

FUTURA

LA SCUOLA PER L'ITALIA DI DOMANI



Ministero dell'Istruzione
e del Merito

Italiadomani
PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA



ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE STATALE DES AMBROIS

Liceo Classico della Comunicazione - Liceo Linguistico con ESABAC

Liceo Scientifico delle Scienze Applicate – Liceo Scientifico Sportivo

Istituto Tecnico Economico per il Turismo

Istituto Professionale Industria e Artigianato per il made in Italy curriculum design e comunicazione grafica

Istituto Professionale servizi culturali e dello spettacolo curriculum produzioni multimediali

Scuola Media di Oulx - Scuola Media di Bardonecchia - Scuola Media di Sestriere

Via Martin Luther King, 10 – 10056 Oulx (TO) Tel 0122.83.11.51

tois00100b@istruzione.it tois00100b@pec.istruzione.it --- Su internet www.desambrois.edu.it

Codice Fiscale: 96024300012 – Codice Meccanografico: TOIS00100B

Oulx, lì 15 ottobre 2024

AL COLLEGIO DEI DOCENTI
agli ATTI
all'ALBO
al Sito Web

e p.c. al CONSIGLIO D'ISTITUTO
ai GENITORI
agli ALUNNI
al PERSONALE ATA

**OGGETTO: ATTO D'INDIRIZZO DEL DIRIGENTE SCOLASTICO PER LA
PREDISPOSIZIONE DEL PIANO TRIENNALE DELL'OFFERTA FORMATIVA (ART.
1, COMMA 14, LEGGE N.107/2015)**

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

VISTO il decreto legislativo n. 165 dl 30 marzo 2001;

VISTA la legge n. 107 del 13.07.2015 , recante la "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti";

PRESO ATTO che l'art.1 della predetta legge, ai commi 12-17, prevede che:

- 1) le istituzioni scolastiche predispongono, entro il mese di ottobre dell'anno scolastico precedente il triennio di riferimento e comunque prima dell'inizio della fase delle iscrizioni (Nota MIM n. 39343 del 27/09/2024), il piano triennale dell'offerta formativa (d'ora in poi: PTOF);
- 2) il piano deve essere elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte

di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico;

- 3) il piano è approvato dal consiglio d'istituto;
- 4) esso viene sottoposto alla verifica dell'USR per accertarne la compatibilità con i limiti d'organico assegnato e, all'esito della verifica, trasmesso dal medesimo USR al MIUR;
- 5) una volta espletate le procedure di cui ai precedenti punti, il Piano verrà pubblicato nel portale unico dei dati della scuola;

TENUTO CONTO delle proposte e dei pareri formulati dagli enti locali e dalle diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti nel territorio, nonché dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e degli studenti;

EMANA

ai sensi dell'art. 3 del DPR 275/99, così come sostituito dall'art. 1 comma 14 della legge 13.7.2015, n. 107, il seguente

Atto d'indirizzo per le attività della scuola e le scelte di gestione e di amministrazione

Premessa 1: la scuola come bottega di partecipazione e democrazia	2
Premessa 2: L'accoglienza come condizione della competenza	4
1. La costruzione del curriculum	4
1.1. La promozione dello sviluppo delle competenze	5
2. La cultura organizzativa: la scuola come comunità professionale	6
3. Una didattica che si prende cura	8
3.1. Riconoscere e valorizzare l'esperienza	9
3.2. Differenziare le proposte didattiche	9
3.3. Dare senso alla competizione	9
3.4. Incoraggiare l'apprendimento collaborativo	10
3.5. Realizzare percorsi in forma di laboratorio	11
3.6. Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere	12
4. Valutazione	13

Premessa 1: la scuola come bottega di partecipazione e democrazia

Dando piena attuazione all'art. 3 c. 2 della Costituzione¹, la scuola è una pubblica istituzione che ha per fine la liberazione² e la

¹ E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

² Liberazione dai condizionamenti che sono di ostacolo al pieno sviluppo, sia materiale che spirituale, sia culturale che civile.

promozione della persona umana, attraverso un processo intenzionale di educazione, formazione e istruzione.

