

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport  
Divisione della scuola  
Ufficio dell'insegnamento medio

## **"Saper fare" e "Saper essere" nella scuola media**

### **Appunti, riflessioni, suggerimenti**

A cura di

Gianni Ghisla e Gianfranco Arrigo

Con la collaborazione di:

Marialuisa Riva-Ballinari, Edo Baylaender, Alessandra Cairoli, Maurizio Cattaneo, Daniele Christen, Danila Cosner, Demetrio Delorenzi, Cristina Del Ponte, Edo Dozio, Marco Guaita, Aldo Frapolli, Antonella Frezza, Francesca Giugni-Bernasconi, Stefania Lanz, Beatrice Leonforte, Esther Lienhard, Roberto Lironi, Isabella Lischetti, Claudia Mattei, Denise Merlini, Luigi Moro, Marilena Nodari, Maria Pasquato, Lauro Pini, Luca Sciaroni, Sara Peduzzi, Alessia Soldini, Tiziana Zaninelli

Bellinzona, giugno 2004

## Sommario

1. Introduzione
2. Le trasformazioni della nostra civiltà e la crisi della modernità
3. "Sapere", "Saper fare", "Saper essere": l'integrazione necessaria
4. Verso il "saper essere" ...
  - 4.1. Il "saper essere": questione di moda?
  - 4.2. La sfida del "saper essere" per la scuola
    - 4.2.1. Saper essere e Piano formativo della scuola media
    - 4.2.2. Che cosa intendiamo per "saper essere"?
    - 4.2.3. Il saper essere e i valori
    - 4.2.4. Una sfida a diversi livelli
    - 4.2.5. Una sfida per l'insegnante
  - 4.3. La questione didattica
    - 4.3.1. I momenti topici
    - 4.3.2. Quattro esempi di momenti topici
    - 4.3.3. Spunti di riflessione in ottica pratica
5. Verso il "saper fare" ...
  - 5.1. Introduzione
  - 5.2. Che cosa sono i "saper fare"?
    - 5.2.1. Tipologie dei "saper fare"
    - 5.2.2. Confronto con la Mappa formativa
    - 5.2.3. Come si sviluppano i "saper fare"
  - 5.3. Quali nuove metodologie didattiche ...
  - 5.4. Come valutare i "saper fare"
6. Che fare?

## Allegati

## 1. Introduzione

La redazione di questo documento di lavoro è stata possibile grazie al lavoro svolto dal gruppo SFERA (SaperFareEssereRicercaAzione)<sup>1</sup> che nell'ambito della riforma dei programmi della scuola media si è dedicato alle questioni del "saper fare" e del "saper essere".

"Saper fare" e "saper essere" formano, assieme al "sapere", la triade che costituisce l'architettura di base del nuovo Piano di formazione della scuola media, in particolare delle cosiddette Mappe formative: quella generale (Mappa formativa generale)<sup>2</sup> e quelle disciplinari; una triade che, pur configurandosi come un tutt'uno, necessita di essere compresa e chiarita nelle singole componenti che la costituiscono. Lo scopo del documento è proprio quello di fornire anzitutto un contributo a questa comprensione, affinché, in secondo luogo, la ricomposizione delle tre componenti nel lavoro didattico di tutti i giorni possa essere agevolata. Se l'interesse principale che ha guidato la riflessione è di natura didattica e pedagogica, alle tre categorie del "sapere", del "saper fare" e del "saper essere" va attribuito un significato che va ben oltre la realtà scolastica. Ecco perché nella prima parte del documento si è voluto tracciare un orizzonte dei mutamenti in atto nella nostra epoca che fa da sfondo all'introduzione di queste categorie nel nuovo Piano di formazione e nelle procedure didattiche della nostra scuola. Nutriamo la speranza che quest'apertura possa favorire la riflessione critica quale premessa per la ricerca di soluzioni valide ai problemi di tutti i giorni. Ci pare anche corretto rilevare che non sussiste nessuna pretesa di fornire soluzioni giuste o di proporre verità. L'atto dell'insegnare e dell'apprendere è troppo complesso e troppo legato alla dimensione personale della professione e ai valori che la sorreggono per lasciare spazio a pretese di questo genere.

Il nostro auspicio va pertanto verso un confronto aperto e dialettico, perché crediamo che solo così si possano trovare risposte che siano espressione di una ricerca e di una volontà comuni.

Il testo si suddivide in cinque capitoli e comprende alcuni allegati.

Il primo capitolo, come appena ricordato, rappresenta il tentativo di inserire le questioni del "saper essere" e del "saper fare" in un quadro più ampio, legato ai grandi temi che preoccupano la nostra civiltà occidentale e la nostra epoca. Al lettore di giudicare l'utilità di uno sforzo che, anche sotto le impressioni suscitate dall'attualità, ci ha condotti per un momento fuori dalle mura scolastiche per interrogarci sulle questioni e i significati dell'esistenza (l'"essere") così come viene vissuta all'inizio di un nuovo millennio, in un'epoca caratterizzata da una crisi profonda della modernità e dei suoi ideali. Se l'accento è messo proprio sulle questioni connesse con l'esistenza è perché crediamo che l'"essere" e il "saper essere" costituiscano al tempo stesso un punto di partenza e un punto di arrivo dell'atto educativo e meritano quindi un'attenzione particolare.

Il secondo capitolo mette in evidenza la necessità di una visione d'insieme delle tre categorie: se la preoccupazione analitica e le esigenze di impostazione programmatica ci hanno fatto scomporre "sapere", "saper fare" e "saper essere", la consapevolezza dell'unitarietà del nostro agire educativo e didattico ci spinge a sottolinearne i legami sia intrinseci sia operativi e pratici.

Il terzo capitolo affronta il "saper essere" e il quarto il "saper fare". Questi due capitoli sono stati redatti dai sottogruppi del progetto e riflettono pertanto l'impostazione che ne ha caratterizzato il lavoro e, a tratti, anche la particolare terminologia utilizzata.

Per evitare che questo documento di lavoro finisca nel dimenticatoio, ci siamo posti la questione del "che fare". Partendo dall'idea che quanto proposto possa tornare utile soprattutto nell'ambito di attività formative di base e continua e si rivolga quindi principalmente a chi progetta e conduce tali attività, abbiamo predisposto dei materiali che sono inseriti negli allegati o disponibili a parte. Speriamo così di dare un contributo non solo alla riflessione, ma anche alla trasposizione del nuovo Piano di formazione della scuola media e alla necessaria innovazione della pratica didattica.

---

<sup>1</sup> Il progetto ha preso avvio con l'anno scolastico 1999-2000 e si è concluso nel 2002. Il lavoro principale è stato svolto in due sottogruppi: l'uno, coordinato da Gianfranco Arrigo, dedicato principalmente al "saper fare"; l'altro, coordinato da Gianni Ghisla, centrato sul "saper essere". Sul lavoro svolto dai gruppi sono stati pubblicati due rapporti intermedi che descrivono in dettaglio il progetto e l'attività svolta. (Gruppo SFERA, 2000, Rapporto intermedio I, UIM, Bellinzona / Gruppo SFERA, 2001, Rapporto intermedio II, UIM, Bellinzona)

<sup>2</sup> Si veda la Mappa formativa generale in allegato.

## 2. Le trasformazioni della nostra civiltà e la crisi della modernità

Il "sapere", ossia l'esigenza di dotare gli allievi di un adeguato bagaglio di nozioni e di concetti, il "saper fare", inteso come l'insieme delle capacità intellettuali e pratiche necessarie per affrontare ogni sorta di problema e il "saper essere", visto come l'insieme di quelle risorse umane che permettono all'individuo di vivere un'esistenza degna e appagante, sollevano per l'insegnante interrogativi e preoccupazioni che necessitano di soluzioni pratiche, contingenti e mirate nel lavoro di tutti i giorni. Riteniamo che ciò possa avvenire in un contesto di riflessioni più ampio, che vada oltre i problemi contingenti e che permetta di preparare un terreno fertile per trovare soluzioni adatte ad affrontare i problemi con sufficiente tranquillità. Stabilire questa relazione non è però né evidente né facile; potrebbe anzi apparire pretestuoso ed eccessivamente "teorico". Sappiamo però anche che l'insegnante tende ad aprire il suo orizzonte e a vedere il suo lavoro in rapporto a quanto succede "fuori della scuola" e questo rafforza la nostra convinzione di fare cosa utile proponendo, seppur per sommi capi, alcune coordinate del contesto storico e delle profonde trasformazioni che fanno da corollario al nostro lavoro e che direttamente o indirettamente influiscono sulle nostre scelte.

### 2.1. La crisi della modernità

Siamo appena usciti da un secolo che Isaiah Berlin ha ricordato come "il secolo più terribile della storia occidentale"<sup>3</sup>. Infatti due guerre mondiali e centinaia di conflitti minori, ma per questo non meno drammatici, ne hanno segnato il decorso, assieme alla grande crisi economica degli anni trenta. Eppure per il mondo occidentale la ricostruzione avviata nel dopoguerra con il piano Marshall aveva dato inizio ad un periodo di rinnovata e sempre maggiore prosperità, in un clima di relativa stabilità politica, seppur fondata sulla "guerra fredda", e di pace. Ricchezza economica e sviluppo scientifico, culturale e tecnologico avevano riacceso le speranze negli ideali della modernità così come erano stati proposti dalla stagione illuministica: si era in un qualche modo tornati a credere che il rispetto dei diritti fondamentali, sullo sfondo di un'etica pubblica e individuale, e il rafforzarsi della libertà, della tolleranza politica e culturale, dell'agire ragionevole, quali premesse per la ricerca della felicità e di un mondo migliore per tutti sarebbero progrediti e avrebbero permesso di continuare il cammino verso un mondo migliore. In realtà, all'ombra dell'Occidente, culla della modernità, e in buona parte del resto del mondo, in Africa come in Asia, nell'Est europeo come in Sudamerica, povertà e negazione dei diritti umani e politici più elementari hanno continuato a farla da padroni, provocando addirittura dei regressi.

Così, forse, può non sorprendere il fatto che nel corso degli ultimi decenni abbiamo vissuto un'epoca contraddistinta da numerose accelerazioni contraddittorie, cariche tanto di speranza quanto di momenti che hanno rimesso in evidenza i lati più oscuri dell'uomo: alla caduta del muro di Berlino nel 1989 ha fatto seguito non solo il riaccendersi di conflitti un po' ovunque nel mondo, ma anche la riaccutizzazione del terrorismo, culminato nell'attacco alle Twin Towers di New York nel 2001. Purtroppo il nuovo ordine mondiale auspicato con la fine della guerra fredda e della logica dei blocchi, da qualcuno frettolosamente fatto coincidere con la fine delle ideologie e della storia, intesa come una storia di lotte e di conflitti (Fukuyama, 1992), invece di avverarsi si è tradotto in una situazione di maggiore disordine, di incertezza e di fragilità. Gli sforzi fatti caparbiamente da una parte della comunità mondiale per creare istituzioni autorevoli e capaci di evitare la degenerazione degli eventi purtroppo non hanno avuto (ancora) il successo sperato. Al contrario, chi utilizza la forza e la violenza come strumento di risoluzione dei conflitti, in aperto contrasto con i principi e le regole democratiche e del rispetto dei diritti umani a tutti i livelli della società, ha ancora una volta avuto il sopravvento. Così i venti di guerra si sono inesorabilmente trasformati in cruda realtà, dall'ex-Jugoslavia ai conflitti africani e in Medio Oriente, dall'Afganistan all'Irak, con una progressione che lascia attoniti. Sappiamo che la guerra è l'annullamento di quanto viene pazientemente costruito in tempo di pace ed è, in fondo, la negazione delle aspirazioni illuministiche e umanistiche che costituiscono le fondamenta della modernità. Il rispetto del diritto e l'insieme dei valori al cui centro vi è la dignità dell'uomo e la sua ricerca del benessere e della felicità vengono chiamati drasticamente in causa e con essi la nostra civiltà e la nostra cultura. Le guerre sono il risultato dell'incapacità di risolvere i conflitti pacificamente e costituiscono il sintomo più evidente di una crisi della modernità, la punta emergente di un iceberg che rivela una sottostante e ben più profonda fragilità del tessuto sociale, economico e normativo che guida il comportamento degli individui e dovrebbe assicurare l'equilibrio pacifico all'interno delle comunità

---

<sup>3</sup> Cit. in Hobsbawm (2000), 162

e fra le comunità. La fragilità del "saper essere" sociale e individuale appare in tutta la sua evidenza, forse proprio come fragilità dell'uomo stesso.

Abbiamo evocato la dolorosa realtà della guerra come il fenomeno più appariscente e più toccante. Vediamo ora, richiamando la metafora dell'iceberg, di fare un quadro più sistematico e più aderente alla realtà sottostante, un quadro che necessita di uno sguardo e di una lettura mirati, anche per poter indicare qualche riferimento specifico con la scuola e il suo impegno nella costruzione di un "saper essere" migliore. Distinguiamo quattro realtà o sistemi<sup>4</sup>: quello politico, quello economico, quello sociale e quello relativo alla comunicazione.

- La **realtà politica**: al centro della realtà politica vi è il cittadino che può essere cittadino del proprio comune, del proprio cantone, del proprio stato o cittadino del mondo. Per quanto intricata e complessa, la relazione tra questi diversi ambiti sembra ormai essere inevitabile. Infatti il mondo moderno con le sue risorse comunicative ci pone a confronto continuamente e, per così dire, in presenza, con quanto succede in ognuno di essi, condizionandoci, volenti o nolenti. La formazione del cittadino, ribadita di recente con l'introduzione della civica quale compito della scuola dell'obbligo ticinese, non può pertanto fare astrazione da questa complessità. Vediamone alcuni aspetti. Le strutture politiche internazionali, la cui costruzione è stata avviata nel dopoguerra - tra l'altro e in particolare le Nazioni Unite e più recentemente i tribunali internazionali - non sono ancora in grado di assicurare una gestione pacifica dei conflitti e una mediazione razionale degli interessi. Il diritto cosmopolitico è lungi dall'essersi affermato, anzi proprio di questi tempi è stato radicalmente messo in discussione e dovrà subire presumibilmente modifiche non indifferenti per potersi ricostituire come base di un nuovo ordinamento mondiale. Infatti, come osserva Ulrich Beck, "il principio fondativo delle Nazioni Unite è quello dell'inviolabile sovranità degli stati nazionali. Ma nel mondo globalizzato di oggi questa concezione non può più garantire la sovranità di nessun paese. (...) ... questa nuova interconnessione produce una consapevolezza che rende inadeguati i vecchi standard morali. L'inviolabile sovranità comportava il diritto assoluto di ogni governo sovrano di violare i diritti dei propri cittadini. Oggi quasi nessuno è più disposto a sottoscrivere che sia giusto tenersene fuori e permettere che violazioni così gravi dei diritti umani continuino" (Beck 2003). La creazione dei tribunali internazionali e la messa sotto accusa di alcuni dittatori da parte della giustizia di altri paesi (si veda ad es. il caso Pinochet) dimostrano come questa nuova visione si stia facendo strada. Di segno opposto, ma pur sempre quale negazione delle categorie morali esistenti, si presentano le guerre a cui abbiamo fatto riferimento, in particolare gli interventi americani in Afghanistan e, con l'aiuto degli Inglesi, in Irak. Problematico non è di per sé il fatto che si debbano rivedere delle categorie morali su cui si è basato l'ordine mondiale ereditato dalla seconda guerra mondiale e dalla guerra fredda, quanto piuttosto il fatto che "l'obiettivo delle Nazioni Unite di creare una più estesa e più efficace struttura di accordi per evitare che la guerra diventi strumento di risoluzione di contenziosi" (Beck 2003) è stato brutalmente disatteso. Di fatto è la cultura della risoluzione dei conflitti attraverso la discussione, la diplomazia e la mediazione ad aver subito un durissimo colpo in nome di pretese assolutistiche che hanno portato a fare valere semplicemente il principio "o con noi o contro di noi". Ma proprio questa cultura della risoluzione pacifica dei conflitti ci deve preoccupare, perché essa viene avviata e costruita (anche) nella scuola e fa parte dei compiti di un insegnamento che non voglia disattendere il "saper essere". In fondo se c'è un obiettivo principe per l'educazione civica dovrebbe essere proprio questo. "Il solo mondo pacificato è un mondo governato dalla legge" ci dice ancora Beck (Beck 2003), attingendo alla tradizione illuminista. Potremmo aggiungere: solo la scuola che insegna ad affrontare i conflitti sulla base di regole e attraverso il confronto e la mediazione è una scuola che assolve al suo mandato democratico. Ma lo Stato non è stato messo in discussione unicamente nella sua accezione di Stato nazionale e come base dell'ordine internazionale. Gli interrogativi sono aumentati anche attorno al ruolo dello Stato come garante di alcuni valori fondamentali quali la solidarietà e l'equità di trattamento. Lo Stato, come garante

---

<sup>4</sup> Non abbiamo per quanto segue una pretesa di sistematicità teorica. Più semplicemente, e partendo da categorie della sociologia comuni a tutti, si accostano elementi descrittivi e analitici che possono essere utili per una comprensione più articolata della realtà vista nell'ottica dell'impegno scolastico. La letteratura riguardante i quattro sistemi menzionati è sconfinata. Ci limitiamo a segnalare alcuni testi ai quali si è fatto direttamente o indirettamente riferimento. Per la realtà economica Revelli 2001 e Beck 1998, per la realtà sociale e l'impatto sul comportamento degli individui Sennet 1999 e 2002. Più in generale sull'evoluzione storica del secolo scorso si veda Hobsbawm, 1994.

della redistribuzione delle ricchezze, sviluppatosi nell'Europa del "Welfare", e come arbitro della funzione del mercato per il funzionamento dell'economia, ha subito negli ultimi due decenni attacchi pressoché frontali ed è stato eroso dall'andamento dell'economia stessa<sup>5</sup>. L'autorità delle istituzioni e dei poteri politici (parlamento, governo, giustizia) come quella di altre istanze politiche (partiti, sindacati, gruppi corporativistici) sembra essersi indebolita nella capacità di affrontare i conflitti e gestire l'instabilità curando l'interesse comune. Anzi, sembra lasciare varchi sempre più ampi a soluzioni di parte, basate sul diritto del più forte, del più ricco o di chi dispone di maggiori mezzi (ad es. di comunicazione). Il confronto civile, come modalità di funzionamento della politica, complici le possibilità offerte dai massmedia, degenera sovente nel linguaggio e nei modi di fare trasformandosi in scontro dove il rispetto dell'altro viene meno al pari della volontà di trovare soluzioni comuni. La ricerca razionale e basata su principi etici dell'equilibrio tra interessi particolari e della comunità così come una cultura della gestione e soluzione dei conflitti pacifica, entrambi aspirazioni fondamentali della modernità, appaiono oggi in una luce critica non solo a livello internazionale, ma proprio anche nel contesto locale.

- La **realtà economica**: rispetto alla rivoluzione industriale e all'organizzazione del lavoro e della produzione cosiddetta "fordista" d'inizio secolo (catena di montaggio - divisione del lavoro taylorista, grandi fabbriche quali entità produttive, produzione svincolata dalla comanda - "just in case", ecc.), vi è stata una trasformazione radicale: il taylorismo sta scomparendo assieme alle grandi fabbriche, l'organizzazione è diventata flessibile ("toyotismo"), la produzione avviene su comanda ("just in time" e non più "just in case"), la divisione del lavoro tende a ricomporsi, le gerarchie si modificano e il lavoro diventa maggiormente precario. Tutto ciò avviene all'insegna della flessibilizzazione e, sostengono alcuni, risponde all'esigenza di liberare l'uomo dagli aspetti negativi del lavoro, perché ne elimina i momenti ripetitivi e avvilenti incrementando la libertà dell'individuo, finora assoggettato al dominio del processo produttivo. La trasformazione in atto non sarebbe quindi che un ulteriore passo verso la liberazione dell'uomo, finalmente in grado di diventare se stesso. L'ideologia liberista e della cosiddetta "new economy" assume quest'argomentazione, insistendo sul primato assoluto dell'individuo e del mercato rispetto alle istanze comunitarie (lo stato) e sociali e spingendosi al punto di chiedere che l'individuo diventi in qualche modo "imprenditore di se stesso" evocando una sorta di adattabilità e fruibilità senza limiti con il mercato come unico arbitro. I rapidi mutamenti del sistema produttivo incidono pure profondamente sulle qualifiche richieste agli individui e sui sistemi di certificazione. La volatilità crescente delle prime accompagna i frequenti cambiamenti di attività professionale. Se un tempo gli individui imparavano un mestiere con delle qualifiche valide per buona parte dell'esistenza, se non per tutta, oggi l'esercizio di più attività, anche sull'arco di tempi relativamente brevi non è più l'eccezione. Il motto "long-life learning" sta diventando un'esigenza prioritaria. Di conseguenza anche il valore delle certificazioni rilasciate dalle scuole si sta relativizzando e sempre più si assiste all'assunzione di personale o all'accesso agli studi sulla base di cosiddetti dossier o portfolio personali. Tutto ciò implica un passaggio allo sviluppo di competenze e di "saper fare" appunto più duttili e facilmente adattabili. Che le trasformazioni del lavoro e dell'economia comportino proprio un potenziale di rinnovamento in grado di rispondere alle aspirazioni del progetto umanistico e illuminista della modernità sembra evidente. Altrettanto forti sono però le preoccupazioni per i rischi e le derive che questa evoluzione nasconde per la dignità dell'uomo e per l'insieme della vita sociale, politica e culturale<sup>6</sup>. Queste preoccupazioni vengono rafforzate dalla fragilità del sistema economico, ormai soggetto a crisi costanti, determinate da parti del sistema come ad es. il mercato finanziario, e alla sempre più forte interdipendenza a livello planetario. La globalizzazione chiede un prezzo elevato, paradossalmente aggravato dall'indebolimento dello Stato, delle finanze pubbliche e dal conseguente ridimensionamento degli ammortizzatori

---

<sup>5</sup> Basti pensare non solo all'indebolimento delle finanze dello Stato, ma anche a quello delle assicurazioni sociali con molte casse pensioni che hanno perso le loro riserve o all'aprirsi della forbice tra poveri - si pensi al numero crescente dei cosiddetti "working poors" - e ricchi.

