



MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA

## INTRODUZIONE ALLA GIORNATA DI STUDIO

### 'VALUTARE PER VALORIZZARE'

*'Come facevano i componenti di uno stormo tanto grande a sapere a ogni colpo d'ala che direzione prendere? Cosa li teneva insieme? Le spiegazioni degli adulti erano sempre sbagliate. Il capo, dicevano. Seguono il capo. Non sapevano che gli stormi d'uccelli non hanno un condottiero. Ogni creatura regola i movimenti su quelli dei simili che gli volano accanto, un prodigio per cui dal nulla sembrerebbe sorgere la vita e il movimento. Un gioco di specchi con nulla al centro, simile a quello da cui nasce la coscienza. Era il motivo per il quale, guardando gli uccelli passare in gruppo, agli uomini sembrava di ritrovare qualcosa di se stessi sin dalla notte dei tempi.'*

( N. Lagioia 'La ferocia' Einaudi Torino 2014 pp. 316-317)

Genova, 5 novembre 216

#### FINALITA' DELLA GIORNATA

Questa giornata intende riprendere il filo dei seminari tenutosi a marzo dello scorso anno e ad aprile di quest'anno in cui abbiamo lavorato sul concetto di competenza in particolare relativamente alla competenza linguistica in quanto trasversale e fondativa rispetto alle altre competenze.

Si propone quindi come un momento di ricerca e di elaborazione di proposte per una scuola accogliente, inclusiva, democratica, una scuola cooperativa e centro di ricerca.

Offrendo contributi alla riflessione e momenti di scambio e confronto che possano essere strumenti da riportare nelle situazioni diverse in cui operiamo per sostenere i docenti nei compiti educativi sempre più complessi e che le risposte istituzionali non facilitano.<sup>1</sup>

Il MCE si fonda sul contributo e sulla partecipazione di tutti. L'esito dei lavori è quindi responsabilità di tutti noi che oggi siamo qui. Ripercorriamo quindi il senso di una ricerca e di un investimento che è storia di tutti noi e che può diventare un riferimento più generalizzato.

#### LA CAMPAGNA 'VOTI A PERDERE' E LA DELEGA LEGGE 107: NO A' VOTI MASCHERATI'

**( 2 A e 3 C = 2 B E ½)**

All'interno di un più articolato percorso di riflessione sulla valutazione, attivato in particolare dall'anno 2012 in concomitanza con l'emanazione delle Indicazioni Nazionali, mirato a sostenere le ragioni pedagogiche di

---

<sup>1</sup> Su questo il MCE ha costruito una 'valigetta' di proposte e suggerimenti reperibile sul sito [www.mce-fimem.it](http://www.mce-fimem.it) a supporto al lavoro collegiale a fronte dei punti critici della legge 107

<sup>2</sup> Lo slogan è stato proposto da Anna Sarfatti, collaboratrice di Gherardo Colombo e autrice di testi sulla Costituzione e l'educazione alla cittadinanza: 'Nella scuola un nuovo contenitore per la raccolta differenziata: voti a perdere'

una valutazione formativa, il MCE ha lanciato nel 2015 una campagna per l'abolizione del voto numerico nel primo ciclo di istruzione ritenendolo in netto contrasto e con il pensiero lungo sulla stessa valutazione formativa e con le recenti disposizioni indirizzate alle scuole del primo ciclo in materia di certificazione delle competenze (C.M. n. 3/2015, con le allegate Linee guida). L'impianto metodologico sotteso a questi documenti, con l'apparato di schede e indicazioni discorsive contenute nelle Linee guida, fa esplicito riferimento sia alle competenze disciplinari e/o pluridisciplinari, sia agli aspetti trasversali delle competenze, partendo dalle competenze -chiave definite dal quadro europeo.