La previsione costituzionale pone la persona a fondamento, misura e valore dell'ordinamento dello Stato, conferendo al discente la qualità di "soggetto" del proprio processo di formazione ed altresì di coautore - unitamente al docente - della prestazione didattica. Da ciò ne consegue una scuola che si costruisce sui diritti dell'alunno/persona, i quali diventano la misura e valore del "servizio" da erogare. Diritti in quanto persona³: "libertà di espressione (art. 21 Cost⁴)", "libertà personale" (art. 12 Cost⁵), "diritto all'integrità fisica, psichica e sociale", "diritto alla riservatezza". Diritti in quanto discente: "diritto inviolabile alla libertà di apprendimento", "diritto inviolabile alla continuità di esso", "diritto alla propria diversità", "diritto di partecipazione alla vita scolastica", "diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva".

I diritti dello studente/persona costituiscono la cornice di azione della "libertà di insegnamento", diritto costituzionale di cui sono titolari i docenti (art. 33 Cost⁶) e che ne costituisce il fondamento della stessa funzione (art. 1, DPR 477/73): *"Nel rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola stabiliti dalle leggi dello Stato, ai docenti è garantita la libertà di insegnamento. L'esercizio di tale libertà è inteso a promuovere attraverso un confronto aperto di posizioni culturali la piena formazione della personalità degli alunni. Tale azione di promozione è attuata nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni stessi"*.

Una scuola che stimola gli alunni nell'esercizio dei propri diritti è una scuola che aiuta gli alunni a responsabilizzarsi sui propri doveri, vale a dire: "rispetto per i docenti e per il personale della scuola", "rispetto per i propri compagni", "rispetto delle norme di sicurezza", "puntualità e regolare assolvimento degli impegni di studio", "responsabilità di rendere accogliente l'ambiente scolastico e averne cura".

³ Art 2 della Costituzione: La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.

⁴ Tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione.

⁵ La libertà personale è inviolabile.

⁶ L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.

La scuola ha inoltre il compito di tutelare il diritto/dovere della famiglia di "educare ed istruire i propri figli" (art. 30 Cost.), attraverso la partecipazione attiva e collaborativa nelle scelte educative. Si tratta di un "dovere" nei riguardi dei figli e di un "diritto" nei riguardi di terzi e dello Stato, affinché la funzione dei genitori non venga impedita o che da altri non si pretenda di avocarla a sé contro la volontà degli stessi genitori.

Premessa 2: L'accoglienza come condizione della competenza

Il bisogno di autorealizzazione, posto dallo psicologo Maslow al vertice della sua piramide, non deve essere inteso come conseguenza del solitario impegno individuale del singolo soggetto. Al contrario, la persona, concepita in relazione con gli altri, si "realizza" anche in virtù della qualità delle relazioni interpersonali.

Difatti, il bisogno di appartenenza, posto nella stessa scala di Maslow in una posizione intermedia, non si qualifica come un bisogno inferiore, che cede il passo ai bisogni gerarchicamente più elevati. Se così fosse, l'appartenenza sarebbe non un valore, ma un momento di passaggio da superare in vista dell'autosufficienza.

Spesso le interpretazioni che vengono date alla gerarchia dei bisogni di Maslow ignorano quanto l'appartenenza sia un'esigenza collegata profondamente con l'autorealizzazione e non una semplice tappa o stadio. Questo porta molti a ritenere che lo sviluppo dell'autoefficacia, dell'autostima e quindi del senso di autorealizzazione si debbano al successo conseguito e premiato con riconoscimenti estrinseci e non al sentimento di appartenenza ed anzi avviene uno stravolgimento: l'appartenenza non viene più considerata un bisogno incondizionato di tutti gli esseri umani, ma qualcosa che viene riconosciuto solo a patto che lo si sia guadagnato. Si è accettati se si risponde a delle attese, se si conseguono risultati positivi.

1. La costruzione del curriculum

Le caratteristiche della società e dell'economia di mercato attuali, caratterizzati da una condizione di continuo e rapido cambiamento, con

riflessi sulla qualità della vita delle persone⁷, chiamano la scuola a riflettere sulle sue due grandi missioni: la formazione rivolta al futuro e la trasmissione dei valori fondanti la cittadinanza. Difatti, compito dei sistemi scolastici non può essere semplicemente l'insegnare, che ha come centro di attenzione la questione dei contenuti da trasmettere. Le conoscenze, infatti, diventano molto velocemente obsolete, inutilizzabili, soppiantate da altre. Più che sui contenuti da trasmettere, l'attenzione deve essere posta sull'importanza di insegnare strategie efficaci ad affrontare i problemi sempre nuovi che continuamente si pongono. Il focus dei nuovi curricula deve essere sul "saper fare", sulle competenze necessarie a fronteggiare situazioni problematiche. L'apprendimento deve diventare, per gli insegnanti, il paradigma di riferimento, sostituendo il paradigma precedente: l'insegnamento inteso come trasmissione.