<sup>6</sup> Si veda il magistrale lavoro di Oskar Negt (2001), ma anche le analisi di Sennet nel suo libro apparso nel 1998 con il titolo originale inglese "The Corrosion of Character". Sennet descrive la cultura del nuovo capitalismo e gli effetti che la richiesta di flessibilità ha sul comportamento e sul carattere della gente. In un secondo volume di recente pubblicazione (2002) Sennet discute dell'importanza del "rispetto" quale categoria essenziale in un'epoca caratterizzata dall'iniquità.

sociali. L'immensa ricchezza prodotta negli ultimi decenni non solo non sembra contribuire in modo sufficiente alla riduzione della povertà a livello mondiale, ma non pare nemmeno essere in grado di assicurare la continuità dei pilastri dello stato sociale come l'AVS e le casse pensioni. D'altro canto la dominanza del mercato e delle spinte individualistiche contribuisce all'eccesso consumistico e tutti, anche la gioventù e la fanciullezza, diventano soggetto economico e subiscono le relative pressioni sociali legate ad es. a mode tanto effimere e quindi utili al mercato, quanto alienanti e quindi negative per le persone.

- La **realtà sociale e culturale**: almeno tre sono i fattori che incidono in maniera determinante sulla realtà sociale e culturale e di conseguenza anche sul comportamento delle giovani generazioni. La crisi della struttura tradizionale della famiglia, in atto ormai da decenni e in parallelo alla ridefinizione del ruolo della donna, con il corrispondente aumento di forme di convivenza particolari (monoparentali, patchwork) che stanno ridisegnando il microcosmo del tessuto sociale. In secondo luogo va considerata l'esplosione dell'eterogeneità culturale e linguistica delle nostre comunità, eterogeneità resa possibile dalla mobilità sociale ed economica, a sua volta favorita non solo dallo sviluppo dei mezzi di comunicazione a livello planetario, ma anche dall'aumento delle disparità nella distribuzione delle ricchezze e dall'impatto dei conflitti armati che portano allo spostamento di centinaia di migliaia di persone. In terzo luogo la messa in discussione radicale, per così dire "postmoderna", di principi, norme e valori in nome, tra l'altro, di una libertà senza limiti e di una ricerca unilaterale del piacere. Il gioco incrociato di questi (e altri) fattori<sup>7</sup> ha ridisegnato il tessuto socio-culturale delle società occidentali portando a conseguenze assai appariscenti. Qualunquismo e banalizzazione sono all'ordine del giorno; possibile è tutto e il contrario di tutto, in quanto i criteri di giudizio non stanno tanto nella coerenza logica, nell'etica del discorso e nella consistenza culturale, ma nella visibilità sul mercato o nell'audience per i massmedia o nell'impatto populistico per la politica; la morale mediatica è in grado di vendere e rendere appetibile qualsiasi cosa (la rivista patinata che propone la campagna in favore della salute e contro il fumo sul verso e la pubblicità delle sigarette sul recto ...), o di accettare qualsiasi stupidaggine, come negli interventi telefonici alla radio, in nome dell'audience, di un illusorio protagonismo e di una partecipazione pseudodemocratica.

Dal punto di vista culturale e linguistico la convivenza è resa più ardua da un'eterogeneità in costante aumento che mette a dura prova la capacità d'integrazione e di adattamento della comunità e delle sue istituzioni. Tutto ciò comporta una tendenza alla disintegrazione del tessuto valoriale, normativo e sociale che fornisce meno elementi di appartenenza, di coesione, di fiducia reciproca agli individui, sovente "abbandonati a se stessi" e all'angoscia. Egoismi ed egocentrismi sono molto diffusi a scapito del senso sociale e del rispetto dell'altro ma anche di se stessi. I tradizionali luoghi di socializzazione e di incontro perdono la loro importanza. Basti pensare che al posto delle piazze o dei ritrovi pubblici stanno subentrando i centri commerciali quali principali punti d'incontro. Ne risultano difficoltà notevoli nello sviluppo di un'identità comunitaria e di forme di riconoscimento reciproco con un aumento delle situazioni limite e maggiore visibilità delle stesse, grazie anche all'impatto dei massmedia.

- La **realtà della comunicazione**: la rivoluzione informatica ha esteso all'inverosimile i limiti dei massmedia e permette un accesso in tempo reale all'informazione a livello mondiale. Ciò non vale solo per l'attualità, ma per l'insieme, ormai, dello scibile che l'umanità ha creato. Fra i vari effetti che si possono osservare, ne citiamo alcuni: ogni e qualsiasi realtà è resa visibile dalla televisione e da Internet. Ciò comporta un'estensione pressoché illimitata del territorio reale e simbolico di riferimento per gli individui. La collocazione di se stessi e l'orientamento non possono più avvenire entro uno spazio e un tempo dai confini noti e abordabili. L'incommensurabile ha il sopravvento e mette gli individui di fronte a compiti di selezione della realtà completamente nuovi. L'accessibilità di qualsiasi fenomeno in tempo reale ha eliminato ogni tipo di censura e di inibizione "naturale" o tecnica. Tutto è proponibile. Così assistiamo, perlopiù in nome

---

<sup>7</sup> Da vedersi sullo sfondo delle condizioni economiche (la modifica dell'organizzazione del lavoro favorisce un nuovo ruolo produttivo e sociale della donna, la dominanza del mercato e del consumismo incrementa le spinte individualistiche) e delle possibilità create dalle nuove tecnologie della comunicazione.

dell'audience e quindi del successo o della sopravvivenza economica, all'estetizzazione dell'eccesso. L'esempio più appariscente e, al tempo stesso triste, è quello della guerra che ci viene mostrata secondo le regole ormai note della televisione spettacolo come se fosse un fenomeno di puro intrattenimento.

La fruibilità generalizzata modifica gradualmente il ruolo del "sapere". Siamo costretti a rivedere e ridefinire sia il senso della formazione culturale, intesa come "Bildung", sia le modalità di costruzione e quindi di apprendimento del "sapere".

Infine siamo confrontati con un ruolo sempre più determinante del cosiddetto "virtuale" rispetto al reale e i suoi confini<sup>8</sup>. Il possibile e l'illimitato stanno eclissando il reale, il sogno ha il sopravvento sulla realtà. Tutto ciò non è ovviamente legato solo alle possibilità offerte dalla rivoluzione informatica, ma in genere dalle risorse del progresso scientifico che permettono ormai di dilazionare la morte, di alterare il carattere, di modificare le funzioni cerebrali, dandoci l'illusione di essere quello che vorremmo o sogniamo di essere, piuttosto che essere quello che siamo.

Buona parte dei fenomeni, a cui abbiamo sommariamente fatto cenno, rientrano direttamente o indirettamente nel quadro di riferimento di tre concetti che riassumono ancor più le principali tendenze attuali: **globalizzazione**, **individualismo**, **flessibilità**. Nel dibattito degli ultimi anni questi concetti sono onnipresenti e hanno assunto una funzione pressoché magica, quasi fossero parte del repertorio di un immaginario apprendista stregone. Costantemente li utilizziamo per cercare di capire e rappresentare la realtà e infatti, al di là di un'effettiva validità e consistenza teorica, la loro ombra si staglia su tutti i settori della società, in particolare anche sulla scuola.

"Globalizzazione", ad esempio con l'accessibilità del sapere e con l'aumento dell'eterogeneità della popolazione scolastica. "Individualismo", ad esempio con l'indebolimento di un tessuto normativo comune e con l'aumento delle esigenze dei singoli rispetto al collettivo. "Flessibilità" infine, ad esempio con l'esigenza posta al sistema formativo di preparare e qualificare individui non più per una data professione e sulla base di un bagaglio di capacità standard, ma per un "saper fare" funzionale ad un processo di continuo adattamento sull'arco dell'esistenza e con "competenze" facilmente modificabili e trasferibili a contesti diversi.

Concludiamo queste annotazioni su alcuni dei grandi temi del nostro tempo cercando di precisare qualche aspetto che ricade sulla scuola influenzando il lavoro dell'insegnante<sup>9</sup>. Si tratta di quegli aspetti che filtrano nelle esperienze quotidiane degli individui e incidono sul loro modo di essere, sugli usi e costumi e sugli atteggiamenti. I giovani ne sono in un qualche modo portatori e la scuola ne deve tenere conto per fare delle scelte e per orientare il proprio intervento didattico ed educativo:

- predominanza dell'individualismo con un allentamento del senso di comunità, di solidarietà e di tolleranza;
- maggiori difficoltà nel rispetto delle regole più semplici e basilari della convivenza e della "buona educazione";
- difficoltà degli individui a gestire le proprie emozioni, i propri sentimenti, le proprie paure con, presumibilmente, una conseguente fragilità psicologica;
- dipendenza dei giovani dalle imposizioni del mercato e delle relative mode;
- paradossalità dei comportamenti tra apertura al mondo intero e chiusura rispetto alla realtà vicina e locale;
- predominio dell'illusione sul senso di realtà con, presumibilmente, maggiori difficoltà nella maturazione intesa tra l'altro come la capacità di posticipare il piacere;
- difficoltà nella capacità di elaborare i conflitti e di contenere pulsioni aggressive nel microcosmo delle relazioni personali con crescita del potenziale di violenza diffusa e sotterranea, individuale e di gruppo;

---

<sup>8</sup> Cfr. Zambelloni, di prossima pubblicazione.

<sup>9</sup> Si veda per un'analisi analoga Zambelloni (2003 b) che utilizza tre categorie. La **velocità**: con riferimento ai "ritmi di passaggio da un'attività all'altra e (al)la saturazione del giorno che ne deriva", evidenzia l'impatto negativo sull'apprendimento della quantità e dell'eterogeneità delle informazioni e "della velocità con la quale si alternano". La **memoria** per proporre una rivalutazione dopo l'assalto subito dalla "guerra santa" mossa dai pedagogisti d'assalto degli anni Sessanta e Settanta contro la scuola nozionistica." L'alternativa **reale/virtuale** per evocare il rischio insito nel ricorso alle forme di esistenza virtuale che scienza e tecnologia moderne offrono e che stendono la strada ad un mondo illusorio dove tutto sarebbe apparentemente facile, votato al principio del piacere, mentre la fatica e il principio di realtà sarebbe qualcosa di lontano, inesistente.

- venir meno del senso del quotidiano con conseguente rifugio nel piacere immediato e gratuito e perdita del potenziale di ideali;
- fragilità della struttura familiare come importante nucleo educativo e quale punto di riferimento per la scuola e gli insegnanti;
- accesso per i giovani a qualsiasi tipo d'informazione con conseguenti difficoltà di elaborazione personale;
- ...

L'orizzonte che abbiamo tracciato è di fatto pessimistico. Occorre pertanto fare attenzione a non cadere nel tranello di una visione grigia e a senso unico. Il "pessimismo culturale" è ... pessimo consigliere, soprattutto per il mondo educativo, la cui natura fa affidamento all'ottimismo e alla fiducia nelle risorse dell'uomo e in particolare delle giovani generazioni. Con Gramsci sappiamo che la ragione, illustrandoci la realtà, ci induce al pessimismo, ma che la volontà è fonte inesauribile di ottimismo e quindi di una visione positiva dell'uomo e delle sue speranze.

Dare un contributo al "saper essere" e quindi alla capacità di vivere dei giovani in una società che nasconde innumerevoli incognite e incertezze, ma è ricca anche di occasioni e di stimoli, sta diventando una delle sfide principali per la scuola di oggi e di domani. L'apprendimento del "sapere", quindi di conoscenze e di solide basi culturali, resta la base della scuola e va ribadito. Esso tuttavia non può trovare un suo senso compiuto se resta sganciato dallo sviluppo delle risorse esistenziali del vivere e dell'essere.

Per muoversi con decisione in questa direzione, come insegnanti e come scuola, dovremmo riflettere su almeno cinque condizioni fondamentali per un lavoro didattico ed educativo che voglia trasmettere valori, far crescere la personalità e sviluppare il "saper essere"<sup>10</sup>:

1. la necessità di una dimensione personale: il coinvolgimento dell'insegnante in quanto persona nella relazione con gli allievi e l'assunzione da parte sua di una funzione di esempio;
2. l'importanza della componente istituzionale: la scuola educa e trasmette valori come istituzione e dovrebbe agire di conseguenza;
3. l'esigenza di un'elaborazione delle esperienze: per sviluppare la propria personalità il giovane deve poter rielaborare il proprio vissuto e a questo scopo necessita dell'aiuto da parte degli insegnanti;
4. l'assunzione del compito da parte di tutte le discipline e di tutti gli insegnanti: trasmettere valori e sviluppare il "saper essere" è un compito di tutti, non può essere attribuito ad un insegnante o ad una disciplina specifica;
5. l'importanza del dubbio e del senso di autocritica: l'insegnante abbisogna di una buona porzione di senso critico che gli permetta di mettersi in discussione e non cadere nel tranello della presunzione.

### 3. "Saper essere", "saper fare" e "sapere": l'integrazione necessaria

La ricerca di un equilibrio tra educazione e istruzione resta un'importante sfida anche per la scuola del futuro. Ma i due poli dell'istruzione e dell'educazione che rimandano il primo al "sapere" e il secondo al "saper essere" vanno arricchiti con il "saper fare" e l'integrazione di conoscenze, capacità e atteggiamenti diventa l'obiettivo pedagogico e didattico. Ma vediamo di ricapitolare le ragioni che rendono questa integrazione una condizione necessaria per una scuola che intende affrontare le sfide di questo avvio di terzo millennio.

La prima questione concerne l'identità del "sapere" e delle conoscenze proposte dalla scuola. Anzitutto occorre riaffermare il ruolo del sapere come fondamento di ogni formazione. Senza la costruzione di conoscenza non si dà apprendimento e non si dà scuola. Ma ciò detto, occorre chiedersi se il "sapere" possa essere fine a se stesso, giustificarsi e avere un senso in quanto tale. Nella pubblicazione *Materiali per l'elaborazione del Piano di formazione della scuola media* si ricorda " ... che la conoscenza ha un valore intrinseco che nobilita l'uomo e soddisfa uno dei suoi bisogni primordiali" (p. 21), la curiosità. Indubbiamente questo è un principio valido, ma lo dobbiamo pure inserire nel contesto formativo e quindi relativizzarlo. Il possesso di conoscenza, come il possesso di un quadro o di un'opera d'arte, ha il valore che siamo in grado di dargli attraverso dei significati. Questi significati costituiscono un plusvalore che solo l'individuo può attribuire al sapere facendolo proprio ("apprendendolo" e comprendendolo"). Se questa

<sup>10</sup> I cinque aspetti si ispirano nella loro formulazione alle proposte di Hans Joas (2002, 58-77), ma riassumono bene gli orientamenti emersi dal gruppo di lavoro.

attribuzione di senso non avviene, allora il sapere resta sterile e inerte, è mera informazione, "savoir ignare", come lo ha definito Edgar Morin con una felice formula. Il sapere sterile è erudizione povera di significati, incapace di produrre un impatto formativo e, men che meno, una cultura critica. La scuola della restituzione - come qualcuno l'ha chiamata -, quella che fa studiare e chiede di render conto negli esperimenti e non va oltre, produce sapere effimero, ben presto abbandonato all'oblio. La scuola a cui mira il Piano formativo è una scuola per contro che vuole aiutare l'allievo a dare un senso alle conoscenze, più ampie possibili, che lo aiutino a mettersi nelle condizioni di essere indipendente nel capire criticamente la realtà e nel realizzare una vita degna di essere vissuta. Tutto ciò non significa consegnare il "sapere" alla strumentalizzazione! Al contrario significa avere lo scopo di mettere l'individuo nelle condizioni di usarlo in modo consapevole e autonomo attribuendogli un senso. E' questo l'ideale della "Bildung" umanistica rinnovata, attenta cioè ad un sapere orientativo che permette agli individui di collocarsi rispetto alla storia e alla realtà e quindi di realizzare se stessi<sup>11</sup>. Queste sono le ragioni fondamentali per l'integrazione tra "sapere" e "saper essere". Resta ora da affrontare la questione del "saper fare".

La Mappa formativa generale indica nel "saper fare" un bisogno dell'allievo di "esercitare e affinare le capacità di pensare e di immaginare, di apprendere, di utilizzare la conoscenza e di agire ...". Le capacità si situano quindi tanto a livello cognitivo (pensare e ragionare, apprendere, utilizzare procedure, metodi e strategie, trasporre la conoscenza e agire, riflettere, contestualizzare) quanto a livello di azione (partecipare, gestire e organizzare il lavoro, ricercare, selezionare e utilizzare l'informazione). Questi "saper fare" sono anzitutto una condizione necessaria affinché il giovane possa sviluppare una propria autonomia. E' un dato di fatto che esigenze legate all'incremento e alla disponibilità pressoché illimitata dei saperi così come alla mutabilità delle attività professionali sull'arco dell'esistenza rendono l'acquisizione di "saper fare", per così dire trasversali, (come l'imparare ad imparare o la capacità di selezionare e gestire l'informazione) semplicemente indispensabile. D'altro canto le tendenze del mondo scientifico ed economico che abbiamo discusso nel capitolo precedente mettono in luce una sempre maggiore esigenza di autonomia del singolo soggetto all'interno del processo produttivo: in questo senso non solo al ricercatore o ai quadri dell'economia si richiede una capacità di utilizzazione consapevole e critica delle proprie capacità, ma lo stesso vale per gli operai sul cantiere o per gli operatori di un ospedale.

L'opportunità di integrare i "saper fare" con i "saperi" e il "saper essere" si fonda su una legittimazione etica che mette in guardia dai limiti di capacità isolate o fini a se stesse che sono dell'ordine del "sapere strumentale". La padronanza di capacità intese come meri strumenti applicabili in qualsiasi situazione e indipendentemente da una valutazione critica, ad esempio del loro impatto, comporta il rischio di strumentalizzazione e di assoggettamento della persona. E' il rischio della deriva tecnologica ma anche dell'asservimento dell'uomo ad interessi particolari. Riteniamo che sia compito già della scuola dell'obbligo avviare alla riflessione sul senso e la portata delle capacità, siano esse cognitive o tecniche/tecnologiche.

L'essere in grado di integrare "sapere", "saper fare" e "saper essere" è forse una buona strada per approdare anche ad un mondo del lavoro più a misura d'uomo.

---

<sup>11</sup> Si veda di nuovo il riferimento ad una tradizione umanistica (non neo umanistica) rinnovata, cfr. Schmid 1999

## 4. Verso i "saper essere"

### Preambolo I

*"Fa ciò che vuoi"*

Questo motto potrebbe fungere da stella polare per l'impegno educativo che vuole far maturare il "saper essere" nei giovani adolescenti. Dobbiamo a Fernando Savater (Savater 1992, 25 e 1999, 119) l'averlo recuperato dal famoso romanzo di François Rabelais "Gargantua e Pantagruel" (Rabelais 1973,161). Gargantua decide ad un certo momento della sua storia di fondare un ordine. Sul portale dell'abbazia di Thelème che accoglie i monaci (più laici che religiosi) appare proprio questa iscrizione "fa ciò che vuoi", quale fondamentale regola della comunità. Facilmente la nostra immaginazione ci porterà a pensare ad una vita dominata dal caos e da un disordine babelico. E invece no, in realtà succede il contrario. E questo perché il precetto non è da intendersi come esortazione a fare ciò che detta l'umore del momento o ciò che promette un piacere immediato nel senso di "fai quello che ti piace", perché in fondo è indifferente ciò che fai, basta che ti piaccia (Savater 1999, 119). Piuttosto, l'esortazione invita alla ricerca di ciò che veramente si vuole fare, quindi a fondare le proprie azioni sulla volontà autonoma e indipendente. Se scopriamo la volontà autentica, ci suggerisce Savater, ci potremo sì trovare in opposizione agli altri e anche a noi stessi, ma in compenso avremo modo di scoprirci e darci una dignità perché non saremo più semplicemente in balia né dei nostri umori né delle imposizioni degli altri.

