

Indice

- 7 Introduzione (*Luciano Rondanini*)
- 19 CAP.1 Gli standards di contenuto: un progetto
(*Lucio Guasti*)
- 37 CAP.2 Il metodo di costruzione degli standards di contenuto
(*Ugo Viridia*)
- 55 CAP.3 La ricerca sociale per gli standards di contenuto
di Reggio Emilia (*Ugo Viridia*)
- 109 CAP.4 Gli standards di contenuto per la scuola di base
di Reggio Emilia
- 175 Conclusioni (*Lucio Guasti*)
- 181 Bibliografia
- 193 APPENDICE Soggetti coinvolti nella ricerca

Introduzione

Luciano Rondanini

Ufficio Scolastico Provinciale Reggio Emilia

Passaggi

La scuola italiana ha conosciuto negli ultimi tre decenni una fase di grande espansione; oggi prendiamo atto che, salvo eccezioni presenti in alcune realtà, tutti, da 3 a 18 anni, frequentano un'istituzione educativa.

Questo processo, rapido e in parte imprevedibile, ci ha permesso in un tempo relativamente breve di allinearci a tutti gli altri Paesi europei.

L'innalzamento dell'istruzione fino al compimento della maggiore età presuppone un forte impegno di tutti i soggetti istituzionali che operano nei sistemi formativi, dal livello nazionale fino alle singole territorialità.

L'istruzione di massa, infatti, rappresenta un *cambio epocale* nella storia italiana, che ha modificato la condizione giovanile, le relazioni familiari, i rapporti tra i tradizionali attori istituzionali. Richiede, pertanto, una partecipazione di tutte le forze del Paese che, per la verità, è risultata alquanto timida e incerta.

Oltre all'espansione quantitativa, che ha segnato e segna una vera e propria rivoluzione nella vita dei ragazzi, dei genitori, degli insegnanti e degli stessi decisori politici, occorre sottolineare un altro aspetto pressoché unico nel panorama mondiale: il nostro sistema scolastico è *pienamente inclusivo*. A tutti in Italia è riconosciuto il diritto di frequentare non solo la scuola, ma la classe, alla quale ci si iscrive in base all'unico criterio dell'età anagrafica. Bisogni educativi speciali, problemi connessi alla presenza degli studenti stranieri, difficoltà correlate a disturbi di apprendimento devono essere inclusi in un'azione educativa e didattica in grado di rispondere alle specifiche istanze in

una prospettiva d'integrazione delle diversità e non di separazione dei bisogni (come avviene di fatto in quasi tutti gli altri Paesi).

Questa unicità della nostra scuola rappresenta, da un lato, una conquista di grande valore democratico e di cittadinanza costruttiva e, dall'altro, pone ai docenti questioni non facili da affrontare e da risolvere. Il rischio più evidente di un sistema formativo totalmente inclusivo come il nostro è quello di perdere in qualità ciò che si guadagna in quantità, anche perché il passaggio da una scuola dei «pochi migliori» a una scuola del «miglioramento di tutti» è avvenuto in assenza di una scelta politica moderna e lungimirante a favore dell'educazione dei giovani.

Infatti, il sistema nel suo complesso continua a funzionare come se questo cambio non fosse avvenuto, ignorando il fatto che una scuola di «massa» non può essere governata con i meccanismi, i contratti di lavoro, i dispositivi amministrativi pensati trent'anni fa.

Purtroppo, a fronte di una rilevante espansione quantitativa, non c'è stato un processo di ammodernamento del modello di funzionamento; si continua, infatti, ad assicurare un servizio educativo incentrato sulla *standardizzazione* dell'offerta formativa.

Al contrario, occorre mettere in atto strutture, servizi e modelli organizzativi capaci di *individualizzare* e *personalizzare* i percorsi di crescita dei ragazzi, attraverso la possibilità di imparare in gruppo, nei laboratori, in spazi nei quali sia possibile elaborare progetti, sperimentare percorsi di ricerca, essere aiutati nella soluzione di situazioni problematiche o nel potenziamento di conoscenze e capacità. Oggi, in special modo, le risposte che gli operatori scolastici e i genitori si aspettano sono quelle di poter contare su politiche di accompagnamento sistematico allo sviluppo della formazione degli alunni da parte di tutti gli attori del sistema, istituzionali e non.

Una scuola è realmente di tutti se può contare non solo sul diritto all'accesso (condizione necessaria, sia ben chiaro!), ma se si determinano anche le condizioni della riuscita scolastica di ogni soggetto.

Se le scuole devono soddisfare i bisogni educativi di ogni singolo ragazzo, come si può agire non solo a livello di singole unità, ma dell'intera comunità sociale, civile ed economica?

Questa è la domanda a cui i contesti territoriali devono saper rispondere ed è anche la sfida di una scuola che intende gettare le basi del futuro dei giovani. Si tratta di un compito difficile, in parte non conosciuto, perché il nostro sistema d'istruzione è sempre stato *elitario* e pensato per una rappresentanza socialmente ristretta. L'unica scuola popolare è stata quella elementare, ma durava solo cinque anni e per molti non più di due o tre. Non si dimentichi

che al censimento del 1951 circa un terzo degli italiani risultava ancora analfabeta totale.

Per questo è necessario lo sforzo dell'intera comunità nazionale e soprattutto di realtà locali disposte a sostenere questo nuovo e straordinario passaggio: una scuola che tutti possano frequentare fino ai livelli più alti e nella quale ognuno possa esprimere i personali potenziali di apprendimento.

Il senso della ricerca sugli standards¹

I punti di «attacco» per modernizzare la nostra scuola, nella prospettiva di una maggiore equità, di riconoscimento del merito, di solidarietà e di cittadinanza, possono essere molteplici.

C'è però un'istanza di base che sta orientando le politiche educative di tutti i Paesi avanzati riconducibile alla *centralità dell'apprendimento* degli alunni (innanzitutto), ma anche degli insegnanti e dei sistemi formativi locali.

Ai docenti, in particolare, vanno assicurate opportunità formative strutturali e assistite, in modo da guidarli e assicurarli nelle loro attività d'insegnamento. Occorre, quindi, identificare delle «categorie strategiche» che rappresentino delle piste preferenziali di lavoro in vista dello sviluppo professionale non solo dei docenti, ma anche degli educatori, dei formatori e delle altre figure educative operanti in uno specifico contesto.

Per quanto concerne la scuola, in attesa che si abbia il coraggio di definire un nuovo assetto del personale che in essa lavora, questa corsia preferenziale è sicuramente quella del *curricolo*.

Infatti, quando si affrontano seriamente i problemi connessi alla formazione degli studenti, la principale priorità, condivisa anche in ambito internazionale, riguarda la *qualità dell'insegnamento* e, quindi, il senso che ogni ragazzo deve attribuire al proprio percorso formativo e alla propria crescita culturale.

La progettazione del curricolo (i saperi formali, i contesti, l'immagine di sé del discente, i concetti, i contenuti, i processi di comprensione, ecc.) costituisce un ambito di rilevante impegno non solo per gli addetti ai lavori, ma per

¹ Nella letteratura anglosassone il termine *standard* è usato sia al singolare sia al plurale in relazione al contesto specifico (si veda, ad esempio, anche un recente articolo sul «Washington Post»: *The Case for National Standards* di Randi Weingarten, 16 febbraio 2009, p. A15): *standard*, al singolare, sottolinea una misura comune e universale, mentre *standards*, al plurale, indica la molteplicità di contenuti e di tipologie di intervento che possono essere necessarie in diversi campi, dalla valutazione ai contenuti, dai modelli ai metodi, pur sempre in presenza di una necessaria intesa generale. Nel presente volume si è scelto di mantenere i termini al singolare e al plurale per evitare ambiguità semantiche.

la più vasta comunità sociale. Raccoglie, pertanto, una domanda diffusa dei docenti, degli alunni, dei genitori, e anche di tutte le componenti che danno vita a una comunità allargata.

