discontinua). All'interno del curricolo, se le discipline favoriscono l'acquisizione di conoscenze specifiche e scientifiche, le situazioni formative, caratterizzate dalla scelta consapevole e condivisa di strategie, metodi e contenuti disciplinari e/o interdisciplinari, favoriscono il conseguimento delle abilitazioni ritenute indispensabili, a partire dalle esperienze concrete che gli alunni vivono direttamente.

Quale contributo l'insegnamento dell'educazione tecnica è chiamato a fornire nella progettazione di un curricolo a forte valenza orientativa? I programmi del '79 forniscono ancora un valido *input* a questo scopo? Quali innovazioni è possibile ipotizzare per l'educazione tecnologica? E, infine, quali situazioni formative possono delinearsi per utilizzare, in chiave orientativa, i saperi collegati all'innovazione tecnologica e ai contenuti disciplinari dell'educazione tecnica?

Progettazione del curricolo orientativo: il contributo dell'educazione tecnica

La configurazione dell'odierna società tecnologica con le implicazioni di carattere socioeconomico e le inevitabili ricadute sull'organizzazione della vita individuale nelle diverse fasi dell'esistenza impone l'acquisizione di conoscenze e di competenze utili per partecipare consapevolmente alla vita di relazione, per sentirsi a proprio agio nelle attività scolastiche e lavorative, per usufruire delle nuove tecnologie e per comprendere i diversi messaggi disponibili in tempi sempre più rapidi e in forma complessa. In relazione agli obiettivi formativi correlati alle abilità riconosciute utili per esercitare la professione di cittadino del 2000, sarà possibile strutturare percorsi formativi curricolari improntati alla cultura tecnologica. Appare, allora, di tutta evidenza la stretta correlazione esistente tra le istanze della so-

Tra programmi e nuove indicazioni: alcuni percorsi possibili

I programmi del 1979 risultano senza dubbio largamente superati. Essi, tuttavia, se opportunamente integrati e potenziati dalle istanze di committenza della nuova società tecnologica consentono di individuare ancora spunti e opzioni per la strutturazione dei percorsi operativi. In un recente seminario di ricerca promosso dal Gruppo nazionale di studio INTER-I.R.R.S.A.E. (Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Marche e Sicilia) per l'Educazione tecnologica² sono stati individuati i saperi tecnologici irrinunciabili basati sul nesso oggetto della produzione/contesto territoriale/utilizzatore sulla cui base stabilire conoscenze, competenze e abilità. Tali saperi possono essere ipotizzati tenendo conto delle operazioni logiche trasversali riconducibili alle *operazioni di lettura (decodificazione), di scrittura (codificazione), di comunicazione e descrizione, di gestione delle risorse (economia), di riconoscimento di regole e leggi (educazione alla legalità), di esercizio di progettualità.*

Vari possono essere i livelli di partecipazione alla fruizione di beni materiali ed immateriali della moderna civiltà tecnologica. L'innalzamento della competenza di decodificazione dei prodotti e dei processi permette al cittadino di non essere un consumatore passivo di tecnologia, ma di valutarne attentamente i diversi elementi costitutivi con la possibilità di fare scelte che conseguono ad un giudizio esplicitamente espresso. Tali scelte orienteranno lo stesso corso produttivo con il risultato di un processo circolare in cui il destinatario finale del ciclo tecnologico diventa in qualche modo regolatore e propulsore del sistema stesso. Sarà bene, allora, che gli alunni acquisiscano strumenti logici di intervento che consentano la decodificazione dei prodotti e dei processi, ovvero la capacità di saper interpretare i messaggi, impliciti ed espliciti, che provengono dal prodotto e dal processo. In letteratura è dato trovare quali possano essere i diversi metodi di descrizione e di interpretazione: strutturale, comportamentale, funzionale, teleologico. Alle modalità tradizionali che utilizzano il linguaggio oggettivo delle scienze (*descrizione strutturale e comportamentale*) si affiancano oggi quelle legate ad un'interpretazione di contesto legata all'interpretazione dei nessi e delle funzioni (*descrizione funzionale e teleologica*). Il passaggio dalla oggettività delle operazioni logiche legate alla descrizione - secondo regole ben consolidate - delle strutture e delle caratteristiche di oggetti e fenomeni, alla soggettività delle operazioni di interpretazione delle funzioni e degli scopi di oggetti e fenomeni allarga il campo di intervento e offre la possibilità di creare situazioni didattiche operative in cui l'allievo è protagonista e sperimentatore.

