



**Quali dipartimenti per quale
didattica.**

**La corresponsabilità
educativa tra libertà di
insegnamento e collegialità**

Genova, 25 ottobre 2011

Aldo Tropea

Ci sono due modi possibili di guardare al complesso dell'operazione riordino del secondo ciclo

- Come operazione, dolorosa ma necessaria, di razionalizzazione delle risorse vista la situazione economica complessiva
- Come un progetto ambizioso di rinnovamento radicale della didattica, della sua organizzazione e della professionalità docente nella secondaria superiore, dettato da ragioni esterne (richieste del mondo del lavoro), ma anche interne (insuccesso scolastico, dati OCSE-PISA, crisi motivazionale dei giovani, nuove modalità di apprendimento da parte della generazione dei “nativi digitali”)

Non è un problema solo italiano

Arduino Salatin ricorda che esistono in Europa almeno tre tipologie di **relazioni tra contenuti disciplinari e competenze nei curricoli**

1. Quella tradizionale che mette al centro i contenuti descritti sotto forma di saperi
2. Quella che mette al centro lo studente in una prospettiva costruttivista, che vede come essenziale il processo metodologico di assunzione degli apprendimenti, più che i contenuti
3. Quella che vede al centro gli obiettivi di apprendimento descritti in termini di competenze, generalmente fissate da istanze esterne (es. il mondo del lavoro)

Quella italiana prevalente è stata fino ad ora la prima, la seconda e la terza sono quelle che si sta tentando di far passare con il riordino, sulla base delle ricerche più avanzate sui processi di apprendimento

C'è una stretta relazione tra modello curricolare e organizzazione della didattica

La forza dell'impianto gentiliano stava (sta?) proprio nella coerenza tra contenuti e modalità di organizzazione del tempo-scuola, degli ambiti di progettazione e valutazione, del modo di concepire la collegialità come veste giuridico-formale delle decisioni e non come corresponsabilità educativa

Era, insomma, costruito a misura del singolo docente e della sua capacità di insegnare la sua disciplina nella sua aula, in quella che Piero Romei chiamava "l'organizzazione a pettine": tanti individui e un responsabile della legittimità delle procedure, il Preside

E' chiaro che il passaggio da un modo all'altro di costruzione del curricolo non può non implicare una trasformazione profonda, su cui il riordino del secondo ciclo offre almeno qualche indicazione e da cui è necessario partire

Apprendere dalla realtà

le ricerche delle neuroscienze sulle modalità di funzionamento dei nostri processi cerebrali sottolineano con chiarezza che la percezione umana appare immersa nella dinamica dell'azione, per cui esiste un nesso assai stretto tra percezione, azione e progetto

La comprensione ha una natura eminentemente pragmatica.

Le cose e i processi con i quali entriamo in contatto vengono appresi in modo significativo quando acquistano un senso funzionale al progetto d'azione che intendiamo attivare e sviluppare.

D'altra parte.....

Le discipline hanno certo una struttura cognitiva definita, ma riescono a coinvolgere gli studenti quando mettono in movimento qualcosa che somiglia all'emozione: il gusto di capire i meccanismi interni si correla a quello di capire ciò che accade nel mondo, di formulare ipotesi, di trovare soluzioni a problemi.

Esse sono state formalizzate nelle università dell'800, ma sono nate per fornire strumenti utili ad affrontare le questioni poste della vita reale e per intervenire sul mondo

Per questo è necessario mettere i giovani di fronte a compiti-problema, da risolvere attraverso l'autonoma iniziativa concreta, attraverso l'esser capaci di agire, **l'essere competenti.**

Secondo l'EFQ la competenza è:
la capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; descritte in termini di **responsabilità e autonomia.**

Senza saperi, niente competenze

Siamo stati a lungo – e forse lo siamo ancora – coinvolti in una battaglia che ha teso ad identificare la didattica per competenze come una didattica senza discipline

Deve essere chiaro, a scanso di equivoci, che le competenze senza conoscenze non esistono, e che le conoscenze non utilizzate in uno specifico compito di vita, di studio o di lavoro, non si costituiscono neppure come tali

