



NUOVE COMPETENZE PER LA SCUOLA E DIDATTICA ORIENTATIVA UN NUOVO APPROCCIO ALLA PROFESSIONE DOCENTE

Federico Batini, Simone Giusti

Con la "Didattica orientativa" il processo di apprendimento diventa centrale e viene sviluppato come relazione educativa

L'IMPOTENZA DELL'INSEGNANTE

La scuola non può tutto, gli insegnanti non possono tutto nella scuola, i recenti fenomeni di interesse mediatico (e, in alcuni casi, esistenti soprattutto nel mondo virtuale dei media), mostrano una scuola affranta, ripiegata su un giudizio di "disvalore" che umilia gli insegnanti (almeno la parte di essi, forse minoritaria, che da anni o decenni si batte per creare significato attorno all'apprendimento ed alla scuola come agenzia realmente educativa). Tuttavia, grazie all'autonomia didattica e alla flessibilità organizzativa, è possibile rendere il servizio educativo più vicino alle esigenze delle persone e delle comunità cui esse appartengono: si tratta, soprattutto, di ribaltare, come è avvenuto negli anni '80 nel mondo della produzione e dei servizi, la centralità. Al centro sta il soggetto con le sue necessità, necessità in

termini di competenze per la vita, non di competenze che esauriscono la propria funzione all'interno dello stesso ambiente nel quale vengono costruite (autoreferenzialità degli obiettivi ed eterodirezionalità dell'apprendimento). Per l'insegnante questo comporta il bisogno di un nuovo approccio alla professione: essere in grado di utilizzare gli strumenti normativi e metodologici a disposizione, valorizzando il ruolo di facilitatori e di operatori sociali degli educatori delle scuole di ogni ordine e grado, rigettando dunque un'impotenza appresa in nome di una ridefinizione ed una nuova possibilità sociale aperta al proprio ruolo. La crisi, da sempre, è anche occasione di cambiamento.

Tra il dire e il fare

Da tempo la scuola italiana ha superato, a livello normativo, il concetto di "programma" e ha scelto di adeguarsi alla logica del curriculum, assai più adeguata alle esigenze della società contemporanea per almeno tre motivi:

- consente di mettere al centro del processo di apprendimento (e non più di insegnamento) i bisogni e le risorse delle persone;
- permette di lavorare sulle competenze trasversali necessarie a fronteggiare i continui cambiamenti socioculturali;
- sposta l'attenzione dall'acquisizione del titolo alla verifica e certificazione delle competenze acquisite.

In breve, con il termine curriculum si intende il percorso organicamente progettato e realizzato dagli insegnanti al fine di far conseguire agli alunni i traguardi pre-

visti (Scurati, 2002, p. 45). L'insegnante è chiamato a farsi carico, con il curriculum, "della progettazione sia dei contenuti (che cosa si insegna), delle metodologie e degli strumenti di trasmissione dei contenuti (come si insegna), dell'organizzazione della didattica (chi la insegna, quando e dove) e della valutazione intesa sia come valutazione del percorso dei singoli e della classe, sia come autovalutazione d'istituto" (Ziglio, 2006, p. 152). I curricula sono percorsi flessibili che, qualunque sia il modello didattico di riferimento, prendono le mosse dalla rilevazione dei bisogni e delle potenzialità degli alunni, per dirigersi verso l'acquisizione da parte dei soggetti di competenze determinate e condivise (obiettivi). È necessario qui fermarsi a riflettere soprattutto sui bisogni. Non si tratta dunque di individuare la situazione in termini di conoscenze per sapere quali sono quelle mancanti al fine di percorrere una strada già trattata, significa piuttosto mettere in discussione la stessa strada.

Secondo questa modalità di lavoro, gli insegnanti sono chiamati ad ascoltare la scuola, le classi, i singoli soggetti, a leggerne i bisogni, per poi definire gli obiettivi, tenendo conto, parimenti, della finalità che l'organizzazione scolastica si è data in conformità al dettato costituzionale. Poi, a partire dagli obiettivi e senza mai tradire la finalità, essi procedono alla definizione dei contenuti sui quali fondare l'attività educativa, alla organizzazione delle attività scolastiche e, soprattutto, alla scelta delle metodologie didattiche e delle procedure di valutazione.

Cosa significa, dunque, agire sul curriculum e in una logica curricolare? Significa, per l'insegnante,



Orientamento e scuola

avere il potere di scegliere i propri modelli didattici, dai quali far discendere le modalità di programmazione e le procedure didattiche da mettere in atto in classe. Significa saper collegare la propria pratica con le finalità e gli obiettivi stabiliti, perché la didattica non è un fatto eminentemente teorico o esclusivamente operativo: è un inestricabile commistione di teoria e prassi. Le azioni didattiche sono sempre rivelatrici dei modelli culturali che le presuppongono e le guidano: esse non sono mai neutre.