Compito dell'educazione tecnica sarà, dunque, quello di fornire agli alunni, attraverso il contributo di modelli interpretativi diversi, le capacità operative metodologiche per leggere i prodotti e i processi e comprendere le motivazioni che stanno alla base delle scelte progettuali. Nello stesso tempo sarà possibile acquisire l'abilità personale di capire le peculiari connotazioni del prodotto/processo anche ai fini delle scelte conseguenti al giudizio.

La rappresentazione di aspetti di realtà attraverso i modelli costituisce altra modalità formativa a forte valenza orientativa. La rappresentazione per modelli consente di attivare capacità di scelta e volontà di semplificare oggetti, fenomeni e processi mettendo in moto molteplici abilità personali quale, ad esempio, la capacità di conoscere e di simulare, modificandoli, i dati di realtà. I modelli si ottengono, infatti, attraverso la semplificazione e la scelta dei dati da rappresentare, descrivere e interpretare. L'attività di rappresentazione e il ricorso ai codici specifici disciplinari mutuati dalle scienze oggettive (geometria, fisica ecc.) consentirà, secondo le indicazioni dei programmi, di sviluppare la capacità di analisi "che con-

duce ad individuare gli elementi e le procedure semplici presenti in processi ed oggetti complessi, consentendo una loro riutilizzazione nell'attuazione di processi diversi, ma concettualmente affini.”⁴

Il mondo dell'economia potrà essere considerato secondo due dimensioni, una *micro*, rivolta alla utilizzazione delle risorse materiali nel contesto di vita, e l'altra *macro*, finalizzata alla conoscenza della rete delle relazioni che regolano i flussi del sistema economico alla luce delle innovazioni tecnologiche. In entrambi i livelli potranno essere sviluppate capacità orientanti collegate ai bisogni primari della vita di relazione e si avvierà negli alunni la conoscenza del mondo del lavoro e della sua organizzazione ed evoluzione nel tempo e nello spazio.

Modalità operativa trasversale, il sapere progettuale può dare un valido contributo alla definizione di un curriculum a forte valenza orientativa. In tale ambito appare di tutta evidenza il raccordo tra i programmi del '79 e le nuove esigenze della società tecnologica. La tensione propositiva volta alla soluzione di problemi tecnologici investe tutti i campi e le fasi della produzione ed aiuta nel potenziamento della capacità di scelta responsabile e meditata in funzione delle soluzioni da ottenere.

Allo stesso modo, la consapevolezza che le leggi costituiscono l'elemento connettivo dell'organizzazione sociale sviluppa negli allievi l'abitudine a tenere conto di un sistema di regole organiche che sono la garanzia di funzionamento di qualsiasi organizzazione partecipativa. Anche in tale ambito trasversale (educazione alla legalità) la specificità disciplinare viene inquadrata in una modalità operativa che valorizza l'individuazione dei nessi e degli elementi costitutivi di un fenomeno e, quindi, la capacità di selezionare e di applicare le norme a seconda della situazione in cui si opera.

I saperi tecnologici di base costituiscono la matrice culturale per la successiva riorganizzazione delle conoscenze e per il potenziamento delle abilità trasversali. Si tratta di potenziare la capacità di organizzare le conoscenze, attraverso i saperi organicamente definiti dalla cultura del nostro tempo, per svilupparle e riutilizzarle in nuovi contesti di apprendimento. In tal modo saranno superati i confini tradizionali delle discipline di studio dimostrando come sia possibile utilizzare e riutilizzare gli stessi concetti in ambiti diversi. Se con il concetto di “risorsa”, nel campo della fisica, si avrà la possibilità di esaminare una serie di argomenti e di informazioni specifiche che aiuteranno ad approfondire concetti e idee proprie dell'area disciplinare di riferimento, in un'area disciplinare diversa il medesimo concetto attiverà processi cognitivi che consentono la riorganizzazione di conoscenze proprie di quell'area disciplinare, ma profondamente diversi rispetto all'area della fisica dalla quale siamo partiti per l'esemplificazione. Lo stesso concetto è, ad esempio, applicabile all'area dell'educazione alla legalità (la risorsa “norma”) e, più in generale, agli aspetti del comportamento individuale e sociale (la risorsa “altri”) che favoriscono l'abitudine alla cooperazione, alla collaborazione e al lavoro di équipe, secondo un'ottica di flessibilità e di adattabilità alla situazione di apprendimento (cfr. schema di riferimento).