La valutazione numerico-decimale reintrodotta nel 2008 era dunque in evidente contraddizione con gli stessi orientamenti maturati successivamente a livello istituzionale. Un ampio ventaglio di associazioni professionali, organizzazioni sindacali, ha condiviso e aderito alla campagna<sup>3</sup>

Oggi sono emerse importanti novità<sup>4</sup> che possono cambiare il piano istituzionale. La bozza di decreto attuativo della delega prevista dalla legge 107 afferma che *'scegliere di utilizzare una scala nominale a 5 livelli con lettere (A,B,C,D,E) accompagnate da una descrizione dei livelli di apprendimento, significa rientrare nel solco delle scelte europee e soprattutto dare serietà a un sistema che attualmente non comunica nulla rispetto agli apprendimenti reali degli studenti'*. Si sottolinea che *'le novità in materia di valutazione devono essere percepite dai genitori (e dall'opinione pubblica) come il ripristino di una valutazione sincera e chiara, non inutilmente selettiva, finalizzata a riconoscere e a promuovere le capacità di ciascuno, a valorizzare i talenti, spostando l'attenzione dalle etichette (voti, giudizi ecc.) agli effettivi apprendimenti realizzati (di conoscenze e di competenze).'* Non sarà facile né semplice ripristinare, nelle scuole e fra le famiglie, il senso e la cultura della valutazione formativa per attribuire valore a tutti i soggetti e sostenerne i percorsi. In particolare va fatto leva sulle risorse della collegialità e dell'autonomia pedagogica e di ricerca evitando soluzioni di comodo al ribasso quali ad esempio la semplice traduzione dei voti nei cinque livelli. Il MCE intende adoperarsi e investire in questa direzione. La stessa formazione in servizio, con i Piani di formazione inseriti nel P.T.O.F., può essere un'importante misura di accompagnamento per lo sviluppo di una cultura della valutazione finalizzata a rinnovare profondamente le pratiche e le metodologie del "fare scuola".

## **MCE E VALUTAZIONE: UNA LUNGA STORIA**

Il MCE non sostiene né una valutazione soltanto globale, spesso intuitiva, né l'impiego prevalente di misurazioni assunte meccanicamente come valutazioni. Riteniamo che sia a livello adulto sia a livello dei ragazzi sia fondamentale non ignorare che, accanto ai percorsi personali di insegnamento e apprendimento, vadano esplorate le potenzialità dei percorsi di gruppo che contribuiscono in maniera spesso determinante a consolidare competenze.

Sosteniamo una valutazione come LETTURA DELL'ESPERIENZA A PIU' VOCI E SGUARDI, AZIONE DI VALORIZZAZIONE, DIALOGO PEDAGOGICO, AUTOVALUTAZIONE, assunzione di responsabilità e messa in atto di PROCESSI DECISIONALI, autoanalisi e interrogazione del lavoro docente. Con l'impiego degli strumenti interattivi che nel tempo la pedagogia cooperativa ha saputo proporre e costruire: diari di bordo, monografie, biografie e co-biografie cognitive, profili pedagogici, studi di caso, narrazioni, documentazioni di esperienze ,....

---

<sup>3</sup> V. Documento interassociativo firmato da 21 associazioni ( sito mce)

<sup>4</sup> Decreto legislativo di attuazione dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107 VALUTAZIONE, CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE ED ESAMI DI STATO ( delega)

Sosteniamo l'indispensabile funzione proattiva della valutazione, in quanto questa non poggia su elementi esterni al processo (sanzioni/premi) ma su quelli motivazionali, sull'investimento da parte dei soggetti di energia, risorse, piacere di apprendere.

Nell'assumere come oggetto il processo piuttosto che il prodotto, essa riconosce i progressi compiuti dall'alunno nel suo percorso commisurati alle condizioni di partenza, suscita in lui le "emozioni di riuscita" che rappresentano il presupposto per le azioni successive. Il rapporto emozione-conoscenza è alla base di ogni apprendimento autentico, se l'esito è positivo, e di ogni blocco della comprensione se invece si svalorizzano gli esiti e si incide negativamente sull'autostima, o si producono effetti di saturazione psicologica.