LA FINE DEL MITO DELLA NEUTRALITÀ

Nessuna azione didattica può dirsi neutra. Ciò che progettiamo di fare e ciò che facciamo dipendono da ciò in cui crediamo, dai nostri modelli culturali, dal sistema di credenze e valori che ci guidano, da un'antropologia, una psicologia ed una sociologia, seppur non formalizzate o, più spesso, tacite e dunque non conosciute esplicitamente nemmeno da chi ne è portatore; qualsiasi insegnante è portatore di teorie afferenti a questi campi disciplinari. Per evitare di agire inconsapevolmente o senza motivo è necessario, dopo aver condiviso e individuato gli obiettivi da raggiungere, capire come è possibile raggiungerli senza entrare in con-

traddizione con se stessi e con la propria cultura. Non è possibile, ad esempio, lavorare per aumentare l'*empowerment* di qualcuno se non si è convinti che tutti¹ abbiano davvero le risorse per raggiungere i propri obiettivi. Non è possibile mettere in atto strategie didattiche tese a dare potere agli alunni in un certo periodo dell'anno scolastico per poi, al modulo successivo, mettere in atto comportamenti (consapevolmente o meno) tesi a ridurre la percezione di autoefficacia, dunque di fatto, a diminuire il controllo e la percezione di controllo dei soggetti rispetto alla propria esistenza.

Sono contraddizioni che emergono spesso, soprattutto in sede di valutazione. Gli insegnanti tendono a chiedere "strumenti" per operare, ma occorre soffermarsi ancora sui punti di vista. Per imparare a guardarsi da fuori, a relativizzarsi e, quindi, a cambiare i propri obiettivi e i propri atteggiamenti, di conseguenza la propria azione didattica.

Una chiave di lettura: fenomenologia dei modelli didattici

Baldacci (2004) ha allestito, sulla base del problematicismo pedagogico e secondo un approccio fenomenologico, un utile strumento di

osservazione dei modelli didattici. Egli prende le mosse da quella che chiama "situazione didattica tipica" (ivi, p. 26), descritta come "un 'processo' d'interazione di un 'soggetto' e un 'oggetto' culturale, che dà luogo a un 'esito' d'apprendimento (più o meno adeguato)". Sulla base di questo schema, il pedagogo elabora una vera e propria tavola dei modelli didattici, dove sono rappresentati quattro modelli 'ideali' che possono anche essere considerati quattro diversi percorsi formativi (o curricoli). Ciascun modello è identificato e etichettato attraverso un "baricentro teleologico", "il fine formativo che appare in qualche modo predominante al loro interno" (vedi Fig. 1).

Vantaggi e rischi del modello delle competenze di base

Il modello didattico centrato sull'acquisizione delle competenze di base (Baldacci, 2004, p. 31) si oppone a una concezione elitaria della formazione e si fonda su un'intenzione sociale: dare a tutti i cittadini la capacità d'uso di competenze disciplinari attinenti alla sfera dell'alfabetizzazione logico-matematica e linguistico-comunicativa (*literacy*) (Batini, a cura di, 2006).

È il modello dominante, quello in cui siamo sommersi, spesso senza accorgercene. A seconda di come lo interpretiamo può dare esiti radicalmente diversi. Per chi crede che gli individui abbiano al loro interno dei "limiti di educabilità"

	Processo		
Soggetto	Modello didattico centrato sui processi cognitivi superiori	Modello didattico centrato sull'arricchimento culturale	Oggetto culturale
	Modello didattico centrato sui talenti personali	Modello didattico centrato sulle competenze di base	
	Prodotto		

Fig. 1: Modelli didattici

¹ Ci riferiamo a tutte quelle persone che hanno condizioni di base meno favorevoli (stranieri, omosessuali, diversamente abili, ecc.).



NUOVE COMPETENZE PER LA SCUOLA E DIDATTICA ORIENTATIVA

(Baldacci, 2004, p. 32), e che, quindi, una volta superata una certa età non sia più possibile né opportuno raggiungerli, il modello si traduce in un insegnamento estemporaneo e impostato su una didattica trasmissiva. Per chi, al contrario, ritiene che i limiti di educabilità siano esterni all'individuo, il modello prende le forme più complesse della didattica individualizzata, ovvero di una didattica che cerca di conseguire gli stessi risultati con strumenti diversi, a seconda, delle situazioni individuali. L'obiettivo diventa quello di raggiungere una piena adeguatezza delle competenze e la loro piena padronanza. Da questo modello discendono la programmazione individualizzata, il *mastery learning* e il lavoro per unità didattiche.