Il criterio di selezione delle conoscenze da sviluppare in ambito tecnologico riconduce, dunque, al potenziamento di abilità trasversali non utilizzabili solo nell'area disciplinare specifica. A seconda dell'ambito territoriale di intervento e dei bisogni espliciti di formazione, sarà possibile individuare quei concetti (risorsa,

Organizzare le conoscenze

Lo scambio scuola - società (quella società in cui viviamo e dove sono insediate le nostre scuole) deve diventare il modello interattivo basilare per la costruzione di un reale rapporto io - mondo.

Il Progetto di Istituto (o di Circolo), il “progetto-allievo: ricevono dalla mappa **dell’essere cittadini i contenuti**, le **condizioni di fattibilità** e di **verifica** per una formazione orientativa:

- **radicata nella realtà, strutturata in processi e prodotti** (o risultati o adempimenti o soluzioni);
- **abilitante** ad affrontare la grandissima complessità della nostra organizzazione esistenziale;
- **sorretta** da saperi modernamente organizzati.

Ma la realtà di riferimento può essere solo quella di una società complessa? Il mondo è solo quello, nel bene e nel male, antropizzato? Non è possibile affacciarsi sul mondo fisico senza la mediazione della “cittadinità”? E che dire della realtà dei sentimenti, degli affetti, delle credenze?

E come affrontare il più vasto girone della società mondiale? E come muoversi nel mondo datoci dai massmedia e dalla tecnologia?

Qualunque sia il contenuto, c’è un soggetto che apprende e che vive questa esperienza con tensione, fiducia, timore, speranza. O, anche, indifferenza.

Ogni processo di apprendimento è di una persona, con la propria storia, le proprie difese, verso il nuovo e l’ignoto, la propria voglia/paura di crescere, la propria identità da espandere e al contempo da custodire: tutto ciò nella scuola della trasmissione culturale, viene sospinto nel “sommerso” dell’allievo.

Lo stesso rischio potrebbe corrersi nella scuola che interagisce con la realtà, se la situazione formativa per la sua stessa natura non costringesse chi apprende e chi insegna allo scambio comunicativo.

L’apprendimento a stare in relazione, l’apprendimento a collaborare, arricchiscono anche la più grigia delle situazioni formative: incontrare un “tu” competente in una situazione di lavoro condivisa vuol dire **“parlare il fare”**, liberarlo dall’ansia, dell’inadeguatezza sostituita dalla fiducia nell’aiuto.

Il prodotto, la realizzazione raggiunta e riconosciuta, prima nel sociale scolastico, poi nel sociale extrascolastico, danno forza all’identità e alla consapevolezza di sé.

Nella scuola che interagisce con il mondo e produce, diminuiscono le pulsioni distruttive e si rafforza la fiducia di base dell’alunno: **“l’ho fatto io”**.

Se la crescita, il cammino verso la maturità e l’integrità si riconoscono nella disposizioni ad assumere obblighi e responsabilità e nel produrre risultati socialmente utili, il vero “teatro” del divenire e del dispiegarsi di una persona - intelligenza, emozioni, poetica, speranza, timore, coraggio - è l’umanità socializzata; sono le scene del farsi e disfarsi delle sue organizzazioni sociali; sono anche, purtroppo, le sue tragedie.

Ma anche la natura, per essere capita, prodotta, usata, richiede strumenti sofisticati (il cittadino agricoltore è una figura plausibilissima) che solo i sistemi sociali più complessi consentono oggi di possedere e attivare.

Altre dimensioni?

La situazione formativa

Il mosaico di compiti che costituisce il curriculum del cittadino contiene dunque una ricchissima rappresentazione degli apprendimenti da promuovere: le competenze operative e di autogoverno del cittadino, i saperi della nostra Cultura, il fare progettato e il “pensato” della nostra civiltà. Il compito contiene gli stimoli ad apprendere e le condizioni dell’apprendere, il bisogno di realizzare risultati e prodotti, la necessità di operare per realizzarli, la verifica -in itinere- delle procedure, la verifica finale dei prodotti.