Tuttavia, la dimensione dell'apprendimento, non deve limitarsi esclusivamente alla sfera degli apprendimenti funzionali all'inserimento del mondo lavorativo o universitario ma deve partire dalle esigenze profonde di sviluppo della persona. Il curriculum nasce dal basso, e le competenze non sono identificate avendo come riferimento l'output finale, ma le dimensioni costitutive della persona, le sue potenzialità che chiedono all'azione educativa di essere riconosciute, sostenute, valorizzate.

In tal senso, si possono individuare quattro tipi fondamentali di apprendimento, che rappresentano, al tempo stesso, i principi organizzatori del curriculum che la scuola ha il dovere di promuovere:

- 1) ***imparare a conoscere;***
- 2) ***imparare a fare;***
- 3) ***imparare a vivere insieme;***
- 4) ***imparare ad essere.***

1.1. La promozione dello sviluppo delle competenze

Nel concetto di competenza rientrano non solo le conoscenze e le

⁷ La dimensione strutturale di cambiamento ha portato studiosi quali Bauman, a definire la società come liquida o fluida e Morin, come complessa. L'economia si configura oggi come il paradigma culturale dominante, caratterizzato da un mercato che non conosce limiti né spaziali (globalizzazione) né etici (il mercato ha le sue leggi autonome). Tale paradigma culturale dominante comporta dei rischi, come la riduzione della persona a individuo frammentato, senza consistenza (precarizzazione), senza appartenenza (delocalizzazione) e sollecitato a competere per sopravvivere ed affermarsi.

abilità che ne consentono il padroneggiamento, ma rientrano anche gli atteggiamenti interiori, l'affettività e la motivazione che sono gli ingredienti fondamentali della competenza stessa, le molle che la spingono continuamente ad incrementarsi.

Le competenze, infatti, non sono punti di arrivo definitivi, ma traguardi percepibili di uno sviluppo che non dovrebbe smettere mai di svolgersi, lungo tutto l'arco della vita. Il riferimento è chiaramente, e non solo, alle [Competenze chiave per l'apprendimento permanente](#) e le [Competenze per il XXI secolo](#), ma anche alle competenze previste nelle Indicazioni Nazionali e nelle Linee Guida ministeriali. Così intese, le competenze delle quali ogni alunno è già portatore, prima ancora di entrare a scuola, fanno emergere come riferimento più profondo il tema delle potenzialità, o delle capacità di cui ogni persona è dotata, della motivazione come elemento indispensabile per sviluppare tali capacità, del sostegno educativo indispensabile per farlo.

Per aiutare l'alunno a sviluppare tutte le dimensioni costitutive che lo caratterizzano e a far diventare competenze sempre più ricche le capacità di cui è dotato è necessario che venga non solo riconosciuto per quello che è e che potrebbe diventare, ma incondizionatamente accolto. Considerare l'alunno protagonista significa, prima di ogni altra cosa, saperlo ascoltare, andare oltre la maschera dell'immediatezza e degli stereotipi, per vederne il volto. Le più importanti azioni non sono legate ai verbi parlare, spiegare, trasmettere ma accogliere ed ascoltare. L'ascolto è un verbo attivo, perché implica la capacità di decifrare anche i messaggi impliciti, le tracce che l'alunno dissemina, richiede di dare spazio a tutte le aree di sviluppo potenziale, senza ridurre l'attenzione ad alcune dimensioni e finalizzarla allo sviluppo funzionale di competenze ritenute utili.