Questo modello presenta l'indubbio vantaggio della centralità dell'idea stessa di cittadinanza e dell'educazione come strumento di accesso ad essa. Le competenze che hanno dunque il diritto di primogenitura sono quelle relative alla vita quotidiana, quelle che consentono di esercitare realmente il diritto di essere cittadini, di inserirsi in dinamiche sociali complesse come quelle che stiamo vivendo.

Il rischio è quello di dimenticarsi che le competenze di base hanno comunque un significato culturale e contestuale, situato nel tempo e nello spazio, e che esse sono in evoluzione costante: rispondo a ciò che oggi serve per essere cittadini, qui ed ora. È possibile che qualcuno assuma le competenze di base come strumenti di esclusione piuttosto che di inclusione, portando avanti un ragionamento del tipo: "chi non ha le competenze di base non ha diritto di cittadinanza" riportando in auge

modelli di cittadinanza che si credevano tramontati e presenti solo nei libri di storia (ad esempio il diritto di voto legato all'alfabetizzazione o al luogo di nascita).

Infine, è importante mettere in evidenza che "nel quadro di questo modello si mira prevalentemente a perseguire *risultati* inerenti a *campi del sapere*" (Baldacci, 2004, p. 31): è, cioè, un modello centrato sul prodotto (il risultato) e sull'oggetto culturale. Si situa perciò, dal punto di vista teorico, in una posizione diametralmente opposta a quella occupata dai metodi attivi (modello dei processi cognitivi superiori).

La crisi del modello dell'arricchimento culturale

L'altro modello didattico dominante nella scuola italiana, soprattutto a partire dalla secondaria di secondo grado, è quello prevalentemente centrato sull'arricchimento culturale. Nel quadro di questo modello, sostiene Baldacci (2004, p. 37), "si mira prevalentemente a promuovere un *processo* di appropriazione interiore di *contenuti* culturali dotati di elevato valore intrinseco, che determinano l'*arricchimento spirituale* del soggetto". Come nel modello precedente, le discipline hanno un valore fondamentale e rimangono assolutamente centrali in quanto oggetto di apprendimento. Solo che qui, diversamente, gli oggetti sono considerati in quanto portatori di valori e non di competenze. Inoltre, in questo modello viene messo al centro il processo di apprendimento piuttosto che il prodotto. È la persona che, grazie all'interio-

rizzazione di significati e valori che sono propri di alcuni oggetti culturali (un canone di opere letterarie, ad esempio), si arricchisce e sviluppa. Risulta chiaro che questo non depona a favore della sua adattabilità e modificabilità: valori e significati si modificano molto lentamente, specie nella società italiana, e specie nelle logiche di insegnamento/apprendimento e nelle norme dello Stato: è evidente quanto alcune acquisizioni entrate nelle pratiche di vita non riescano a trovare cittadinanza nella scuola e nelle normative.

Questo modello meriterebbe di essere ampiamente discusso, perché, ancor più del precedente, è alle fondamenta della formazione e dell'ideologia stessa di gran parte degli insegnanti, soprattutto di materie umanistiche. Esso ha radici idealiste ed è profondamente radicato nella nostra cultura liceale e, più in generale, nella tradizione educativa occidentale, dal carattere elitario (destinato alle classi dirigenti e, quindi, alla perpetuazione di valori e significati) e antiutilitaristico.

I rischi connessi all'adozione del modello dell'arricchimento culturale sono principalmente due:

- elitarismo culturale e snobismo. È un rischio molto grave, oltre che per gli stranieri (che di fatto sono percentualmente ancora *estranei* allo stesso sistema liceale) per gli italiani, i quali perderebbero la possibilità di comprendere i principali fenomeni della postmodernità;
- essenzialismo, ovvero interpretazione astorica dei valori umani e, dunque, misticismo (rischio concreto nell'attuale interpretazione di questo modello negli USA), i valori e i significati sono



Orientamento e scuola

letti ed insegnati come se dovessimo dividerne un'origine metafisica.