Un punto di snodo fondamentale è il passaggio dalla valutazione formativa (con gli aspetti e gli strumenti che abbiamo appena richiamato) alla valutazione sommativa (regolata, nel decreto in preparazione, dall'uso dei livelli distinti per lettera). Una buona domanda, infatti, può essere questa: come far confluire nella valutazione sommativa gli elementi di osservazione, documentazione, narrazione, autovalutazione e valutazione proattiva raccolti nel percorso della valutazione formativa? Come tradurli, in altri termini, in descrittori che possano rendere significativi e attendibili i rispettivi indicatori di livello (A,B,C, D, E)?

Una valutazione sommativa, centrata sulle prestazioni, sugli esiti dei singoli, che non sa tener conto degli apporti del gruppo nel raggiungimento di saperi e modelli interpretativi, che non considera proprio i processi e le dinamiche di gruppo quali variabili dell'apprendimento, è inevitabilmente riduzionistica e 'pregalileiana'.<sup>5</sup> Al riguardo l'opera di K. Lewin, la sua proposta di ricerca azione (ripresa poi dalla pedagogia istituzionale) volta sia all'analisi dei processi di apprendimento sia alla formazione dei docenti come protagonisti attivi della propria formazione rimangono fondamentali per una valutazione intersoggettiva e concertata, non soggettivistica ma nemmeno 'oggettiva'.<sup>6</sup>

Nel corso di giornate di studio con la partecipazione di esperti quali Clotilde Pontecorvo, Vittoria Gallina, Franco Lorenzoni, Bruno Losito, si è messo a punto un ampio **dossier** storico e documentario con contributi diversi alla conoscenza dei processi e dei percorsi valutativi.<sup>7</sup>

## L' APPROCCIO DELLE COMPETENZE

"Una competenza è la capacità di far fronte ad un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e ad utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo." (M. Pellerey, 2004) Alla base di questi contributi (Pellerey, Guasti, Rey, Losito,...) sta l'idea bruneriana<sup>8</sup> di transfer di conoscenze e di strategie e di uso in situazioni problematiche, anche extrascolastiche, da parte di un soggetto competente.

*Il concetto di trasversalità implica le somiglianze tra le situazioni e quello di trasferibilità la capacità di utilizzare le competenze in situazioni nuove.*<sup>9</sup>

---

<sup>5</sup> K. Lewin 'Teoria dinamica della personalità' Giunti, Firenze, 1966

<sup>6</sup> K. Lewin, 'I conflitti sociali' F. Angeli, Milano, 1980

<sup>7</sup> il link dal sito diretto al dossier è

[http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/231/mod\\_resource/content/0/dossier\\_valutazione.pdf](http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/231/mod_resource/content/0/dossier_valutazione.pdf)

vi si trova il dossier e il PP su mce e valutazione presentato alla giornata di studio dell'aprile 2014

<sup>8</sup> S. Mosca, 'Psicopedagogia per il curricolo' La linea, Padova, 1975

<sup>9</sup> M. Pellerey, Le competenze individuali e il portfolio, Roma, La Nuova Italia, 2004

Anche alla luce di tali contributi ci sembra significativa non una misurazione, che necessariamente registra la singola prestazione, perciò, ma una osservazione partecipe, una narrazione, una descrizione, di necessità intersoggettiva, perché le competenze richiedono cambiamento del punto di vista e un incrocio di sguardi per poter essere descritte e narrate.

Il **'pensare per storie'** aiuta a collocare elementi non sempre connessi, a costruire cornici di senso.