L'individuazione del «che cosa» («come») i ragazzi devono imparare implica il deciso superamento dei rapporti di tipo gerarchico tra il Ministero e le singole unità scolastiche. Occorre passare dalla logica del trasferimento delle decisioni assunte altrove a una logica di *aumento delle responsabilità* a livello periferico.

Lavorare in tal senso al curricolo di scuola significa dare forma al diritto di apprendere degli allievi e rispondere a una precipua esigenza della famiglia, della scuola e degli enti territoriali.

La ricerca relativa agli *standards di contenuto*, illustrata nel presente volume, ha voluto dare una risposta alle esigenze sopra richiamate in una realtà, quella di Reggio Emilia, fortemente coesa sul piano politico e civile.

La metodologia della ricerca è risultata coerente rispetto all'obiettivo di un ampio coinvolgimento di molte figure impegnate nel sistema dell'*education*: dirigenti, insegnanti, genitori, educatori, amministratori sono stati chiamati a portare un contributo fattivo nella produzione degli standards e nell'individuazione dei contenuti ritenuti più pertinenti o percepiti come tali.

In quest'ottica, la comunità nel suo insieme ha inteso «spingere in avanti» il sistema di cura dei ragazzi, individuando nel curricolo una priorità verso cui investire risorse e assumere decisioni congruenti.

Il curricolo di scuola esce così dalle «secche» che lo vedono nascere nei ristretti spazi delle commissioni ministeriali per approdare a un progetto di «inculturazione» di un'intera comunità.

In tal senso, «fare» un curricolo significa *pre-occuparsi* delle persone, attraverso una reciprocità di sguardi, di compiti e di impegni che includono una pienezza di mondi, capaci di sviluppare capillarmente il livello di responsabilità di persone impegnate a costruire nuovi spazi di cura dell'infanzia e dell'adolescenza.

Il valore dei contenuti

Come esplicitato nelle riflessioni sin qui svolte, gli elementi costitutivi di un curricolo sono essenzialmente tre:

1. la definizione dei livelli di competenza degli alunni al termine di un determinato percorso;

2. la struttura dei contenuti, intesi non come «saperi inerti», ma nella ricchezza delle teorie, dei concetti e delle operazioni mentali che accompagnano la loro acquisizione;
3. le «condizioni di esercizio» che accompagnano nella scuola e nei contesti formativi non formali le attività e le iniziative di insegnamento/apprendimento.

La ricerca sugli standards ha focalizzato l'importanza del secondo punto, sviluppando una *progressione generativa* dei contenuti che, nell'ottica della continuità educativa, potrà risultare estremamente utile ai docenti, agli alunni e agli stessi genitori.

L'idea di contenuto è spesso associata a un sapere astratto e decontestualizzato. Questa percezione è avvalorata dalla mediazione didattica, prevalentemente trasmissiva, che nelle scuole si pratica di frequente.

La ricerca ha voluto disconfermare quest'immagine, esplicitando la *carica costruttiva* del contenuto d'insegnamento e la sua potenzialità inventiva.

Il progetto sugli standards, sostenuto da un'ampia partecipazione sociale, ha cercato di definire e descrivere in modo evolutivo gli «oggetti» culturali di un curriculum, spesso confusi in una serie di ambiguità semantiche le quali ne distorcono il valore e la «presa» che nell'immaginario collettivo essi continuano a esercitare.

Parlare di contenuti, dunque, significa entrare nello *spazio pulsante* dell'idea di curriculum, a sua volta «asservito» alle condizioni di fattibilità (praticabilità della proposta) e di competenza (sapere perché si fa e fare perché si sa).

Sentirsi competenti è un bisogno dei ragazzi ancor prima che della scuola. Il possesso di capacità è da loro stessi messo alla base del percepirsi adeguati e attrezzati rispetto ai compiti richiesti. Uno studente che sperimenta un vissuto di inadeguatezza finirà per estraniarsi dal contesto educativo, isolandosi o combattendolo.

Nel progetto presentato in questo testo, tutte le componenti di una comunità locale hanno cercato di rispondere ai bisogni educativi degli studenti. I ricercatori hanno *ri-composto* gli elementi acquisiti nell'indagine e hanno «tarato» le indicazioni raccolte nella proposta conclusiva degli standards.

In fondo, per un bambino che va a scuola, le domande che tutti si fanno sono: «Che cosa sta imparando?», «Come vive questa sua esperienza?», «Come viene aiutato in caso di difficoltà?». Diversamente detto: «Quali contenuti stanno caratterizzando la costruzione del suo sapere e della sua formazione?», «Qual è l'attaccamento che egli manifesta nei confronti delle "cose" che impara, ma anche delle persone che vive e incontra?».

La cultura, infatti, non può essere appresa solo con il filtro della competenza, soprattutto se quest'ultima è intesa in modo sanzionatorio e giudicante; deve, al contrario, diventare parte del destino delle persone. Una mente allarga i propri orizzonti non solo perché matura padronanze e abilità, ma in particolar modo perché sa provare stupore e passione e sa andare incontro alla vita con più strumenti e consapevolezza.

Certo, un bambino deve imparare a scrivere testi, a elaborare calcoli, a calcolare distanze, tuttavia attraverso la cultura della scuola e della vita sarà messo nella condizione di apprezzare i luoghi in cui vive, di sperimentare l'autenticità dei rapporti con i propri simili, di migliorare le proprie e altrui condizioni di vita.

La ricerca qui presentata, promossa dall'Ufficio Scolastico Provinciale di Reggio Emilia, dal Comune di Reggio Emilia, dall'Associazione Italiana Maestri Cattolici (AIMC-Reggio Emilia e Regione Emilia Romagna), dalla Fondazione «Pietro Manodori» di Reggio Emilia, e coordinata dal gruppo di ricerca *Learning System*, ha inteso rispondere a un'istanza espressa dal mondo della scuola, ma anche a un altrettanto diffuso interesse delle famiglie, degli enti locali e delle stesse istituzioni finanziarie.

L'operazione della progettazione di un curriculum e della sua fattibilità, che abbiamo chiamato «condizioni di esercizio», ha dimostrato che la compattezza politica di un territorio costituisce «quel di più» che permette la costruzione di un futuro nuovo per tutti gli attori coinvolti nell'educazione dei ragazzi.

Gli standards, infatti, comprendono sia le componenti culturali, sia quelle affettive e relazionali; attorno a queste variabili occorre sviluppare un protagonismo dei soggetti più avanzato rispetto a quanto richiesto dalle ordinarie funzioni previste dagli specifici ambiti di lavoro.

Nella ricerca, le diverse appartenenze istituzionali si sono confrontate e hanno dato vita a un'identità più matura, capace di assicurare una maggiore omogeneità al lavoro educativo delle persone che vivono nella realtà reggiana.

La prospettiva degli esiti conseguiti, come si dirà, è quella di rilanciare in ambito nazionale le modalità impiegate nel lavoro qui proposto, contribuendo in tal modo ad arricchire non solo il confronto a livello locale, ma in un orizzonte più ampio e impegnativo.

L'interdipendenza dei punti di vista

Il dibattito sollecitato dal *Libro Bianco* della Cresson ha evidenziato l'urgenza che le comunità nazionali e locali convergano su una priorità: l'importanza

del capitale culturale delle persone, principalmente dei giovani, in vista di una nuova fase di sviluppo del nostro pianeta.

È stata coniata in quel Rapporto l'espressione «società della conoscenza», in cui si sottolinea come i risultati di apprendimento e la preparazione dei singoli e delle organizzazioni debbano diventare una priorità dei Paesi che intendono investire in un mondo più equo per tutti.

Come afferma Jerome Bruner (2006), nel libro *La cultura dell'educazione*, il funzionamento umano è condizionato dall'attrezzatura di «strumenti protesici» presenti in una determinata cultura e tali strumenti rappresenteranno in misura crescente i futuri giacimenti delle *materie prime* che segneranno in modo significativo i destini degli individui.