Ad essi si aggiunga il rischio di inefficacia qualora la cultura di riferimento non sappia dialogare con la cultura di partenza degli alunni. Infatti, perché questo modello sia davvero capace di agire sul processo di crescita dovrebbe trovare dei punti di contatto tra la cultura dei discenti e quella dei docenti. Altrimenti diventa impossibile pensare ad una crescita o costruzione di significati e si parlerebbe, bensì, di assimilazione di conoscenze tutte sbilanciate sull'oggetto culturale, che non verrebbe assolutamente interiorizzato. In questo caso il modello slitta impercettibilmente verso quello delle competenze di base, passando da una centralità del processo di apprendimento ad una centralità del prodotto. È quanto accade, ad esempio, quando non si riesce a far leggere le opere di Leopardi ma si fanno imparare la sua biografia o, peggio, le opinioni dei critici come ha efficacemente mostrato la polemica sollevata in Francia dal volume di Todorov *La Littérature en péril* (Todorov, 2007).

La crisi profonda in cui si trova questo modello didattico, legata soprattutto alla crisi del canone delle opere e alla caduta dei confini tra alto e basso in ambito culturale, è per molti il segno più evidente della decadenza e della barbarie incipiente.

Una testa ben fatta: lo sviluppo dei processi cognitivi superiori

In una posizione diametralmente opposta al modello delle compe-

tenze di base si situa il modello centrato sullo sviluppo dei processi cognitivi superiori, nel cui ambito "si mira prevalentemente a sollecitare la messa in atto dei processi cognitivi superiori dello scolaro, a stimolare lo sviluppo delle sue capacità mentali più elevate" (Baldacci, 2004, p. 33). È la posizione di chi rifiuta decisamente ogni nozionismo e, abbandonando ogni attenzione per l'oggetto di apprendimento (la cultura, la disciplina), si focalizza sul processo di apprendimento del soggetto e sull'appropriazione e il controllo da parte di ognuno sul proprio (la metacognizione).

I vantaggi di questo modello, che si fonda su procedure didattiche attive e partecipative, sono evidenti a chi percepisca l'importanza dell'imparare ad apprendere, una delle competenze chiave per la sopravvivenza nella società della conoscenza. Soprattutto, per riprendere una famosa espressione di Edgar Morin (2000), una "testa ben fatta" è molto più utile di una testa piena, e l'acquisizione di competenze di governo e di controllo del proprio apprendimento, di competenze trasversali mette in grado gli individui di arginare l'obsolescenza dei saperi e il cambiamento repentino del mercato del lavoro.

Valorizzando la creatività, esso tiene conto delle risorse che *tutti* i soggetti hanno e senza le quali non sarebbe neanche possibile, in questo quadro, parlare di didattica. Mettendo al centro i processi di apprendimento, lascia spazio senza preclusioni all'utilizzo dei *new media* e alla loro valorizzazione.

Il rischio principale consiste nell'abbandono delle discipline come co-

struzioni culturali: perché questo modello non assolutizzi l'idea stessa di mente, ha bisogno di fare i conti con la socialità della cultura e con i sistemi valoriali che utilizziamo per costruire i significati.

È molto importante sottolineare che si tratta di un modello che valorizza le competenze dell'insegnante, attribuendogli un ruolo attivo nella costruzione, piuttosto che nella trasmissione, di saperi. Naturalmente, questo rappresenta, anche il principale punto di debolezza del modello stesso, che per essere applicabile ha bisogno di insegnanti capaci di "reperire il materiale adatto, di organizzare l'ambiente di lavoro, rendendolo gratificante e idoneo alla comunicazione; di stimolare il processo della conoscenza senza mai offrire risposte definite e incontestabili" (Persi, 2004, p. 115), ha bisogno cioè di professionisti dell'apprendimento e dell'educazione, non solo di esperti di contenuti.

Il modello dei talenti personali e le intelligenze multiple

"Il fine fondamentale di questo modello è di promuovere in ogni persona lo sviluppo di una forma di eccellenza cognitiva che dia corpo alle sue peculiarità individuali" (Baldacci, 2004, p. 53). Esso mette al centro il soggetto che apprende per raggiungere un determinato *risultato* (prodotto), da individuare sulla base dei talenti e delle diverse forme di intelligenza (Gardner, 1987) dello scolaro. Si differenzia dal modello precedente perché non intende sviluppare, in generale, le facoltà mentali, ma intende concentrarsi



NUOVE COMPETENZE PER LA SCUOLA E DIDATTICA ORIENTATIVA

su specifiche abilità. Si distingue dal modello delle competenze di base per la centralità del soggetto e delle sue “intelligenze”.

È il modello cui fanno riferimento le varie forme di didattica personalizzata. Anch'esso presenta il rischio di un elitarismo educativo, che privilegia gli alunni più evidentemente dotati di un talento individuale. Allo stesso modo, corre il rischio di trascurare l'importanza delle competenze di base uguali per tutti al fine di accedere alla cittadinanza.