Si tratta invece di combattere da un lato quella degenerazione che pretende di considerare secondario e successivo il legame dei contenuti disciplinari con la realtà; dall'altro quella di considerare inessenziale l'oggetto specifico di cui consta la competenza

Fare centro davvero sul soggetto: questo vuol dire essere “rigorosi”

Malgrado ci sia oggi una vulgata anti-pedagogica,
secondo cui la competenza sarebbe solo una
sommatoria di abilità – anzi delle specifiche abilità
attese dalle aziende, cui ormai la scuola si sarebbe
arresa -

ogni buon insegnante sa che il lassismo sta proprio
nel richiedere solo qualche nozione memorizzata

Partire dagli esiti attesi

Gli esiti sono :

“L’insieme delle conoscenze, abilità e competenze che un individuo ha acquisito ed è in grado di dimostrare alla fine di un processo di apprendimento “(EFQ)

I risultati sono dunque un insieme di attestazioni di ciò che il soggetto deve conoscere, capire, saper fare al termine di un determinato periodo di apprendimento.

• porre davvero l’accento su ciò che lo studente deve fare e non (solo) sull’analisi di ciò che l’insegnante deve proporsi
Ragionare in termini di esiti di apprendimento significa

- **essere in grado di spiegare agli studenti “a cosa serve” quel che stanno apprendendo, senza rimandi a un lontano futuro**
- **mettersi in condizione di certificare le competenze o almeno le abilità e le conoscenze che ne costituiscono segmenti**
- **farsi capire dagli interlocutori esterni**



I Regolamenti e i documenti successivi

- Al di là degli aspetti ordinamentali, i regolamenti approvati (DM 87,88,89/2010), rimandano a documenti (Direttive 57,65, 211/2010) che contengono l'esplicitazione dei presupposti metodologici e delle indicazioni didattiche ritenute necessario per una corretta implementazione del riordino.
- L'impostazione dei documenti appare notevolmente diversa nel caso dell'istruzione tecnica e professionale da un lato e dei licei dall'altro, al punto che è differenziato anche il lessico utilizzato nei titoli: "Indicazioni nazionali" per i licei; "linee-guida" per i tecnici e professionali.
- Queste ultime, su cui concentriamo la nostra attenzione, si articolano in **avvertenze metodologiche** e in schede il cui impianto prevede il richiamo alle competenze generali e una descrizione delle **abilità e delle conoscenze** che costituiscono gli apporti disciplinari al conseguimento di quelle competenze
- Sono già state definite le schede del biennio; quelle del triennio sono in via di costruzione. **Lo studio organizzato e lo sviluppo di questi documenti deve costituire l'impegno fondamentale di ogni dirigente e di ogni docente** operante nei diversi indirizzi del secondo ciclo perché ne derivano conseguenze decisive nell'organizzazione della didattica nel senso della flessibilità, degli orari, delle modalità d'uso dei laboratori

le linee-guida per tecnici e professionali aspetti metodologici fondamentali 1

- a. Una competenza sia generale, sia di studio, sia di lavoro si sviluppa in un **contesto** nel quale lo studente è coinvolto nell'affrontare situazioni e nel portare a termine compiti, nel realizzare prodotti, nel risolvere problemi, che implicano il coordinamento operativo di quanto sa, sa fare, sa essere o sa collaborare con gli altri.
- b. La progettazione di un'attività formativa diretta allo sviluppo di competenze dunque deve tener conto della necessità che le **conoscenze** fondamentali da questa implicate siano **acquisite in maniera significativa**, cioè comprese e padroneggiate in modo da metterle in condizione di assolvere compiti di realtà o vicini alla realtà
- c. Tutti gli insegnanti devono avere consapevolezza del ruolo degli **apporti delle** loro **discipline allo sviluppo delle competenze**. Ciò contribuisce a costruire intese e a sviluppare un ambiente educativo collaborativo
- d. L'ambiente nel quale si svolgono i percorsi dovrebbe assumere sempre più le caratteristiche di **un laboratorio** nel quale si opera individualmente o in gruppo al fine di acquisire e controllare la qualità delle conoscenze e abilità progressivamente affrontate, mentre se ne verifica la spendibilità nell'affrontare esercizi e problemi via via più impegnativi sotto la guida dei docenti