Certo tutto ciò è faticoso e richiede rigore, disciplina, rispetto delle persone e delle regole sia per l'insegnante che per l'allievo. Sappiamo però che il "saper essere" non viene dal nulla, ma si fonda su un quotidiano paziente lavoro di richiesta da parte dell'insegnante e di un continuo lavoro su se stesso da parte del giovane.

"Fai ciò che vuoi", ma cerca sempre di farlo sapendo ciò che vuoi.

### Preambolo II

*"Ti posi nel mezzo del mondo perché di là meglio tu scorgessi tutto ciò che è nel mondo. Non ti ho fatto né celeste né terreno, né mortale né immortale, perché di te stesso quasi libero e sovrano artefice ti plasmassi e ti scolpissi nella forma che avresti prescelto".*

Pico della Mirandola, filosofo umanista, celebrò la dignità dell'uomo, quale creatore del proprio destino e artefice della propria esistenza. L'uomo, come tale "di natura indefinita" ha la facoltà di realizzare se stesso, come un poeta o un artista, egli può raggiungere i più alti valori facendo della vita un'opera d'arte (Pico della Mirandola: *De hominis dignitate*). Così il giovane, esplorando il mondo, si scopre libero e capace di costruirsi un proprio carattere, una propria identità e una propria esistenza.

### Preambolo III

*"I valori si sviluppano dalle esperienze. Di conseguenza la scuola può renderne possibile l'acquisizione solo se mette gli allievi nelle condizioni di fare esperienze che implicano il confronto con i valori stessi. Deve poi poterli aiutare ad articolare ed interpretare le esperienze"* Hans Joas.

#### 4.1. Il "saper essere": questione di moda?

*"Il saper essere non è un insegnare in senso stretto, è un vivere le cose in comune."*

Il saper essere lo si vive e in questo modo lo si trasmette. La tolleranza, il rispetto, l'onestà, la coerenza, la sensibilità, la generosità, lo stile, la curiosità, ... tutte queste qualità fanno parte del vissuto quotidiano in classe e nella scuola e richiedono un grande dispendio di energia. Si tratta di atteggiamenti che non riguardano solo l'insegnante, ma tutti gli allievi che entrano in contatto con lui. All'insegnante spetta il non facile compito di farli vivere agli allievi, creando le condizioni più propizie. Se entra in un'aula sporca e non chiede agli allievi di pulirla prima di iniziare a lavorare, li mette nelle condizioni di vivere la mancanza di rispetto per le cose, per se stessi e per gli altri. Se in aggiunta dà la colpa alla classe e al docente che sono venuti prima, sarà doppiamente diseducativo.

(SFERA, verb. 3-00/01)

*"Negli ultimi anni - così si esprime un insegnante di scuola media - ho l'impressione di dovermi sempre più occupare del comportamento degli allievi, di chi disturba, provoca, non è motivato e incide negativamente sul clima della classe e sulle condizioni di lavoro. Gli allievi che faticano ad adattarsi alle regole della scuola e a sviluppare una personalità e un carattere con atteggiamenti consoni alle esigenze della comunità mi sembrano essere in aumento. Di pari passo crescono anche le mie difficoltà nel trovare i mezzi giusti per rispondere a questi problemi. A volte mi sembra di essere quasi impotente, di impiegare molte energie per far fronte a situazioni che sfuggono al mio raggio d'azione, originate da cause ben più ampie, attinenti alla famiglia, alla società, alla cultura e tali da ridurmi ad involontario spettatore. Nel mio piccolo ottengo sì anche risultati positivi e incontro l'apprezzamento degli allievi, ma poi devo assistere al fatto che proprio i comportamenti non sono stabili e hanno per così dire il fiato corto. Nemmeno è trascurabile il fatto che tutto questo a lungo andare vada a scapito dell'insegnamento e dell'apprendimento della materia".*

Il disagio che appare da questa testimonianza è l'espressione di un malessere diffuso che investe la scuola nel suo insieme e che preoccupa tutti gli operatori scolastici. Gli stessi esperti di scuola media, la cui funzione è fondamentalmente legata agli aspetti didattici e scientifici, si trovano sovente a dover rispondere alle richieste di insegnanti che necessitano di aiuto nella gestione delle classi o di singoli allievi. Un certo disorientamento è palese e investe tutti, allievi e docenti, genitori e autorità scolastiche. Ma il disagio non attiene semplicemente alla realtà scolastica; esso è diffuso e connota la realtà sociale e culturale nel suo insieme. Per il giovane la crescita non sembra più essere un processo abbastanza "normale", movimentato dagli abituali fenomeni tipici dell'adolescenza, ma qualcosa di molto più tortuoso, gravido di tensioni interne ed esterne, esposto ad influssi sociali e culturali molto diversificati che sono, in effetti, anche fuori dalla portata diretta della scuola e degli insegnanti.

La socializzazione dei giovani, intesa come lo sviluppo dell'identità personale e sociale, è invero da sempre un compito educativo essenziale della scuola. Ma se un tempo l'operato dell'insegnante era per così dire una conferma di un consenso sociale realmente esistente e agiva quale rinforzo di valori e di atteggiamenti fondamentali condivisi, oggi, all'inizio del terzo millennio, l'evoluzione della società fa sì che per la scuola in questo ambito non vi siano più certezze. Improvvisamente, sull'arco di pochi decenni, essa si è trovata a dover essere parte più attiva e più consapevole nella definizione e nella scelta di principi di comportamento e di atteggiamenti un tempo facenti parte di un senso comune raramente messo in discussione. Volente o nolente l'insegnante, soprattutto nella scuola dell'obbligo, non può più concentrare il proprio operato solo su compiti d'istruzione, lasciando che l'aspetto educativo segua una sua logica implicita, un suo corso più o meno prefigurato dalla società e sedimentato nell'istituzione<sup>12</sup>. Il ruolo dell'insegnante e della scuola, prefigurato oltre due secoli fa sta cambiando e non è più conciliabile con le condizioni della società

---

<sup>12</sup> A ben vedere l'idea dell'inseparabilità di istruzione e educazione accompagna le vicende della scuola moderna sin dalle sue origini. Illuminante al riguardo l'opinione di Stefano Franscini: "V'ha chi per *educazione* non intende altro che la pulitezza o buona creanza ed urbanità. V'ha chi eziandio reputa il vocabolo *educazione* essere sinonimo di istruzione. Ma a voler prendere la cosa siccome è veramente, s'ha da confessare che *educazione* significa molto di più. Perciocché *educare un uomo* vuol dire *procacciare di crescerlo sano, robusto ed agile di corpo, ben costumato, saggio e fornito delle abilità a lui convenienti*. Così l'educazione comprende la retta coltivazione di tutte le facoltà dell'uomo, delle fisiche cioè, delle morali e delle intellettuali. Da ciò risulta che educazione significa di gran lunga più che istruzione, e che perciò i due vocaboli sono tutt'altro che sinonimi". (Statistica della Svizzera, 1927. Cit. da Franscini, 1985, 34)

tecnologica agli inizi del terzo millennio. Gli allievi stessi con il loro "essere", con i loro problemi e le loro difficoltà non sono più inseribili in una struttura rigida e non si adattano più facilmente ad un regime scolastico istituzionalmente prefigurato e intoccabile, ma chiedono un impegno continuo e rinnovato, giorno per giorno. In questa situazione l'insegnante non può essere lasciato a se stesso. La scuola deve trovare delle risposte come istituzione e comunità e non può delegare i nuovi compiti al singolo docente e stare a vedere cosa succede. Il bisogno di trasformazione della scuola come istituzione è molto forte e in molti lo vedono in un doppio rinnovamento: il primo va nella direzione di una scuola che abbia un mandato pubblico forte nel senso di luogo di socializzazione e di integrazione. Il secondo mira ad una scuola intesa come sistema capace di apprendere e di adattarsi proprio per essere in grado di raccogliere la sfida che affiora dal malessere che abbiamo evidenziato (cfr. OECD, 2001).

Il lavoro svolto dal gruppo che si è occupato del "saper essere" ha cercato, nel suo piccolo, di prendere sul serio questa sfida, consapevole che il problema non è circoscrivibile alla situazione del singolo insegnante, della singola classe o del singolo allievo, ma mette in causa il sistema scolastico come espressione della società e dei problemi culturali, etici e morali che caratterizzano la nostra epoca<sup>13</sup>.

Ecco perché il lavoro che abbiamo svolto e di cui, con questo testo, cerchiamo di rendere partecipi colleghi e colleghe della scuola media, ha a che vedere con il "saper essere" così come filtra nel lavoro quotidiano di ognuno di noi quando siamo in classe con gli allievi, ma è comprensibile in definitiva solo se visto in un ordine più ampio che vediamo in una triplice ottica.

Anzitutto:

- dell'"essere" e del "saper essere" quale modo di esistere che riguarda tutti, adulti e giovani, insegnanti e non, condizionandone il modo di vivere e di dare un senso all'esistenza.

In seguito, con riferimento alla realtà sociale attuale, storicamente definita:

- dell'"essere" e del "saper essere" in una civiltà che, come ebbe a dire Erich Fromm più di vent'anni fa (Fromm, 1977), è fortemente dedicata all'"avere" e si mostra fragile di fronte alla brama di possesso, all'avidità, agli egoismi e allo spreco;
- dell'"essere" e del "saper essere" in una civiltà, quella occidentale, che vive una profonda crisi della modernità, cioè delle basi e dei principi su cui si fondano la sua cultura, la sua etica e le sue aspirazioni. Una crisi che oggi, soprattutto con il dramma della guerra, di nuovo si manifesta quotidianamente nella violenza e nella violazione dei più elementari diritti dell'uomo.

Infine nella prospettiva:

- dell'"essere" e del "saper essere" come espressione della vitalità e della creatività dell'uomo, del suo piacere per la vita, della sua speranza in un futuro pacifico e fondato sul rispetto, la tolleranza e il riconoscimento reciproco fra individui e culture diversi;
- dell'"essere" e del "saper essere" come orizzonte a cui aspira ogni educazione fondata sui valori di un **umanesimo rinnovato** al cui centro vi sia la dignità dell'uomo come essere tanto razionale quanto etico, ma anche la dignità di tutto quanto lo circonda come parte di una realtà e di un vissuto comuni.

Il riflettere sul "saper essere", quale componente del Piano formativo della scuola media nel suo doppio orizzonte, sociale e culturale e didattico ed educativo, non crediamo sia una questione di moda, ma un'espressione di un bisogno reale e di un imprescindibile impegno deontologico. Noi lo consideriamo un modo per tessere una tela di fondo che permetta di dare un senso al nostro agire quotidiano e inserirlo nel quadro di una scuola che apprende continuamente attraverso la ricerca di soluzioni per risolvere i problemi del singolo allievo, della classe o dell'istituto. Sappiamo che ognuno di noi non può semplicemente fare da sé, ma necessita spesso della solidarietà dei colleghi e del costante sostegno dell'istituzione e quindi anche di un orientamento comune che sia il risultato di un confronto dialettico e non semplicemente una sorta di diktat istituzionale.

Fornire un po' di filo per tessere questa tela, giorno per giorno, è l'intento di questo testo.

---

<sup>13</sup> Le riflessioni da farsi muovono quindi anche dalla consapevolezza che questi problemi, legati allo sviluppo della personalità, del carattere e dell'identità delle giovani generazioni, vengono vissuti in modo analogo dagli insegnanti e dalle scuole di tutto il mondo, almeno quello occidentale.

## 4.2. La sfida del "saper essere" per la scuola

### 4.2.1. Saper essere e Piano formativo della scuola media

La scuola è luogo di apprendimento. All'interrogativo fondamentale sul "che cosa è opportuno imparare?", il Piano formativo della scuola media cerca di dare una risposta muovendo dai bisogni dell'allievo, ma considera, in un'ottica di mediazione, anche le necessità della società. L'apprendimento si rivolge così simultaneamente ai bisogni dell'individuo di "**conoscere**", di "**fare**" e di "**essere**", bisogni che sono da declinare in ottica formativa a livello **culturale, umano e sociale**. In questo intreccio la dimensione dell'essere è quella che coinvolge "i tratti costitutivi della personalità. E' il mondo dell'interiorizzazione, dei sentimenti, delle scelte valoriali, della costruzione di una propria identità ..." (Materiali per l'elaborazione del Piano di formazione della scuola media, 1999, p. 21).

Con il Piano formativo, la scuola media si concepisce come luogo di apprendimento e "spazio di vita per gli allievi, dove siano possibili esperienze diverse rispetto alla realtà quotidiana esterna e dove si creino le condizioni affinché l'attività cognitiva sia associata all'azione e venga alimentata dalle risorse emozionali, sviluppandosi in un ambiente stabile e rigoroso, fondato sul rispetto delle persone e delle cose. In questo modo l'apprendimento scolastico può diventare apprendimento di cultura e civiltà" (Materiali per l'elaborazione del Piano di formazione della scuola media, 1999, 19).

Su questo sfondo il Piano di formazione pone la questione cruciale: "Che cosa deve imparare l'allievo" per poter uscire dalla scuola dell'obbligo munito delle risorse necessarie per affrontare la realtà? (p. 21)

Qual è dunque il contributo specifico della dimensione del "saper essere" e degli atteggiamenti affinché con il Piano formativo non si legittimi una prassi facile a cadere nel trabocchetto del sapere fine a se stesso ed esposta al rischio di incorrere nella deriva del sapere strumentale, dominato dalla logica della commensurabilità e di interessi particolari?

Al "saper essere" tocca il compito importante e decisivo di dare un senso compiuto alle conoscenze e alle capacità. Si tratta di una funzione integrativa esercitata dall'individuo nel momento in cui apprende, facendole proprie, le conoscenze e le capacità che vengono a trovare un loro posto nel mondo personale e soggettivo. Certo non è pensabile che, in assoluto, tutte le conoscenze e le capacità possano acquisire un senso immediato, molte di esse resteranno in sospeso, ma ciò non deve impedire alla scuola di favorirne l'integrazione. Tanto più che con *l'essere* il giovane dà forma ai tratti costitutivi della sua personalità e acquisisce le risorse necessarie non solo per proseguire nei percorsi di formazione, ma anche per iniziare ad assumere autonomamente ruoli attivi e responsabili nella società<sup>14</sup>. E' attraverso il "saper essere" che il giovane può approdare ad un giudizio critico che gli permetta, utilizzando i saperi e le capacità acquisite, delle scelte consapevoli e al riparo da strumentalizzazioni di qualsiasi genere. Dal punto di vista etico questa è la chiave di volta, che sottomette le conoscenze e le capacità al giudizio e al volere dell'individuo.

Fai ciò che vuoi, siine consapevole, usa le tue competenze!

L'aspirazione del Piano formativo è dunque chiara: chiede di fare della scuola un luogo d'integrazione di conoscenze, capacità e atteggiamenti e fornisce con la Mappa formativa generale uno strumento guida che vuole favorire un lavoro comune e coerente in questa direzione.

Muovendo da queste premesse, e tenendo conto per quanto fosse possibile, del quadro di riferimento sociale tracciato nel capitolo precedente, il Gruppo SFERA-SE ha esplorato la realtà quotidiana della scuola per cercare delle risposte ai seguenti interrogativi:

- che cosa sono i "saper essere", visti nell'ottica del Piano formativo e dell'impegno che si devono assumere la scuola e gli insegnanti?
- dove si concretizza la sfida del "saper essere" nella realtà quotidiana della scuola?
- come si profila questa sfida per l'insegnante, in considerazione delle difficoltà e dei disagi che già incontra e che negli ultimi anni hanno costituito un carico difficile da sopportare?
- che cosa significa questa sfida sul piano prettamente didattico e dove si situa il punto d'incontro tra le tre dimensioni del "sapere", del "saper fare" e del "saper essere"?<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Cfr. Legge della scuola e Legge della scuola media, in: "Piano formativo ...", p. 18

<sup>15</sup> Alcune ipotesi hanno permesso di dare un indirizzo al lavoro di ricerca e di approfondimento dei due gruppi SFERA che hanno affrontato il "saper fare" e il "saper essere" (cfr. allegato). In estrema sintesi le ipotesi riguardavano:

1. il significato del "saper essere" con specifico riferimento al mandato della scuola;
2. una prima definizione del "saper essere" riferita a quanto contenuto nella Mappa formativa generale;
3. la dimensione normativa e valoriale del "saper essere";
4. il carattere implicito e trasversale del "saper essere";

A questi interrogativi abbiamo cercato di fornire elementi di risposta sull'arco di tutto questo testo. Alcuni aspetti sono quindi già stati presi in considerazione nel capitolo introduttivo. All'aspetto didattico verrà invece attribuita particolare attenzione al capitolo 4 par. 4.3.

Va sin d'ora sottolineato che dai lavori del gruppo è emersa una conferma della struttura del "saper essere" nei suoi termini generali così come sono contenuti nella Mappa formativa generale. Tale struttura risulta convincente in quanto:

- a) riesce ad avvicinarsi alle dimensioni esistenzialmente costitutive dell'essere e
- b) integra, in quanto aspetti centrali della nostra tradizione storica e culturale, il **soggetto**, la **comunità** e il **sapere**.

Inoltre sottolineiamo che, dal nostro punto di vista, il senso dell'atto educativo è in definitiva insito nel "saper essere" che ne è di conseguenza al tempo stesso punto di partenza e punto di arrivo.

#### 4.2.2. Che cosa intendiamo con "saper essere"?

Il voler dare una definizione di che cosa sia il "saper essere" può sembrare atto presuntuoso vuoi per l'intuibile complessità dell'oggetto, vuoi però anche per una certa sua diffusità (se mai "diffusività") e vaghezza. Ma l'uso ormai corrente del concetto impone in ogni caso un tale tentativo, anche proprio per una necessità di convenzione e di chiarezza linguistica. La riflessione sul "saper essere" costringe però anche al confronto con i principi fondamentali che stanno alla base dell'impegno educativo e formativo della scuola.

Nella Mappa formativa della scuola media ci si riferisce esplicitamente ad un bisogno dell'allievo di "imparare ad essere" che si affianca, integrandoli, ai bisogni di "conoscere" e di "fare". Più specificamente la scuola deve assumere il compito di "contribuire allo sviluppo della persona in modo originale e coerente sul piano della vita intellettuale, della conoscenza di sé, dei rapporti con gli altri e con le cose" (Mappa formativa generale).

Il giovane che lascia la scuola media deve dunque poter continuare a sviluppare una propria personalità possibilmente *originale* e *coerente*. "Originale" perché è in gioco il rispetto dovuto all'individualità e all'autonomia di ogni persona; "coerente" perché la personalità per essere tale necessita di:

- un fondamento etico e morale, quale premessa di valori e principi che guidano e orientano le scelte di vita;
- un equilibrio fra i vari ambiti, quello intellettuale, quello dell'emotività e della spiritualità, quello dei rapporti sociali con gli altri e infine anche quello dei rapporti con le cose.

Il "saper essere" è dunque l'insieme delle risorse e degli atteggiamenti che permettono all'individuo di darsi e di sviluppare un'identità e un carattere in sintonia con i propri bisogni personali e intellettuali e in relazione con le esigenze sociali della comunità in cui vive. Grazie a queste risorse e alla "competenza esistenziale" che ne deriva ogni individuo deve poter vivere una vita degna, responsabile e appagante nell'ambito di una comunità. Il riferimento al programma umanistico, rievocato nel preambolo II con riferimento alla lezione di Pico della Mirandola, vuole essere esplicito. L'idea guida è costituita dall'uomo artefice della propria esistenza, creatore di se stesso, libero e responsabile<sup>16</sup>.

Perseguendo la logica di una mediazione tra bisogni individuali e sociali, la Mappa formativa specifica il "saper essere" per i tre ambiti della formazione **culturale**, **umana** e **sociale**.

Sul **piano culturale** si chiede che il giovane possa riconoscere i valori fondamentali e sviluppare i propri convincimenti personali. D'altra parte deve potersi aprire alla conoscenza e alle diverse forme di studio, di lavoro e di vita. La parola chiave potrebbe essere:

*favorire la curiosità intellettuale e l'apertura al nuovo*

Lo sviluppo del senso di responsabilità e di rispetto verso se stesso, verso gli altri e verso le cose costituisce il perno della **formazione umana** a cui si affiancano altri due aspetti: lo sviluppo della fiducia in sé e la

---

5. L'importanza della dimensione didattica per lo sviluppo del "saper essere".

<sup>16</sup> Si rimanda nel merito all'ampio dibattito sul rinnovamento dell'idea umanistica originaria che non solo valorizza l'uomo nella sua dignità fondamentale, ma che tematizza l'arte di vivere quale naturale percorso di ogni individuo (cfr. al riguardo: Schmid, 1999, Sennet 2002)

capacità di valorizzare i sentimenti e il piacere di vivere. La parola chiave potrebbe essere:

***maturare il senso di responsabilità e di rispetto e coltivare il piacere di vivere***

Infine sul **piano sociale** devono poter emergere atteggiamenti di rispetto e apprezzamento delle ragioni e delle esperienze culturali e sociali altrui quale presupposto per l'inserimento e l'appartenenza ad una società democratica. La parola chiave potrebbe essere:

***accettare l'alterità e viverla come una ricchezza***

A titolo di tentativo per i tre ambiti descritti si possono indicare le seguenti competenze per la fine della scuola media:

**Ambito intellettuale: *favorire la curiosità intellettuale e l'apertura al nuovo***

- Nei suoi atteggiamenti il giovane dimostra un rapporto positivo con il sapere nelle sue diverse forme e con la cultura in generale quale importanti risorse per affrontare l'esistenza nei suoi diversi aspetti;
- nella varietà delle situazioni quotidiane il giovane è in grado di ricorrere a saperi specifici per affrontare i problemi che gli si pongono a livello personale, sociale, professionale, ecc.