DAL MODELLO ALLA PRATICA: LA PROGRAMMAZIONE

A ciascun modello corrisponde una prassi. O, se vogliamo ribaltare il punto di vista, quando mettiamo in atto delle strategie didattiche facciamo riferimento, consapevolmente o meno, a dei modelli, che non necessariamente corrispondono a quelli appena elencati.

Di seguito, si cerca di descrivere come all'interno dei modelli individuati siano presenti varie modalità di programmazione didattica, tentando di dare indicazioni operative. Naturalmente, si tenga presente che non si tratta di ricette e che il modo migliore per educare nell'epoca della complessità rimane probabilmente la capacità di muoversi tra i modelli didattici, prendendone ciò che occorre per conseguire le finalità individuate.

Unità didattiche

La programmazione per obiettivi alla quale siamo abituati nel sistema scolastico, soprattutto a par-



Albino Lucatello, Ortolano di Pellestrina, 1951, olio su compensato, 100 x 75 cm

tire dalla scuola secondaria, è tipica del modello incentrato sul conseguimento delle competenze di base. L'insegnamento viene progettato in funzione dei traguardi di apprendimento che vengono definiti preliminarmente e raggiunti poi, attraverso azioni didattiche differenziate per livelli, se necessario, da tutti i discenti (Baldacci, 2004, p. 41). Si tratta di una prassi ormai consolidata, derivata dalle varie interpretazioni del mastery learning

e della didattica individualizzata.

Trattandosi di una prassi che si fonda sull'analisi del contesto e dei livelli di apprendimento, per poter essere utilizzata su vasta scala e in maniera standardizzata (attraverso, per esempio, unità didattiche precostituite e pubblicate sui libri di testo), ha comportato la diffusione di prove oggettive di livello (test), in entrata e in uscita. Ma piuttosto che verificare l'adeguatezza dell'UD in questione alla



Orientamento e scuola

classe sarebbe meglio costruire UD su misura per la classe.

La programmazione per UD non si presta particolarmente al lavoro sulle competenze trasversali.

Progetti didattici

La stessa idea di unità didattica rinvia a una centralità della disciplina. Nell'ambito del modello dei processi cognitivi superiori si sono sviluppate delle procedure di programmazione assolutamente multidisciplinari, basate sull'individuazione di principi di condotta (programmazione per principi procedurali, cfr. Persi, 2004, pp. 111-126) e di temi specifici e situazioni che possono fare da sfondo integratore alle attività.

Questa modalità operativa si presta straordinariamente all'educazione interculturale e al lavoro sulle competenze trasversali, mentre risulta poco applicabile in un contesto strettamente disciplinare. Gli obiettivi, che pure possono essere esplicitati, risultano meno importanti delle procedure messe in atto nel lavoro che coinvolge il docente e gli alunni.

Ad esempio, se l'insegnante ha intenzione di lavorare sulle competenze di decentramento, ciò che più conta è l'adozione di procedure in grado di sviluppare questa capacità, come ad esempio la narrazione (Batini, Del Sarto, 2005; 2007; Giusti, Batini, Del Sarto, 2007). Quest'ultima sarà praticata a partire dall'esperienza degli alunni per giungere infine ad una loro autovalutazione dei processi svolti.

In questo caso non si parla più di unità didattica, bensì di progetto didattico: "una sequenza di operazioni in cui siano identificabili il

tema, i materiali, le attività, il ruolo dell'insegnante, le modalità di lavoro degli allievi" (Persi, p. 117). Non si parla, all'interno del progetto didattico, di valutazione, se non nella forma dell'autovalutazione, ovvero della documentazione dei processi al fine di riflettere sulla costruzione delle competenze.

Questo tipo di programmazione può andare a integrare una programmazione per obiettivi, o anche, lo stiamo per vedere, una programmazione per sfondo culturale. Essa può avere l'importante compito di regolare e tenere sotto controllo l'adozione casuale e, appunto, non programmata, di singole attività alle quali si attribuiscono un significato e un valore interculturale (brainstorming, narrazioni, lavori di gruppo, giochi di ruolo). Essa, inoltre, aiuta a smitizzare i paradigmi quantitativi della valutazione per aiutarci a focalizzare la centralità, in ambito educativo, dei paradigmi qualitativi, fondati sulla partecipazione attiva del valutatore al processo di valutazione e, quindi, sull'osservazione, l'inchiesta, la ricerca.

Uno sfondo integratore interculturale

Il concetto di sfondo integratore nasce nell'ambito del modello didattico centrato sullo sviluppo dei talenti personali e si presta molto bene anche allo sviluppo di processi cognitivi superiori. In una scuola che mette al centro il soggetto con le sue intelligenze multiple e la sua capacità di apprendere nel contesto, la programmazione tiene conto di sfondi integratori comuni, veri e propri "metacontesti" (D'Ignazi, 2004, p. 138), all'interno dei quali

prendono rilievo attività diversificate che gli alunni possono scegliere a seconda dei loro bisogni.