2.La cultura organizzativa: la scuola come comunità professionale

La scuola è una organizzazione, anche se con una sua forte specificità e, come tutte le organizzazioni, è caratterizzata da una particolare cultura organizzativa. Tralasciando dei modelli organizzativi orientati alla "conservazione" di routines e procedure consolidate e che vedono il cambiamento come una minaccia, se intendiamo la scuola

come organizzazione professionale, aperta e capace di misurarsi con il cambiamento, potrebbero delinearci due modelli organizzativi distinti:

- Scuola "Impresa". La metafora della scuola-impresa viene utilizzata per mettere in evidenza l'importanza della cultura dell'autonomia e dell'intraprendenza, della competizione e del fronteggiamento dei problemi. L'impresa è vista come il luogo simbolico dell'efficienza e della produttività.
- Scuola "Comunità". La metafora della scuola-comunità viene utilizzata per sottolineare i valori legati al benessere delle persone, alla significatività dell'esperienza di apprendimento per la loro vita, alla qualità delle relazioni all'interno dell'organizzazione scolastica. L'accoglienza, la non discriminazione, l'attenzione alla persona, incondizionata e non legata alle prestazioni, lo spirito di gruppo, la cooperazione. Questo tipo di valori trovano piena cittadinanza nell'idea della scuola intesa come una comunità.

Le due metafore disegnano due sfondi contrapposti, capaci di connotare molto diversamente i vari soggetti che si muovono al loro interno. Prendiamo i tre soggetti dell'universo scolastico: l'alunno, l'insegnante, il genitore. Essi ricevono una diversa definizione a seconda dello sfondo sul quale vengono a stagliarsi. L'alunno, collocato sullo sfondo della scuola-impresa diventa cliente. La percezione dell'alunno come cliente presenta anche aspetti positivi. Segnala l'importanza di considerare le esigenze di chi usufruisce del servizio scolastico e di rispondervi adeguatamente, con qualità. Però questo stesso soggetto, l'alunno, collocato sullo sfondo della comunità, viene identificato in termini più ricchi e rispondenti alle sue esigenze, come persona. Non è il ruolo (essere un alunno) che lo identifica, ma è la sua dimensione di persona che viene messa al centro della relazione educativa (senza che il suo ruolo sociale di alunno venga negato o sottovalutato), risultando molto più ricca.

Analogo discorso vale per l'insegnante. La dimensione professionale, la competenza tecnica, la specifica preparazione sono aspetti fondamentali. Non si può legittimarsi come professionisti facendo leva solamente solo sulla propria buona volontà; se la buona volontà e perfino la passione educativa non sono accompagnate da una buona strumentazione tecnica, rischiano di risultare inefficaci. Ma se noi pensiamo l'insegnante quale membro di una comunità professionale ed

educativa, allora vediamo che il suo profilo tecnico si arricchisce di connotazioni ulteriori che si riassumono nella parola "educatore". E lo stesso discorso può farsi per il genitore. Il genitore è sicuramente un committente: lui manda i ragazzi a scuola, lui ha qualcosa da chiedere e da aspettarsi dal servizio che i figli ricevono. Ma se lo vediamo membro della comunità scolastica, non ci appare come una sorta di controparte, qualcuno cui dobbiamo dare un rendiconto, ma è il partner con il quale stringiamo un'alleanza educativa.

Il riferimento al concetto di comunità va, quindi, chiarito per evitare un equivoco pericoloso, che può presentarsi quando si paragona la scuola a una famiglia o a una piccola comunità di vicinato. Il rischio è di interpretare la comunità scolastica in senso intimistico, sottolineando esclusivamente la dimensione affettiva, o in senso ideologico, enfatizzando i comuni valori di appartenenza che, se sono inclusivi per quanti vi aderiscono, possono però al tempo stesso essere escludenti per altri.

Inoltre, la scuola non è una comunità naturale, come possiamo considerare la famiglia, e nemmeno elettiva, come può essere quella artificiale di un club o di una società ricreativa. La scuola è un ambiente artificiale, indispensabile per accompagnare l'apprendimento dei giovani, così da fornire loro la complessa attrezzatura cognitiva richiesta nella società nella quale viviamo. Già Bruner, discutendo il credo pedagogico di Dewey, sottolineava come la scuola è certamente ambiente di vita, ma anche di preparazione alla vita futura, ed ha il compito di fornire gli strumenti culturali necessari. Questo richiede un apprendistato sempre più lungo. Proprio perché viviamo in un tempo di cambiamento, quello che è richiesto ai sistemi scolastici non è soltanto la trasmissione del sapere consolidato, ma il fornire gli strumenti culturali e tecnici che abilitino a misurarsi con i nuovi problemi e aprire nuove prospettive. Mentre le comunità legate esclusivamente da vincoli affettivi e da tradizioni temono il cambiamento, che è sentito come minaccia, la scuola ha la responsabilità di aiutare a vivere nel cambiamento.