le linee-guida per tecnici e professionali aspetti metodologici fondamentali – 2

e. Nella promozione delle varie competenze previste, anche a livello di biennio iniziale, va curata con particolare attenzione **l'integrazione tra** quanto sviluppato nell'**area generale**, comune a tutti gli indirizzi, e quanto oggetto di insegnamento nell'**area specifica di ciascun indirizzo**.

f. Ciò è possibile principalmente attraverso la convergenza dell'area generale e dell'area di indirizzo nella **costruzione di progetti** non periferici rispetto alla didattica ordinaria

g. Anche **la valutazione** deve riferirsi alle competenze. Secondo molti studiosi, una competenza effettivamente posseduta non è direttamente rilevabile, ma è possibile inferirne la presenza, non solo genericamente, bensì anche specificatamente e qualitativamente, sulla base delle sue manifestazioni o prestazioni particolari, che assumono il ruolo di base informativa per ipotizzarne l'esistenza e il livello raggiunto. Di qui la necessità di costruire un repertorio di strumenti e metodologie di valutazione, che tengano conto di **una pluralità** di fonti informative e **di strumenti rilevativi**.

Le Linee Guida non sono Programmi...

...che il singolo insegnante può dire di avere svolto o meno, ma indicazioni per la progettazione formativa che consenta lo sviluppo di una personalità competente, cioè capace di utilizzare ciò che sa e sa fare (parlare in italiano o in inglese, ripercorrere le tappe di un'evoluzione storica, svolgere correttamente esercizi di matematica), di usarle e di implementarle continuamente con nuove elaborazioni derivanti dalla loro applicazione

Per questo il format delle schede contenute nelle linee Guida prevede una parte iniziale che richiama i risultati di apprendimento esplicitati nel Pecup, una parte centrale (evidenziata nel box grigio) che richiama le competenze dell'obbligo di istruzione, quindi la declinazione delle abilità e delle conoscenze disciplinari.

Nel parlare di queste ultime, si dice sempre espressamente che il docente "**concorre** a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale, risultati di apprendimento che lo mettono in grado di..... "

Ma chi, e in quali ambiti, costruisce un percorso didattico coerente con questa metodologia?

- Le linee-guida affidano esplicitamente la definizione della relazione tra le competenze finali, le abilità e le conoscenze di ciascuna disciplina alla progettazione di istituto. Forse occorrerà uno sforzo ulteriore da parte del legislatore per offrire qualche elemento in più in questa direzione; certamente gliUSR dovranno dare un supporto alla ricerca educativa dei docenti; altrettanto certamente l'INVALSI dovrà mettere a punto gli standard per una valutazione nazionale
- Bisogna però dire chiaramente che c'è un modo molto semplice per non cambiare nulla: mettere in testa al piano di lavoro di ciascuno docente la dicitura secondo cui “il conseguimento degli obiettivi disciplinari contribuisce al conseguimento delle competenze complessive” e poi lasciare tutto come sta.
- Per realizzare un'innovazione reale è invece indispensabile costruire un ambito in cui sia possibile operare innanzi tutto quella rilettura ragionata degli elenchi di competenze di cui ha parlato Maria Galperti nel seminario precedente:
 - a) L'identità di ordinamento espressa nell' Allegato A: i risultati comuni a tutti i percorsi e risultati di apprendimento specifici di ogni settore
 - b) Le specificità di percorso indicate negli allegati B e C sui risultati di apprendimento dell'area di istruzione generale e di indirizzo

Dall'analisi condotta dalla D.U. lombarda emerge l'intersecazione degli elenchi di competenze e un loro ricompattamento