Il lavoro sugli standards di contenuto sviluppato a Reggio Emilia, di cui Bruner è cittadino onorario, ha rilanciato il tema della società della conoscenza, cercando di avviare un percorso che dia una forma concreta a questa metafora.

Nello specifico, gli esiti della ricerca si collocano nell'intersezione di tre comunità: *scientifica, sociale e professionale*.

La prima è espressione del patrimonio di conoscenze elaborato sui saperi dal mondo della ricerca disciplinare e non (università, istituti, ecc.); la seconda riguarda invece quelle conoscenze più fluide che si muovono nelle componenti del tessuto sociale (genitori, educatori, amministratori, imprenditori). Tali saperi risultano più sfuggenti, spesso taciti, ma profondamente radicati nelle convinzioni delle persone. Infine, la comunità professionale è rappresentata dall'esperienza maturata in aula dagli insegnanti nella relazione con gli alunni e con i problemi che quotidianamente si incontrano.

Chi insegna sa quanto sia complesso il rapporto tra lo studente e l'oggetto culturale, anche perché il sapere della scuola, spesso linearizzato e manualizzato, entra in tensione con le modalità apprenditive della *liquidità* dei linguaggi che i giovani sperimentano nei contesti extrascolastici.

I contenuti disciplinari, infatti, si declinano in modo diverso a seconda dei punti di vista che si assumono riguardo alla relazione che intercorre tra l'allievo e la materia di studio. Tale relazione non può derivare da un senso di estraneità reciproca, ma può fondarsi solo sulla logica dell'incontro, necessario e imprescindibile, tra ciò che la persona sa e le risposte di senso che la cultura riesce a trasmettergli.

Ogni studente deve poter maturare i propri saperi trovando risposte in ordine a tre quesiti che inevitabilmente la tensione conoscitiva pone a ciascuno di noi: *perché?, che cosa?, come?*

Il rapporto sugli standards ha inteso offrire alle «tre comunità» coinvolte nella ricerca un quadro d'insieme della significatività dei saperi che gli alunni

da 6 a 14 anni devono imparare. L'approccio non è stato meramente contenutistico; al contrario, si è cercato di elaborare una proposta in cui i contenuti possano essere letti non in modo distante, ma come occasione perché diventino «spunti formativi del cuore».

L'oggetto dell'educazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenze, bensì costruire «uno stato profondo che lo orienti nella vita; imparare a vivere richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione nel proprio essere mentale delle conoscenze acquisite» (Morin, 2000).

In questo senso, il criterio di lavoro che ha ispirato i cinque gruppi di insegnanti e ricercatori è stato quello della fondatività e dell'emozionalità dei saperi, unitamente a uno sguardo particolare al crescente bisogno di integrazione dei bambini e degli adolescenti che provengono da altri Paesi.

La consapevolezza condivisa dai gruppi è coincisa con la rinuncia dell'esaudività enciclopedica per incrementare, invece, le dimensioni della riflessività e della multiculturalità delle conoscenze scolastiche.

Nello sforzo di integrazione di differenti punti di vista diventano fondamentali due operazioni:

1. lo scambio delle informazioni allo scopo di facilitare l'interdipendenza dei differenti contributi;
2. la presa di decisioni e la conseguente assunzione di responsabilità circa compiti e impegni derivanti per ciascuna istituzione.

Si è dato vita così a un percorso in cui tutti hanno condiviso l'idea di un curriculum «leggero» in cui fossero esplicitati in modo chiaro e progressivo i nuclei costitutivi degli standards delle cinque aree (*linguaggi, matematica, scienze, tecnologie, sociale*).

Diventare una *learning region*

La costruzione partecipata di un curriculum («correre insieme») mette in gioco, come evidenziato nei paragrafi precedenti, diversi punti di vista. L'integrazione di questi diversi patrimoni rappresenta il presupposto per alimentare e far crescere un *capitale sociale* in grado di «rilanciare» le persone e le istituzioni.

L'approccio metodologico utilizzato potrà contribuire alla formazione di una vera e propria *learning region*. Infatti, dinamicità e innovatività caratterizzano l'idea di una comunità che mette al centro delle politiche educative dei giovani l'imprescindibilità della formazione dei singoli e della più ampia rappresentanza civile.

L'apprendimento nella «città che impara» prende forma nella cultura di tutti gli attori di un territorio nell'ideare e implementare innovazioni negli snodi pulsanti del tessuto sociale: la scuola è indubbiamente uno dei più importanti.

Il territorio è la comunità che lo abita: è, quindi, espressione del sapere distribuito nelle menti dei singoli cittadini, ma anche negli spazi relazionali, nella creatività del mondo lavorativo, nei patrimoni che si consolidano nei gruppi, nelle associazioni e nei movimenti più o meno organizzati.

Nella cura educativa dei giovani i contesti stanno diventando sempre più il principale fattore di protezione, di sviluppo e di sostegno ai loro problemi e l'azione di *caring* presuppone la responsabilità diretta delle persone rispetto ai compiti che ognuno accetta di sviluppare.

L'idea di una *learning region* implica che la cultura collettiva trovi terreni più fertili nelle piccole unità sociali dove le persone hanno la possibilità di «guardarsi a vista» in forme più ravvicinate e possono costruire alleanze sociali, condividendo nuove idee e nuovi valori. «Questo legame tra le persone forma un tessuto di ruoli reciproci, di doveri e di obblighi che sono interiorizzati dai membri della comunità» (Sergiovanni, 2002).

Le attività di audit, la somministrazione di questionari, i seminari di fine settimana, i focus group, che hanno caratterizzato la ricerca, sono stati possibili in una realtà, come quella reggiana, in cui il senso di appartenenza e un diffuso civismo sono fortemente radicati, tanto da permettere di operare speditamente agli attori coinvolti, evitando di incorrere nella pesantezza di progetti che sembrano non avere mai fine.

Risulta più facile, in una realtà circoscritta e imperniata su un diffuso senso del dovere e del reciproco coinvolgimento, promuovere una ricerca che si prefigge lo scopo di sviluppare il potenziale di tutti i suoi membri, facilitando in tal modo processi di formazione continua.

Il lavoro conseguito, dunque, sta dentro alla prospettiva di sistemi capaci di osservarsi, di capitalizzare patrimoni e, soprattutto, di aprire nuovi orizzonti di lavoro.

Nel modello della *learning region* scuola e territorio imparano insieme: le organizzazioni che apprendono investono nel miglioramento della qualità del modo di pensare, ma soprattutto sanno alimentare «contesti d'uso» delle conoscenze maturate insieme.

Dunque, piccolo è bello? In parte sì.

L'ottica però non è, come afferma Serge Latouche (2008), quella di un ritorno al comunitarismo più vieto (la piccola famiglia, il quartiere esclusivo, l'egoismo regionale), ma una *ritessitura organica del locale* attorno a grandi temi di sviluppo.

Il locale allora non è uno spazio autosufficiente e autoreferenziale, ma il nodo di uno «sciame» di relazioni umili e allo stesso tempo ambiziose, improntate a trasversalità virtuose e solidali, volte a sperimentare nuove forme di rafforzamento democratico e di cittadinanza societaria.

È necessario, pertanto, che tutta la comunità sappia farsi curante, dando vita a un sistema di alleanze imperniato sulla capacità di incontro e sulla diffusione di buone pratiche.

Le sfide poste dalla società della conoscenza si vincono sul piano democratico, non tecnocratico.

In una certa misura, la ricerca sugli standards si è sintonizzata su questa lunghezza d'onda.

Sviluppi

Il risultato atteso del progetto di ricerca è stato conseguito nei tempi previsti nella sua fase ideativa. L'esito raggiunto rappresenta una tappa importante ma intermedia rispetto a quanto potrà essere ulteriormente realizzato.

Oggi si tratta di aprire nuovi spazi di lavoro in grado di coinvolgere tutte le rappresentanze che hanno dato vita alla ricerca, docenti *in primis*, e che hanno dato prova di una buona capacità di reciprocità.