'C'era una volta un tizio che chiese al suo calcolatore: "Calcoli che sarai mai capace di pensare come un essere umano?". Dopo vari gemiti e cigolii, dal calcolatore uscì un foglietto che diceva: "La tua domanda mi fa venire in mente una storia..."<sup>10</sup>

Fra le competenze del quadro le più 'potenti' e significative ci sembrano quelle linguistiche associate alla competenza euristica, all'acquisizione di una metodologia di ricerca da molto tempo assente nella nostra scuola. Costruire connessioni fra ambiti diversi, sociali e culturali, logico-matematici e scientifici, è l'esito di un approccio problematizzante alla realtà, al mondo, alla conoscenza, alla conoscenza della nostra conoscenza come non assoluta ma con luci ed ombre<sup>11</sup>

Compiere accertamenti sui livelli di competenza, per rilevare il grado di avvicinamento ai traguardi di sviluppo attesi (Cfr. Indicazioni nazionali) non può prescindere dal coinvolgimento attivo dei soggetti, da una loro autointerrogazione e riflessione.

'L'individuo in formazione è il soggetto più adatto a offrire dei feed-back relativi al proprio apprendimento... Ogni apprendimento deve condurre a una concettualizzazione e ad un accomodamento dei modelli interpretativi precedentemente interiorizzati'<sup>12</sup>

### **LA RICERCA SULLA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE MCE-UNIROMA3 LPS**

Ritenendo che la sola fase 'destruens', la mobilitazione per l'abolizione dei voti e l'abrogazione del decreto Gelmini sia parziale e riduttiva, il MCE si è impegnato nel biennio trascorso nella messa a punto assieme a Bruno Losito e al Laboratorio di pedagogia sperimentale di Roma 3 di un progetto di ricerca azione sulle competenze. Si proponeva di avviare

*'una fase di sperimentazione di pratiche di valutazione dei processi di apprendimento/insegnamento da parte degli alunni e dei docenti e di autovalutazione dei rispettivi percorsi, avendo come riferimento le Indicazioni nazionali... in una scuola che fonda il proprio operato sulle competenze, andando oltre una didattica trasmissiva e una valutazione tassonomica.'* ( settembre 2014)

Partimmo chiedendoci:

*'Può la scuola adottare un modello ( pur con tutti i limiti che tale termine evoca) coerente e unitario di lingua? Possiamo osservare un progresso nelle competenze linguistiche, comunicative, logiche, euristiche degli alunni in accordo con tale modello?*

*Gli insegnanti possono maturare una consapevolezza della funzionalità di operare in un quadro coerente senza disperdere i loro interventi in regole prescrittive, esercizi, attività guidate, salti da un piano all'altro*

---

<sup>10</sup> G. Bateson 'Verso un'ecologia della mente' Adelphi. Roma

<sup>11</sup> E. Morin 'I sette saperi necessari all'educazione del futuro' Raffaello Cortina, Milano, 2001

<sup>12</sup> C. Freinet Le invarianti dell'apprendimento, trad. A. Goussot

*( morfologia, sintassi, fonetica, riassunto, tema,...)? E gli alunni quali consapevolezza e padronanze possono essere condotti a conquistare sull'uso della lingua e sulla lingua in uso?'*

Nell'arco dell'anno ci siamo più volte coordinati in skype con gli insegnanti e Losito.

La giornata di studio del 21 marzo 2015 è stata il momento più significativo della conduzione della ricerca, con la presentazione di 3 esperienze condotte in scuole di Roma, Genova, Torino, e la partecipazione di una cinquantina di insegnanti, la 'supervisione' di Losito e dell'ispettrice Franca Da Re, che ha proposto un quadro di riferimento complessivo sulla didattica per competenze, sia dal punto di vista dei fondamenti pedagogici, sia dal quello del contesto istituzionale..

I materiali prodotti e raccolti sono documentati nel sito MCE.

Il seguito... non c'è stato.