**Ambito personale: *maturare senso di responsabilità e di rispetto e coltivare il piacere di vivere***

- Il giovane è sensibile ai principi etici e ai valori morali e spirituali e li fa consapevolmente propri quale base della propria identità, del proprio carattere e del proprio comportamento. Il rispetto di sé, degli altri e delle cose è per lui un presupposto per assumere responsabilità negli ambiti che gli competono;
- il giovane è attento agli aspetti spirituali, affettivi ed emotivi della propria vita e li sa considerare come importanti per il proprio vissuto personale, sociale e professionale.

**Ambito sociale: *accettare l'alterità e viverla come una ricchezza***

- Il giovane sa accettare e apprezzare le diversità di culture, di stili di vita e di modi di pensare e farne una base per instaurare relazioni umane positive e arricchenti;
- il giovane è in grado di inserirsi e sentirsi a suo agio in una società democratica, pluri-etnica e multiculturale, plurilingue, fondata sul diritto, sulla solidarietà e aperta al mondo.

### 4.2.3. Il "saper essere" e i valori

Nel capitolo introduttivo si è accennato al fatto che la scuola di oggi, di fronte alle incertezze valoriali e all'eterogeneità culturale della società, non ha più semplicemente una funzione di conferma e di riproduzione meccanica degli usi, dei costumi e dell'assetto normativo del sistema sociale. Al contrario deve assumersi maggiori responsabilità, diventando, volente o nolente, parte attiva con conseguenti responsabilità nella definizione dei valori che sottendono alla vita quotidiana. Resta acquisito che ciò può avvenire solo nel quadro etico-normativo dato dalla Costituzione e quindi dal mandato che lo Stato affida alla scuola pubblica. I valori fondamentali quali la centralità della persona e il suo ruolo nella comunità, il senso di responsabilità, gli ideali democratici, i principi di libertà e di giustizia, il principio di eguaglianza e la parità tra uomo e donna, la famiglia, la solidarietà, la valenza del sapere scientifico e del pensiero critico, il rispetto dell'ambiente<sup>17</sup> non solo restano intoccabili ma devono orientare l'attività educativa della scuola e dell'insegnante.

In questo senso l'ineludibilità del carattere normativo della scuola e del mestiere dell'insegnante appare in tutta la sua evidenza. Scuola e insegnanti sono chiamati a formare gli allievi sul piano dei valori e del comportamento. Un'esigenza, come si è visto, che deriva anche dalla realtà sociale stessa che costringe ad un mutamento continuo dell'insieme degli atteggiamenti che caratterizzano l'agire quotidiano degli individui e ne richiede la verifica e anche la contrattazione. Se la scuola e gli insegnanti non accettassero questa sfida, verrebbero gradualmente meno le condizioni necessarie per l'insegnamento e l'apprendimento, ma ovviamente anche la capacità di rispondere al mandato educativo che è loro affidato.

Il problema dei valori non si situa tanto a livello di affermazioni generali e di consenso sui principi essenziali dettati dalla Costituzione. Il problema si pone soprattutto al momento della declinazione e dell'attuazione di questi principi nell'intervento educativo e nel proprio vissuto, in quei momenti cioè che costituiscono il terreno su cui far crescere il "saper essere". Ciò vale soprattutto se non si accredita un'etica dei principi che è di per sé dogmatica e non ammette margini di interpretazione, ma un'etica della responsabilità, laica e tale da favorire la ricerca dei principi di convivenza in base a dei criteri di ragionevolezza che tra l'altro cercano di conciliare interessi e libertà individuali con gli interessi e i vincoli della comunità. La scuola come comunità di individui deve essere in grado di far fronte a questa sfida, creando le condizioni per esperienze di vita autentiche degli allievi. Un'educazione ai valori nella scuola media si profila gradualmente a due livelli: anzitutto come un'educazione al confronto aperto ed esplicito con i valori che stanno alla base dell'esistenza affinché maturi la necessaria consapevolezza e in secondo luogo come avvio alla capacità di scegliere in modo ragionevole e responsabile i valori, ma anche le regole che guidano l'esistenza ("fai ciò che vuoi" e sii "artefice della tua esistenza"). Entrambi i livelli necessitano dell'elaborazione delle esperienze vissute da parte dei giovani. Indubbiamente si tratta di un asse portante di ciò che definiamo come "saper essere".

A questo riguardo vale la pena di attirare l'attenzione su un'importante distinzione tra "conoscenza e "condivisione" di valori, regole e principi di comportamento. Di regola gli allievi di scuola media conoscono assai bene soprattutto le regole, ma anche i principi e i valori su cui si fondano. Il problema dal punto di vista educativo e didattico sta piuttosto nel riuscire a far sì che li condividano e li facciano propri, assimilandoli come base effettiva del loro agire.

La presenza dei valori nell'atto didattico ed educativo è costante e sottolinea come il "saper essere" attenga al vissuto nel suo insieme più che a singoli momenti. Ciononostante è possibile individuare situazioni privilegiate dove l'intensità etico-valoriale è particolarmente elevata. Prendiamo un esempio celebre e illuminante. Rousseau ebbe ad affermare: "Si vous cédez aux pleurs d'un petit bébé, vous préparez un futur tyran". La verità insita in questa affermazione è pari al potenziale di controversie che essa nasconde. E in effetti, quante volte, giorno per giorno, siamo confrontati con situazioni analoghe, dove è in gioco il nostro modo di essere, di intervenire sul piano educativo e didattico e dove dobbiamo fare delle scelte che a lungo andare incidono sullo sviluppo della personalità e dell'identità dell'allievo. Tutti noi siamo d'accordo sulla necessità di evitare il futuro tiranno, ma quanti dilemmi dobbiamo superare sul piano personale e della nostra coscienza così come sul piano del confronto con i colleghi, per arrivare a fare le scelte d'intervento adeguato quando un allievo "piange".

Molti problemi etici e morali hanno a che vedere con la tolleranza, o meglio con la necessità di stabilire ciò che è intollerabile o inaccettabile. E' tollerabile che un allievo/un'allieva parli senza alzare la mano, che si alzi senza chiedere, che porti il berretto in classe, che abbia un telefonino, che arrivi in ritardo, che menta (anche perché il mentire nella sua cultura è un fatto tutto sommato accettabile), che porti il velo in classe come segno di distinzione culturale e religiosa, ecc.? E' tollerabile che un insegnante arrivi in ritardo, che

<sup>17</sup> Questi valori sono tutti contenuti nelle finalità della scuola così come definiti dalla relativa legge (cfr. Piano formativo, p. 18)

corregga gli esperimenti regolarmente con due o tre settimane di ritardo, che metta alla berlina gli allievi, che passi oltre quando vede due allievi azzuffarsi di santa ragione, che affermi il principio della lapidazione, ecc.? Di primo acchito saremmo tentati di percepire questi interrogativi come una sorta di banalizzazione del problema. In realtà non è così. Proprio attorno a questo genere di questioni – la cui complessità e portata può ovviamente variare di molto –, si gioca nel quotidiano della scuola l'educazione al "saper essere". Esse mettono in evidenza come il problema della tolleranza quale valore fondamentale stia (tra l'altro) proprio nella necessità di individuare i confini di ciò che non si può accettare e tollerare. La definizione di questi confini è un momento decisivo dell'educazione al "saper essere" a livello di istituto scolastico, di classe e di rapporti personali tra docenti e allievi. Alla definizione ed esplicitazione dei confini, che può avvenire secondo modalità diverse a seconda del contesto e anche della personalità del docente, fa ovviamente seguito la necessità di farli rispettare con tutti i problemi che ciò comporta.

#### **4.2.4. Una sfida a diversi livelli**

Il "saper essere" è dell'ordine del vissuto e in linea di principio tutto quanto avviene nel pianeta scuola può incidere in maniera più o meno determinante sull'evoluzione della personalità e dell'identità degli allievi. Inoltre gli atteggiamenti necessitano tempo per potersi formare e radicare, chiedendo molta pazienza agli insegnanti, ma anche agli allievi stessi non di rado impazienti e incapaci, proprio nel periodo preadolescenziale e adolescenziale, di avere il controllo di se stessi. Ecco perché la sfida per il "saper essere" si gioca a più livelli e in ambiti diversi: l'istituto, la classe e il rapporto tra allievo e docente. Se si passa dal generale al particolare, vi è dapprima il livello dell'istituto scolastico dove si gettano le premesse per il clima e l'atmosfera che condizionano l'insieme degli atteggiamenti di insegnanti e studenti. Negli ultimi anni si è assistito ad una graduale rivalutazione di quanto avviene in questo ambito che risulta molto importante per la definizione dei rapporti istituzionali, per la scelta delle regole di comportamento fondamentali e per la vigilanza sul loro rispetto e anche per lo sviluppo di progetti che favoriscano la collaborazione fra più docenti e fra più studenti di classi diverse. L'istituto è insomma il luogo dove si possono vivere ed esercitare molte delle componenti, soprattutto collettive, del "saper essere" e dove si possono sperimentare forme di apprendimento non possibili nel contesto più ridotto e più limitato - da orari, spazi precisi, ecc. - della classe. La classe si profila dal canto suo come il secondo livello decisivo per il vissuto scolastico: è in questo ambito che gli allievi passano la maggior parte del loro tempo e dove possono sviluppare un'identità di gruppo, vivendo una molteplicità di momenti determinanti per la maturazione di atteggiamenti responsabili e consapevoli. Il "fai quello che vuoi" trova un suo spazio di realizzazione proprio nella classe, dove è possibile per l'allievo discutere e mettersi in discussione con relativa facilità elaborando le proprie esperienze, dove i ruoli sono definibili con chiarezza e le azioni sono visibili per tutti.

L'ultimo livello è quello della sfera più personale che si esprime soprattutto nel rapporto tra insegnante e allievo. Più che all'ordine dell'insegnabile, il "sapere essere" appartiene all'ordine del vissuto, dell'imitazione e dell'identificazione. In questo senso il rapporto che l'allievo instaura con i suoi insegnanti o, in linea preferenziale, con taluni di loro, è molto importante. L'insegnante è un modello da imitare e in cui potersi identificare. Questo processo di identificazione permette in definitiva alla personalità del giovane di costituirsi e di differenziarsi (Laplanche / Pontalis, 1973, 215).

Il lavoro svolto nell'ambito del progetto SFERA si è concentrato soprattutto sul livello classe.

#### **4.2.5. Una sfida per l'insegnante**

Come detto l'insegnante è un modello per l'allievo. Ciò non sottolinea solo l'importanza della dimensione relazionale nel processo di insegnamento e apprendimento, ma evidenzia a tutti gli effetti come sia centrale la personalità. Per il mestiere dell'insegnante la personalità, vale a dire l'essere umano con i suoi pregi e i suoi difetti, con le sue tensioni morali e affettive, con le sue fragilità e i suoi slanci, è una risorsa indispensabile. Il buon insegnante non sarà quello che pensa di limitarsi ad un uso, magari anche creativo ed efficace, dei supporti didattici e delle strategie d'insegnamento, ma quello che sa anche essere presente come persona.

L'essere presente come persona autorevole e di riferimento è una sfida per chi vuole "insegnare" al giovane ad essere. L'essere presente non va confuso con l'"essere amico" in senso stretto o con un rapporto emotivo e personale come quello che possono avere i genitori.

D'altro canto però l'insegnante non si può limitare a mettere in gioco la sua persona e la sua personalità; sarebbe fuori luogo voler relegare l'impegno educativo finalizzato alla crescita del "saper essere" semplicemente al suo carattere e alle sue qualità personali. Se la professionalità insegnante necessita, più di altri mestieri, del supporto della personalità, essa deve altresì far capo agli strumenti tecnici. Le risorse didattiche sono indispensabili non solo per favorire l'apprendimento in senso stretto di conoscenze e capacità, ma anche per uno sviluppo del "saper essere" degli allievi. Occorre però la consapevolezza che le risorse didattiche, intese come tecniche e come strategie, hanno lo statuto di strumenti e la loro applicazione è sempre anche l'espressione dell'insegnante come persona con le sue esigenze, le sue capacità e le sue scelte.

Già si è sottolineata l'esigenza di un aiuto dell'insegnante alla rielaborazione delle esperienze che l'allievo fa sia nella realtà scolastica sia, anche se con maggiore precauzione, in quella esterna alla scuola. Noi crediamo però che le situazioni significative per la crescita del "saper essere" non siano limitabili alla rielaborazione di esperienze. Il nostro lavoro si è perciò concentrato anche sull'esplorazione dell'attività in classe con l'intento di mettere a fuoco con la necessaria concretezza quei momenti e quelle situazioni dove l'insegnante ha una continua possibilità d'intervento e dove l'importanza delle risorse didattiche è particolarmente evidente e dove una preparazione consapevole ed esplicita può tornare utile all'insegnante.

### 4.3. La questione didattica

La didattica di per sé si dedica al come si debbono insegnare i "saperi" e i "saper fare". Meno evidente è che si occupi dei "saper essere" proprio perché questi non sono come tali insegnabili a tutti gli effetti. Occorre pertanto chiedersi se possa esistere una "didattica del saper essere".

La letteratura pedagogica, didattica e psicopedagogica offre un'infinità di teorie e di spunti attinenti:

- all'educazione in generale (il perché dell'educazione);
- alle tecniche e alle strategie, quindi al come insegnare delle conoscenze e delle capacità;
- alle dinamiche relazionali e di gruppo che caratterizzano i processi educativi e di insegnamento e apprendimento.

Per contro è assai difficile trovare testi e proposte che si collochino all'intersezione tra istruzione e educazione e che cerchino di mettere a fuoco il rapporto esistente tra l'insegnare una conoscenza, una capacità e un atteggiamento. Ciò è dovuto tra l'altro all'onnipresenza del "saper essere" e alla sua "diffusività" che rendono difficile lo scostarsi da un discorso generale per individuare dei momenti o delle situazioni significative e sufficientemente concrete per affrontare la questione del come. In effetti gli atteggiamenti non solo sono onnipresenti, ma si manifestano in rapporto ad ambiti diversi. La Mappa formativa generale ne distingue, come abbiamo visto, almeno tre:

- il rapporto con il sapere (curiosità, apertura, ecc.);
- il rapporto con se stessi (senso di responsabilità, consapevolezza dei propri limiti, fiducia in sé, ecc.);
- il rapporto con gli altri (rispetto, accettazione, tolleranza, ecc.);

ai quali va aggiunto:

- il rapporto con le cose (rispetto delle cose).

Per tentare una soluzione a questo problema, per riuscire cioè ad individuare nelle attività didattiche svolte in classe delle situazioni e dei momenti significativi per l'intervento didattico, abbiamo sviluppato il concetto dei "**momenti topici**".

#### 4.3.1. I momenti topici

Il "momento topico" è uno strumento concettuale, una categoria che ci serve per "mettere a fuoco" (isolare, selezionare, localizzare) aspetti significativi e importanti del "sapere essere" così come ricorrono nel lavoro quotidiano. "Topico" deriva da "topos", nel significato di "luogo"; nella retorica rimanda al luogo dove si ritrova l'argomento e nel linguaggio comune significa "fondamentale, decisivo".

L'individuazione dei primi momenti topici si è basata su un estenuante lavoro di osservazione e analisi dei relativi protocolli e di registrazioni video.

Vi sono momenti topici che possono avere una valenza generale per tutte le discipline, altri invece hanno un carattere più spiccatamente disciplinare o di area disciplinare.

#### a) I momenti topici: criteri e struttura

L'"inizio della lezione" è un esempio di momento topico. Lo riteniamo topico perché è ricorrente, perché è significativo, infatti può ad es. incidere sull'insieme di una lezione e contenere aspetti determinanti per il "saper essere", e infine perché la sua gestione implica l'adozione di strategie pedagogiche e didattiche.

Di conseguenza un momento topico viene individuato e selezionato rispetto ad altre situazioni sulla base dei seguenti criteri:

- **frequenza:** una situazione ricorre sovente durante le lezioni o le varie attività didattiche;
- **significatività:** una situazione è particolarmente importante per il funzionamento didattico e sociale;
- **strategia:** la situazione implica la possibilità/necessità di evidenziare una strategia d'intervento.

#### Una possibile struttura per i momenti topici

L'analisi di un primo e grezzo elenco di momenti topici ci ha portato ad individuare una possibile strutturazione che tiene conto della configurazione classica della cosiddetta lezione scolastica. Pensiamo però che tale struttura sia individuabile anche in attività meno tradizionali come ad es. il lavoro per progetti didattici. Si tratta di trovare una logica che permetta di organizzare i momenti topici e inserirli in un ordine che non sia ad es. semplicemente quello temporale (inizio-fine lezione).

La struttura si basa su quattro categorie, costitutive per l'atto dell'insegnamento-apprendimento:

- a) **momenti istituzionalmente significativi:** si tratta di quei momenti che, avendo un aggancio istituzionale, determinano e delimitano l'attività d'insegnamento e apprendimento. Sono momenti che implicano anche un forte carattere ritualistico;
- b) **momenti legati alla relazione, al rapporto tra le persone:** si tratta di quelle situazioni in cui diventa importante il comportamento sia individuale sia collettivo e che hanno a che vedere con il rispetto delle regole di convivenza e del rapporto interpersonale (occorre considerare che questo aspetto oltre che essere isolabile in momenti significativi è praticamente onnipresente);
- c) **momenti legati all'organizzazione dello spazio, del tempo e delle attività didattiche;**
- d) **momenti di carattere specificamente didattico:** si tratta di quelle situazioni in cui è in gioco il modo di imparare, lavorare, acquisire conoscenza, ecc.<sup>18</sup>.

#### b) La questione delle regole

L'approfondimento ci ha portati a constatare che nei momenti topici sovente sono in gioco delle regole di comportamento. La loro trasgressione e l'oltrepassare i limiti da esse stabiliti si costituisce quale problema (disciplinare) da affrontare e, nel contempo, mette in evidenza la necessità di una loro esplicitazione. Sia a livello individuale che di gruppo sono queste le situazioni che si prestano per l'elaborazione dell'esperienza attraverso un esame di realtà che permetta la presa di coscienza e la crescita di un rapporto consapevole con le regole stesse e con i valori su cui si fondano.

Di per sé queste regole non sono molto numerose, hanno un carattere trasversale, e la maggior parte si ripropone continuamente. Ne citiamo alcune a mo' di esemplificazione, consapevoli che poi ogni insegnante e ogni istituto definisce ed esplicita le proprie:

- regole per la gestione e la conduzione del lavoro in classe (si alza la mano per parlare, tra compagni di banco si parla a bassa voce, si chiede il permesso al docente per spostarsi dal banco, non si mastica la cicca, si tolgono giacche, vestiti pesanti, berretti, ecc., non si utilizzano telefonini, ecc.) che ovviamente possono variare a seconda della situazione didattica;

---

<sup>18</sup> Una volta individuati i possibili "momenti topici", si pongono alcune domande relative alla strategia d'intervento, cioè al come l'insegnante può impostare il momento topico per ottenere un impatto possibilmente efficace sugli allievi. Fra gli interrogativi vanno annoverati almeno i seguenti:

- qual è la posta in gioco? Che cosa può ottenere il docente da una buona evoluzione del momento topico, che cosa rischia se invece il momento non evolve come auspicato?
- Quali sono le regole che dovrebbero essere affrontate (vissute, maturate) attraverso il momento topico?
- Quali le possibili indicazioni operative sul piano strategico?

Più in generale si possono aggiungere:

- quali sono i riferimenti etici?
- Quali sono le competenze che si vogliono sviluppare?

- regole legate al funzionamento dell'attività scolastica in generale (regole di puntualità, di rispetto degli accordi e degli impegni presi, d'uso di un linguaggio adeguato, di rispetto delle cose, ecc.).

### 4.3.2. Quattro esempi di momenti tematici

Per ognuna delle quattro categorie menzionate proponiamo un esempio di momento tematico che ci pare significativo. In allegato ne aggiungiamo una serie più ampia che potrà tornare utile come materiale di discussione e di approfondimento.

Dopo aver fornito una definizione del momento tematico sulla base di una situazione, ci poniamo alcune domande relative alla posta in gioco per il "saper essere" e alle possibili strategie d'intervento da parte dell'insegnante. Sottolineiamo che le strategie (o regole di comportamento o d'intervento) hanno esclusivamente carattere illustrativo e vogliono fornire spunti di riflessione. Non vi è quindi nessuna pretesa di fornire la soluzione giusta perché questa la possono trovare solo i docenti nel loro contesto specifico come singoli o collettivamente.