Del resto, l'idea stessa di progetto contiene il riferimento a un vincolo temporale: non si può progettare in un tempo illimitato. Per di più, un'attività di ricerca possiede una «carica vitale» che inevitabilmente tende a esaurirsi. Perciò è importante saper «mettere in opera» gli esiti conseguiti in un tempo medio-breve.

In questo senso, il primo obiettivo da sviluppare è quello della *restituzione* del «prodotto» a tutte le componenti che hanno permesso di conseguire questo primo risultato. Come?

Innanzitutto, evitando di appoggiarsi su modelli burocratici e facendo sì che la ricerca diventi un patrimonio reale in vista di un'effettiva crescita professionale.

Per quanto riguarda il mondo della scuola, il lavoro sugli standards costituirà la base per un piano di formazione in itinere dei docenti dell'istruzione di base. Lo scopo precipuo di questa sistematica azione formativa sarà quello di migliorare le prassi didattiche degli insegnanti, facendo scoprire loro il potenziale innovativo insito nei contenuti proposti.

Per progettare sul piano didattico uno standard di contenuto, infatti, il docente deve comprendere l'importanza delle operazioni mentali che un

alunno deve attivare. Bruner parla a questo proposito di *agency* o capacità di attivazione attribuita all'alunno, riconosciuto come soggetto attivo del proprio processo di apprendimento.

Il progetto di formazione ipotizzato dovrà, quindi, accentuare la dimensione riflessiva della professionalità dei docenti, focalizzando l'attenzione sulla relazione esistente tra la forza inventiva del contenuto di studio e la consapevolezza dei processi che un soggetto deve porre in atto. Quest'ultima si sviluppa in modo contestuale rispetto alle conoscenze acquisite: riguarda sia il contenuto appreso sia il processo di elaborazione attivato dallo studente.

Gli standards, pertanto, devono essere «usati» dagli insegnanti non con un approccio esecutorio, ma generativo di una ricchezza educativo-didattica, senza la quale il processo di insegnamento/apprendimento in una scuola di massa diventa veramente complicato. Standards, dunque, come occasione di sviluppo professionale e come funzione regolativa nei confronti di modalità di insegnamento più rispondenti alle caratteristiche degli studenti.

Il secondo obiettivo riguarda la restituzione della ricerca alla comunità politica, sociale ed economica.

Su questo versante sarà molto interessante avviare un confronto che porti a dare forma a quell'idea della «società della conoscenza» più declamata che praticata. Si tratterà di dare vita a Reggio Emilia — in Regione, ma probabilmente anche in ambito nazionale — a una progettualità in cui si riesca a imparare insieme, in una prospettiva di orizzontalità dei saperi.

La scommessa è quella di conferire una forma concreta all'idea di *learning region*, mettendo al centro di questa costruzione la scuola (dell'infanzia, primaria e secondaria di primo e secondo grado). Tale sfida può avere decisive ricadute sulle scelte politiche in campo educativo e, soprattutto, vantaggi per i giovani delle realtà territoriali che vorranno impegnarsi in questo cammino: un vero e proprio «impatto ambientale» in grado di «spostare in avanti» tutto il sistema dell'education!

L'Italia vanta una tradizione scolastica che si fonda sull'uguaglianza delle opportunità per tutti. Il miglioramento del sistema, tuttavia, richiede decisioni che coinvolgano la politica a tutti i livelli, al massimo delle scelte valoriali possibili. Il presente testo ha imboccato questa direzione: una prospettiva di *socievolezza* propria di coloro che hanno voglia di mettere a frutto i propri talenti, in vista di un futuro migliore per tutti.

La ricerca sociale per gli standards di contenuto di Reggio Emilia

Ugo Viridia

L'impianto della ricerca

La ricerca sociale si colloca all'interno del progetto di ricerca sugli SdC per la scuola del primo ciclo, pubblicati nel capitolo che segue. Assume come territorio di riferimento il Comune di Reggio Emilia e come obiettivo la costruzione dell'offerta formativa delle scuole del primo ciclo e dei servizi formativi e di educazione rivolti alla fascia di età dell'obbligo di istruzione che operano in quel territorio.

Alla ricerca sugli SdC, la ricerca sociale propone indicazioni utili all'individuazione dei contenuti. Le indicazioni sono espresse da soggetti che nel territorio assumono particolari ruoli di responsabilità e interesse nelle politiche sociali e culturali rivolte alla fascia di età dei giovani in obbligo di istruzione.

In azioni di ascolto, del tipo interviste e focus group, sono stati coinvolti amministratori, dirigenti di servizi educativi e di istruzione, coordinatori, genitori, educatori.

Attraverso questionari sono stati coinvolti: genitori degli alunni del primo ciclo che afferiscono a due quartieri della città selezionati come significativi dall'amministrazione comunale, il quartiere 4 e il quartiere 1, entrambi perché caratterizzanti tipologie di utenza di stato sociale molto diverso; insegnanti dei bienni delle scuole secondarie di secondo grado che gravitano su quel territorio.

La ricerca è stata costruita intorno a due tipologie di orientamenti: *orientamenti sulle aree disciplinari* (la matematica e le scienze, le tecnologie

digitali, i linguaggi, l'area sociale e cittadinanza) e *orientamenti generali* (gli studenti, gli insegnanti e la scuola, istruzione e educazione, la partecipazione dei genitori).

La scelta del campione, pur non corrispondendo a un modello statisticamente consistente, è stata operata secondo logiche di accountability da referenti dell'amministrazione comunale e dell'Ufficio scolastico provinciale, che hanno segnalato le circoscrizioni e i testimoni privilegiati che, nel territorio del Comune di Reggio Emilia, assumono ruoli di responsabilità decisionale rispetto alle politiche per l'istruzione, l'educazione, e più in generale su processi educativi e culturali per bambini e ragazzi in fascia di obbligo scolastico.

La ricerca ha permesso di cogliere il punto di vista di 809 genitori e 225 insegnanti, 12 educatori, 12 dirigenti scolastici e 10 responsabili di strutture e servizi afferenti al privato sociale e all'amministrazione comunale.

Segue una sintesi dell'evoluzione del campo semantico utilizzato per la ricerca, e l'analisi delle interviste e dei questionari rivolti a genitori e docenti. I questionari compilati dagli insegnanti interessano solo le tematiche sugli *orientamenti generali*, quelli dei genitori tutti e due gli orientamenti. Nell'ultimo paragrafo «Connessioni tra ricerca sociale e standards di contenuto» sono presentati alcuni esempi di uso degli esiti della ricerca sociale per la produzione degli SdC di Reggio Emilia.

Evoluzione del campo semantico

Tutte le azioni sono state orientate da quanto descritto in un *documento di base* sugli SdC.¹

Dal documento di base è stato estrapolato il *campo semantico* con il quale definire le tematiche per la ricerca.

La prima versione del campo semantico è stata individuata a seguito della ricerca sulle pratiche e lo studio dei documenti internazionali, europei e nazionali. La lista di questi documenti è descritta nei «Riferimenti per la produzione degli SdC» alla fine del capitolo 4. Questa prima azione di ricerca ha permesso di articolare prototipi di standards per le diverse aree, quindi di definire le tematiche per una prima azione di ascolto di genitori

¹ Il documento è pubblicato in due dispense: AIMC, Fondazione Cassa di Risparmio «P. Manodori», Learning System e USP (2007), *Standards di contenuto per la scuola di base- Primo rapporto di ricerca*; e AIMC, Fondazione Cassa di Risparmio «P. Manodori», Learning System e USP (2008), *Azione di ascolto di genitori e docenti. Contributo per la costruzione degli standards di contenuto per la scuola di base*.

e insegnanti con focus e questionari, con i quali sono stati coinvolti 620 genitori e 59 insegnanti.