È difficile pensare ad una scuola che costruisce il suo curriculum esclusivamente secondo il modello dei talenti personali e, quindi, con la programmazione per sfondi integratori. Eppure si deve pensare che "La programmazione per sfondi integratori, non considerando il processo educativo frazionato in aree separate, risulta efficace, oltre che nell'espressione di talenti, in contesti multiculturali o in cui siano presenti soggetti con profili cognitivi molto diversi" (Ibidem, p. 139). Si tratta quindi di una risorsa importante, da utilizzare almeno nella costruzione di laboratori capaci di coinvolgere intere scuole, in verticale e in orizzontale (ad esempio, nel caso degli istituti comprensivi, dall'infanzia alla secondaria di I grado, o, nel caso di poli di scuole secondarie, Istituti Tecnici e licei), aggregando intorno ad una medesima area tematica o ad un campo di attività (ad esempio: la musica hip hop, il teatro di narrazione...), tutti i membri di una organizzazione scolastica. Ciò favorirebbe il lavoro in una logica di:

- empowerment, poiché tutti avrebbero la possibilità di scegliere se utilizzare o meno la risorsa laboratorio,
- interazione, poiché i ragazzi e le ragazze attiverrebbero modalità comunicative consone ai loro modelli culturali;
- convenzione, perché l'utilizzo dei laboratori sarebbe regolato da una specifica normativa da negoziare preliminarmente con gli alunni;
- pluralità, perché ciascuno avrebbe la possibilità di esprimere se stesso e quindi in c o n



NUOVE COMPETENZE PER LA SCUOLA E DIDATTICA ORIENTATIVA

trare l'altro a seconda delle proprie modalità comunicative.

All'interno di un modello fondato sui talenti individuali e quindi sulla personalizzazione non sono prevedibili gli esiti, anche se si può parlare, alla fine del processo, del raggiungimento di obiettivi. La valutazione può quindi consistere in una verifica iniziale e una valutazione finale dell'esperienza attraverso la raccolta della documentazione del percorso (diario di bordo) e una riflessione sul suo significato formativo.

LE PROCEDURE DIDATTICHE: APPRENDERE CON GLI ALUNNI

Infine, arriviamo in aula, laddove l'insegnante lavora ogni giorno per costruire i nuovi cittadini. Ragionando ancora all'interno della logica proposta, che dai modelli didattici discende verso le tecniche di programmazione e le procedure didattiche, vediamo ora queste ultime. È importante comprendere che non si può partire da qui, dall'adozione di strumenti operativi, senza riuscire a programmare poi le attività, ovvero senza esplicitare la loro intenzionalità educativa. Ma deve essere altrettanto naturale che non è possibile innovare il sistema scolastico senza passare attraverso una revisione del modo di vivere dentro la classe e dentro la scuola.

Strumenti di partecipazione: la centralità della relazione

La lezione, di per sé, non presenta una grande valenza inter-

culturale e non valorizza i singoli soggetti, anche se è di gran lunga la pratica didattica più attuata nella scuola italiana. Tra i suoi limiti si segnalano almeno (Batini, 2005, p. 85):

- è possibile veicolare soltanto nozioni, concetti e principi secondo un'ottica di tipo trasmissivo;
- l'apprendimento si basa su modelli di tipo normativo e non sull'esperienza;
- l'attenzione da parte dei discenti (che hanno un ruolo paragonabile a quello di un vero e proprio "pubblico"), ha una durata limitata e dunque scende rapidamente;
- il docente ha pochi feedback in quanto non è in condizione di monitorare l'apprendimento.

Tutto questo accade mentre gli studi sulla metacognizione, le teorie costruttiviste, i paradigmi autobiografici e narrativi, le ul-

time frontiere della didattica spingono in direzione di un apprendimento nel quale al centro non vi sia più l'insegnante e l'insegnamento, ma piuttosto gli allievi e l'apprendimento: "Cambia il ruolo del docente che, in questo nuovo modello, diventa il regista del processo apprenditivo. Occorre che il modello di insegnamento-apprendimento passi da un modello individualistico e competitivo ad uno di tipo collaborativo e democratico" (Ibidem, p. 85).