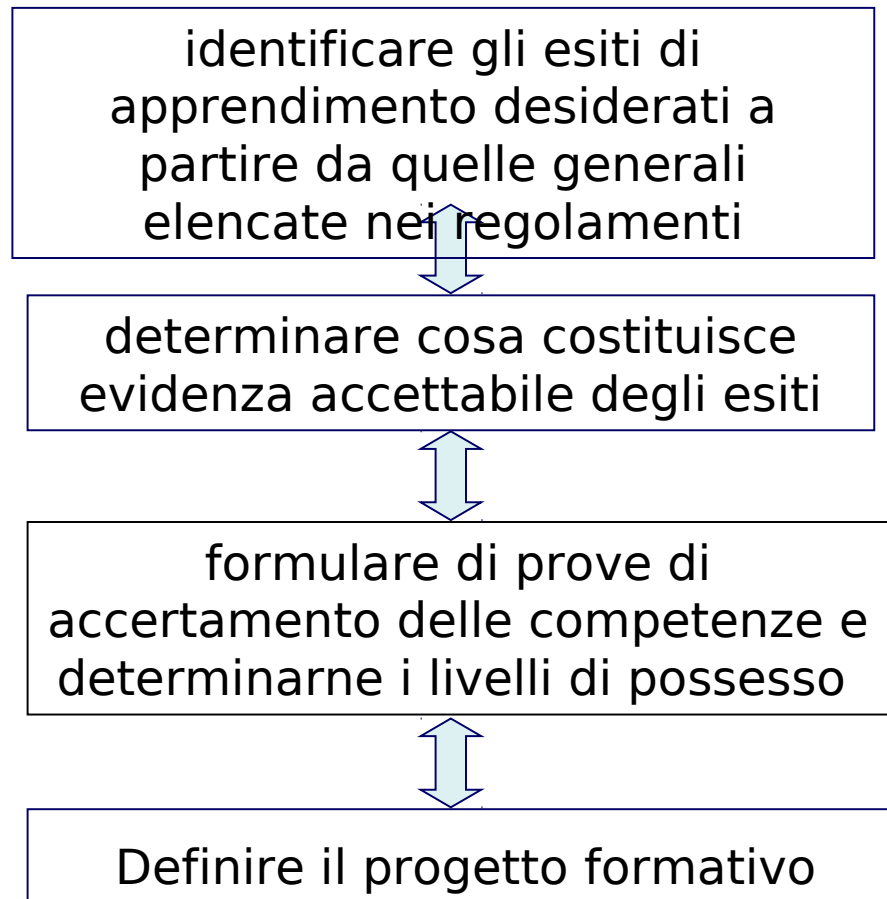
- Identici enunciati riportati in più di un allegato al Regolamento
- Enunciati che, pur diversi formalmente, sono di significato equivalente
- Enunciati parzialmente equivalenti perché proiettati in diversi ambiti operativi
- Competenze che, espresse in maniera generica nell'allegato A, hanno una specifica applicazione negli allegati B e C

(Maria Galperti, Genova 3 ottobre)

Su questa base è possibile cominciare a costruire una progettazione formativa capace di

- **Perseguire un numero dominabile di competenze conseguibili attraverso l'individuazione di compiti concreti, ossia di quelle aree di progetto che chiamano in causa più discipline**
- **Costruire prove valide e attendibili che testano il conseguimento delle competenze e/o di segmenti di competenza a diversi livelli;**
- **Condividere di criteri di costruzione e valutazione delle prove**
- **Inviduare le conoscenze disciplinari indispensabili legate ad un saper fare specifico**

Il percorso a ritroso, secondo la Delivery Lombarda



Questo ambito è il Dipartimento

“articolazione del collegio docenti con compito di progettazione formativa”.