- Nel caso dell'area dei linguaggi il campo semantico è stato influenzato dal framework europeo delle lingue e ruota intorno ad alcune abilità linguistiche: *parlare, ascoltare, leggere e scrivere*. A seguito degli studi dei documenti europei e delle pratiche didattiche si è ritenuto importante focalizzare uno standard anche sull'abilità del *guardare*.
- Per l'area sociale è stata accolta la tradizione scolastica dello studio della *storia* e della *geografia* integrata dai temi della *cittadinanza*, dei *diritti* e dei *doveri*.
- Per le scienze e la matematica, dopo avere individuato i campi concettuali ormai consolidati nelle pratiche di insegnamento di queste discipline, si è scelto di focalizzare l'indagine sociale su alcune abilità strategiche trasversali: la scelta è stata motivata dalla complessità di tradurre i campi concettuali di quelle discipline in un linguaggio comune per molti² e dalla necessità di potenziare più gli obiettivi formativi indicati da studi internazionali e indicazioni nazionali che i campi concettuali indicati nei programmi di quelle discipline.
- La scelta per la matematica è ricaduta su un primo gruppo di abilità più operazionali: *porsi domande, avere un atteggiamento esplorativo, selezionare, confrontare dati, servirsi di argomentazioni logico-razionali, controllare e correggere*; su un secondo gruppo di abilità più formative: *padronanza nell'uso di strumenti di misura e di calcolo, essere abili nel calcolo, essere precisi nel disegno, utilizzare gli strumenti matematici nell'ambito quotidiano*; su un terzo gruppo più funzionale: *padroneggiare strumenti di comunicazione e rappresentazione di dati, apprezzare l'aspetto ludico della matematica, utilizzarlo come motivazione a un approfondimento delle conoscenze, essere attrezzati per fronteggiare le innovazioni tecnologiche, conoscere i concetti e le procedure fondanti per poter accedere a percorsi formativi successivi*; e infine su un quarto più sociocognitivo: *spirito di competizione e successo scolastico, spirito di collaborazione, precisione, creatività, inventiva*.
- Nelle scienze la trasversalità viene rappresentata attraverso una serie di situazioni comportamentali fondanti la formazione scientifica: *pensiero critico, creatività, spirito di iniziativa, capacità di risolvere problemi, valutazione del*

² Per la matematica questi sono stati tradotti, ai fini delle operazioni di ascolto, in: *Sistemi numerici, Operazioni dirette, Operazioni inverse, Algoritmi, Espressioni, Sistemi di misura, Equivalenze, Figure geometriche, Perimetri e aree, Rapporti, Proporzionalità, Percentuali, Medie, Rappresentazioni grafiche, Problemi*. Per le scienze in: *Organismi viventi, Ambienti e cicli naturali, Uomo: salute e benessere, Materia ed energia*.

rischio di fatti e situazioni, assunzione di decisioni, capacità di gestire in modo costruttivo i sentimenti.

- Per l'area tecnologica si è optato verso abilità riconoscibili ai più e caratterizzate da una dimensione educativa trasversale: *progettare attività, creare e produrre rappresentazioni, esplorare e scoprire mondi, collaborare tra compagni (scambiare informazioni, elaborare dati e procedure), selezionare e ricercare informazioni e dati (inserire dati, denominare e categorizzare oggetti e fatti, eseguire compiti, risolvere problemi), intuire eventi.*

Tutto il processo, compreso il prototipo di standards, è descritto nel documento di base.

La verifica di queste ipotesi di tematizzazione è stata sottoposta al vaglio di focus e questionari rivolti a genitori e insegnanti. A seguito dell'analisi di queste azioni di ascolto, è stato generato un *secondo campo semantico*:

- sono stati ridotti gli ambiti tematici afferenti direttamente alla matematica perché troppo ampi e ricorsivi nell'immagine che di questi hanno i genitori e i docenti, poi ricondotti in un unico gruppo di tematiche di interesse anche per le scienze, mentre parte delle tematiche indicate dal gruppo di matematica è confluita negli *orientamenti generali*;
- per l'area dei linguaggi è stata eliminata l'abilità del *guardare* perché non è risultata consistente dall'analisi di quanto emerso dai questionari;
- per l'area tecnologica e sociale è stato mantenuto il campo semantico originale.

Questo secondo campo semantico è stato negoziato con l'amministrazione comunale committente della ricerca e integrato dagli orientamenti emersi nelle interviste ai testimoni privilegiati segnalati dall'amministrazione committente.

- Su indicazioni dell'amministrazione del Comune di Reggio Emilia, le tematiche sono state integrate con la voce «la partecipazione dei genitori». Per tutte le tematiche è stato richiesto di approfondire l'aspetto dell'*integrazione degli alunni stranieri*.
- Dall'analisi delle interviste sono stati individuati alcuni *orientamenti generali*: è stata confermata la consistenza dei campi semantici di matematica e scienze, dell'area dei linguaggi e dell'area sociale; sono state variate le tematiche afferenti all'area tecnologica, in parte rese trasversali a tutte le aree disciplinari e collocate negli orientamenti generali. Nella lettura del rapporto, nella parte di analisi «dalle interviste» e nella formulazione dei questionari, sarà possibile riscontrare tali variazioni e le scelte finali.

Orientamenti sulle aree disciplinari

Orientamenti sulle aree disciplinari: la matematica e le scienze

DALLE INTERVISTE

Le argomentazioni emerse nelle interviste di preparazione dei questionari suggeriscono alcuni aspetti possibili fondanti lo studio delle scienze:

- «Le discipline scientifiche devono servire a scoprire i meccanismi della natura, entrare nell'ordine delle cose, sviluppare capacità logica» (*Resp. privato sociale*).
- «Il confronto con la realtà, l'assunzione dell'oggettivo come riferimento, la strutturazione scientifica del pensiero, la capacità selettiva sono alcuni degli elementi educativi mutuati dallo studio delle scienze e della matematica» (*Resp. privato sociale*).
- «Le scienze per scegliere. Se pensiamo all'inquinamento: molti non conoscono i veri effetti, la conoscenza di quello che ti circonda diventa fondamentale. Documentarsi» (*Resp. amministrazione locale*).
- «Le scienze per conoscere come avvengono i cambiamenti, molte forme elementari sono alla base dei nostri problemi, saperle interpretare aiuta» (*Resp. amministrazione locale*).

Così per la matematica, si sottolineano gli aspetti formativi nell'uso di linguaggi precisi, la relazione con la dimensione oggettiva e il suo potenziale di utilizzo nella vita quotidiana:

- «Un linguaggio rigoroso e preciso aiuta: il tema è un po' ostico, possedere questa capacità è rilevante, aiuta a parlare meglio facendosi comprendere, oggi esiste un modo frettoloso e superficiale di parlare» (*Resp. amministrazione locale*).
- «Chi vuole accedere a un certo sapere deve sperimentare la fatica che comporta l'essere precisi. L'oggettivo è il dato di realtà» (*Resp. privato sociale*).
- «Scoprire le "formule" che si ripetono costantemente: nell'affrontare l'economia domestica bisogna gestire la propria vita e quindi è necessario conoscere le regole del bilancio, regole che se applicate possono evitarci errori» (*Resp. amministrazione locale*).

Scoprire i meccanismi della natura
Sviluppare capacità logica

Confrontarsi con la realtà sperimentale
Assumere la dimensione oggettiva delle cose
Esercitarsi a strutturare con metodo scientifico i pensieri

Scegliere
Cogliere effetti e cause dell'inquinamento

Conoscere le dinamiche dei mutamenti in natura
Interpretare i problemi correnti

Assumere un linguaggio rigoroso e preciso
Parlare lentamente e con attenzione

Sperimentare la fatica a oggettivare

Scoprire le formule
Gestire propri bilanci economici

Il problema? La scuola fatica ad assumere contenuti che poggino su approcci metodologici diversi, che garantiscano ricerca e creatività:

- «Nuova deve essere la modalità con cui affrontare la matematica e le scienze» (*Resp. amministrazione locale*).
- «Ci vorrebbe più consapevolezza delle finalità e delle potenzialità delle materie scientifiche» (*Resp. privato sociale*).
- «Si impara e si applica, ma la parte creativa non esiste: il porsi domande è un'azione che manca assolutamente, la matematica non è applicare; qualche maestra a fine anno dice: "Oltre a fare dei problemi, forse sarebbe stato meglio se fossi partita da situazioni reali"» (*Resp. privato sociale*).
- «È importante suscitare le domande dei bambini e cercare con loro le risposte» (*Resp. amministrazione locale*).
- «Fare esperienze in una dimensione pratica e interdisciplinare, sollecitare le diverse rappresentazioni di teoremi e regole» (*Resp. amministrazione locale*).
- «Lo stimolo deve generare più risposte, fornite anche in modo originale. Se si sollecitano le domande e si favorisce il nascere delle risposte si attivano processi di ricerca e non solo di acquisizione» (*Resp. amministrazione locale*).
- «Per quanto riguarda le materie scientifiche c'è un'abitudine a trasmettere conoscenze, piuttosto che a stimolare domande» (*Resp. amministrazione locale*).
- «Il nodo è dato dal dato creativo: i problemi che ci pongono le cose creative sono importanti, [...] la percezione delle famiglie rispetto alla creatività credo che sia debole» (*Resp. scuola*).