Di compito in compito maturano la consapevolezza del metodo, la trasferibilità del metodo, il bisogno di conoscenza, la responsabilità dei risultati. Questo è orientamento. Ma affinché si costituisca in chi apprende il patrimonio consapevole degli apprendimenti occorre costruire, su ogni compito, una situazione formativa, cioè:

- lo sviluppo sequenziale del compito, dalla proposta al prodotto, rappresentato nei suoi vari passaggi;
- i tempi e le ripetizioni dell’intero percorso, o di suoi segmenti, al fine di promuovere l’assimilazione;
- l’introduzione, lungo l’asse sequenziale dei saperi di volta in volta necessari per capire e per procedere, delle tecniche e dei materiali necessari per produrre;
- l’organizzazione del set di lavoro: quando lavoro individuale, quando di gruppo, quando verifiche collettive; se e come distribuire agli allievi parti diverse del processo di produzione;
- la definizione dei risultati da ottenere: i risultati di prodotto e i risultati formativi; quali i protocolli dei prodotti? quali gli indicatori dei risultati formativi?
- quali strategie adottare: quando il problem solving, quando le istruzioni prelieve, quando la ricerca collettiva, quando le informazioni preselezionate, quando la ridondanza addestrativa, come la gestione euristica dell’errore.

La situazione formativa è dunque un compito dilatato nel tempo ed esplosivo nella sua ricchezza formativa, affinché gli studenti – con le loro differenti intelligenze e abilità – trovino tutte le condizioni dell’apprendere: gli stimoli, le opportunità operative, le alimentazioni dei saperi, l’assistenza e la guida, le verifiche (cioè i risultati parziali e finali).

Condizione delle condizioni, però, è che la situazione formativa si affacci sulla realtà alla quale il compito appartiene e lì sviluppi i passaggi cruciali del compito (ad es.: predispongo in classe le condizioni per andare a fare veri acquisti; predispongo in classe il progetto per rifare il giardino della scuola, ecc.).

Condizione delle condizioni è, anche, il coordinamento tra gli insegnanti. Chi fa che cosa? Che cosa fa l’insegnante “regista” di quel compito? Che fanno e quando, gli insegnanti “fornitori” dei saperi richiesti? (non necessariamente tutti e sempre compresenti; in quanto una corretta programmazione può consentire loro di mantenere il proprio orario di cattedra).

Il contratto formativo

Non sempre l’allievo è psicologicamente predisposto ad una esperienza formativa, per quanto accuratamente progettata e programmata. Ma spesso l’allievo ne scopre il senso e l’importanza in corso d’opera e allora vi si dedica con passione. Anche questo è orientamento: passare dall’estraneità al coinvolgimento.

Come, dunque, dare il via a un processo formativo, quando non c’è motivazione previa? Ma anche: come mantenere centrato sul compito l’allievo – o la classe – che ha esaurito la carica partecipativa?

Valutare: che cosa? Perché?

Ogni livello scolastico e ogni età (e anche ogni realtà socioambientale) avranno un diverso curriculum del cittadino, costituito da situazioni formative diversamente centrate sull'effettiva base di cittadinanza consentita a quel tipo di destinatario: bambino, adolescente, giovane, adulto.

Nel ciclo, per ora triennale della scuola media, per esempio, si dispiegherà un curriculum del cittadino graduato per complessità (il diverso spessore dei compiti nei tre curricula annuali) e in grado di capire non solo lo strato dei saperi (cioè il tradizionale curriculum di scuola media delle materie scolastiche) ma anche quello delle logiche e dell'operatività: il tutto in una marcata chiave orientativa e di coscientizzazione sociale.

Valutare significa attribuire valore: per esempio a un oggetto da commerciare, a una cosa da acquistare. Ma anche valutare un fenomeno su cui si vuole intervenire, una situazione che deve essere affrontata. Valutare un rischio, una probabilità; valutare l'evolvere di una malattia; valutare un bilancio.

La scuola valuta. Che cosa? **Valuta i progressi di apprendimento dei propri allievi.** Perché? **Per aggiustare la mira della propria azione formativa**, al fine di aiutare gli allievi ad apprendere di più e meglio. Dunque: non valuta per scartare allievi; non valuta per classificarli. E se valuta il loro apprendimento inevitabilmente **valuta anche il proprio insegnamento e la propria azione formativa: per migliorarla appunto.**

Su che cosa si basa la scuola, per valutare l'apprendimento degli allievi? Sui risultati ottenuti dagli allievi. Dunque: valuta i risultati non gli allievi.