- Formalmente, una possibilità e non un obbligo, ma uno strumento organizzativo senza di cui è impossibile strutturare un insegnamento teso all’acquisizione di competenze.
- E’ positivo, però, che almeno in questa fase non sia stato formalmente definito come nuovo “organo collegiale” dalla composizione pre-definita burocraticamente: qualche tentativo in questo senso operato anche in seno alla Delivery lombarda è fallito.
- Infatti, *poiché la struttura organizzativa di un qualunque ente deve sempre essere considerata come una risorsa finalizzata al raggiungimento di un obiettivo*, non può esistere un unico modello organizzativo: ogni scuola autonoma deve articolare la propria struttura su se stessa e sulle proprie peculiarità, secondo diverse variabili:
- **di contesto**, ossia il ruolo che una istituzione scolastica svolge sul territorio di riferimento, il riconoscimento sociale che ha, il sistema di relazioni sociali che intrattiene con i diversi soggetti istituzionali e gli stake-holders
- di **struttura** (dimensioni della scuola, dalla tipologia di corsi attivati, omogeneità o meno dell’utenza, dalla stabilità del corpo docente)
- di **storia** (stile, forza, stabilità della leadership dirigenziale; meccanismi di delega, livello di condivisione; diffusione o accentramento delle responsabilità e delle funzioni)

Niente principi rigidi, però...

LA STRUTTURA

- Da tutto il discorso fatto finora è evidente che NON equivale al gruppo disciplinare esistente da sempre nelle nostre scuole, anche se si pone in stretta relazione con i gruppi di materia
- Poiché mette in relazione le competenze d'asse e di specializzazione con le abilità e le conoscenze disciplinari, è formato dal team di docenti che opera per l'acquisizione da parte degli studenti di un'area di competenze omogenea
- Nel biennio è inevitabile il riferimento all'asse; nel triennio all'indirizzo, evitando però di adottare la distinzione tradizionale tra le materie "di base" e le altre
- Il punto di debolezza rappresentato dalla numerosità dei partecipanti può essere superato sia attraverso l'individuazione (concordata con il Dirigente, attraverso modalità diverse) di un referente responsabile sia con la costruzione di un gruppo di coordinamento per indicare le modalità di lavoro, raccordare i risultati e renderli fruibili.

Un esempio (“Curie” di Cernusco)

Tipi di dipartimento	Aree d'azione	Funzioni:
Dipartimenti di indirizzo	Uno per ciascuno degli indirizzi istituiti	<ul style="list-style-type: none">0 Definizione e aggiornamento dei profili professionali e delle competenze dei diplomati in uscita0 Progettazione e coordinamento delle attività didattiche0 Definizione di criteri e modi della verifica e valutazione0 Orientamento nel mondo del lavoro /Orientamento universitario0 Rapporti con il mondo del lavoro, per settore di riferimento0 Collegamento con il quadro europeo
Dipartimenti di area disciplinare o culturale	Dipartimento Scienze umane	<ul style="list-style-type: none">0 Progettazione e coordinamento delle attività didattiche in vista dell'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza, delle competenze specifiche delle discipline e delle competenze professionali0 Definizione di criteri e modi della verifica e valutazione
	Dipartimento Matematica e Scienze sperimentali	<ul style="list-style-type: none">0 Sviluppo di una piena cittadinanza europea0 Orientamento universitario / Orientamento nel mondo del lavoro0 Rapporti con Università e Ricerca0 Rapporti con istituzioni culturali nazionali e locali (Biblioteche, musei, teatri, Scala, ecc.)

Lo sviluppo

Dopo una fase comune, in cui si lavora intorno alle competenze di profilo, i Dipartimenti si costituiscono

a) con le sole materie caratterizzanti l'indirizzo.

b) con quelli "di area" costituito dalle le materie che hanno una trasversalità rispetto agli indirizzi.

Si ritorna quindi a una fase comune per la verifica del lavoro svolto e per la ri-progettazione

In alcune scuole (il "Tosi", il "Torno", il "Dell'Acqua") , il lavoro di progettazione, di implementazione e di monitoraggio in itinere viene svolto da un gruppo costituito dai referenti designati dai gruppi di materia, venendo così a costituire una sorta di "super-consiglio di classe", che riferisce periodicamente e tiene i rapporti con il Dirigente