Sottolineare l'importanza dell'ascolto e del dialogo all'interno del processo educativo significa privilegiare una concezione problematizzante e non depositaria dell'educazione; equivale a concepire le persone non come dei contenitori da riempire, ma dei soggetti autonomi coi quali stabilire rapporti di reciprocità (Freire, 1971). Questa impostazione, per essere introdotta nella scuola, ha

Apprendimento diretto

L'apprendimento diretto dal docente assume che il discente sia sostanzialmente caratterizzato da una personalità dipendente, e che il docente stesso abbia la responsabilità di decidere cosa insegnargli e come insegnarglielo.

L'apprendimento diretto dal docente assume che gli studenti siano motivati a imparare dalla prospettiva di ricompense e punizioni esterne.

Apprendimento autodiretto

L'apprendimento autodiretto assume, al contrario, che con la maturazione l'essere umano cresca nella capacità (e nel bisogno) di autodirigersi e che questa capacità vada coltivata in modo che si sviluppi il più presto possibile.

L'apprendimento autodiretto assume, al contrario, che i discenti siano motivati da fattori endogeni, come il bisogno di stima e di autostima, il desiderio di realizzazione, la voglia di crescere, la soddisfazione di raggiungere dei risultati, l'esigenza di acquisire delle conoscenze specifiche, e la curiosità intellettuale.

"L'apprendimento autodiretto. Una guida per i discenti e per i docenti". Ripreso da Knowles M. S., in: Quaglini G.P., a cura di (2004), p. 4

Orientamento e scuola

bisogno di grande consapevolezza da parte degli insegnanti, accompagnata dalla capacità di muoversi attraverso i modelli didattici già diffusi con grande maestria e a tutti i livelli, dalla programmazione (ivi compresa la valutazione) fino all'attività in aula. Quest'ultima dovrà essere condotta prevalentemente con metodologie attive e con strumenti di tipo qualitativo: brainstorming, lezione partecipata, apprendimento cooperativo, lavoro di gruppo, studio di casi, ecc.

Verso una didattica orientativa

Occorre, probabilmente, ripartire da qui, da questa centralità del processo di apprendimento come partecipazione ad una relazione educativa. Senza privarsi della possibilità di intervenire anche nel breve periodo attraverso la sperimentazione di progetti didattici già messi in atto dai colleghi (buone pratiche), è possibile iniziare un percorso di riflessione e messa in discussione del

proprio ruolo. Il primo passo è accettare di divenire dei “professionisti riflessivi” (Schön D. A., 1993), che apprendono quotidianamente dalla propria azione e dal confronto con gli alunni, con gli altri membri dell'organizzazione scolastica e con i saperi esperti che è sempre più facile incontrare sulla propria strada grazie all'utilizzo delle nuove tecnologie.

Ma occorre anche costruire una nuova didattica, che possiamo denominare “didattica orienta-



Albino Lucatello, *Mondine al lavoro*, 1951, carboncino su carta, 61,5 x 71,5 cm



NUOVE COMPETENZE PER LA SCUOLA E DIDATTICA ORIENTATIVA

tiva” che tenga conto di tutto quanto sopra espresso e che abbia, al tempo, presenti le forti necessità orientative (non soltanto in ottica professionale o formativa ma anche esistenziale) delle quali oggi i soggetti hanno bisogno. Questo bisogno postula l'emergenza di competenze da consegnare agli studenti dalle quali la scuola non può esimersi: competenze di scelta, competenze di selezione, competenze di autodirezione, competenze progettuali.

Le caratteristiche che ci aiutano a definire una didattica orientativa:

- la didattica orientativa parte da un'antropologia positiva: tutte le persone hanno risorse per costruire delle competenze e per esercitare un controllo attivo sulla propria esistenza e sui propri processi di sviluppo (si utilizzano pertanto *metodologie didattiche*, come quelle narrative, che consentono ai soggetti di costruirsi competenze orientative generali e di riconoscere le risorse di cui sono portatori), per far conoscere e riconoscere le conoscenze e le competenze man mano che si acquisiscono (il che comporta l'utilizzo di procedure di negoziazione, problematizzazione e di co-costruzione);
- riguarda *tutti i cicli scolastici* in verticale, dalla scuola dell'infanzia fino, almeno, alla scuola secondaria di II grado, ma anche oltre: nell'educazione degli adulti, *nel life long learning*, nella formazione continua, nell'istruzione universitaria;
- è trasversale e transdiscipli-

nare: portatrice di apprendimenti strategici, trasversali, metacognitivi;