#### a) Momenti tematici istituzionalmente significativi: l'inizio della lezione

##### Situazione e definizione

*"Per l'ennesima volta mi sono trovato a non poter iniziare la lezione come avrei voluto. Ho dovuto attendere parecchi minuti finché la classe si fosse calmata e alcuni allievi, particolarmente agitati, si fossero seduti al loro posto. Mi rendo conto che l'agitazione inizia già nei corridoi e viene riportata in aula. I miei richiami sembravano non avere nessun effetto. Una situazione frustrante e, a lungo andare, insopportabile".*

L'inizio della lezione è il momento che viene scandito dall'orario d'inizio e comprende le fasi (tempo e spazio) precedenti e susseguenti allo stesso.

##### Posta in gioco

"Chi ben inizia è a metà dell'opera ...". Questo proverbio estende la sua valenza a tutto quanto può essere realizzato durante una lezione, dove la componente relazionale è da considerare al pari di quella dei contenuti. A seconda di come si svolge l'inizio si può guadagnare o perdere tempo e soprattutto si può creare un clima positivo o negativo. L'inizio della lezione è di regola un indice abbastanza valido del rapporto esistente tra classe e insegnante, in particolare del grado di autorevolezza di quest'ultimo. Di conseguenza quanto succede in questi brevi momenti è decisivo per la possibilità dell'insegnante di intervenire o meno in favore di uno sviluppo positivo del "saper essere": l'insegnante con difficoltà in queste fasi difficilmente potrà recuperare nelle fasi successive della lezione.

L'inizio della lezione è particolarmente importante per la possibilità che comporta di essere "ritualizzato". Per quanto possa essere considerato banale, il saluto è uno dei rituali più significativi: iniziare una lezione senza un saluto reciproco, rispettato da tutti, anche da coloro che arrivano in ritardo, è uno dei passi indispensabili per un buon avvio. Ovviamente ogni insegnante troverà altri rituali che si addicono al suo modo di fare e di interagire con gli allievi.

##### Possibili strategie (o regole di comportamento e d'intervento)

- Come docente arriva puntuale, altrimenti scusati. Lo stesso vale per gli allievi;
- l'allievo che arriva in ritardo bussa prima di entrare e, ovviamente, saluta e si scusa;
- come docente introduci rituali d'inizio e falli rispettare rigorosamente;
- come docente definisci le condizioni per iniziare: materiale disponibile, tutti seduti, attenzione, ... e non iniziare se queste condizioni non sono rispettate.

#### b) Momenti tematici legati alla relazione e al rapporto tra le persone: il richiamo dell'allievo

##### Situazione e definizione

*"Il comportamento di R. diventa sempre più insopportabile e ingombrante: le sue provocazioni si fanno frequenti (mastica la cicca, stuzzica i compagni, si alza e gira, interviene a voce alta, ecc.). Durante la lezione lo devo richiamare continuamente per poter in un qualche modo continuare il mio lavoro.*

*Gradatamente ciò sta avvelenando il clima della classe che ormai è in procinto di sfuggire dal mio controllo".*

Il momento topico si riferisce alle situazioni in cui l'insegnante richiama o affronta un allievo singolo per questioni di comportamento.

### **Posta in gioco**

In queste situazioni entrano in gioco almeno i seguenti aspetti:

- il rapporto tra il docente e l'allievo interessato e in particolare l'autorità dell'insegnante;
- la crescita personale dell'allievo;
- il clima e l'identità della classe.

Inutile sottolineare l'importanza di instaurare un rapporto personale attraverso il quale l'allievo possa sentire di essere preso sul serio con i suoi problemi e le sue esigenze. Sovente, infatti, i problemi di comportamento sono un campanello d'allarme e stanno ad indicare dei bisogni specifici. È altresì evidente che la posta in gioco non si situa solo a livello personale, ma coinvolge la classe nel suo insieme.

### **Possibili strategie (o regole di comportamento e d'intervento)**

- "Evita di ingaggiare una lotta con l'adolescente, ne uscirai perdente" (A. Adler);
- piuttosto che riprendere il singolo allievo durante la lezione, cerca il contatto personale dopo la lezione chiedendogli di fermarsi;
- chiedi aiuto ai colleghi o alla direzione, ma fallo a titolo personale (gli altri hanno di solito gli stessi problemi che hai tu);
- lascia all'allievo un certo tempo per rilassarsi e riflettere per poi reintegrarlo appena si sente di nuovo in grado di seguire;
- evita di inviare gli allievi dal direttore o in direzione - il primo perdente arrischi di essere tu e ti sarà difficile recuperare;
- se vuoi e devi adottare delle sanzioni cerca di dare loro un senso e fai in modo che non interferiscano negativamente sull'apprendimento: se metti fuori dalla porta un allievo, recupera con lui il tempo che lui ha perso (tu ne guadagnerai molto);
- fai attenzione con le sanzioni e i castighi: può succedere che diano il via ad una competizione (che l'allievo di solito non perde perché, purtroppo, sovente non ha nulla da perdere).

### **c) Momenti legati all'organizzazione: la disposizione degli allievi**

#### **Situazione e definizione**

*"È sempre stata mia abitudine lasciar scegliere agli allievi dove e con chi mettersi. Mi rendo conto che si tratta di un atteggiamento passivo da parte mia che in definitiva non favorisce né la libertà né la responsabilizzazione degli allievi. Al contrario alimenta le zone di tensione, le conflittualità e l'egocentrismo e mi impedisce di controllare in modo costruttivo le situazioni di comportamento".*

La delicatezza di un intervento teso a pilotare la disposizione degli allievi in classe è notoria. Non a caso le soluzioni adottate variano di parecchio tra docente e docente. Proprio anche per questo si tratta a nostro modo di vedere di un momento topico.

### **Posta in gioco**

La posta in gioco è significativa in rapporto anzitutto alle relazioni che si instaurano tra gli allievi e quindi al clima di classe. Lo sviluppo di un "saper essere" relativo al senso di responsabilità e di tolleranza verso l'altro può essere favorito. Sul tappeto vi è però anche l'autorità dell'insegnante e la sua possibilità di meglio controllare singoli allievi e situazioni particolari.

### **Possibili strategie (o regole di comportamento e d'intervento)**

- Cambia la posizione degli allievi a scadenze regolari, ad es. ogni mese;
- non esitare a spostare un allievo in caso di problemi di comportamento, mettendolo ad es. da solo in un banco e possibilmente vicino all'insegnante (logica inversa rispetto alla strategia di metterlo in fondo alla classe).

## **d) Momenti di carattere specificamente didattico: la regolazione didattica**

### **Situazione e definizione**

*"Osservando gli allievi che lavorano individualmente o a gruppi, mi rendo sovente conto dell'opportunità di un intervento collettivo per poter correggere errori fatti da molti o fornire suggerimenti che possono tornare utili a tutti. Il mio tentativo di attirare l'attenzione di tutti naufraga però spesso perché un gruppo o singoli continuano per il loro verso e non prestano attenzione".*

Come insegnanti percepiamo spesso il disagio legato alla mancanza di attenzione di parte della classe o di singoli allievi. L'efficacia di una regolazione didattica o di un intervento inteso nei termini di una valutazione formativa dipende in effetti dalla possibilità per l'insieme della classe di accogliere il messaggio. In questo senso la regolazione didattica è da intendersi quale momento topico.

### **Posta in gioco**

Se da un lato in gioco vi è l'efficacia didattica e quindi la possibilità di favorire l'apprendimento, dall'altro queste situazioni mettono alla prova tanto l'autorità dell'insegnante quanto la capacità degli allievi di attenersi a regole indispensabili per il lavoro all'interno del gruppo. "Chi sbaglia impara".

### **Possibili strategie (o regole di comportamento e d'intervento)**

- Una regola aurea vale per questo come per altri momenti topici: non parlare mai alla classe se ti accorgi che non c'è l'attenzione che ti aspetti. E' meglio aspettare e aspettare ancora ...;
- coinvolgi gli allievi in modo che siano loro a formulare il problema e a fornire le risposte.

### **4.3.3. Spunti di riflessione in ottica pratica**

Di seguito si propongono alcuni spunti di riflessione così come sono emersi dai lavori del gruppo. Riteniamo che possano tornare utili sia all'insegnante singolo sia per discussioni e lavori di approfondimento nelle diverse sedi formative.

L'impegno di favorire la capacità di vivere degli allievi, quindi il "saper essere" implica a nostro avviso per l'insegnante:

- la necessità di un intervento sull'allievo teso non solo a far sì che conosca, ma anche che condivida e viva i principi etici e morali, i valori e le regole che stanno alla base degli atteggiamenti auspicati. La condivisione e il vissuto sono a lungo andare indispensabili per l'assestamento degli atteggiamenti che altrimenti arrischiano di rimanere legati alle circostanze o di essere semplicemente di comodo (verb. 5-00/01, verb. 9-00/01). E' solo in questo modo che si può aspirare allo sviluppo di competenze che integrino saperi, abilità e atteggiamenti;
- l'esigenza di fissare costantemente alcuni "paletti", ossia alcuni valori e alcuni limiti. Questi "paletti" derivano in buona parte dal "contratto sociale" che impegna l'insegnante, ma evidentemente sottostanno ad un'interpretazione che è al tempo stesso individuale, sociale, culturale, storica. E' quindi essenziale che ogni insegnante sia consapevole di quali siano i "paletti" e della loro forte valenza personale (verb. 3-01/02);
- l'opportunità di considerare che uno di questi "paletti" ha a che vedere con la libertà e i suoi limiti: a ben vedere la scuola è l'esercitazione di un costante e continuo equilibrio tra libertà e limitazioni tanto per l'insegnante che è in un certo qual modo garante di questo equilibrio, tanto per l'allievo che si esercita a viverlo e ad accettarlo ("La libertà è la consapevolezza della necessità" - F. Engels) (verb. 3-01/02);
- la consapevolezza di operare molto a livello emotivo. L'emotività è anzitutto espressione di umanità e di spontaneità e quindi permette all'insegnante di essere se stesso e di essere accessibile. D'altro canto per l'insegnante è indispensabile una pronunciata capacità di autocontrollo. L'insegnante che si arrabbia, che sgrida, che perde il controllo del proprio linguaggio e di se stesso ... fa parte in un certo senso della realtà vissuta e quindi può incidere parecchio sullo sviluppo degli atteggiamenti degli allievi. Tuttavia occorre particolare accortezza: come ci si muove sul *continuum* che va dalla spontaneità totale all'autocontrollo totale? E' possibile (opportuno) "dosare" l'emotività e la spontaneità e farne quindi un uso mirato? Il contatto fisico con gli allievi può permettere di esemplificare il problema: questo contatto può essere necessario e utile, ma comporta il rischio di infrangere certi limiti. Taluni di questi limiti sono tracciati sul piano sociale e possono avere anche il carattere di tabù come ad es. la violenza fisica (divenuta tabù negli ultimi trent'anni) (verb. 4-01/02);

- di essere credibile. Visto che il saper essere appartiene più all'ordine del vissuto che a quello dell'insegnabile in senso stretto, l'insegnante deve raggiungere un buon grado di credibilità. L'essere credibili implica sicuramente una certa coerenza e una certa affidabilità, ma non comporta l'obbligo di non sbagliare. Anzi: l'insegnante che sbaglia, ammette i suoi limiti o i suoi errori ed è in grado di scusarsi, probabilmente sarà capace di raggiungere un grado di credibilità maggiore (verb. 5-01/02);
- l'esistenza di un rapporto (probabilmente) inversamente proporzionale tra la quantità negli interventi verbali e l'efficacia sul comportamento degli allievi: più parlo e probabilmente meno ottengo (verb. 8-00/01);
- l'esistenza di un rapporto (probabilmente) inversamente proporzionale tra il volume e il ritmo della voce e l'efficacia sul comportamento degli allievi: più grido e mi agito e meno ottengo, più basso e tranquillo è il tono di voce e più ottengo (verb. 8-00/01);
- l'esistenza di un modello a livello di istituto scolastico. Ogni insegnante rappresenta di per sé un modello comportamentale e quindi all'interno di un istituto sussiste una pluralità: ciò costituisce un valore come tale. Ma il limite di queste diversità si situa laddove subentra il rischio che decada la coerenza e la credibilità del modello collettivo, quindi dell'istituto. Per l'insegnante è quindi indispensabile una certa capacità di adattamento alla realtà dell'istituto, fermo restando che questa deve potersi costituire democraticamente (verb. 7-01/02).

## 5. Verso il “saper fare”

### 5. 1. Introduzione

Nell'ultimo quarto del secolo XX, la ricerca didattica (quella generale, seguita poi da alcune didattiche disciplinari) ha spostato l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento. Questa affermazione è ormai diventata uno slogan, per cui è necessaria una puntualizzazione.

In un primo momento la didattica si è preoccupata di migliorare il processo di **trasposizione** (nel senso di Chevallard, 1991), cioè di trasformare il sapere ufficiale, accademico ("savoir savant" in francese) in un sapere insegnabile, quindi il più possibile alla portata degli allievi ("savoir enseigné" in francese). L'illusione di questo assunto consiste nel credere che per ottenere un buon apprendimento sia sufficiente un buon insegnamento. L'idea non è del tutto fuori posto, se ci si riferisce a una scuola statica immersa in una società stabile che condivide senza troppi problemi determinati valori, in grado di offrire un ampio ventaglio di attività lavorative a tutti i giovani, basata su una famiglia sufficientemente presente e capace di orientare i propri figli verso ben precisi traguardi scolastici. In pratica, la società che da noi si aveva fin verso gli anni settanta. Nel capitolo 2 abbiamo discusso alcuni elementi che hanno modificato queste condizioni. Il fenomeno, come sappiamo, ha coinvolto tutto il mondo occidentale e in particolare ha posto gli specialisti di scienze dell'educazione di fronte a problemi nuovi, complessi, che richiedono, per essere risolti, di cambiare sostanzialmente l'ottica alla quale si era abituati. La didattica diventa la scienza dell'apprendimento, una sua parte importante si occupa di capire in che modo l'allievo apprenda e di conseguenza quali siano le condizioni che possono favorire l'apprendimento. I risultati non si fanno attendere e si rivelano eclatanti al punto da innescare un rovesciamento di gran parte delle conoscenze e delle abitudini acquisite dagli insegnanti e di non pochi assunti teorici degli studiosi delle scienze dell'educazione. Ecco, per esempio, alcuni miti che stanno cadendo:

- l'insegnante che spiega tutto e bene, al quale viene contrapposto quello che sa creare le **condizioni didattiche** entro le quali gli allievi possano vivere importanti momenti di apprendimento autonomo (**situazioni a-didattiche**<sup>19</sup>);
- l'insegnante che dispensa sicurezza e che assume il ruolo di depositario della verità, al quale viene contrapposto quello che insegna a dubitare, a considerare gli elementi del sapere come qualcosa che vale la pena di conquistare, ricostruendoli in una prima fase in modo soggettivo, adattandoli poi alle convenzioni della comunità (la **validazione** che porta al sapere socializzato);
- l'insegnante intransigente che valuta in modo inappellabile secondo una rigorosa logica disciplinare, al quale viene contrapposto quello che stimola l'autovalutazione degli allievi e che usa un ventaglio di criteri che va ben al di là del ristretto campo dei saperi disciplinari.

Negli anni '80 appare il conosciutissimo "triangolo pedagogico" (Chevallard 1991), che sintetizza un nuovo modo di interpretare il sistema didattico. Molti insegnanti lo considerano una banalità, ma, come tutte le grandi idee, nella sua semplicità (che viene erroneamente letta come banalità) trasmette un messaggio fondamentale: non esiste solo la trasposizione (la trasformazione, da parte del docente, del sapere ufficiale in sapere da insegnare), ma esiste anche la componente **allievo**, al pari di quella del **sapere** e dell'**insegnante** (i tre vertici del triangolo). Ciò significa che la componente allievo (che racchiude tutte le sue peculiarità che possono influenzare l'apprendimento) entra a pieno diritto nel gioco didattico. Questo passo ha aperto una nuova importante direzione di ricerca, che, come già detto, si occupa di sondare come e in quali condizioni si verifica un dato apprendimento.

La scuola francese (più in generale, francofona) è stata fra le prime a imboccare questa nuova via, soprattutto a livello teorico. La classificazione degli apprendimenti in "sapere", "saper fare" e "saper essere", adottata anche nel Piano di formazione della scuola media e il concetto di competenza<sup>20</sup> sono nati in questo contesto. Costituiscono una prima risposta all'esigenza di fare chiarezza sulla natura di un determinato apprendimento

---

<sup>19</sup> Una situazione *didattica* si svolge fra insegnante, sapere e allievo, nel quadro spazio-temporale di una classe. L'intenzione del docente è chiara: egli mobilita tutte le risorse disponibili per "far apprendere" all'allievo ciò che lui stesso ha preventivato. Per contro, una situazione si dice *a-didattica* quando al suo interno l'allievo mette in pratica autonomamente i propri apprendimenti senza che vi sia un'esplicita intenzione di insegnamento da parte dell'insegnante.

<sup>20</sup> Ricordiamo in particolare gli incontri organizzati nel nostro Cantone con gli specialisti belgi Cécile Vander Borgh (Laboratoire de pédagogie des sciences, Marie Curie, Louvain-la-Neuve) e Xavier Roegiers (Louvain-la-Neuve).

e sulla struttura che lo stesso dovrebbe assumere nella mente dell'allievo. In sintesi, spieghiamo che cosa significano questi "nuovi" termini.

Originariamente il **sapere** è l'insieme di conoscenze che costituisce una singola disciplina, quello che in francese viene indicato con il termine "**savoir savant**". La scuola da esso deriva il "**savoir à enseigner**" (dettato dai programmi), il "**savoir enseigné**" (ciò che viene elaborato in classe) e infine il "**savoir appris**" (ciò che realmente l'allievo impara). Le nostre riflessioni concernono essenzialmente le due ultime forme di sapere citate.

Con la denominazione **saper fare** intendiamo l'insieme di capacità che permettono al singolo di usare il proprio sapere, quindi di metterlo in pratica, di adattarlo, di trasformarlo, di applicarlo in situazioni concrete, ecc.

L'espressione **saper essere** indica l'insieme di atteggiamenti che il singolo ha acquisito nei confronti di se stesso, del sapere (della realtà, degli oggetti), delle altre persone.

I temi "saper fare" e "saper essere" sono stati affrontati separatamente dai due sottogruppi SFERA: la lettura integrale del presente rapporto può aiutare a capire in modo puntuale la problematica che si nasconde dietro a questi concetti.

Richiamiamo la seguente definizione di **competenza** (Xavier Roegiers, 2000):

*"Mobilizzazione di un insieme articolato di risorse (saperi, saper fare e saper essere) allo scopo di risolvere una situazione significativa (di carattere disciplinare) appartenente a una famiglia data di situazioni-problema".*

Ne deduciamo che il raggiungimento della competenza avviene quando - su una determinata tematica riferita a una particolare situazione (o famiglia di situazioni) - si realizza un'adeguata convergenza di saperi, saper fare e saper essere, che mira ad affrontare una situazione complessa. Per ottenere questo amalgama occorre soprattutto che l'apprendimento - oltre al "sapere" - acquisisca le due altre valenze: il "fare" e l'"essere".

Infine ci pare doveroso proporre la seguente riflessione. Il lettore potrebbe essere giunto alla conclusione che quanto abbiamo appena descritto non costituisca alcuna novità, perché ne ricava l'impressione che, nella propria attività di insegnante, abbia fatto percorrere più volte agli allievi i sentieri del "saper fare" e del "saper essere". Possiamo capire questa impressione, ma facciamo d'altra parte osservare che questo avveniva quasi automaticamente nella scuola tradizionale, nelle classi pilotate da quello che si definiva "un buon insegnante", limitatamente ai soggetti che erano riconosciuti come "bravi allievi". Poi, col passare degli anni, la situazione si è fatta viepiù difficile e non pochi docenti, in un certo senso, si sono "barricati" dietro le transenne (apparentemente) incontestabili del sapere disciplinare. Così facendo, però, si rendevano conto che ogni anno potevano pretendere dai loro allievi sempre di meno e che il "livello" del proprio insegnamento si abbassava inesorabilmente. Questo fenomeno, d'altronde conosciutissimo, viene spesso giustificato ed esorcizzato in modo fatalistico, come se fosse un *trend* generale di fronte al quale l'umanità è impotente. Noi siamo per contro convinti che la radice del disagio sta proprio nel fatto che, nella situazione attuale, occorre reinterpretare le finalità della scuola e di conseguenza praticare nuove metodologie didattiche, non solo vincolate all'apprendimento di saperi ma anche articolate verso i "saper fare" e i "saper essere": è ciò che, del resto, viene indicato dal Piano di formazione della scuola media. Per riuscire in questo importante cambiamento, occorre che ogni insegnante acquisisca una buona conoscenza di questi aspetti dell'apprendimento e un'abitudine a metterli in pratica e a splicarli in classe.