I risultati sono di tre tipi e richiedono tre tipi diversi di valutazione (o meglio: di verifica prima, e di valutazione poi):

- **i prodotti realizzati dagli allievi**, verificati su standard di accettabilità definiti da precisi protocolli;
- **i processi di lavoro**, di produzione, di problemi solving, di ricerca, **messi in atto dagli allievi**, (verificati per confronto su sequenze attivabili, algoritmi, modelli operativi);
- **i comportamenti manifestati dagli allievi** nelle direzioni auspiccate e predefinite dagli obiettivi formativi, (e formulate in descrittori comportamentali e in repertori di indicatori-guida per la loro rivelazione).

Naturalmente si tratta di risultati rilevabili a breve e a medio termine (nella giornata di lavoro, nei mesi dell'anno scolastico, nel ciclo scolastico), ma dovrebbero essere comunque risultati dinamici, capaci di continuare a evolvere e a svilupparsi oltre l'età scolastica, nella vita di cittadino.

Facciamo un esempio: il progetto del logo della scuola, una volta realizzato dagli allievi, deve risultare rispondente ai criteri di accettabilità predefiniti nel compito (situazione formativa n. 10 "Progettare il logo della scuola"): gli allievi devono documentare il percorso operativo, ricostruendone le fasi, i passaggi logici, la selezione e l'uso dei saperi, le verifiche in itinere, i criteri per la raccolta di documentazione, ecc. (v. pag. 129).

Quali indicatori l'insegnante dovrebbe / vorrebbe rilevare?

Per esempio: il perseverare tenacemente nella produzione dei prototipi, l'accettare che la scelta cada sul progetto di un altro; lavorare in gruppo senza conflitti; documentarsi autonomamente sul linguaggio dei simboli; organizzare autonomo-

Per il prodotto

SCHEDA FINALE DI VERIFICA DEL PRODOTTO

Esempio centrato sulla Situazione Formativa n. 10

Progettare il logo della scuola

Laboratorio/Area:	Responsabilità sociali
Compito:	Progettare azioni promozionali di associazioni
Prodotto:	Logo della scuola
Standard di prodotto	il logo dovrà essere: rappresentativo del nome della scuola, della sua storia, del progetto-educativo; facilmente riconoscibile; riproducibile in scala e su supporti di materiale diverso; parametri di controllo: misure, costi, tempi; limiti di tollerabilità.

Confronto standard previsti e risultati ottenuti:

- gli standard previsti sono stati rispettati
- gli standard previsti sono stati rispettati solo in parte
- gli standard previsti non sono stati rispettati

Valutazione del lavoro svolto

- il prodotto è accettabile perché
- il prodotto è accettabile solo in parte perché.....
- gli errori sono dovuti a.....
- gli errori sono rimediabili facendo

Gli strumenti per la progettazione e la programmazione di situazioni formative

Nelle pagine che seguono sono riportate alcune situazioni formative, scelte per la loro valenza orientativa.

Le competenze da acquisire, il sapere delle discipline, le operazioni attivate e i comportamenti che vengono messi in atto, legittimano l'inserimento di una attività nel curriculum.

Delle situazioni proposte sono stati analizzati: il contributo alla formazione del cittadino, alla costruzione dell'identità, alla pratica della cultura del lavoro e il contributo all'acquisizione di metodi di studio e di lavoro, che insieme costituiscono **la legittimazione** orientativa della situazione.

Di ciascuna situazione è stato rappresentato (con un diagramma di flusso) il percorso, la sequenza logica delle operazioni, che consentono la realizzazione del **prodotto / risultato** ipotizzato.

Le caratteristiche del prodotto e **lo standard di accettabilità** sono definite a priori, se vogliamo che la qualità del prodotto sia il risultato di azioni intenzionali e non casuali.

L'analisi del compito da far praticare consente di individuare lo spessore culturale correlato alle diverse operazioni della sequenza prevista dalla situazione formativa e quindi di far emergere il contributo delle discipline (**materie e saperi coinvolti**).

La **sequenza operativa** del compito (in quanto rappresentazione previa del percorso), l'individuazione dei **prodotti intermedi** (quali risultati di una singola fase della sequenza) la descrizione dello **standard di prodotto finale**, consentono il controllo del percorso operativo e dell'apprendimento; rispetto ad essi si compie l'operazione della **verifica**.

All'analisi del compito segue la **programmazione** (cosa fa l'insegnante perché gli alunni facciano ...) con attenzioni e strategie per garantire le condizioni dell'apprendimento e il percorso operativo del compito.

Nel quadro riassuntivo conclusivo sono individuati ulteriori elementi che convalidano la legittimazione:

- i rapporti con l'“extrascuola”
- l'utilizzo di diversificati materiali e strumenti
- la “copertura” delle indicazioni dei programmi (insegnanti e materie)
- l'indicazione di altre situazioni formative analoghe che concorrono a definire un possibile curriculum.