3. Una didattica che si prende cura

Oggetto della didattica è la relazione tra insegnamento e apprendimento, e non, riduttivamente, l'insegnamento soltanto. Quando

l'insegnante si pone dal punto di vista dell'apprendimento la sua prospettiva cambia. Gli appare con maggiore evidenza come il suo compito consista nella facilitazione della personale conquista dei significati dei suoi alunni, piuttosto che nello sforzo di far loro acquisire, memorizzare, ripetere informazioni e concetti forniti già ben confezionati. Non si tratta di un compito facile e, certamente, non esistono ricette risolutive, ma è possibile individuare dei criteri che, pur nella molteplicità degli approcci metodologici, possono utilmente guidare l'azione del docente, quando opera secondo la logica dell'apprendimento.

3.1. Riconoscere e valorizzare l'esperienza

Ogni insegnante sa che gli alunni portano nell'aula idee, attese, aspettative ed emozioni. Se desidera che prendano sul serio il compito di apprendimento deve partire dal loro mondo, tenere in particolare conto dei loro bisogni, anche di quelli non esplicitati, ma profondi: il bisogno di sentirsi apprezzati, competenti, accettati dagli altri, utili e indipendenti.

In tale direzione, il desiderio di ogni buon insegnante deve essere quello di trasmettere agli alunni non solo conoscenze e abilità, ma la passione per gli argomenti insegnati.

3.2. Differenziare le proposte didattiche

La classe non è la sola organizzazione possibile e di certo la migliore organizzazione in grado di rispondere alla richiesta di apprendimento e di sviluppo delle competenze di ciascun alunno.

La sfida che ci si pone davanti è molto ardua ma anche se non si riuscirà pienamente nell'intento della realizzazione di una didattica su misura, si possono comunque raggiungere risultati importanti. L'obiettivo sarà quello di offrire agli alunni la possibilità di scegliere su una gamma di possibili diversi percorsi.

3.3. Dare senso alla competizione

Una leva motivazionale molto forte è rappresentata dal desiderio di affermazione personale. Spesso però l'enfasi sulla realizzazione personale si accompagna a una concezione individualistica dell'educazione, nella quale non c'è posto per gli altri, se questi

possono rappresentare un ostacolo al desiderio di affermazione personale. La cultura nella quale viviamo spinge in tale direzione, in mille modi, favorendo una dimensione autistica della vita personale, e una dimensione competitiva della relazione con gli altri. Si finisce per coltivare il valore dell'autosufficienza e della fiducia in se stessi senza dare importanza al ruolo che gli altri hanno nella soddisfazione dei nostri bisogni. Sembrerebbe che l'unica motivazione all'agire sia l'interesse personale e l'utile che ne può derivare.

Puntare sui meccanismi competitivi può favorire l'impegno nello studio e il raggiungimento di buoni o eccellenti risultati da parte di alcuni, ma può anche agire da fattore depressivo e disincentivante nei confronti di chi è consapevole che per lui non ci sarà gara.

Non si tratta di rifiutare la competizione, ma di cambiare il contesto nella quale è richiesta. Si tratta di collegare il successo alla responsabilità personale, piuttosto che al confronto competitivo con i compagni di classe, evitando di incrementare la contrapposizione e favorendo la condivisione dell'attribuzione del successo. Questo è possibile quando c'è uno scopo generale, che il gruppo sente importante; allora lo sviluppo della competenza individuale non è in contrapposizione con lo sviluppo della competenza degli altri. Un esempio illuminante ci è offerto dagli sport di gruppo, nei quali la prestazione del singolo è la condizione del successo di tutta la squadra.

Avere uno scopo comune consente di inserire la spinta individuale all'autorealizzazione e al successo all'interno di un orizzonte di senso più ampio e arricchente.

3.4. Incoraggiare l'apprendimento collaborativo

L'individualizzazione dei compiti e la valorizzazione dei personali modi apprendimento non debbono perdere di vista la dimensione sociale della classe. Gli alunni fanno parte di un gruppo, e possono apprendere meglio attraverso le tante occasioni di interazione, discussione, dibattito che si creano in un lavoro comune. Le varie forme di apprendimento collaborativo (tutoring, peer-teaching, cooperative learning, gruppi di ricerca) offrono molteplici possibilità.