L' intento, da parte della segreteria MCE che ha sostenuto il progetto e il percorso era di ripristinare forme di ricerca e sperimentazione cooperativa che hanno fatto storia nel MCE ai tempi dei gruppi nazionali lingua, matematica e scienze, antropologia culturale. E che hanno una loro prosecuzione ad esempio nella SIF, la scuola interculturale MCE che ha al suo attivo un percorso di ricerca sulla lingua madre e il ruolo del corpo e delle emozioni in rapporto alla L2, in una realtà complessa che può trarre opportunità dal plurilinguismo. <sup>13</sup>

Un obiettivo impegnativo, che è rimasto più un orizzonte che una strada compiutamente praticabile.

Losito partiva da una prospettiva diversa, facendo presente una serie di presupposti che non ci sembravano in conflitto anche se a lungo andare hanno portato a una divaricazione e a una composizione problematica: il piano della ricerca-azione e quello della valorizzazione delle pratiche in atto, in effetti, non si sono integrati in un percorso leggibile e comunicabile. Perseguire questa integrazione, interrogare le esperienze, esplicitare e condividere i presupposti "teorici" sottesi alla ricerca, resta la sfida da cogliere.

### **LA TRASVERSALITA', QUESTA ARABA FENICE**

A lungo il MCE, pur se da posizioni minoritarie, ha insistito sulla limitatezza della prospettiva di separazione e settorializzazione delle discipline, e ancor più delle 'materie' scolastiche, in particolare sugli effetti della mancata contaminazione fra scienze umane e sociali e scienze fisiche e biologiche.

'Ogni metodologia scientifica che sia soltanto formalmente interdisciplinare, ma che in realtà non voglia o non sappia superare la propria ottica settoriale ed evidenziare la complessità e l'organicità dei propri nessi con le altre prospettive scientifiche ed in definitiva con la totalità della realtà, resta intimamente dogmatica e conservatrice'

"Occorre costruire strutture concettuali trasferibili da un campo d'indagine nel quale si sono formate ad altri atte a rappresentare la connessione dinamica intercorrente nella realtà."( B. Chiesa, op. cit.)

G. Bateson pone il superamento delle discipline al centro di una prospettiva epistemologica ecosistemica.<sup>14</sup> Con i lavori di Bruner ( il transfer alla base della costruzione curricolare, la narrazione come tessuto

---

<sup>13</sup> Cfr. B. Tobagi 'La scuola salvata dai bambini' Rizzoli 2016

<sup>14</sup> M. Sala 'Per una rifondazione ecosistemica dell'educazione scientifica' in 'Le chiavi di vetro' La nuova Italia Firenze 1994

connettivo) , le teorie della complessità e grazie al pensiero di E. Morin la prospettiva inter-transdisciplinare ha acquisito peso e spessore pur rimanendo marginale.

A noi sembra che lavorare non su repertori e inventari ma su processi dinamici, sulle analogie e le differenze fra gli apparati epistemologici che fondano le discipline- l'evento, il sistema, lo spazio, il tempo, le relazioni, i testi, le fonti, gli strumenti operativi e concettuali, i 'nuclei fondanti',... consenta di approdare a una definizione operativa delle competenze utile al loro riconoscimento e sviluppo. La stessa nozione di "nuclei fondanti", in una prospettiva che valorizzi le competenze trasversali, può rivelare i propri limiti, se diventa il perimetro invalicabile delle discipline per sé prese. Il movimento più generativo dovrebbe essere inverso: partire dalla trasversalità, per arrivare a cogliere, nella trama complessa delle competenze, le discipline di riferimento. Del resto, è così che il soggetto, fin dalla prime forme di conoscenza, si rapporta alla realtà: coglie la sua totalità, la sua interezza per padroneggiare successivamente la sintassi, la grammatica, la metodologia e gli strumenti degli approcci disciplinari. Le Premesse ai Programmi del 1979 della Scuola media e ai Programmi del 1985 della Scuola Elementare propongono al riguardo approcci metodologici di notevole attualità, nel delineare il rapporto soggetto/mondo attraverso l'ottica delle discipline. Ma le stesse Linee guida per la certificazione delle competenze (2015) confermano la valenza pedagogica di questa impostazione.