C'è poi il problema di cosa andrebbe fatto prima e cosa dopo, cosa è complesso e cosa semplice: anche in questo caso il partire dall'esperienza, dal vissuto, dall'esperimento parrebbe un approccio che la scuola tarda a consolidare:

- «Bisogna partire dalle cose reali e poi astrarre. Ad esempio alcuni insegnanti dicono: partiamo prima dalle cose semplici ovvero dagli atomi, ma questo è demenziale, il più semplice è inteso come il più elementare, ma la semplicità deve essere significativa» (*Resp. scuola*).
- «Occorre capire le progressioni dei contenuti, ma sono operazioni difficili, c'è una tradizione della cultura degli insegnanti di scienze per i quali ciò che è semplice è elementare» (*Resp. scuola*).

Essere consapevoli delle finalità di esercizi e attività svolte

Creare
Porsi domande
Essere creativi

Suscitare domande

Sperimentare e fare esperienze dei contenuti di scienze
Svolgere attività pratiche interdisciplinari
Affrontare problemi che prevedano risposte diverse anche originali
Fare ricerca

Stimolare domande

Affrontare problemi la cui soluzione richiede creatività

Partire da cose reali o dall'esperienza per poi astrarre

- «La matematica è fatta da “pezzi”, da argomenti liberi che non necessariamente sono sequenziali: in tal modo è possibile e necessario partire dall’esperienza come elemento significativo» (*Resp. scuola*).

Sono discipline che possono riequilibrare le difficoltà di successo degli alunni stranieri nei percorsi scolastici:

- «Tali discipline possono creare maggiore inclusione, ad esempio: i Cinesi, i Pakistani hanno una naturalità all’approccio delle discipline scientifiche, che può farli rivalutare rispetto ai loro coetanei» (*Resp. amministrazione locale*).

Ci si confronta con una realtà territoriale che non valuta con sufficiente attenzione queste discipline:

- «Pochi studenti si iscrivono alle facoltà scientifiche, perché non si suscita la passione per la ricerca e non se ne favoriscono gli sbocchi professionali» (*Resp. amministrazione locale*).
- «La comunità di Reggio Emilia è prevalentemente umanistica, ma c’è uno sforzo per venire fuori da ciò: questo taglio umanistico con tutti questi stranieri potrebbe essere importante, anche se vediamo che, quando arrivano dei bambini stranieri a scuola, noi, o meglio i nostri bambini, sono perdenti rispetto alla matematica e scienze» (*Resp. scuola*).

Ed emerge un peggioramento della proposta metodologica nel corso della carriera scolastica:

- «Tale approccio alle scienze è più presente nelle scuole elementari che nelle scuole medie» (*Resp. amministrazione locale*).

DAI QUESTIONARI

A seguito delle interviste, riprendendo la ricerca già avviata e il documento di base, la scelta per la formulazione della domanda da porre sull’area matematica ai genitori degli alunni del primo ciclo è ricaduta su alcune questioni processuali e di metodo fondanti l’approccio alla matematica e alle scienze, lasciando questioni più trasversali inerenti le strategie didattiche a domande poi riprese negli orientamenti generali. La domanda chiede di ordinare per priorità ciò che si ritiene più importante negli studi di matematica e scienze tra: *Porsi domande e interrogarsi, Essere precisi, Essere creativi e inventivi, Analizzare il reale*. Nella figura 3.1 vengono riportate le priorità assegnate.

Modularizzare i contenuti di matematica e non vincolare eccessivamente le sequenze degli apprendimenti

Facilitare l’emergere di abilità degli studenti stranieri

Orientare allo studio delle discipline scientifiche

Valorizzare le abilità scientifiche dei ragazzi stranieri

Facilitare continuità nei metodi tra scuole diverse

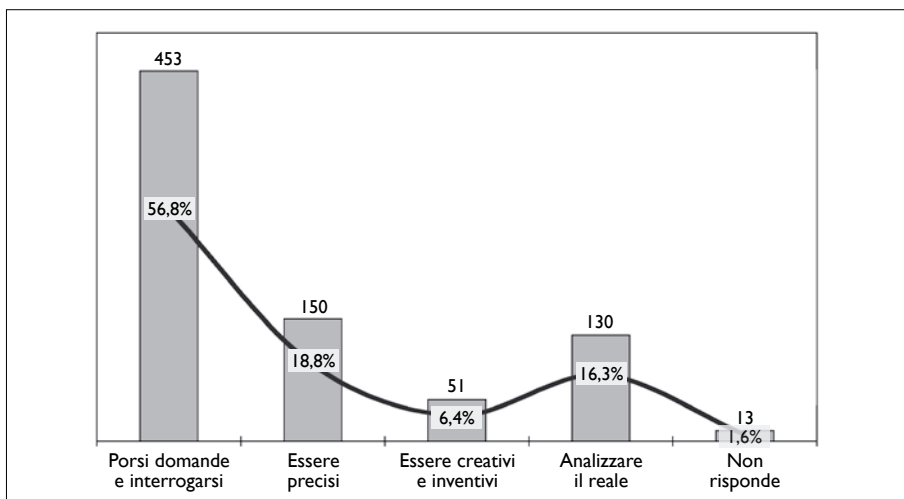


Fig. 3.1 Cosa è più importante per i genitori negli studi di matematica e scienze (v.a. e val.%).

I genitori assegnano importanza maggiore al *Porsi domande e interrogarsi* (il 56% lo ritiene una priorità). Come già ipotizzato nelle interviste appare scarsa l'importanza dell'aspetto creativo (solo il 6% riconosce come più importante *Essere creativi e inventivi*). L'evidente contraddizione tra la scelta del più importante, *Porsi domande e interrogarsi*, e del meno importante, *Essere creativi e inventivi*, è una delle questioni più controverse degli esiti di questo questionario.

DAI FOCUS GROUP

La discussione nei gruppi focus con dirigenti, educatori e genitori ha così approfondito e interpretato l'esito del questionario.

Cosa vuol dire, per i genitori che hanno compilato il questionario, porsi domande e interrogarsi? Le idee sembrano concordare:

- «Nella scuola il problem solving non viene interpretato nella sua opzione costruttivista e metodologica» (*Focus dirigenti*).
- «Sono 30 anni che si fa formazione al problem solving, si parla di laboratorio delle scienze come didattica imprescindibile, si riconosce l'importanza della pratica di laboratorio e della riflessione sui processi laboratoriali. Sono stati fatti numerosi investimenti e sperimentate tante pratiche in tal senso. Poi

Svolgere attività di laboratorio e riflettere sulle attività svolte

AREA DEI LINGUAGGI³

STANDARD A

Ascolta per raccogliere, comprendere e confrontare informazioni provenienti da fonti diverse anche allo scopo di interagire efficacemente; sperimenta il piacere dell'ascolto.

Livello 1

Comprende il significato di elementari messaggi, purché siano espressi con un linguaggio semplice, non eccessivamente articolato dal punto di vista morfosintattico e su argomenti noti.