## 5.2 Che cosa sono i "saper fare"

### 5.2.1. Tipologie dei "saper fare"

Sebbene la terminologia "saper fare" sia ormai sulla bocca di tutti, è importante dire ancora due parole sul suo significato. Apprendere, l'abbiamo detto, è un processo complesso e tale appare anche il risultato dell'apprendimento. Per quanto poco ne sappiamo in merito, possiamo almeno affermare che il solo sapere memorizzato nella mente non serve a molto se non è utilizzabile in collegamento con capacità procedurali (i "saper fare", appunto). Conoscere a memoria i vocaboli e le regole grammaticali di una lingua non consente automaticamente di esprimersi in quella lingua. Conoscere il concetto di equazione non consente automaticamente di risolvere equazioni. E via dicendo. Dunque l'apprendimento (possiamo ora dire nel senso di acquisizione di competenze) richiede più di un semplice immagazzinamento di elementi di conoscenza: occorre che il soggetto sia capace anche di usare tale conoscenza, di interpretarla, di adattarla, di

applicarla nella risoluzione di problemi. Queste capacità che permettono di sfruttare al meglio le conoscenze accumulate nella mente sono genericamente denominate "saper fare".

La riflessione del nostro sottogruppo di ricerca-azione "saper fare" non è partita da zero: si è ovviamente tenuto conto dei risultati pubblicati nella letteratura specializzata. Ciò è stato fatto ricavando dalle nostre letture una prima classificazione dei vari tipi di "saper fare".

Proponiamo una classificazione in sei tipi.

<b>ABILITÀ - SAPER FARE</b> Le conoscenze procedurali in generale, rispondono alla domanda "come?"  Si esprimono nelle attività finalizzate; sono dell'ordine dell'azione.	β Saper fare <b>cognitivi</b> generali, metodologici	Le capacità che si esprimono attraverso dei comportamenti procedurali sono del tipo: anticipare, applicare, classificare, decentrarsi, adattarsi, dedurre, stabilire delle analogie, indurre, confrontare, fare ipotesi, gestire un rischio, pianificare, elaborare l'informazione, progettare e risolvere problemi, prendere decisioni, ... (operazioni cognitive semplici o complesse che generano inferenze)
	β Saper fare <b>procedurali</b> semplici, algoritmi	Sono procedure lineari eseguibili secondo uno schema che si ripete con poche variazioni. Sono del tipo: per fare Z, allora devo fare prima A, poi B, poi C, ...
	β Saper fare <b>strategici</b> , di risoluzione di problemi	Le conoscenze strategiche si esprimono attraverso la capacità di stabilire dei nessi di andata e ritorno fra fatti, nozioni, concetti, procedure e strategie da una parte, e le situazioni significative di uso o nelle quali si applicano / si rivelano, dall'altra, così come nella scelta del momento e delle condizioni in cui utilizzare le conoscenze dichiarative e procedurali. Sono del tipo: Se è A, B, C, D, ... , allora devo fare Z
	β Saper fare <b>metacognitivi</b> , coscienza e controllo dell'azione	Consistono nelle capacità di autovalutazione dell'efficacia dei propri processi e nella capacità di autoregolazione - monitoraggio degli stessi.
	β Saper fare pratici, manuali	Consistono nell'abilità pratico-manuale di realizzare prodotti di vario tipo, nell'azione pratica di procedure, metodi, strumenti
	β Saper fare relazionale e sociale (saper essere)	Consiste nel sapersi muovere in relazione con altri, cooperare, ascoltare, negoziare, comunicare (è vicino al saper-essere: senso di responsabilità, rispetto, personalità, apertura, fiducia, immaginazione, ...)

Questa classificazione costituisce, come già detto, una prima base di partenza che dev'essere confrontata con la Mappa formativa del Piano di formazione della scuola media e in seguito verificata durante le osservazioni nelle classi. La verifica potrà portare nuovi elementi alla classificazione sopra riportata e anche suggerire nuovi aspetti alle didattiche disciplinari.

### 5.2.2. Confronto con la mappa formativa

Nella mappa formativa (cfr. allegato) il "fare" è collocato nella colonna centrale. Esso viene schematizzato con un criterio diverso da quello adottato nella classificazione presentata nel punto precedente, perciò le varie corrispondenze le ricerchiamo lungo l'intera colonna, senza badare alla suddivisione "formazione culturale / umana / sociale" ivi adottata.

Saper fare **cognitivi**: li troviamo nella casella 2.1, alla voce "Pensare e ragionare" e nella casella 2.3 alle voci "Ricerca, selezionare e utilizzare l'informazione" e "Partecipare". Questo nostro sconfinamento del "cognitivo" nel "sociale" (il 2.3 della mappa formativa) appare a prima vista assai strano, ma facciamo osservare che sia per quel che concerne l'utilizzo dell'informazione sia per la problematica della partecipazione in classe, se si mette l'accento sul loro carattere sociale, si sfocia automaticamente nel "saper essere" e quindi si esce dal nostro ristretto campo di studio. In quanto "saper fare" abbiamo perciò accentuato il loro aspetto cognitivo, che non va sottovalutato, perché un conto è essere ben disposti a fare uso dell'informazione o a partecipare a un lavoro in comune ("saper essere"), un altro è essere capaci di mettere in pratica queste intenzioni ("saper fare").

Saper fare **procedurali**: sono tutti collocati nella casella 2.1, alla voce "Utilizzare procedure, metodi e strategie", ma ovviamente concernono solo l'utilizzo di procedure.

Saper fare **strategici**: sono in parte ancora compresi nel grande contenitore 2.1, alla voce "Utilizzare procedure, metodi e strategie", e concernono sia i metodi sia le strategie e in parte nella casella 2.2 alla voce "Contestualizzare" per tutto quello che concerne l'aspetto della trasposizione (traduzione, adattamento) della conoscenza, che non risulta esplicitata nella nostra classificazione, ma che si ritrova sia nei "cognitivi" ("decentrarsi, adattare") sia negli "strategici" (stabilire nessi di andata e ritorno tra fatti/concetti/procedure/strategie, da una parte, e situazioni significative di uso o nelle quali si applicano / si rivelano, dall'altra).

Saper fare **metacognitivi**: trovano posto nella casella 2.2, alla voce "Riflettere e giudicare", anche se per questo aspetto ci sembra che la nostra riflessione si sia spinta più in là ...

Saper fare **pratici, manuali**: non vi abbiamo trovato alcun accenno nella mappa formativa generale.

Saper fare **relazionali e sociali**: li troviamo nella casella 2.3 (come è giusto che sia) nelle voci "Partecipare" e "Gestire e organizzare il lavoro". Questa tipologia di "saper fare" è facilmente distinguibile dai "saper essere" dei quali costituisce l'aspetto concreto-procedurale. Nel nostro studio l'accento viene messo piuttosto sul loro aspetto pratico, cioè sul "saper agire".

In conclusione, possiamo ritenere che nella mappa formativa si trovano tutti i principali tipi di "saper fare" sopra descritti.

### 5.2.3. Come si sviluppano i "saper fare" durante una lezione "normale" e in quali condizioni

#### Il problema della rilevazione in classe

Fatte le debite proporzioni, il nostro sottogruppo si è sentito come una équipe di scienziati che ha individuato per via teorica l'esistenza di una nuova particella subatomica e che ora deve cercare di isolarla, di vederla nella realtà. Essere convinti che i "saper fare" siano una componente importante dell'apprendimento è un conto, vederli esplicitati in classe, durante le lezioni, è ben altra cosa. Vi si frappongono difficoltà soggettive (dovute alla limitatezza dei mezzi a disposizione degli osservatori) e difficoltà oggettive, dovute a un insieme di peculiarità proprie a questi particolari apprendimenti e a certi modi di fare scuola, che cercheremo di illustrare di seguito.

#### Che cosa e come osservare

La tendenza che si ha quando si assiste a una lezione (dal vivo o videoregistrata) è di giudicare il contenuto proposto, di commentare l'interesse o le bizzarrie del comportamento degli allievi, oppure il modo di fare dell'insegnante. Per i nostri scopi occorre invece mettere da parte tutto ciò e concentrarsi esclusivamente sulla riflessione / metariflessione concernente i "saper fare" in gioco. È semplice da dire, ma tremendamente complicato e dispendioso da mettere in pratica: per dare un'idea diremo che, di regola, un'osservazione di questo tipo non può durare più di mezzora. Ciò è dovuto alla grande concentrazione che questa operazione richiede all'osservatore.

La lente di quest'ultimo va spostata dal docente agli allievi, perché è l'allievo che produce i "saper fare" e ciò può avvenire anche indipendentemente dallo svolgersi della lezione e non sempre in modo esplicito.

Ovviamente le modalità didattiche possono influire: per esempio, tanto più la lezione è frontale o condotta in modo direttivo dal docente, quanto meno probabile risulta l'attivazione o la nascita dei "saper fare", che saranno numericamente pochi e poco verificabili. Quanto più una lezione prevede attività individuali o a gruppetti, tanto maggiore è la probabilità che dei "saper fare" siano attivati e che l'osservatore abbia la possibilità di andare fra i banchi a vederli in azione. È anche vero che non vi può mai essere la certezza che tutti gli allievi si coinvolgano mentalmente nell'attività proposta dal docente: c'è sempre qualcuno che si

estranea o perché non partecipe del progetto educativo, o perché non capisce, o perché non si lascia coinvolgere emotivamente.

### **Comportamento e intenzioni del docente**

Il ruolo che il docente si attribuisce è fondamentale per l'attivazione esplicita dei "saper fare".

Quanto più il docente crede che il suo ruolo sia di trasmettere un sapere, tanto più tenderà a non attivare dei "saper fare" nel corso della lezione; tutt'al più destinerà a questo scopo una fase applicativa, di esercitazione, successiva al momento trasmissivo.

Quanto più il docente crede che il sapere è costruito dall'allievo socializzando in un gruppo - quando vi è qualcosa di concettuale da capire e da usare nell'azione - e quindi propone situazioni di apprendimento che favoriscono questa costruzione, tanto più tenderà a non separare la fase di apprendimento dalla fase di applicazione (parte di quest'ultima, semmai, potrà essere riproposta come momento di consolidamento e di memorizzazione).

L'attivazione di "saper fare" può avvenire a seguito di una indicazione diretta dell'insegnante, una consegna precisa (secondo Brousseau è una situazione didattica), oppure nell'ambito di un'attività non diretta dal docente (sempre secondo Brousseau, situazione a-didattica). Nel primo caso vi saranno certamente dei "saper fare" da osservare poiché stimolati, ma pochi saranno quelli autonomamente creati dagli allievi; mentre nel secondo caso, se da una parte è possibile ma non così certo che ve ne siano, dall'altra è anche possibile che quelli che appaiono siano dei "saper fare" diversi da quelli attesi o auspicati dal docente, magari più creativi e meno prevedibili ("saper fare" spontanei, non previsti).

L'osservazione di lezioni molto dirette da un insegnante, che voleva giungere in tempi brevi al prodotto previsto, ha permesso di rilevare come in questi casi gli allievi sono lasciati liberi di attivare o meno dei "saper fare" (sembra strano dire che in una lezione direttiva gli allievi sono liberi, ma è così perché il docente è impegnato nel seguire la sua logica disciplinare e quindi l'allievo non è obbligato a coinvolgersi). Oltretutto, molto spesso, è sufficiente che un allievo risponda alla richiesta del docente perché questi si senta autorizzato a continuare la lezione (supponendo che se un allievo dà una risposta pertinente, tutti siano in chiaro). In questo caso, possiamo affermare che l'attivazione dei "saper fare" è un *optional* che gli allievi motivati e coinvolti fanno volentieri, ma non necessariamente gli altri.

Se si mira a far sì che tutti gli allievi siano attivi al massimo delle loro possibilità è opportuno cercare di metterli in situazioni nelle quali siano stimolati a produrre, a fare qualcosa (a mettere in gioco dei "saper fare"). Allora possono nascere momenti nei quali gli allievi (agendo individualmente o in piccoli gruppi) assumono la responsabilità del proprio apprendimento (situazione a-didattica), momenti molto propizi per la nascita e lo sviluppo di "saper fare" spontanei, non previsti, che sarebbero fra i più interessanti da rilevare per il docente.

### **Il processo più che il prodotto**

Il docente che svolge una lezione frontale direttiva o dialogata arriva più facilmente all'obiettivo mirato ma non sa che cosa gli allievi hanno appreso; conosce solo ciò che la classe, come globalità, attraverso alcuni singoli, ha prodotto. Possiamo affermare che questo docente è molto attento al **prodotto**, all'immagine (superficiale) della sua attività; poco sa del **processo** grazie al quale la classe è giunta al prodotto. L'attenzione al processo - piuttosto che al prodotto - , al **come** si arriva a una certa prestazione - piuttosto che alla prestazione in quanto tale - è un passo importante che, secondo noi, il docente oggi deve compiere. L'indagine del processo di apprendimento del singolo allievo si fa anche e soprattutto attraverso l'osservazione della produzione dei "saper fare".

Non ci si deve però illudere che il cambiamento di prospettiva, dal prodotto al processo, sia facile e immediato. L'esperienza fatta dal gruppo mostra che è solo da una riflessione sistematica, continua e protratta nel tempo che può emergere la disposizione a questo cambiamento di ottica.

### **5.3. Quali nuove metodologie didattiche favoriscono la messa in gioco dei "saper fare" e ne permettono l'esplicitazione?**

In alcune lezioni osservate si parte da "saper fare" disciplinari, relativi a procedure semplici, che saranno reinvestiti più avanti in situazioni più complesse ("saper fare" strategici). Altre lezioni invece richiedono l'attivazione di "saper fare" strategici in partenza e la soluzione di queste situazioni complesse porta alla necessità di attivare o apprendere procedure più semplici. Si conferma così quanto detto più volte: non esiste

"la buona lezione" in assoluto, esistono percorsi funzionali all'acquisizione di conoscenza che si presenta sotto forma di "sapere" o di "saper fare".

La metafora dell'alimentazione può forse rendere meglio l'idea di quanto stiamo dicendo: è bene variare la dieta, mangiare un po' di tutto, ma per questo bisogna sapere che cosa si mangia, conoscere le principali componenti nutritive dei cibi e i bisogni nutritivi dell'individuo. In didattica c'è una difficoltà in più: i "cibi", cioè le diverse attività proposte in classe, non portano l'etichetta che indica la composizione "nutritiva": è quindi importante che il docente impari a riconoscere questi elementi, dei quali i "saper fare" costituiscono una componente importante.

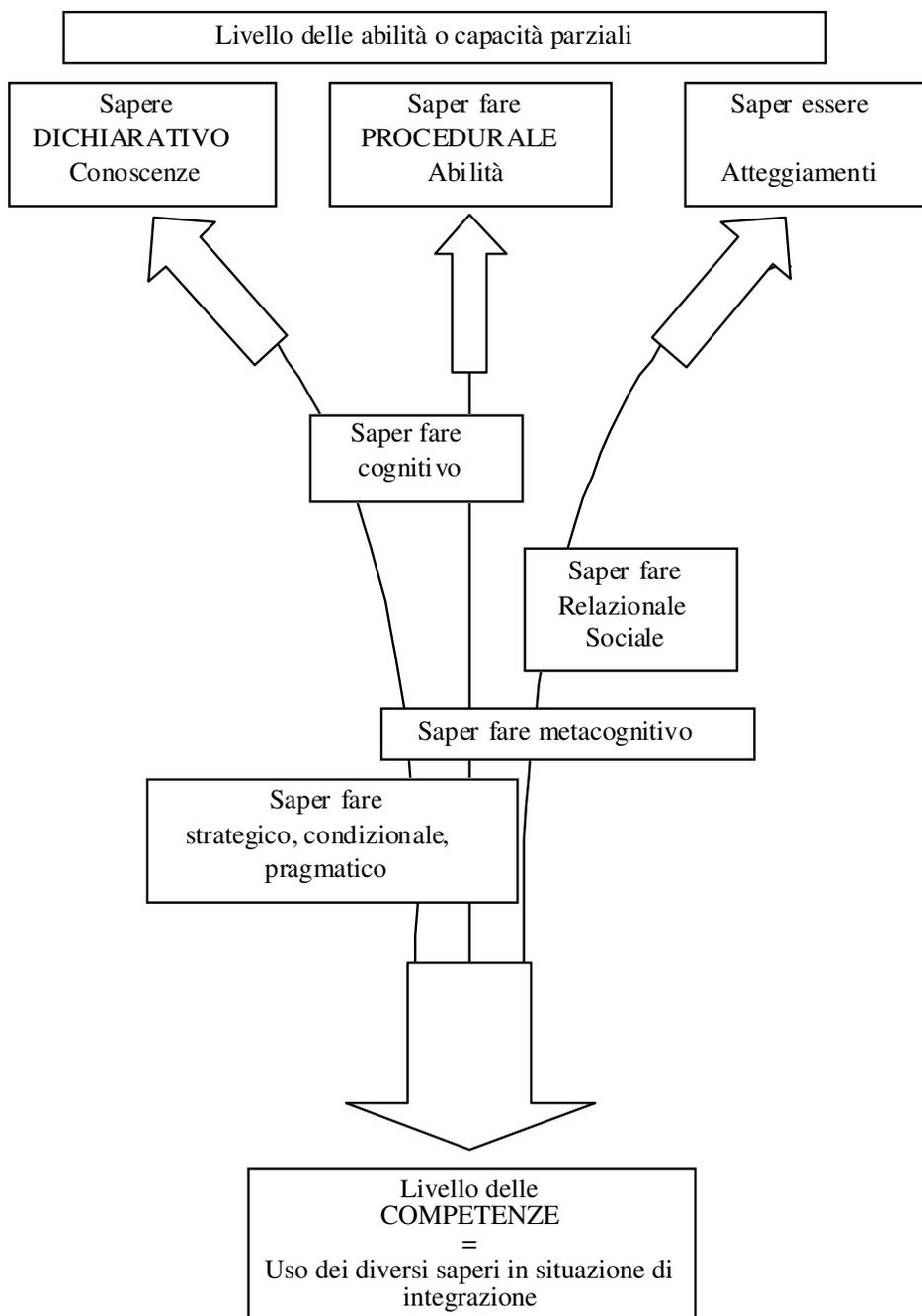
Sia nella situazione didattica come in quella a-didattica, l'allievo può essere messo nella condizione di attivare dei "saper fare" già acquisiti o apprendere dei nuovi. Attivare dei "saper fare" è relativamente facile: il docente predisporre situazioni e al massimo dà le indicazioni necessarie affinché nell'elaborazione delle soluzioni dei problemi (scaturiti dalla situazione) vengano attivati i "saper fare" che gli interessano. Se invece si vogliono far apprendere dei nuovi "saper fare" le cose risultano ben più complesse. Una procedura semplice può essere direttamente insegnata, basta dare all'allievo le tappe della procedura e fargliela eseguire (per esempio, vedere la situazione didattica di Brousseau). Per contro, i "saper fare" relativi a situazioni complesse non sono direttamente insegnabili; essi si apprendono in azione, nell'ambito della risoluzione di problemi o della dialettica "dimostrazione-confutazione" (teoria di Lakatos<sup>21</sup>), in cui si attivano frequentemente "saper fare" più generali di ordine cognitivo (vedi figura seguente), quali ad esempio "saper analizzare", "saper formulare ipotesi", "saper dedurre", ecc. e di tipo metacognitivo quali ad esempio "saper verificare", "saper correggere", "tentare", ecc.

La capacità di adattamento di un soggetto a un ambiente è relativa alla sua abilità di agire in questa realtà e di trasformarla risolvendo problemi (in genere complessi) che questa pone al soggetto. Come già detto, la distinzione fra "sapere", "saper fare" e "saper essere" è puramente teorica e ubbidisce a ragioni di teorizzazione. Questi apprendimenti però non si verificano singolarmente: nelle azioni reali vengono attivati elementi di tutti e tre i tipi.

Lo schema seguente sintetizza il gioco esistente tra saperi e competenze: in particolare si nota una dinamica ascendente - dalla competenza ai tipi di sapere - e una discendente che mostra come questi tipi, agendo insieme, possono portare alla competenza.

---

<sup>21</sup> Vedere in particolare, M. Motterlini, Lakatos, *Scienza, matematica, storia*, Il Saggiatore, Milano, 2000.



In definitiva, pensiamo di poter affermare che un'impostazione didattica mirante allo sviluppo (apprendimento e consolidamento) dei "saper fare" debba essere improntata all'apprendimento attivo da parte dell'allievo. La ragione principale risiede nel fatto che i "saper fare" più importanti - quelli che permettono all'allievo una certa autonomia nell'apprendimento, una capacità di affrontare con successo problemi nuovi e una certa abilità nella dialettica dimostrazione / confutazione - non sono direttamente insegnabili, ma possono essere costruiti da ciascun allievo, se messo frequentemente in condizione di volere/dovere produrli, riprodurli, consolidarli, raffinarli, ecc. Ovviamente un "saper analizzare una figura geometrica poligonale" non può essere appreso né mandando a memoria una ricetta né analizzando una sola figura complicata. Si inizierà con l'analisi di semplici triangoli, per poi passare successivamente a quadrilateri e a poligoni con più lati, facendo tesoro dei modi di procedere più convenienti (per esempio, la scomposizione in triangoli, lo studio degli angoli, dei lati, delle diagonali, ecc.). Un "saper fare" può nascere da situazioni semplicissime e si sviluppa gradatamente in situazioni sempre più complesse o viceversa.