Per poter utilizzare la risorsa del gruppo, l'insegnante deve dedicare

un'attenzione particolare alla costruzione delle abilità relazionali richieste; una classe all'inizio è un aggregato di individui che si ritrovano insieme in seguito ad un atto amministrativo. Ogni classe può diventare gruppo, ma è indispensabile che gli insegnanti favoriscano l'evoluzione da classe a gruppo.

3.5. Realizzare percorsi in forma di laboratorio

La dimensione laboratoriale dell'apprendimento rimanda prima di tutto al fare dell'alunno, in un contesto formativo nel quale l'insegnante è maestro di bottega, modello esemplare, ma ci sono responsabilità assegnate che non si possono delegare, è richiesta autonomia, si opera con progettualità alla realizzazione di qualcosa che si sente importante.

La metafora del laboratorio aiuta a cogliere l'idea di ambiente educativo di apprendimento che una scuola è chiamata a diventare, un ambiente che si allestisce, si predispone con cura, si modifica con flessibilità, e che somiglia poco a quell'idea scolastica di spazio e di organizzazione che una lunga tradizione di scuola ha cristallizzato facendone quasi dei dogmi pedagogici.

Quando parliamo di "laboratorio" riferendo questo termine all'ambiente scolastico, cioè allo sfondo dell'apprendimento, intendiamo sottolineare l'intenzionale valorizzazione del contesto, introducendo nella situazione artificiale della scuola modalità proprie dell'esperienza extra-scolastica.

Bisogna però avere chiaro che non è sufficiente una diversa organizzazione dello spazio, la creazione di qualche angolo o atelier, il ricorso alle attività pratiche, che impegnano direttamente gli alunni. Ci sono due elementi distintivi, in una scuola "laboratorio" di apprendimento significativo: c'è un costante incoraggiamento alla personale ricerca e allo sviluppo dell'autonomia, anche nelle pratiche nuove che vengono proposte.

All'interno di uno sfondo laboratoriale la relazione educativa degli insegnanti si esprime nella disponibilità all'ascolto, nell'incoraggiamento all'esplorazione e nel sostegno pedagogico necessario ad affrontarla, nell'allestimento di occasioni e di spazi materiali stimolanti, nella disponibilità a discutere e nell'abilità a rilanciare temi ed interrogativi. È un'azione eminentemente indiretta,

estranea alla direttività di tante proposte didattiche. Si tratta di due visioni alternative e irriducibili. La direttività presuppone l'idea di un alunno plasmabile dall'esterno, e necessariamente opera attraverso forme di condizionamento (o de-condizionamento) del tipo stimolo-risposta.

La non direttività, al contrario, intende l'alunno come ricco di potenzialità, e si configura come forma didattica dell'educazione. Nelle due diverse opzioni, direttività e non-direttività, assume connotazione diversa la figura della esemplarità.

L'insegnante è sempre un esempio per i suoi alunni. Ma nel caso della direttività, è un esempio che rimanda a se stesso, è lui l'immagine alla quale gli alunni sono chiamati a conformarsi.

L'insegnante non direttivo è esemplare in senso diverso. Non richiama a se stesso e non si attende che gli alunni riproducano quanto lui propone nel modo più fedele possibile. Propone agli alunni traguardi che anche per lui sono tali, e che lo impegnano ancora, sia pure a diverso livello. La curiosità, la ricerca dei significati, il desiderio di trovare nuove forme di comunicazione, l'impegno a migliorarsi e a migliorare il mondo non sono moralisticamente insegnati, ma sono testimoniati. L'insegnante non è al di fuori, come termine di riferimento, ma è implicato in uno sforzo di miglioramento, che non cancella l'asimmetria adulto/alunno né mina l'autorevolezza magistrale, ma rende agli alunni incontrabile e sperimentabile un cammino di crescita che li riguarda.

Come nella bottega dell'artigiano, dove il maestro è un modello non perché perfetto, ma perché impegnato ad inseguire un perfezionamento sempre possibile e mai definitivo.