- 1.1 *Identifica il significato complessivo del messaggio, aiutandosi con il tono e la gestualità di chi parla.*
- 1.2 *Identifica e ricorda informazioni essenziali, inerenti a personaggi, luoghi o oggetti.*
- 1.3 *Capisce semplici consegne orali e le traduce in azioni concrete e coerenti con la richiesta.*
- 1.4 *Colloca le informazioni nel tempo e nello spazio per eseguire una serie di consegne secondo un ordine cronologico.*
- 1.5 *Identifica i punti chiave in interazioni linguistiche dell'immediata quotidianità.*
- 1.6 *Coglie la differenza fra gli elementi principali e quelli accessori di un messaggio ascoltato.*
- 1.7 *Identifica le principali relazioni tra le parole, soprattutto somiglianze e differenze, sul piano dei significati.*
- 1.8 *Ascolta volentieri, mostra piacere, interesse, curiosità per l'esperienza della parola in conte, filastrocche, rime, bans, testi orali ludico-ripetitivi.*

Livello 2

Comprende messaggi dettagliati, articolati per forma e contenuto, anche veicolati da fonti e media diversi (TV, radio, CD audio, audiocassette).

- 2.1 *Comprende messaggi espressi attraverso un lessico progressivamente complesso, anche su argomenti astratti, ma sempre familiari.*

³ Gli standards di contenuto dell'area dei linguaggi sono stati prodotti da: Giancarlo Albertini, *ricercatore esperto supervisore*; Maria Grazia Frangi, *insegnante ricercatore*; Elisabetta Mangi, *insegnante ricercatore*; Paola Miselli, *insegnante ricercatore*; Lorenza Montanari, *insegnante ricercatore coordinatore*; Alessandra Pini, *ricercatore esperto supervisore*.

- 2.2** *Comprende le informazioni implicite contenute in un messaggio, analizzando anche il contesto.*
- 2.3** *Comprende una serie complessa di istruzioni, legate all'esperienza e al vissuto personale.*
- 2.4** *Utilizza tecniche e tempi di ascolto adatti alla situazione comunicativa e al messaggio.*
- 2.5** *Comprende messaggi registrati o trasmessi dai media, senza bisogno di un rimando visivo gestuale da parte di chi parla.*
- 2.6** *Individua gli elementi che compongono la comunicazione orale.*
- 2.7** *Comprende il linguaggio specifico utilizzato dall'insegnante aiutandosi con gli elementi del contesto.*
- 2.8** *Attiva un atteggiamento di ascolto di fronte a testi orali caratterizzati da un punto di vista fonetico quali filastrocche, rime, poesie, cogliendone il ritmo prosodico.*

Livello 3

Comprende messaggi che implicano registri settoriali specifici legati alle discipline scolastiche e alle tematiche affrontate, indipendentemente dal canale di trasmissione.

- 3.1** *Ascolta con prolungata attenzione e comprende le informazioni principali e secondarie di messaggi legati al contesto sociale e culturale.*
- 3.2** *Identifica il nucleo essenziale del messaggio e le informazioni accessorie, esplicite e implicite, che lo dettagliano e lo arricchiscono.*
- 3.3** *Comprende istruzioni di vario genere, veicolate da fonti orali e media differenti e le collega per agire e valutare.*
- 3.4** *Adegua, distinguendo tra sentire e ascoltare, il tipo di ascolto alle diverse necessità.*
- 3.5** *Comprende le inferenze del discorso e l'intenzione comunicativa degli interlocutori ponendosi dal loro punto di vista, per intervenire a proposito, elaborare proprie considerazioni e sostenerle.*
- 3.6** *Analizza differenti strutture comunicative identificando il registro più idoneo a veicolare specifici messaggi.*
- 3.7** *Durante l'ascolto, applica tecniche di supporto alla comprensione quali prendere appunti, utilizzare abbreviazioni, parole-chiave, segni convenzionali.*
- 3.8** *Apprezza la valenza estetica e attribuisce senso e significato, anche personale, a quanto ascolta.*

STANDARD B

Parla in modo chiaro e organizzato variando contenuto e forma e scopi comunicativi differenti.

Livello 1

Descrive situazioni e semplici processi legati alla routine quotidiana; scambia informazioni in brevi interazioni comunicative.

- 1.1** *Produce parole e frasi dimostrando una matura articolazione fonologica, gioca con la lingua, gradisce e crea giochi metafonologici.*
- 1.2** *Parla utilizzando un lessico semplice ma appropriato.*
- 1.3** *Descrive in termini semplici persone, oggetti, luoghi, situazioni e procedure familiari.*
- 1.4** *Chiede informazioni e risponde a domande su argomenti conosciuti.*
- 1.5** *Interviene, domanda e risponde, rispettando le semplici regole della conversazione, guidate e mediate dall'insegnante.*
- 1.6** *Verbalizza immagini con parole, frasi e brevi racconti.*
- 1.7** *Riferisce contenuti di semplici testi ascoltati col supporto di domande guida.*
- 1.8** *Narra esperienze personali, ricostruendo la sequenza temporale e causale delle azioni.*
- 1.9** *Racconta brevi storie inventate.*
- 1.10** *Utilizza strategie mnemoniche e ne capisce l'utilità per apprendere.*
- 1.11** *Prende coscienza delle proprie difficoltà comunicative e si sforza di essere più chiaro ed efficace.*

Livello 2

Comunica efficacemente informazioni ed esprime emozioni e sentimenti riguardanti argomenti relativi alla propria esperienza.

- 2.1** *Costruisce enunciati semplici utilizzando correttamente le norme morfo-sintattiche elementari.*
- 2.2** *Varia il ritmo e l'intonazione per sottolineare il tema principale del discorso, la sua opinione, i suoi sentimenti.*
- 2.3** *Racconta una storia, descrive luoghi, ambienti, situazioni, riferisce esperienze personali e altrui, segnalando con semplici mezzi linguistici nessi logici e temporali, supportato dalla mediazione dell'insegnante.*

Conclusioni

Lucio Guasti

Gli standards di contenuto possono offrire contributi in alcune direzioni ritenute prioritarie o fondamentali: la selezione delle conoscenze, il profilo di sviluppo personale, l'intersezione tra esperienza ambientale e visione comunitaria.

La situazione reale è sempre più ricca della descrizione formale. Gli standards di contenuto si preoccupano di catturare quanto più possibile è proprio della situazione reale. Perché avvenga questo tendono a considerare al massimo tutte le potenzialità del soggetto e della sua mente. Si potrebbe raffigurare questo tentativo con una descrizione linguistica che dice: il soggetto è formato quando tutte le sue operazioni potenziali sono sviluppate, non è formato quando alcune di esse non vengono adeguatamente praticate. Tale affermazione andrebbe opposta alla seguente: un soggetto è formato quando possiede tutte le conoscenze culturalmente disponibili, il soggetto non è formato quando gli mancano alcune di queste conoscenze. Siccome però tutti sembrano convenire sull'idea che il soggetto deve essere completamente sviluppato, diventa difficile sostenere che tale sviluppo coincida con la conoscenza di tutto quanto la cultura produce, il che sarebbe paradossale. Appare più verosimile sostenere la prima ipotesi: che le sue potenzialità mentali possano venire considerate tutte, il che vuol dire nella loro totalità.

L'affermazione ha il suo focus sull'impossibilità per un soggetto che vive nella cultura contemporanea di conoscere tutto, e anche quando la società prova a ridurre il contenuto in una sintesi accessibile si continua a dire che questa è diventata impossibile perché comunque troppo ampia e obbligatoriamente

astratta rispetto alle situazioni contingenti dell'apprendimento. Se questa analisi, che è anche una constatazione, è vera e rappresenta il punto di partenza del discorso, bisogna convenire che le ipotesi alternative non sono molte e si deve ricorrere comunque alla valorizzazione dell'altro polo, la mente umana, consentendo ad essa di potersi attuare complessivamente e completamente anche se non può incontrare o assimilare tutti i prodotti della cultura. Per il momento non si intravedono altre soluzioni.