Diventa un "saper fare" acquisito quando l'allievo non solo mostra di saper agire, ma riesce anche a **riflettere** sulla propria azione, prende cioè coscienza di ciò che ha appreso e lo sa collocare fra gli altri apprendimenti: in altre parole, conquista l'aspetto **metacognitivo** del saper fare. Solo allora si può dire che egli "sa fare", perché saprà attivare quel determinato "fare" nel momento opportuno e saprà metterlo a profitto nel proprio lavoro.

#### 5. 4. Come valutare i "saper fare"?

In un quadro di insegnamento essenzialmente trasmissivo, i docenti non hanno soverchie difficoltà nel valutare l'apprendimento dei propri allievi. È sufficiente proporre come prova di valutazione una serie di esercizi simili a quelli svolti nel corso dell'insegnamento. Tutto questo può essere realizzato al di fuori di qualsiasi contesto significativo, di qualsiasi situazione problema reale.

Se si abbraccia l'ottica dell'insegnamento per competenze, queste ultime andrebbero valutate all'interno di una situazione. Ciò che si può osservare è una prestazione (o *performance*). Si sa, però, che una prestazione all'interno di una situazione - che per sua natura è complessa - chiama in causa più competenze. Rimane il problema di inferire il grado di acquisizione delle competenze, dalle prestazioni osservate in classe. Occorre inoltre evitare il pericolo di riproporre, in sede di valutazione, sempre le stesse situazioni e l'altro pericolo, ancor più grande, di fabbricare dei criteri (degli indici) di misurazione del grado di raggiungimento delle competenze, strettamente connessi a contenuti disciplinari. Così facendo si finirebbe col distruggere il principio stesso di insegnamento per competenze, facendo rientrare dalla finestra i criteri di valutazione tipici dell'insegnamento per trasmissione. Senza dubbio, i criteri di valutazione del grado di raggiungimento di una determinata competenza devono essere espressi in modo puntuale, ma essere tali da potersi adattare a più situazioni.

Nel caso particolare dei "saper fare", si tratta di identificare non solo il prodotto finale delle prestazioni degli allievi, ma anche come questo prodotto sia stato raggiunto e con quale grado di autonomia. Inoltre la valutazione dovrebbe sempre essere un confronto chiaro fra le prestazioni osservabili e quelle attese e mirate dall'insegnante. Si tratta quindi di stabilire prima dello svolgimento della lezione quali obiettivi/abilità di "saper fare" si vogliono vedere attivati (se già appresi) o appresi (se si ritengono nuovi per l'allievo).

In generale, i docenti che hanno realizzato le lezioni da noi esaminate, hanno saputo molto bene anticipare questi "saper fare" attesi. In questo caso, il compito dell'osservatore (del valutatore) è parecchio facilitato. Se il docente si prende la briga di annotare, di rilevare queste prestazioni (vi sono parecchie tecniche e non pochi strumenti che permettono di eseguire questa registrazione senza troppe difficoltà e perdita di tempo), alla fine si trova in possesso di parecchi elementi di valutazione che possono rendere superflua (o ridurre sensibilmente) l'esecuzione dei tradizionali lavori scritti. Ciò è molto importante perché è stato detto più volte come una lezione frontale sia più economica in termini di tempo rispetto all'insegnamento in situazione che richiede l'azione degli allievi. Allora, piuttosto che risparmiare tempo facendo lezioni frontali, è meglio risparmiarlo approfittando della **valutazione in azione**, intesa a registrare il grado di raggiungimento dei "saper fare" mirati.

Infine, l'osservazione di un'attività di sostegno videoregistrata<sup>22</sup> ha messo in rilievo come l'allievo in questione avesse difficoltà nel risolvere un problema aritmetico per una serie articolata di carenze di "saper fare". Aiutare gli allievi quando hanno difficoltà di autonomia, di analisi, di messa in relazione, di astrazione, quando hanno misconcezioni da demolire, quando hanno saperi locali che diventano arbitrariamente regole generali, è un lavoro difficilmente effettuabile. Ne deduciamo un ulteriore rinforzo della necessità di lavorare seriamente sull'acquisizione dei "saper fare", curando maggiormente i processi messi in pratica dagli allievi: meglio far lavorare questi ultimi in classe fin da subito stimolando al massimo la messa in gioco dei "saper fare", piuttosto che cercare di recuperare quando la situazione è disperata.

---

<sup>22</sup> Esperienza presentata da Maurizio Cattaneo

## 6. Che fare?

In questo testo abbiamo cercato di proporre una sintesi del lavoro svolto nel gruppo SFERA-SE.

Riteniamo che possa essere di stimolo per la riflessione e per il miglioramento della pratica quotidiana di ogni singolo docente. Crediamo però che possa essere opportunamente utilizzato nell'ambito di lavori di approfondimento a carattere formativo in diversi contesti: nei singoli istituti come in sede di formazione di base e continua.

Per questa ragione sono stati prodotti dei materiali che sono disponibili negli allegati o, per il "saper essere", sotto forma di CD.

### **"Saper essere": scheda sinottica dei *momenti topici* e materiali visivi su CD**

La discussione delle questioni didattiche che interessano il "saper essere" svolta al capitolo 4.3. è in relazione ai cosiddetti *momenti topici*. Ai quattro esempi esposti al capitolo 4.3.2 fa da riscontro una tabella sinottica (allegato II) che illustra 12 *momenti topici* corredati di una situazione esemplare, di una definizione, di una precisazione della posta in gioco e di suggerimenti strategici. Immaginiamo che questi esempi possano fornire un'utile base per la discussione e la ricerca di strategie comuni adeguate agli interventi in classe che direttamente o indirettamente mirano a far crescere il "saper essere". Chi volesse può completare questi esempi con il materiale visivo disponibile su CD. Il CD presenta dapprima la problematica del "saper essere" e può quindi prestarsi egregiamente come introduzione alla tematica. Gli spezzoni di lezioni permettono poi di illustrare in modo efficace alcuni *momenti topici* facilitando il confronto e la discussione. Per ogni esempio di momento tipico il CD contiene una scheda con suggerimenti didattici.

Per concludere vorremmo sottolineare che questi materiali di lavoro possono avere un senso compiuto se visti alla luce della discussione che è stata proposta nel capitolo sul "saper essere".

### **"Saper fare": classificazione dei saper-fare e esempi di saper-fare coinvolti nelle attività didattiche.**

Gli allegati comportano dapprima una tabella della Classificazione di riferimento dei vari tipi di saper fare utilizzati nel testo e che sono serviti da quadro analitico nel corso dell'esame degli esempi didattici. Gli allegati successivi sono il resoconto sintetico dello svolgimento di attività didattiche ("lezioni") guardate e analizzate dal punto di vista dei saper-fare coinvolti, provocati, suscitati, esercitati. Questi esempi possono fornire idee per la lettura di ciò che succede in classe nell'interazione docente-allievi e servire da materiale per la formazione dei docenti.

Elenco degli allegati:

III. Tipi di conoscenza, definizioni (Edo Dozio).

Tipi di conoscenza e intenzioni didattiche:

IV. Matematica, documento generale (Gianfranco Arrigo, Aldo Frapolli);

V. Matematica, esempio 1: costruzione di un cono in cartoncino (Antonella Frezza, classe terza base);

VI. Matematica, esempio 2: alla scoperta dei numeri irrazionali (Claudia Mattei, classe quarta attitudinale);

VII. Italiano, esempio: attività sul testo poetico (Stefania Lanz, Daniele Christen, quarta media);

VIII. Francese, esempio di strategie didattiche possibili sul tema: tempi del passato (Beatrice Leonforte, Edo Baylaender, classi terza e quarta).

## Bibliografia

- AA.VV. (1999), *Materiali per l'elaborazione del Piano di formazione della scuola media*, Divisione scuola/UIM, Bellinzona;
- AA.VV. (s.d.), *Conflitti e litigi...e altre rotture, Mostra interattiva, Diario di bordo*, Centro psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti, Piacenza;
- AA.VV. (s.d.), *Conflitti e litigi...e altre rotture, Mostra interattiva, Libro Mastro*, Centro psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti, Piacenza;
- AA.VV. (1999), *Glück und Gerechtigkeit*, Insel Verlag, Frankfurt am Main und Leipzig;
- Beltrani M. / Ghisla G. (1999), *Dal programma al piano formativo: concetti e strategie per un progetto d'innovazione scolastica*, in: *Educazione e ricerca*, 21/1999/2, pp. 206-232;
- Beck U. (1998), *Was ist Globalisierung*, Suhrkamp, Frankfurt a.M.;
- Beck U. (2003), *Il nuovo ordine mondiale sognato dagli Stati Uniti*, Repubblica, 16 aprile 2003;
- Bosman C. et al. (éds.)(2000), *Quel avenir pour les compétences?*, De Boeck Università, Bruxelles;
- Brophy J. E. et al. (1974), *Teacher-Student Relationships*, Holt, Rinehart and Winston;
- Chevallard Y. (1991), *La transposition didactique*, La Pensée Sauvage, Paris;
- Christen D. (2002), *Ragionare di competenze a scuola*, in: *Scuola ticinese*, 253/2002, 3-5;
- Franscini S. (1827), *L'educazione nella Confederazione elvetica*, ristampa in: Franscini, S. (1985), *Per lo sviluppo dell'istruzione del Cantone Ticino*, Stamperia della Frontiera, Caneggio;
- Fromm E. (1977), *Avere o essere?*, Mondadori, Milano;
- Gruppo SFERA (2000), *Rapporto intermedio I*, UIM, Bellinzona;
- Gruppo SFERA (2001), *Rapporto intermedio II*, UIM, Bellinzona;
- Honneth A. (1994), *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Diagnose*, Fischer, Frankfurt a. M.;
- Hobsbawm E. (2000), *On the Edge of the new Century*, The New Press. New York;
- Joas H. (2002), *Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft*, in: Killius, N. et al. (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Suhrkamp, Frankfurt am Main;
- Killius N. et al (Hg.) (2002), *Die Zukunft der Bildung*, Suhrkamp, Frankfurt am Main;
- Laplanche J. / Pontalis, J.-B. (1974), *Enciclopedia della psicanalisi*, Laterza, Bari;
- Morin E. (1999), *La tête bien faite*, Seuil, Paris;
- Motterlini M. (2000), *Lakatos: scienza, matematica, storia*, Il Saggiatore, Milano;
- OECD (2001), *What Schools for the Future?* OECD, Parigi;
- Ostinelli M. (2001), *Le finalità dell'educazione in una società pluralistica*, Cenobio, 1/2001;
- Pico della Mirandola (1942\*), *De hominis dignitate*, \*a cura di E. Garin, Firenze;
- Pädagogik (2003), *Streitschlichtung. Thematische Nummer*, 1/2003. Beltz, Weinheim, Basel;
- Rabelais F. (1979\*), *Gargantua e Pantagruale*, \* nell'edizione di Einaudi "Gli struzzi", seconda ed. 1979, Torino;
- Reboul O. (1992), *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Parigi;
- Revelli M. (2001), *Oltre il Novecento*, Einaudi Torino;
- Roegiers X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration*, De Boeck Università, Bruxelles;
- Savater F. (1992), *Etica per un figlio*, Laterza, Bari;
- Schmid W. (1999), *Sich ein schönes Leben machen, Die Wiederentdeckung der Lebenskunst und die Erneuerung des Humanismus*, in: Stäblein, R. (Hg.) (1999), *Glück und Gerechtigkeit*, Insel, Frankfurt am Main und Leipzig, s. 41-60;
- Sennet R. (1998), *The corrosion of Character*, Norton, New York;
- Sennet R. (2002), *Respect in a world of Unequality*, Norton, New York;
- Siegenthaler R. (1999), *Die erziehrische Dimension des Unterrichts*, Verlag Pestalozzianum/Verlag Comenius, Zürich;
- Stäblein R. (Hg.) (1999), *Glück und Gerechtigkeit*, Insel, Frankfurt am Main und Leipzig;
- Steiner G. (2003), *La lunga notte dell'Occidente*, Repubblica, 2 aprile 2003;
- Taylor C. (1989), *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts;
- UIM (2001), *Scuola media: lavori in corso 1*, Bellinzona;
- UIM (2002), *Scuola media: lavori in corso 2*, Bellinzona;
- Zambelloni F. (2003a), *Epoca di cambiamenti nel mondo, nella scuola, nell'uomo*, in: *Scuola ticinese*, No. 255, Bellinzona, pp. 2-5;

Zambelloni F. (2003b), *Crisi della modernità e avvento del postmoderno: problemi morali e indirizzi etici*,  
Manoscritto di prossima pubblicazione presso l'editore Dadò (Locarno).

Allegato I

## **La Mappa formativa generale della scuola media**

### **Imparare a conoscere**

Conoscere il mondo attraverso i canali della scienza e dell'arte, dell'immaginazione e dell'interpretazione.

#### **1.1**

##### **• L'immagine dell'uomo e del mondo**

Il sapere come base per la costruzione progressiva di un'immagine appropriata dell'uomo e del mondo nel rispetto delle loro diverse componenti e dinamiche.

##### **• Un sapere aggiornato e ordinato**

Il sapere aggiornato e ordinato, predisposto secondo i bisogni e le possibilità di conoscenza dell'età, nei campi delle scienze matematiche e naturali, delle scienze sociali e umane, delle lettere, delle arti, dei linguaggi della comunicazione e della tecnica.

##### **• Un sapere interrogativo e creativo**

I limiti del sapere umano e il suo carattere interrogativo, congetturale, creativo e storico.

#### **1.2**

##### **• La conoscenza come risposta ai bisogni umani**

Le diverse forme e modalità di costruzione del conoscere, inteso come risposta ai bisogni umani contestualizzati nel tempo e nello spazio.

##### **• La dimensione etica e morale**

Gli aspetti etici inerenti alla cultura, all'uso e alle applicazioni della conoscenza, alle forme di convivenza sociale e politica, alla salute, alla vita e all'ambiente naturale.

Gli aspetti morali che sono alla base degli atteggiamenti e del comportamento dell'uomo in quanto membro di una comunità.

##### **• Il mondo interiore**

L'importanza del mondo interiore nelle sfere emotiva, affettiva e relazionale e con particolare riferimento agli interrogativi esistenziali tipici dell'età.

#### **1.3**

##### **• L'identità culturale e politica**

Il significato dell'identità culturale e politica pluriethnica in un contesto multiculturale e multilingue di fronte al mondo e in rapporto ai fenomeni della globalizzazione.

##### **• Il sistema di valori, di norme e di regole**

Il sistema dei valori, delle norme e regole nel nostro paese inteso quale società aperta, improntata alla democrazia, alla tolleranza e alla solidarietà.

##### **• Le istituzioni politiche, sociali e culturali**

Le istituzioni politiche, sociali e culturali come base di una società democratica e come condizione per lo sviluppo del sapere e della cultura.

##### **• Il lavoro e la formazione**

L'importanza del mondo della scuola e della formazione e di quello dell'economia con i diversi ruoli professionali.

##### **• La comunicazione**

Le diverse forme di comunicazione tradizionale e tecnologica e la loro importanza per il funzionamento della società.

### **Imparare a fare**

Esercitare e affinare le capacità di pensare e di immaginare, di apprendere, di utilizzare la conoscenza e di agire così come si sviluppano dagli 11 ai 15 anni.

## 2.1

### • **Pensare e ragionare**

Le risorse cognitive del pensiero logico-scientifico e narrativo, in particolare le capacità di ragionamento convergente e divergente (porsi e porre domande, formulare congetture, articolare problemi), di astrazione, di immaginazione e di intuizione creativa.

### • **Apprendere**

Le capacità di apprendere attraverso l'elaborazione autonoma (rappresentare, memorizzare e comunicare oralmente e per iscritto) delle informazioni e delle conoscenze con il supporto di adeguate tecniche e strategie sia di ricezione sia di scoperta.

### • **Utilizzare procedure, metodi e strategie**

Le capacità inerenti all'applicazione di metodi, di procedure e di strategie delle diverse discipline di studio e dei saperi trasversali. In particolare la capacità di utilizzare la lingua esprimendosi correttamente e utilizzando i diversi tipi di testo.

### • **Utilizzare, trasporre la conoscenza e agire**

Le capacità di far uso delle conoscenze nei contesti disciplinari e interdisciplinari. Le capacità di trasporre le conoscenze in contesti diversi, per la costruzione di nuovi saperi e per affrontare situazioni e risolvere problemi concreti.

## 2.2

### • **Riflettere**

Le capacità di interpretare e di valutare i fatti umani e sociali fondandosi sulla riflessione critica e autocritica, sul giudizio e sul discernimento.

### • **Contestualizzare**

La capacità di immaginare, ragionare e giudicare ponendosi da punti di vista diversi, con riferimento a scale o a contesti diversi e ben definiti.

## 2.3

### • **Partecipare**

Le capacità di informarsi, interessarsi, discutere, ascoltare, confrontarsi ed essere propositivi. Le capacità di prendere parte alle attività sociali e civiche e di assumere ruoli nella comunità con senso di responsabilità.

### • **Gestire e organizzare il lavoro**

Le capacità di partecipare al lavoro comune, di équipe e di organizzarlo con tecniche appropriate, avvalendosi dei necessari strumenti comunicativi.

### • **Ricerca, selezionare e utilizzare l'informazione**

Le capacità di far capo alle diverse fonti, alla documentazione e alle consulenze (tradizionali e tecnologiche) per poi scegliere le informazioni pertinenti e utilizzarle in modo appropriato.

## **Saper essere**

Contribuire allo sviluppo della persona nei suoi tratti intellettuali, personali e sociali, in modo originale e coerente e nella relazione consapevole e motivata con la realtà.

## 3.1

### • **Fare propri e condividere valori**

Riconoscere e condividere i valori intellettuali, affettivi e spirituali veicolati dalla conoscenza. Formare interessi personali, curiosità e sensibilità per l'attività conoscitiva e creativa.

### • **Sviluppare e approfondire il rapporto con la realtà**

Porsi in modo aperto e ricettivo nei confronti della realtà e imparare ad apprezzare conoscenze, esperienze e forme di studio, di lavoro e di vita.

### • **Sviluppare i convincimenti personali**

Formarsi progressivamente le proprie ragioni di essere e di agire, le proprie opinioni nell'ambito degli interrogativi posti dall'insegnamento e da altre fonti di conoscenza e quindi effettuare le proprie scelte.

### 3.2

- **Sviluppare il senso di responsabilità**

Considerare gli aspetti etico, morale e intellettuale dell'esistenza e sviluppare il senso di rispetto e di responsabilità verso se stessi, gli altri e le cose.

- **Promuovere il piacere di vivere e la valorizzazione dei sentimenti**

Far crescere atteggiamenti che permettano di vivere positivamente e di valorizzare i sentimenti.

- **Sviluppare la fiducia in sé e la consapevolezza delle proprie risorse e dei propri limiti**

Sviluppare risorse che permettano di disporre della necessaria fiducia di sé, essendo consapevole delle proprie qualità e della necessità di farle evolvere come pure dei propri limiti.

### 3.3

- **Promuovere l'apprezzamento delle ragioni e delle esperienze altrui**

Imparare ad apprezzare il valore della diversità culturale, dei modi di pensare e di vivere e delle esperienze altrui.

- **Sviluppare disponibilità alle relazioni umane**

Porsi in modo aperto e positivo verso gli altri e coltivare rapporti di socievolezza, di cordialità e di amicizia.

- **Sviluppare un rapporto responsabile con le istituzioni**

Imparare ad instaurare un rapporto motivato, costruttivo e responsabile con il mondo dello studio, del lavoro e delle istituzioni.

- **Sviluppare il senso di appartenenza**

Sviluppare il senso di appartenenza ad una società democratica in evoluzione, fondata sul diritto, sulla solidarietà e aperta al mondo.

Allegato II

**Esemplificazioni di momenti topici**

N.B.: gli esempi di momenti topici riportati nella tabella seguente hanno il carattere di materiale di riflessione e di lavoro.

Non contengono “verità pedagogiche o didattiche”. Per il loro utilizzo si può far riferimento alle indicazioni contenute nel testo e al materiale visivo disponibile su un CD corredato di alcuni suggerimenti didattici.