3.6. Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere

La diversificazione dei metodi e le modalità cooperative consentono di mettere in gioco la diversità delle intelligenze e di sperimentare le modalità per ciascuno più efficaci. Ma è fondamentale promuovere l'autoconsapevolezza dei propri processi di acquisizione delle conoscenze e dei propri stili di pensiero e attributivi. L'insegnante può aiutare l'alunno a diventare sempre più consapevole dei propri processi mentali, favorendo la riflessione sull'esperienza che si va facendo e sul funzionamento delle risorse mentali messe in gioco (le

varie strategie di memorizzazione, di rielaborazione, di problem solving).1

3.7. La scoperta del significato

Personalizzare vuol dire non solo acquisire in modo peculiare dei contenuti di conoscenza ed elaborarli con originalità, ma, andando oltre il piano cognitivo, significa fare proprio il contenuto di apprendimento in termini più profondi, di visione, di assunzione critica, di orientamento, di personale scoperta di senso.

4. Valutazione

Una scuola che ha per fine la liberazione e la promozione della persona umana non si rispecchia in una valutazione che "riproduce" semplicemente stati di cose ma necessita di una valutazione in grado trasformare gli alunni, una valutazione educativa.

La valutazione che educa può essere definita come un processo che consente di formulare un giudizio di valore emesso sulla distanza rilevata tra una situazione auspicata e una effettivamente riscontrata e finalizzata all'assunzione di decisioni volte alla riduzione di tale distanza. Tale giudizio è educativo solo ed esclusivamente se contribuisce a ridurre tale distanza, se cioè può essere utilizzato come strumento per apprendere.

La normativa vigente è chiaramente orientata alla valutazione educativa:

DPR 249/98, art. 2 c. 4: *"Lo studente ha diritto a una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca a individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento"*.

D.LGS: 62/2017, art. 1: *"La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze"*.

Ed è proprio in questa prospettiva che va interpretato l'art. 79 del Regio Decreto 653/1924, tuttora in vigore, in merito all'assegnazione dei voti da parte del consiglio di classe durante gli scrutini: *"I voti si assegnano, su proposta dei singoli professori, in base ad un giudizio brevemente motivato desunto da un congruo numero di interrogazioni e di esercizi scritti, grafici o pratici, fatti in casa o a scuola, corretti e classificati durante il trimestre o durante l'ultimo periodo delle lezioni."*

Esiste tuttavia una inclinazione ad interpretare il "congruo numero" come congruo numero di voti. Tale associazione è figlia sia della tendenza a identificare la valutazione nella misurazione e nel voto sia della difficoltà di riconoscere la valutazione come strategia didattica, ovvero come forma di insegnamento ed apprendimento. Tale situazione può portare i docenti a considerare la valutazione come un compito burocratico rispetto al quale sacrificare del tempo prezioso. E può portare gli alunni a studiare per il voto.

Il voto chiaramente agisce da molla motivazionale. Si può studiare "per il voto", perché questo dà accesso al riconoscimento sociale (apprezzamento dell'insegnante, dei genitori). Si può anche studiare quanto basta per non prendere un brutto voto, così da evitare sgradevoli conseguenze a scuola o in famiglia. Si può, infine, cercare di ottenere "il massimo dei voti", in competizione con gli altri.

Tuttavia, affrontare la realtà dell'apprendimento impostando la motivazione sul riconoscimento esterno è molto parziale e rischia di produrre più danni che benefici. Il limite principale consiste nell'ignorare che le persone agiscono non solo per ragioni di tipo utilitaristico ed estrinseco, così come non lo fanno solo per motivi razionali. Riflettendo sull'esperienza di ciascuno di noi, possiamo facilmente constatare che non ci mobilitiamo esclusivamente per ciò che è ricompensato (generalmente, misurando l'impegno sulla base dell'entità della ricompensa), ma ci impegniamo, e molto di più, senza calcoli utilitaristici, per ciò che è, in sé, per noi una ricompensa, a prescindere da ogni altra attestazione esterna e da ogni vantaggio pratico che possa derivarne. Ci sono cose che sentiamo molto importanti, che facciamo per il piacere di farle o per la passione che ci anima. Hanno senso per noi, ci ripagano della fatica. Una motivazione basata sul riconoscimento esterno non mobilita la dimensione interiore della persona e quindi non costruisce

indipendenza, autonomia, fiducia nelle proprie possibilità, proprio quei valori che si desidera perseguire.

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

Prof. Domenico BAGLIONI
(firmato digitalmente)