Le azioni possibili

- Il **Dipartimento** individua e propone i compiti attraverso cui i contenuti disciplinari diventano strumenti “utili” per acquisire una competenza e risolvere un problema reale
- Interloquisce con il CTS sulla definizione del profilo in uscita (per esempio le opzioni, ma attenzione: anche per i licei non sarebbe male interloquire con gli sbocchi universitari...) e sulla individuazione degli obiettivi formativi possibili (non sempre la scuola può e deve corrispondere punto a punto richieste esterne...)
- Interloquisce con il CTS e con l’Ufficio Tecnico sulla strumentazione tecnologica
- Monitora il processo di attuazione dell’innovazione promuovendo azioni di ricerca e sviluppo relative ai compiti del Dipartimento e predispone le relative azioni di miglioramento
- Formula proposte di formazione per il supporto all’innovazione
- Definisce le competenze che possono essere conseguite in percorsi di alternanza scuola-lavoro

Chiave di volta della didattica laboratoriale

- Solo in sede dipartimentale è possibile recuperare un'esperienza forte come quella delle aree di progetto delle vecchie sperimentazioni assistite, facendole uscire dall'episodicità e facendone lo strumento attraverso cui si organizza la didattica ordinaria. Ciò consente
- *di cogliere la valenza generale degli strumenti logici acquisiti nelle diverse discipline e di applicarli nella realizzazione di un progetto articolato;*
- *di mettere in evidenza come valore educativo e come metodo la cooperazione sia tra gli adulti esperti sia tra questi e gli allievi che dovranno lavorare per la sua realizzazione;*
- *di sviluppare la logica del "negoziato" tra le parti interessate, che è la normale procedura della vita reale;*
- *di introdurre una previsione rigorosa dei tempi di lavoro, delle scadenze, delle verifiche;*
- *di prevedere le risorse professionali necessarie (quali docenti, per quanto tempo, in quali spazi, con quanti bisogni materiali);*
- *di realizzare un prodotto, "visibile" e presentato a soggetti esterni, possibilmente a un committente che rappresenti un'interfaccia di realtà*
- *di formulare concrete ipotesi di riorganizzazione del lavoro scolastico, rendendo possibile la flessibilità prevista dal DPR 275/1999*

Legittimare il processo

Poiché gli organi collegiali non sono stati riformati (e lo devono essere al più presto), è necessaria la massima cautela nella legittimazione del processo di costruzione dei dipartimenti

- Vanno discusse in Collegio le diverse opzioni di raggruppamento degli insegnamenti
- Il Piano Annuale delle attività deve prevedere un numero di ore adeguato
- Il Dipartimento deve avere autonomia gestionale (definizione del suo gruppo di Coordinamento interno, date di convocazioni, ordine del giorno)
- La nomina del Responsabile di dipartimento deve essere concordato dal Dirigente e dai membri del Dipartimento stesso
- Emerge forte tuttavia la necessità che incarichi di questo genere vengano attribuiti sulla base di specifici requisiti valutati e, quindi, diano inizio a forme di riconoscimento del merito e di progressione di carriera dei docenti.
- Resta inteso che il dirigente è il motore e il garante dell'intero processo: stimola la nascita dei nuovi organismi, organizza la condivisione interna, comunica all'esterno (famiglie, imprese, istituzioni, associazioni) il senso e le tappe dell'innovazione.

La scuola come comunità di apprendimento in cui è indispensabile la collegialità, ma ...

- I Dipartimenti stentano molto a decollare, più dei CTS
- Anche quando sono istituiti, tendono a ritornare ad essere sostanzialmente gruppi di materia....
- Oppure a riprodurre al loro interno i difetti di inconcludenza o di genericità dei Collegi

Perché?

L'ottimo è nemico del bene

- Gli insegnanti non debbono sentire il carico di lavoro come insopportabile, i carichi di lavoro debbono essere ripartiti in maniera equa e trasparente e vanno rispettate le naturali predisposizioni dei singoli
- La documentazione del proprio lavoro è indispensabile ma “la carta” non deve essere aggiuntiva o “altra” rispetto a quella utile per il lavoro, respingendo gli eccessi di proceduralizzazione
- Va lasciato tempo alla verifica in itinere e quindi la necessarie flessibilità per lasciar spazio alla correzione degli errori ma anche agli sviluppi inattesi
- Vanno attentamente calibrate le risorse, economiche, professionali, culturali, di disponibilità effettivamente spendibili, individuando i progetti fondamentali e privilegiando quelli che modificano la didattica ordinaria

Riflettiamo sulla “collegialità”: in cosa consiste il lavoro dei docenti?