Il sostenere la tesi di una forte centratura sulle operazioni della mente e sulla conseguente individuazione delle loro componenti non significa che non ci debba essere l'identica forte attenzione alle conoscenze espresse dalla cultura. Il problema è dato dal fatto che vanno individuati i criteri per la selezione delle conoscenze che vengono ritenute essenziali. Risulta, invece, distruttivo e terrificante il solo pensare che si possano selezionare alcune operazioni della mente umana. Ciò che non appare plastico ed evidente nella proposta delle conoscenze — si potrebbe anche dire: del conosciuto o della conoscenza del conosciuto — è il criterio di selezione, non il valore dell'oggetto che deve essere appreso. Il cosiddetto «sapere» — il vocabolo viene sempre più utilizzato per concretizzare il termine conoscenza — esprime l'idea di un confine necessario rispetto a una finalità. Va pertanto aiutato il «sistema delle conoscenze» a trovare le soluzioni operative per attivare la selezione adeguata al processo formativo preso nella sua linearità e complessità.

Il quadro delle conoscenze, oggi, appare molto aperto e variegato al punto tale che la modalità che il sistema scolastico ha assunto nel tempo, quella della ripartizione disciplinare, diventa sempre più critica e di difficile praticabilità. Le intersezioni tra conoscenze e la molteplicità delle stesse stanno producendo difficoltà maggiori rispetto al criterio della priorità: quali sono i nuovi contenuti ritenuti essenziali in confronto a quelli ereditati come tali dal passato? L'altro aspetto da evidenziare è quello della logica interna dell'articolazione del contenuto, il quale appare ormai distribuito in settori e livelli diversi di particolare interesse: il sistema informativo, le conoscenze procedurali, le conoscenze teoriche, le conoscenze relazionali di sistema.

In questo nuovo disegno, gli standards di contenuto intendono mettere in evidenza e aprire un campo di riflessione sulle logiche interne relative alle metodiche di appropriazione delle conoscenze e delle loro diverse tipologie. Il particolare contributo dipende dalla posizione con cui queste vengono analizzate, che è quella del rapporto diretto con le organizzazioni procedurali dei processi di apprendimento.

Se il potenziale del soggetto è il fattore principale dello sviluppo e se l'apprendimento viene considerato strategicamente come la condizione

dello sviluppo per tutto l'arco della vita, ne consegue che l'idea del profilo dello sviluppo personale diventa un nuovo campo di lavoro della ricerca sul curricolo. I richiami che vengono fatti dalle varie discipline sulla centralità del soggetto — o della persona, se si vuole maggiormente centrare il linguaggio sulle componenti metafisiche dell'uomo o anche su quelle antropologiche, qualora si consideri il suo riferimento esistenziale: la personalità — conducono a porre tutta l'attenzione possibile sulle modalità mediante le quali avviene il processo di apprendimento e il suo stesso sviluppo. L'approdo finale pare essere quello della costruzione di un profilo individuale del soggetto che descriva le modalità specifiche della costruzione del percorso e, nello stesso tempo, ne consenta la visione globale. Lo sviluppo mette a nudo se stesso sia sul versante degli aspetti particolari sia su quello del quadro generale costituito dall'insieme delle operazioni che vengono effettuate sul contenuto.

Non si tratta di un profilo professionale, né di un profilo di competenze, né di un profilo generale del soggetto, bensì di un profilo descrittivo di tutti gli elementi che la persona mette in campo per raggiungere quanto è conoscibile e quanto è operabile in base alle reali procedure che attua. In questo modo il soggetto diventa maggiormente presente a se stesso, può osservare meglio il proprio procedere in situazione, può operare realizzando quella consapevolezza delle cose che è nella richiesta dell'antropologia contemporanea: stare svegli di fronte a se stessi e al proprio sviluppo. Possibilmente tenerlo sul palmo della propria mano, saperlo dirigere e controllare.

In questa visione ritengo che si possa dire che i percorsi individuali potranno essere diversi, ma che tale diversità rappresenta la ricchezza degli stili e degli indirizzi personali sia nel campo di studi sia in quello più direttamente sociale e operativo. Il profilo sociale del gruppo o della comunità non sarà la somma dei profili individuali, ma il grado di interazione che essi riusciranno a realizzare. Ogni personalità è dotata di una sua specificità e di una comunionalità, è simile a un modello di intersezione piuttosto che a una monade totalmente differente. Il profilo personale è sempre anche un profilo comunitario capace di interagire con la comunità, perché ne convive le diverse dimensioni.

Per questa ragione la costruzione di un curricolo formativo non può mai prescindere dal contesto comunitario proprio del suo sviluppo e della sua costituzione. La vita comunitaria va capita, la società nella quale questa si sviluppa va interrogata e indagata, la comprensione dei meccanismi di reciprocità va esplorata mediante indagini che ne consentano l'emersione dei dati. Secondo tale prospettiva non è pensabile che un curricolo si appoggi alla comunità locale provenendo da sponde ad esso lontane come avviene per un oggetto esterno.

Il curricolo, nella sua costruzione, appartiene al vissuto e pertanto è impregnato di significati determinati dal modo con il quale la realtà viene continuamente esperita. Il pensare che un oggetto proposto, per essere assimilato e conosciuto, possa trovare il suo significato senza la partecipazione delle specifiche operazioni del singolo soggetto allo stesso processo di significazione dell'oggetto è più adeguato ai processi di indottrinamento, anche i più nobili, piuttosto che allo sviluppo autentico del processo di formazione.

Il soggetto vive all'interno di processi comunitari dati, anche se molte conoscenze ritenute importanti non sono strettamente legate alla specificità del suo contesto. In passato si poteva stabilire un rapporto diretto o antagonista tra locale e globale, facendo coincidere il locale con il territoriale e il globale con il mondiale, da cui i processi di globalizzazione in corso versus i processi di mantenimento del locale geografico e identitario. Ritengo che questi due aspetti continuino a coesistere e difficilmente potranno essere superati, ma la relazione vitale che costruisce oggi il senso comunitario non si identifica con queste due polarità, bensì si inserisce come nuova realtà all'interno di questi aspetti costituendo un nucleo nuovo di appartenenza e di relazione che rappresenta il vero vissuto esistenziale del soggetto. Pertanto la visione culturale che fa leva sulla centralità del soggetto va completata con il suo imprescindibile status relazionale, che costituisce la sua reale, personale ed effettiva comunità di appartenenza.

Di conseguenza, diventa sempre più necessario puntare l'attenzione sul profilo relazionale del soggetto rispetto alle sue operazioni nei confronti dell'oggetto. L'elaborazione di un profilo personale non esaurisce tale dimensione, ma mette il soggetto nella condizione di iniziare un percorso di autoriconoscimento del proprio essere all'interno di un contesto comunitario che si muove quasi spazialmente tra il territorio di appartenenza e quello di espansione.

Gli standards di contenuto rappresentano, pertanto, uno stimolo iniziale per la riflessione del soggetto sul proprio profilo capace di mettere in moto un processo di attenzione allo sviluppo delle relazioni conoscitive e operative. Il risultato finale potrebbe essere l'identificazione di un sistema di relazioni che costruiscano ciò che realmente è il soggetto nel percorso del suo prendere consapevolezza della propria struttura apprenditiva e, con questa, imparare a vivere pacificamente e a pretendere da essa tutto ciò che è possibile, anche il non avere confini definiti.

L'«imparare a imparare», che viene richiesto con tanta insistenza dalle politiche formative attuali, potrebbe apparire troppo meccanico e procedurale se non venisse inserito in un disegno di consapevolezza personale e sociale dei processi di apprendimento e delle loro varietà e specificità. L'obiettivo

assegnato all'esperienza che in questo volume viene presentata è ambizioso: iniziare la costruzione progressiva di un sistema di apprendimenti riconoscibile e identificabile, sul quale possano operare tutte le forme di consapevolezza individuali e sociali finalizzate alla costruzione di un sistema di relazioni di tipo comunitario.