- è tesa a *costruire e/o potenziare le risorse della singola persona* in apprendimento, partendo da quelle che sono già in possesso dei soggetti;
- mira a valorizzare ed esplicitare *l'aspetto formativo delle discipline* negli interventi quotidiani in classe e a realizzare percorsi di studio multidisciplinari;
- è supportata da un *progetto dettagliato* del processo di apprendimento e della *aperta dichiarazione delle competenze* in uscita a cui si tende;
- deve essere progettuale, realistica ed operativa: intenzionale, partecipata (coinvolgimento), concreta, operativa, relata alla vita quotidiana dei soggetti ed al loro ambiente di vita;
- è pragmatica e spendibile: valorizza sia il processo che il prodotto, mirando a risultati concreti, visibili, autopercepibili, funzionali ed immediatamente utilizzabili nella vita quotidiana, nella propria esperienza;
- incentiva la riflessione su di sé: vuole generare stimoli, riflessioni, estensioni dell'esperienza personale, capacità di autovalutazione e dunque assunzione di responsabilità;
- è tesa a istituire *continuità* (per un apprendimento significativo) tra i diversi cicli scolastici, sia mediante appositi laboratori di continuità su argomenti interdisciplinari, sia mediante, un apposito tutorato da parte degli studenti degli ul-

timi anni nei confronti dei giovani in ingresso sia mediante la definizione di curricoli verticali sia mediante apposite lezioni ai ragazzi che si sono iscritti per consentire loro di sperimentare cosa può significare realmente frequentare la scuola in cui si sono iscritti.

L'incisione sulla realtà, la comprensibilità e la verificabilità pratica di una didattica pure complessa, come è questa che abbiamo qui proposto, possono costituire un nuovo significato per la scuola e per l'apprendimento, facilitando così un rinnovamento nell'auspicio di nuove forme, più piene e reali di cittadinanza.



Orientamento e scuola

BIBLIOGRAFIA

- Baldacci M., (a cura di), *I modelli della didattica*, Roma, Carocci, 2004.
- Baricco A., *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Roma, Fandango, 2006.
- Batini F., *Scrivere il futuro. Sulla progettazione in formazione*, Empoli, Ibskos, 2002.
- Batini F., "Lezione partecipata" in: Batini F., Capecchi G., (a cura di), pp. 83-95, 2005.
- Batini F., Capecchi G., (a cura di), *Strumenti di partecipazione*, Trento, Erickson, 2005.
- Batini F. Del Sarto G., *Narrazioni di narrazioni*, Trento, Erickson, 2005.
- Batini F. (a cura di), *Manuale per orientatori*, Trento, Erickson, 2005.
- Batini F. (a cura di), *Apprendere è un diritto*, Pisa, ETS, 2006.
- Batini F., Pastorelli L., *L'orientamento allo specchio*, Lecce, Pensa Multimedia, 2007.
- Batini F., (a cura di), *Narrazione ed empowerment*, numero monografico di M@gma - Analisi Qualitativa, Arezzo, Zona, 2007.
- Batini F. Del Sarto G., *Raccontare storie*, Roma, Carocci, 2007.
- Di Francesco G., (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro e I repertori sperimentali*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- D'Ignazi P., "Il modello dei talenti personali", 2004. In: Baldacci M., (a cura di), pp. 125-53, 2004.
- Ellerani P., "Rubriche e valutazione autentica", 2004. In: *Voci della Scuola* 2004, Tecnodid, pp. 457-469.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971.
- Gardner H., *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli, 1987.
- Giusti S., "L'ascolto attivo". In: Batini F., Capecchi G., (a cura di), pp. 35-41, 2005.
- Giusti S., *Linea meridiana. Editoria, critica, scuola e letteratura*, Milano, Unicopli, 2005.
- Giusti S., Batini F., Del Sarto G., *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Trento, Erickson, 2007.
- Gordon T., *Insegnanti efficaci*, Firenze, Giunti e Lisciani, 1991.
- Guasti L., "Curriculum o Piani di Studio?", 2004. In: *Voci della Scuola* 2004, Tecnodid, pp. 109-117.
- Mantegazza R., (a cura di), *Per una pedagogia narrativa*, Bologna, Emi, 1996.
- Mantovani G., *L'elefante invisibile*, Firenze, Giunti, 1998.
- Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M., *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità*, Trento, Erickson, 2004.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000.
- Persi R., "Il modello dei processi cognitivi superiori", 2004. In: Baldacci M., (a cura di), pp. 97-123, 2004.
- Quaglino G. P., (a cura di), *Autofor-mazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano, Cortina, 2004.
- Rogers C., *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti e Barbera, 1973.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, Roma. Dedalo, 1993.
- Scurati C., "Il curriculum: costruzione e problemi", 2002. In: Cambi F., (a cura di), pp. 45-66, 2002.
- Todorov T., *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.

Federico Batini
Direttore di *Pratika*
Università di Firenze

Simone Giusti
Direttore l'"Altra Città"
Grosseto