- Nell’orario di lezione;
- nell’orario di “preparazione delle lezioni” e di verifica degli apprendimenti (non quantificato ma attribuito alla “funzione”)
- nell’orario dedicato alla programmazione collegiale.

Ma la questione è:

la progettazione delle attività didattiche rientra nella terza parte o nella seconda?

Fino ad ora, nella coscienza generale, è rientrata nella terza, con conseguenze letali per lo sviluppo di una nuova professionalità docente

Se la progettazione delle attività didattiche viene assunta solo nella “programmazione collegiale”

- viene vissuta (dagli operatori ma anche dal Ministero e dalla pubblica opinione) come “aggiuntiva” rispetto al “vero” lavoro del docente, che rimane quello della preparazione e dello svolgimento delle lezioni in una logica disciplinare e individuale
- impegna sempre tutto il team che lavora con lo stesso gruppo di studenti (ai diversi livelli Consiglio di Classe; Gruppo di materia; Dipartimento; Collegio Docenti) dilatando da un lato in maniera inaccettabile i carichi temporali di lavoro e dall’altro facendo intendere che sia davvero possibile svolgere nelle riunioni collegiali tutta la progettazione, senza alcun lavoro a monte e a valle
- costringe perciò a incontri in presenza interminabili e inconcludenti e a dispute sindacali senza fine

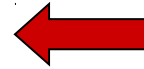
Ma l'innovazione reale ci dice che le cose non stanno proprio così

- La riunione formale, giuridicamente “collegiale”, di un organo è necessaria per assumere decisioni, ma non può e non deve avere compiti di progettazione
- Essa deve quindi essere preceduta e seguita dal lavoro di preparazione, ossia di analisi delle competenze richieste, degli esiti attesi, di documentazione, di preparazione delle prove, di validazione e verifica del progetto
- Questo lavoro non si fa “sempre tutti insieme”, ma spesso individualmente e nell’ambito dei gruppi che insistono sullo stesso compito formativo
- “Preparare le lezioni” oggi significa questo e non esige necessariamente la presenza fisica: gran parte già oggi si svolge “on line”
- In altri termini, il profilo del docente è quello di un professionista critico riflessivo che non trasmette conoscenze e ma utilizza la sua preparazione di base e quella dei colleghi per mettere gli studenti in condizioni di operare

Non dunque essere lavoro “in più”, ma “diverso”



Che ha però necessariamente bisogno di figure di coordinamento forti e riconosciute sia sul piano normativo, sia sul piano del riconoscimento economico



Verso l'esterno: il referente di indirizzo
Verso l'interno: il coordinatore dei CdC e di Dipartimento, inteso come stimolo, memoria e raccordo tra i diversi team che operano sui gruppi-classe



Sul piano del controllo, lo svolgimento del lavoro viene garantito non dalla firma di partecipazione a una riunione, ma **dall'effettiva realizzazione del compito**

Due obiezioni

Ci proponete cose impossibili

il processo di costruzione di dipartimenti con queste caratteristiche non è veloce e certo occorrono alcune condizioni (non solo “sindacali”, ma anche culturali e di ricerca) che non ci sono o ci sono solo parzialmente, ma dove il lavoro è partito, magari parzialmente, l’innovazione didattica è visibile e il lavoro dei docenti è facilitato

Oppure: l’abbiamo sempre fatto!