Le situazioni formative sono:

1. Realizzare il piano di evacuazione della scuola
2. Costruire la mappa dei punti a rischio del quartiere
3. Predisporre il piano delle entrate e delle uscite settimanali
4. Progettare e realizzare un piano di lavoro settimanale
5. Redigere il curriculum vitae
6. Fondare una cooperativa a scuola
7. Ripristinare la biblioteca scolastica e attivare la sua apertura all'esterno
8. Realizzare un saggio musicale nell'ambito della musica d'insieme
9. Organizzare un incontro con i genitori a consuntivo di un viaggio d'istruzione
10. Progettare il logo della scuola
11. Progettare e realizzare un pieghevole sulle manifestazioni interne alla scuola
12. Realizzare recensioni per il giornale locale
13. Informare i turisti sull'Area Monumentale Ottocentesca di Napoli
14. Informare i cittadini sullo stato di salute dell'ambiente.

l'educazione linguistica, dall'educazione tecnologica e scientifica) individuerà specifici spazi operativi per lo sviluppo di abilità.

6. Partenariati con realtà esterne

Le Istituzioni culturali (Istituti di tutela; Biblioteche e Archivi) possono diventare poli di riferimento nella formazione e nella promozione culturale nell'ambito dell'extrascuola, stabilendo con le Istituzioni scolastiche una forte interattività, operando congiuntamente relativamente a finalità, obiettivi, strategie, strumenti. Le specificità proprie di ogni Istituzione devono essere salvaguardate, risultando necessario distinguere ruoli, funzioni, competenze.

7. Strategia del lavoro didattico

L'attività che qui viene proposta richiede l'individuazione di precise strategie didattiche anche perché si sviluppa a stretto contatto con il territorio e interagisce con altri luoghi (le Istituzioni culturali) preposti all'apprendimento non formale. Tra i nodi metodologici qualificanti indichiamo i seguenti:

- porre l'alunno al centro della progettazione dell'esperienza
- organizzare attività di ricerca e di produzione (lavoro di gruppo assistito e autonomo)
- fornire competenza nella ricerca e per la comprensione delle fonti
- guidare una lettura sempre più consapevole e critica dei documenti
- far acquisire tecniche diversificate
- fornire procedure e strumenti per la documentazione
- individuare modalità di coinvolgimento dell'extrascuola
- creare situazioni di comunicazione e sensibilizzazione del lavoro svolto
- definire i servizi e i prodotti in uscita

8. Criteri di valutazione

Le procedure e gli strumenti di controllo per la verifica e la valutazione dovranno essere diversificati tenendo conto: dell'apprendimento di conoscenze e competenze (ad esempio: la conoscenza di materiali e tecniche; la capacità di comprendere i documenti del patrimonio culturale e artistico), dell'aspetto operativo e di quello espressivo (ad esempio: l'acquisizione di un metodo di lavoro nelle esercitazioni pratiche; l'elaborazione personale e creativa), stabilendo gli standard di accettabilità, definendo i requisiti e le caratteristiche della produzione che dovrà essere realizzata da parte degli allievi.

mento in cui progetta il curriculum disciplinare, venendo così a rendere evidente quanto le opzioni personali influiscano sul sapere (e in particolare sul saper progettare) degli insegnanti. Portando avanti questa linea, poi, si può dire che la mappa aspira a divenire anche il sistema stabile di confronto e verifica per la formazione e l'autoformazione del docente.

Ma più semplicemente la mappa è qui introdotta per avviare le forme di verifica e controllo dell'insegnamento. Gli indicatori dell'asse pedagogico, infatti, confrontano gli obiettivi conseguiti con le finalità educative; quelli dell'asse metodologico gli obiettivi conseguiti con i metodi, le strategie e i mezzi impiegati; quelli dell'asse delle scienze dell'educazione gli obiettivi conseguiti con quelli programmati; l'asse dei contenuti offre, infine, come ci dice la teoria della programmazione, la materia per operazionalizzare gli obiettivi (e quindi per descriverli non ambigualmente ma in modo adatto per la loro misurazione). Disponendo utilmente di questa mappa, non sarà possibile ignorare le valenze formative insite peculiarmente nella disciplina, né a chi progetta e insegna, né a chi decide sul senso da dare all'istruzione e all'educazione della popolazione.