### **L' APPROCCIO DELLE CAPABILITIES**

Ma un approccio pieno alle competenze 'per la vita' non può limitarsi al quadro delle competenze di Lisbona per di più separate le une dalle altre. Non si può non tener conto dei contesti di vita, delle diversità, dei diversi gradi di empowerment. Per questo ci interessa approfondire l'ottica delle capabilities che ci sembra apra sul progetto di vita in forme diverse dall' 'autoimprenditorialità' del quadro delle competenze.<sup>15</sup>

Lo sviluppo umano<sup>16</sup> è considerato come un ampliamento delle possibilità di scelta dell'individuo ( capabilities) prospettiva che nasce nell'ambito della lotta alla povertà che Amartya Sen amplia non legandola più soltanto alla dimensione del reddito ma includendo il diritto a una vita lunga, creativa, tutelata da malattie e violenze, come diritto ad un buon tenore di vita, alla dignità, all'autostima e al rispetto altrui. 'La povertà deve essere intesa come la privazione delle capabilities fondamentali dell'uomo', come mancanza di 'libertà sostanziale di vivere il tipo di vita cui, a ragion veduta, si dà valore'<sup>17</sup> L'incapacità a decidere la propria vita è un aspetto della povertà. Diritti, dignità, partecipazione stanno dentro questo concetto di sviluppo umano.

Il livello di reddito non è un indicatore adeguato di aspetti importanti come la libertà di vivere a lungo, la capacità di sottrarsi a malattie evitabili, la possibilità di trovare un impiego decente o di vivere in una comunità pacifica e libera dal crimine" (Development as Freedom, 1999), aspetti che 'fanno la qualità della vita' e che motivano le azioni delle persone.

La valutazione dello sviluppo non può essere separata da quella delle possibilità di vita e di libertà di cui godono effettivamente le persone. Oltre alle due classiche accezioni: libertà-da (immunità) e libertà-di (autonomia), assume un ruolo centrale la nozione di capability, capacità-azione, ossia quelle possibilità di azione che una persona può mettere in atto (anche se poi decide di non farlo), disponendo di una certa

---

<sup>15</sup> A. Goussot 'Una pedagogia per la vita' Il Rosone, Bari 2016

<sup>16</sup> U. Bronfenbrenner 'Ecologia dello sviluppo umano' Il Mulino, Bologna, 1987

<sup>17</sup> A. Sen 'La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità' Il Mulino, Bologna, 2000

quantità (paniere) di beni. "La capacità di una persona è l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamento" – ciò che una persona può desiderare di fare o di essere, che essa è in grado di realizzare. È dunque libertà di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti, di mettere in atto stili di vita alternativi" (Development as Freedom, 1999).

C'è tutta una serie di libertà che aumentano le capacità delle persone e che pertanto sono da considerarsi essenziali a un autentico sviluppo economico: sfuggire alle deprivazioni più acute (morte per fame, malattie evitabili ecc.), saper leggere, scrivere, contare, poter godere di diritti civili e politici, occasioni sociali e reti di protezione sociale (scuola, sanità pubblica, politiche di sostegno al reddito dei poveri e dei temporaneamente espulsi dal processo produttivo ecc.): tutto ciò che consente ai più di scegliersi una vita a cui le persone danno valore.

Contro il 'pensiero calcolante' e l'approccio ingegneristico all'economia e alle scienze umane Sen sostiene l'esigenza di un 'pensiero pensante'.

## **I GRUPPI DI LAVORO**

Il lavoro del pomeriggio si articola in tre ambiti.

- *Discipline, trasversalità, trasferibilità*
- *Tecniche e strumenti per l'osservazione*
- *Nuova valutazione proposte per indicatori e descrittori*

Nei gruppi di lavoro svilupperemo gli ambiti tematici, sullo sfondo delle due ottiche (competenze e capabilities) intese come complementari e non alternative.