In buona misura è vero, ed è questo che rende possibile la missione dell’insegnamento per competenze : i buoni insegnanti hanno sempre puntato a sviluppare competenze e non solo conoscenze ed abilità disciplinari

Tuttavia tra l’implicito e l’esplicito c’è sempre una bella differenza, come diciamo sempre ai nostri allievi

L’esplicito consente di organizzare, conservare e correggere

L’esplicito consente di confrontarsi e fornire a tutti un servizio non troppo diversificato

L’esplicito ha il valore educativo di trasmettere un messaggio forte e

La “collegialità” e condizione metodologica del curricolo per competenze, ma ha anche una valenza educativa

- Il destinatario è unico, uno studente che deve acquisire risorse conoscitive, ma anche “voglia” di fare le cose
- L’offerta formativa, da questo punto di vista, non viene mai percepita in maniera frammentata, ma nel suo complesso
- Senza il coordinamento che viene da un approccio che parte dalle competenze, il messaggio che passa è quello della casualità (se non dell’opportunità) e in ultima analisi le cause dell’insuccesso è scaricata solo sugli studenti
- La **collegialità effettiva** è rassicurante di fronte all’utenza ed economica perché consente una razionale suddivisione dei compiti

E la libertà di insegnamento?

- Secondo il DPR 275/99, la pluralità delle opzioni culturali e pedagogiche costituisce una ricchezza e questo va ribadito fortemente.
- Essa però non può riguardare gli esiti di apprendimento, ossia la definizione delle competenze nella loro articolazione e nei criteri delle loro verifiche, che non possono non essere comuni
- Di conseguenza, non consente il rifiuto o l'indifferenza rispetto alle decisioni collegiali, e tanto meno costituisce giustificazione dello scarto tra il dichiarato e l'agito
- La libertà d'insegnamento va vista piuttosto come libertà di ricerca, apporto di ciascuno alla progettazione complessiva nei vari ambiti in cui essa si svolge: dal Collegio, al Dipartimento, al Consiglio di classe, che rappresenta il concreto momento in cui l'insegnamento viene erogato

Una nuova coerenza tra contenuti, organizzazione e relazioni

Consente di affrontare meglio l' "ospite inquietante" di cui parla Galimberti, la mancanza di senso dell'esperienza scolastica che si è installato nelle menti e nei cuori dei nostri ragazzi a partire dalle domande cruciali della nostra professione:

- Come posso attivare la molla dell'interesse in questo studente che ho di fronte a me?
- Come? Insegnando cosa? Con quali linguaggi e con quali strumenti?

I colori della realtà virtuale

Secondo molti studiosi, la realtà virtuale costituita dalle immagini diramate dalla rete e l'apparente facilità del loro controllo e della loro ripetibilità creano nei giovani un senso di onnipotenza e un coinvolgimento emotivo che provocano un effetto straniamento rispetto a quello che avviene a scuola, che appare del tutto insignificante anche a ragazzi intellettualmente dotati e non socialmente a rischio

A fronte di questo fenomeno, che non è solo italiano, a livello pedagogico e di pratica didattica si scontrano due linee di tendenza contrapposte:

il **lassismo** (abbassare l'asta, concedere recuperi, etc.) che però rinuncia a stimolare e coinvolgere i giovani e finisce con l'aggravare il distacco tra la realtà e le formule scolastiche

Il **rigorismo disciplinare** che sembra proteggere l'insegnamento, ma semplicemente rimuove il problema, trasferendolo altrove e perpetuando il disprezzo per il lavoro e la FP, "refugium peccatorum"

la responsabilità di rispondere a una simile questione non può essere consegnata tutta agli insegnanti

Naturalmente le cause del disagio e dell'insuccesso non solo sono interne alla scuola: la società civile, prima ancora di quella politica, sembra non riconoscere più vera centralità alla formazione, e le famiglie le chiedono cose spesso tra loro contraddittorie, ondeggiando tra sfiducia e delega

Quanto alla mancanza di senso, essa è prima di tutto del mondo adulto

però...

Questa chiamata di correo non può esimerci dal riflettere sul nostro modo di insegnare e di fare ciò che è possibile fare sia da professionisti specialisti del rapporto didattico

L'insegnamento per l'acquisizione di competenze e l'assunzione di una responsabilità collegiale che coinvolge tutti e interroga ciascuno secondo modalità di lavoro sostenibili rappresentano il contributo che la formazione può dare oggi non solo allo sviluppo economico, ma anche alla crescita delle persone in senso personale e sociale. Aldo Tropea

Grazie per l'attenzione e buon lavoro