- sul piano dell'apprendere ad apprendere, della ricerca e della crescita di ciascuno/a in comunità di apprendimento e nel quadro di un'etica civile

- sul piano della trasversalità (linguaggio pensiero cittadinanza)

per un curriculum centrato su sviluppo umano e cooperazione, cercando insieme strumenti e strategie cooperative adeguate a una valutazione per e dei soggetti.

La segreteria nazionale MCE

## ALLEGATI

### LA COMPETENZA LINGUISTICA

La lingua come strumento del pensiero e ambito di piena realizzazione di cittadinanza presuppone per noi una competenza già presente radicata nella lingua madre dei soggetti, una competenza da esplorare far emergere potenziare. Ci interroghiamo sul possibile uso di questo 'capitale comunicativo' implicito come strumento per rispondere alle difficoltà degli alunni nell'affrontare la lingua orale e scritta. Ma la scuola 'insegna ancora una lingua che ha ben pochi agganci con la realtà in cui vive il bambino, provocando in lui un disinteresse e un rifiuto a livello di motivazione che è forse la causa prima degli insuccessi scolastici. L'insegnamento formalistico per il quale lettura, dettatura, grammatica e composizione sono gli strumenti fondamentali per insegnare una lingua, che sembra vivere solo nella scuola, è ancora considerato un modo serio, dignitoso e produttivo di far scuola.'<sup>18</sup>

Allora un primo passo consiste nel recuperare, mettere a confronto, dare dignità alle competenze semantiche, pragmatiche, comunicative dei soggetti, costruendo la comunità linguistica della classe come sede di negoziazione di significati, luogo di parola e di argomentazione pertinente.

Tali competenze vanno 'giocate' nella messa in atto di una progressiva competenza testuale ( R. Simone 'Fondamenti di linguistica' Bari, Laterza, 1990) superando la fase della competenza frasale per passare a quella testuale.

'Passare a una competenza testuale vuol dire sapersi muovere all'interno del sistema linguistico non solo in maniera lineare ( la frase) ma anche dall'alto al basso e dal basso all'alto in continui rimandi che si muovono tra le righe del testo richiamandosi in un continuo allacciarsi di anticipazioni e di richiami. Si deve affrontare fin dall'inizio una visione della lingua come sistema nella quale non valgono solo gli elementi ( frase come somma di parole) ma le relazioni...'<sup>19</sup>

### LA COMPETENZA EURISTICA

Parlare di ricerca a scuola è oggi quanto mai impervio.

'La conoscenza dinamica è per sua natura aperta, un sistema di relazioni individuato in una delimitazione operativa di campo non è mai autosufficiente, rinvia costantemente ad una spiegazione più approfondita in un contesto più ampio; la problematicità ne è caratteristica fondamentale. ...'<sup>20</sup>

'... una cultura radicalmente diversa, libera, aperta, che sia una costante e continua costruzione dell'individuo nel suo porsi criticamente e consapevolmente di fronte alla propria realtà con la volontà di orientarla e controllarla in un fecondo e attivo rapporto di collaborazione con gli altri. L'importanza pedagogica della ricerca è fondamentale....per l'insegnante le responsabilità che si pongono sono davvero molte....Non si tratta solo di entrare in contatto con scienze nuove e più attuali, ma di acquisire un atteggiamento di fondo completamente differente, da cui vengano bandite rigidità, chiusura,

---

<sup>18</sup> B. Malfermoni *“Educare alla parola”*, Ed. Junior, Bergamo, 2002, p. 25

<sup>19</sup> B. Malfermoni, op. cit., p. 168

<sup>20</sup> B. Chiesa *‘I contenuti della ricerca’*, a cura di G. Giardiello, B. Chiesa, La Linea, Padova, 1976, p. 21



dogmatismo.... Non si tratta di insegnare la ricerca ai ragazzi, ma di ricercare con loro, sia pure senza mistificare le proprie competenze. Ciò che è normativo in classe non è la sapienza dell'insegnante, ma la correttezza delle metodologie, tanto per gli alunni, come per l'insegnante.<sup>21</sup>

'Osservare, descrivere, inventare, a livello di ipotesi modelli interpretativi della realtà per guardare il mondo... individuando le variabili di fondo'<sup>22</sup>

'...un metodo di conoscenza per salti, errori, discontinuità... il segreto dell'apprendimento è tutto qui: si tratta di ricostruire da fonti casuali e da dati tratti dall'ambiente, tutta l'organizzazione ecosistemica che entra essa stessa a far parte dell'organizzazione mentale. L'apprendimento, acquisizione di informazione (cioè di eventi- segni che riducono l'incertezza e permettono contemporaneamente l'accumulazione del sapere e dell'attitudine organizzatrice) fa in qualche modo evolvere e progredire il sistema che apprende'<sup>23</sup>

## **LA COMPETENZA DI CITTADINANZA**

Educare alla dignità, alla reciprocità, all'uguaglianza, all'autonomia, alla responsabilità nell'epoca del 'capitalismo compulsivo' significa educare non sudditi ma cittadini.

Non lo si fa nell'ora di 'cittadinanza e costituzione' istituita da Gelmini (dopo aver tagliato quanto può concorrere a fare cittadinanza autentica: tempi, risorse, discipline quali la geografia, scuola come luogo pubblico e laboratorio sociale, partecipazione,...). Lo si fa mettendo in gioco l'intero impianto curricolare, cognitivo e sociale insieme, senza dividere in settori e porre steccati in quello che dev'essere un percorso fluido e ininterrotto.

La cittadinanza si gioca sul binario identità/alterità. Si istituisce fin dalla scuola dell'infanzia nel progressivo superamento dell'egocentrismo aprendo alle diversità di punti di vista; nella scuola primaria attraverso la costruzione di atteggiamenti prosociali e cooperativi; nella scuola secondaria attraverso l'assunzione di impegni di cura e di responsabilità. Seguendo la traccia delineata da E. Morin di crescita dell'identità personale sociale di specie planetaria.

Si tratta di richiedere di

- Immedesimarsi in ruoli e situazioni diverse attraverso il gioco di simulazione (comprensione di copioni e assunzione di 'parti')
- Ampliare la percezione e sviluppare capacità critiche di analisi e destrutturazione di stereotipi e pregiudizi
- Affrontare e gestire conflitti attraverso lo sviluppo di capacità di negoziazione
- Partecipazione ad attività progettuali e esercizio di capacità di scelta fra alternative
- Assumere compiti che richiedono tempo e disponibilità nell'ambito di microprogetti
- Immaginare, rappresentarsi, pensare possibili interventi di trasformazione per futuri possibili non già univocamente determinati

---

<sup>21</sup> B. Chiesa, op. cit. p. 115

<sup>22</sup> L. Landi, ' *Gli strumenti per la ricerca*', a cura di G. Giardiello, B. Chiesa, La Linea, Padova, 1976

<sup>23</sup> L. Annessi, M. C. Romiti, P.G. Rossi 'Flussi rizomatici ovvero percorsi di complessità' in *'Le chiavi di vetro'* Quaderno di cooperazione educativa La Nuova Italia Firenze 1994 pp. 186-187

Su queste basi possono essere affrontati argomenti quali le strutture sociali ( in un'ottica antropologica e di non presentazione neutra e astratta di gruppi sociali che hanno assunto nel tempo e nelle diverse situazioni forme strutture e funzioni diverse quali la famiglia o i rapporti di lavoro) e delle istituzioni della vita associata nel proprio ambiente e in contesti via via più ampi; i diritti dell'infanzia e umani; le grandi problematiche internazionali ( ricchezza e povertà; discriminazioni e razzismi; ruolo delle multinazionali e della finanza internazionale; neocolonialismi e libertà dei popoli;...)