Categoria	Momento topico	Situazione esemplare e definizione	Posta in gioco	Suggerimenti strategici
<b>Momenti istituzionali</b>	<b>Primo incontro con la classe</b>	<p><i>"Consapevole del significato che può avere l'impatto iniziale, mi sono sempre chiesto come impostare il primo incontro con una classe in modo da creare premesse positive per la continuazione di un lavoro di lunga durata e di particolare intensità. Ciò che cerco di fare durante la prima lezione (o le prime lezioni) si concentra su tre cose d'importanza più o meno uguale:</i></p> <p><i>a) avviare lo sviluppo di un rapporto con la classe che abbia un carattere personale, dove ci sia qualcosa di "mio" e dove chiedo agli allievi qualcosa di "loro";</i></p> <p><i>b) favorire una percezione positiva della materia che insegno;</i></p> <p><i>c) esplicitare le regole basilari - quelle più semplici - che sono indispensabili per un lavoro svolto in comune".</i></p> <p>Il primo impatto con la classe è un momento veramente topico, spesso decisivo: le prime impressioni - reciproche - lasciano tracce per tanto tempo ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "chi ben inizia è a metà dell'opera ...";</li> <li>• "patti chiari, amicizia lunga";</li> <li>• l'immagine dell'insegnante;</li> <li>• rapporto con la classe, comportamento, disciplina;</li> <li>• il modo di vivere la materia da parte degli allievi;</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cercare di essere se stessi e di concepirsi come qualcuno che vuole dare qualcosa agli allievi;</li> <li>• approfittare delle situazioni che si creano per introdurre alcune regole semplici che si possono far rispettare con coerenza (non fare la lezione sulle regole ...);</li> <li>• raccontare qualcosa di sé e del proprio vissuto con la scuola, gli allievi ... e chiedere altrettanto agli allievi ...;</li> <li>• ....</li> </ul>
	<b>Inizio della lezione</b> (cfr. cap. 4.3.2.)	<p><i>"Per l'ennesima volta mi sono trovato a non poter iniziare la lezione come avrei voluto. Ho dovuto attendere parecchi minuti finché la classe si fosse calmata e alcuni allievi, particolarmente agitati, si fossero seduti al loro posto. Mi rendo conto che l'agitazione inizia già nei corridoi e viene riportata in aula. I miei richiami sembravano non avere nessun effetto. Una situazione frustrante e, a lungo andare, insopportabile".</i></p> <p>L'inizio della lezione è il momento che viene scandito dall'orario d'inizio e comprende le fasi (tempo e spazio) precedenti e susseguenti lo stesso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "chi ben inizia è a metà dell'opera ...";</li> <li>• importanza del rituale: saluto, altro ...;</li> <li>• l'inizio condiziona tutto quanto segue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• arrivare puntuali, altrimenti scusarsi (docenti e allievi);</li> <li>• l'allievo che arriva in ritardo, bussa prima di entrare, saluta e si scusa;</li> <li>• introdurre rituali d'inizio e farli rispettare rigorosamente;</li> <li>• definire le condizioni per iniziare: materiale disponibile, tutti seduti, attenzione, ... e non iniziare se queste condizioni non sono rispettate.</li> </ul>

	<b>Fine della lezione</b>	<p><i>"La fine della lezione, invece di essere una conclusione positiva del lavoro svolto, si traduce, non di rado, in un mezzo dramma. Allievi che mettono via le cose e vogliono andarsene prima che suoni adducendo scuse belle e buone; un fuggi fuggi, quando suona, che non riesco più a contenere ...</i></p> <p><i>Ovviamente poi una parte degli allievi non ascolta più le consegne per i compiti o quant'altro. Insomma spesso un momento frustrante a conclusione di un lavoro che non lo è da meno ...".</i></p> <p>La fine della lezione è sovente sintomatica per quanto è successo in precedenza. Si tratta senza dubbio di un momento topico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• concludere bene un lavoro è la base per poterlo riprendere;</li> <li>• se concentrazione e interesse non durano fino alla fine, probabilmente erano carenti anche durante il lavoro;</li> <li>• il controllo della situazione è decisivo, alla fine più che mai;</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• introdurre regole e rituali di fine lezione: sintesi di quanto fatto, scrivere le consegne nel diario, pulire la lavagna e quant'altro, il saluto reciproco (che parte dall'insegnante) come momento conclusivo, chiudere con il saluto, ...</li> <li>• verificare l'impostazione della lezione e dell'attività svolta;</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>Momenti legati alla relazione</b>	<b>Richiamo alla classe (Time out I)</b>	<p><i>"Quando con la classe nel suo insieme sono sorti problemi (disturbo, mancanza di attenzione, ecc.) ho spesso cercato di discuterne interrompendo la lezione. Purtroppo la sensazione predominante è che queste discussioni non portino ad un granché. Anzi non di rado gli allievi ne approfittano per perdere tempo e non dover lavorare".</i></p> <p>Il richiamo alla classe nel suo insieme ricorre abbastanza frequentemente. La sua efficacia non è data a priori. Solo a certe condizioni, al contrario, si possono ottenere dei risultati. Per questo si tratta di un vero e proprio momento topico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• il ruolo e l'autorità dell'insegnante;</li> <li>• il clima della classe;</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• essere convinti che il richiamo sia utile;</li> <li>• ...</li> </ul>
	<b>Richiamo all'allievo</b> (cfr. cap. 4.3.2.)	<p><i>"Il comportamento di R. diventa sempre più insopportabile e ingombrante: le sue provocazioni si fanno frequenti (mastica la cicca, stuzzica i compagni, si alza e gira, interviene a voce alta, ecc.). Durante la lezione lo devo richiamare continuamente per poter in un qualche modo continuare il mio lavoro. Gradatamente ciò sta avvelenando il clima della classe che ormai è in procinto di sfuggire dal mio controllo".</i></p> <p>Il momento topico si riferisce alle situazioni in cui l'insegnante richiama o affronta un allievo singolo per ragioni di comportamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• il rapporto tra il docente e l'allievo interessato;</li> <li>• l'autorità dell'insegnante;</li> <li>• la crescita personale dell'allievo;</li> <li>• il clima e l'identità della classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Evita di ingaggiare una lotta con l'adolescente, ne uscirai perdente" (A. Adler);</li> <li>• cercare il contatto personale dopo la lezione;</li> <li>• cercare aiuto ai colleghi o alla direzione, ma a livello personale (gli altri hanno di solito gli stessi problemi);</li> <li>• lasciare all'allievo un certo tempo per rilassarsi e riflettere;</li> <li>• evitare di inviare gli allievi dal direttore o in direzione;</li> <li>• dare senso alle sanzioni;</li> <li>• recuperare con l'allievo messo fuori dalla porta il tempo che lui ha perso (come docente guadagnerai molto).</li> </ul>

<b>Organizzazione dello spazio, del tempo e delle attività</b>	<b>Disposizione degli allievi</b> (cfr. cap. 4.3.2.)	<p><i>"È sempre stata mia abitudine lasciar scegliere agli allievi dove e con chi mettersi. Mi rendo conto che si tratta di un atteggiamento passivo da parte mia che in definitiva non favorisce né la libertà né la responsabilizzazione degli allievi. Al contrario alimenta le zone di tensione, le conflittualità e l'egocentrismo e mi impedisce di controllare in modo costruttivo le situazioni di comportamento".</i></p> <p>Anche se non molto frequente, l'atto della disposizione degli allievi in classe influenza costantemente i rapporti e le dinamiche. Le soluzioni adottate variano di parecchio tra docente e docente. Per queste ragioni merita di essere considerato alla stregua di un momento tipico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rapporto tra allievi e clima di classe;</li> <li>• senso di responsabilità e tolleranza;</li> <li>• autorità dell'insegnante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gli allievi cambiano il posto a ritmi regolari (mensile, bimensile, ...);</li> <li>• spostare senza indugi un allievo se occorre controllarlo: metterlo vicino all'insegnante e non in fondo alla classe.</li> </ul>
	<b>Formazione gruppi di lavoro</b>	<p><i>"Quando si tratta di formare dei gruppi di lavoro non so bene quali criteri adottare. Per evitare interventi autoritari o forzature finisco per lasciare che siano gli allievi a decidere, con risultati sovente pessimi perché il lavoro non funziona".</i></p> <p>Il lavoro a gruppi è una componente indispensabile del repertorio didattico dell'insegnante. La composizione dei gruppi incide sia sui rapporti fra gli allievi sia sull'efficacia del lavoro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• efficacia del lavoro di gruppo;</li> <li>• rapporti tra gli allievi;</li> <li>• autorità dell'insegnante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• il criterio di formazione del gruppo deve essere funzionale al compito da svolgere e al grado di maturità degli allievi;</li> <li>• non esitare a formare i gruppi: l'autorevolezza è pagante e gli allievi non la vivono negativamente (al contrario) se poi ottengono risultati.</li> </ul>
	<b>Briefing: impostazione attività/consegne/ distribuzione materiali</b>	<p><i>"Sono consapevole del fatto che dare le consegne e organizzare l'attività è un aspetto importante da cui dipende l'efficacia del lavoro per la classe e i singoli. Eppure faccio fatica a tenere la classe, a far sì che mi ascoltino ... Conseguenza: appena finito di dare le consegne c'è chi alza la mano per sapere cosa fare".</i></p> <p>Dare consegne, impostare e organizzare l'attività, distribuire materiali sono atti che appartengono ad ogni lezione e pertanto condizionano profondamente il comportamento degli allievi, i rapporti con l'insegnante e ovviamente anche la qualità dell'apprendimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• autorità dell'insegnante;</li> <li>• rapporti tra gli allievi e dinamica della classe;</li> <li>• efficacia del lavoro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• non parlare alla classe se non tutti ascoltano;</li> <li>• dare consegne chiare;</li> <li>• verificare le consegne chiedendo agli allievi di ripeterle (meglio: a quelli di cui si sa che solitamente non stanno attenti).</li> </ul>
	<b>Compiti</b>	<p><i>"Di per sé sono convinto che alcuni compiti ben dosati abbiano senso sia per l'apprendimento sia per lo sviluppo delle capacità di organizzazione e di studio e anche per l'evoluzione del carattere. Ciò che sempre più mi inibisce nell'attribuirli è la difficoltà che sorge per gli allievi che non li fanno, si scordano di portarli, hanno difficoltà anche oggettive a casa".</i></p> <p>I compiti sono un tema da sempre per la scuola. Oggi più che mai suscitano problemi e difficoltà. Inevitabile quindi considerarli un momento tipico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la qualità dell'apprendimento;</li> <li>• l'aiuto all'allievo che ha difficoltà tanto nella materia quanto nell'organizzarsi e nel saper rispettare le scadenze;</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• controllare le consegne sul diario dell'allievo;</li> <li>• dare compiti che si possono verificare individualmente o in comune;</li> <li>• riprendere esercizi fatti come compito nelle valutazioni sommative: premiano chi lavora e stimolano chi è reticente;</li> <li>• non accettare argomentazioni facili (tipo: ieri ho avuto l'allenamento, ho dimenticato il quaderno a casa, ecc.);</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• cercare di dare compiti che abbiano senso, si inseriscono bene nel lavoro che si sta svolgendo e fanno parte delle responsabilità dell'allievo;</li> <li>• chiarire con l'allievo le ragioni per le quali un compito non è stato fatto;</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>Momenti didattici</b>	<b>Prima lezione di un ciclo</b>	<p><i>"La prima lezione di un ciclo tematico (oppure di un'unità didattica, di un capitolo, di un progetto, ecc.) ha un carattere particolare. L'avviare qualcosa di nuovo è di solito fonte di motivazione e di ispirazione, ma anche l'occasione per introdurre soluzioni inedite per quanto riguarda i ruoli, la distribuzione dei compiti, le strategie di lavoro, ecc. Nel limite del possibile mi concentro:</i></p> <p><i>a) sull'obiettivo che si vuole raggiungere (assieme con la classe) e sul senso che si può dare al lavoro da svolgere;</i></p> <p><i>b) su un accordo (o perlomeno sulla trasparenza) tra me e gli allievi relativamente a cosa si deve fare e a come lo si vuole fare;</i></p> <p><i>c) sulla valorizzazione di quanto gli allievi già fanno o fanno fare in modo che costituisca una base importante per tutto il lavoro, da fare;</i></p> <p><i>d) su un risultato e un prodotto possibilmente concreto che sia ben definibile e verificabile".</i></p> <p>L'avvio di un'unità didattica o di un ciclo di lezioni è significativo non solo per il decorso didattico del lavoro, ma anche per il grado di coinvolgimento degli allievi, per la loro responsabilizzazione, per la loro motivazione e il loro entusiasmo. Tutti aspetti che concorrono a formare il "saper essere".</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• allievi motivati e disposti a collaborare;</li> <li>• una responsabilizzazione commisurata alle caratteristiche degli allievi e al lavoro da svolgere;</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fare in modo che l'insegnamento sia scandito da fasi o periodi che abbiano un carattere tematico, un inizio e una fine, ...;</li> <li>• cercare la trasparenza e, se possibile e opportuno, l'accordo su quanto si vuole fare e come lo si vuole fare;</li> <li>• cercare situazioni didattiche che stimolino la curiosità;</li> <li>• attribuire ruoli e responsabilità, variando le forme e i prodotti del lavoro;</li> <li>• chiedere che il risultato/prodotto sia valido nella sostanza, ma anche nella forma;</li> <li>• ...</li> </ul>
	<b>Regolazione didattica (Time out II)</b> (Cfr. cap. 4.3.2.)	<p><i>"Osservando gli allievi che lavorano individualmente o a gruppi, mi rendo sovente conto dell'opportunità di un intervento collettivo per poter correggere errori fatti da molti o fornire suggerimenti che possono tornare utili a tutti. Il mio tentativo di attirare l'attenzione di tutti naufraga però spesso perché un gruppo o singoli continuano per il loro verso e non prestano attenzione".</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "chi sbaglia impara";</li> <li>• efficacia del lavoro e dell'apprendimento;</li> <li>• rispetto delle regole.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• non parlare alla classe se non tutti ascoltano;</li> <li>• attivare l'allievo per la formulazione del problema, per dare le risposte, ecc.</li> </ul>

		<p>Come insegnanti percepiamo spesso il disagio legato alla mancanza di attenzione di una parte della classe o di singoli allievi. L'efficacia di una regolazione didattica o di un intervento inteso nei termini di una valutazione formativa dipende in effetti dalla possibilità per l'insieme della classe di accogliere il messaggio.</p>		
	<p><b>Briefing / Debriefing: sintesi alla fine della lezione/ripresa all'inizio</b></p>	<p><i>"Tutte le volte che sono riuscito a fare una sintesi con gli allievi delle cose essenziali affrontate durante la lezione ho avuto una buona sensazione e mi pare che l'apprendimento ne abbia guadagnato. Solo che mi manca quasi sempre il tempo ... Di per sé mi sono anche ripromesso di iniziare ogni lezione con lo sguardo su quanto fatto in precedenza così da poter assicurare la necessaria continuità e costruire sulle basi esistenti".</i></p> <p>La sintesi di quanto si è affrontato, dal punto di vista dell'efficacia dell'apprendimento, è presumibilmente uno degli aspetti a maggior valore aggiunto didattico. La stessa cosa può dirsi per la ripresa all'inizio della lezione. Ma questi momenti sono essenziali anche per gli atteggiamenti e per il comportamento degli allievi e per la relazione con l'insegnante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• efficacia dell'apprendimento;</li> <li>• senso e continuità della lezione o dell'unità didattica;</li> <li>• autorità dell'insegnante;</li> <li>• rispetto delle regole.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prevedere regolarmente una sintesi delle cose essenziali affrontate;</li> <li>• riprendere gli aspetti essenziali all'inizio della lezione seguente;</li> <li>• coinvolgere attivamente gli allievi nelle operazioni di sintesi e di ripresa (magari con compiti a turno);</li> <li>• far prendere appunti.</li> </ul>

Allegato III

**Tipi di conoscenza, definizioni (Edo Dozio)**

<i>TIPI</i>	<i>Sottocategorie</i>	<i>Definizione</i>
<i>COMPETENZE</i> <i>(in situazioni di significatività e complessità)</i>	<i>1. Saper mobilitare risorse articolate (sapere, saper fare e saper essere) in vista di affrontare situazioni significative o risolvere problemi (situazioni di integrazione)</i>	La competenza è la possibilità, per un individuo, di mobilitare in modo interiorizzato un insieme integrato di risorse in vista di risolvere una famiglia di situazioni-problema (Roegiers). La competenza è un saper agire, cioè un saper integrare e trasferire un insieme di risorse (conoscenze, saperi, abilità, ragionamenti, ecc.) in un contesto dato per far fronte ai diversi problemi incontrati o per realizzare un compito (Le Boterf). La competenza è un insieme ordinato di capacità (attività) che si esercitano su dei contenuti di una categoria data di situazioni per risolvere dei problemi posti da queste (De Ketele).
<i>CONOSCERE - SAPERE</i> <i>(sapere dichiarativo)</i>	• <i>Informazioni, nozioni, rappresentazioni di azioni, fatti, avvenimenti, ... (varie forme di simbolizzazione)</i>	Una nozione si fonda su un insieme di fatti e ne costituisce un'astrazione, ma a dipendenza del livello di astrazione la nozione può diventare un fatto sul quale si fonda una nozione più astratta (nozione più inglobante) e diviene così un concetto integratore (a un determinato livello di scolarità).
	• <i>Concetti, reti concettuali, nuclei concettuali</i> <i>Def.: Il sapere dichiarativo risponde alla domanda "che cosa?" Si esprime in linguaggio naturale o in un altro linguaggio simbolico. E' dell'ordine del discorso</i>	Le nozioni fra di loro, per avere significato, devono essere collegate e costituire dei campi o delle reti (verso l'interno della disciplina e verso l'esterno {altre discipline o vita quotidiana}). Possono esistere a registri o a livelli di formulazione o a concettualizzazione diversi. I concetti integratori: sono i concetti che, a un determinato grado di scolarità, organizzano in una struttura coerente l'insieme di fatti e di nozioni affrontati.
	• <i>Conoscenze metacognitive (sul proprio e altrui funzionamento)</i>	Consiste nella presa di coscienza dei propri processi cognitivi e pratici, nell'esplicitazione dei propri processi e prodotti cognitivi, nell'anticipazione o esplicitazione dei propri processi e prodotti cognitivi previsti, nella decentrazione o esplicitazione dei processi o prodotti cognitivi altrui.
	• <i>Sapere sul saper fare e sul saper essere (come si dovrebbe fare o essere)</i>	Consiste nella: 2.1 capacità di esplicitare dei procedimenti concreti o delle procedure mentali che si intendono realizzare per affrontare una situazione; 3.2 capacità di esplicitare un sistema di atteggiamenti che si intendono tenere.
	•	

<b>ABILITA' - SAPER FARE</b> <i>Le conoscenze procedurali in generale, rispondono alla domanda "come?" Si esprimono nelle attività finalizzate; sono dell'ordine e dell'azione.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Saper fare <b>cognitivi generali, metodologici</b></i></li> </ul>	<p>Le capacità che si esprimono attraverso dei comportamenti procedurali sono del tipo: anticipare, applicare, classificare, decentrarsi, adattarsi, dedurre, stabilire delle analogie, indurre, confrontare, fare ipotesi, gestire un rischio, pianificare, elaborare l'informazione, progettare e risolvere problemi, prendere decisioni, ... (operazioni cognitive semplici o complesse che generano inferenze).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Saper fare <b>procedurali semplici, algoritmi</b></i></li> </ul>	<p>Sono procedure lineari eseguibili secondo uno schema che si ripete con poche variazioni. Sono del tipo: per fare Z, allora devo fare prima A, poi B, poi C, ...</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Saper fare <b>strategici, di risoluzione di problemi</b></i></li> </ul>	<p>Le conoscenze strategiche si esprimono attraverso la capacità di stabilire dei nessi di andata e ritorno fra fatti, nozioni, concetti e procedure e strategie, da una parte, e le situazioni significative di uso o nelle quali si applicano / si rivelano, dall'altra, così come nella scelta del momento e delle condizioni in cui utilizzare le conoscenze dichiarative e procedurali. Sono del tipo: se è A, B, C, D, ... , allora devo fare Z.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Saper fare <b>metacognitivi, coscienza e controllo dell'azione</b></i></li> </ul>	<p>Consiste nelle capacità di autovalutazione dell'efficacia dei propri processi e nella capacità di autoregolazione - monitoraggio degli stessi.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Saper fare <b>pratici, manuali</b></i></li> </ul>	<p>Consiste nell'abilità pratico-manuale di realizzare prodotti di vario tipo, nell'azione pratica di procedure, metodi, strumenti.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Saper fare <b>relazionale e sociale (saper essere)</b></i></li> </ul>	<p>Consiste nel sapersi muovere in relazione con altri, cooperare, ascoltare, negoziare, comunicare (è vicino al saper essere: senso di responsabilità, rispetto, personalità, apertura, fiducia, immaginazione, ...).</p>
<b>ATTEGGIAMENTI SAPER ESSERE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Verso il sapere, il reale</i></li> </ul>	<p>Insieme degli atteggiamenti che un soggetto possiede o manifesta verso il mondo del reale, il mondo concreto e la disponibilità e gli atteggiamenti verso il mondo del sapere, delle idee.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Verso se stessi (mentale, comportamentale, metacognitivo, ...)</i></li> </ul>	<p>Insieme degli atteggiamenti che un soggetto possiede o manifesta verso se stesso.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Verso gli altri</i></li> </ul>	<p>Insieme degli atteggiamenti che un soggetto possiede o manifesta verso le altre persone.</p>

**Matematica, documento generale (Gianfranco Arrigo, Aldo Frapolli)**

<i>TIPI</i>	<i>Sottocategorie</i>	<i>Esempi: Matematica</i>	<b>Strategie didattiche utili</b>
<b>COMPETENZE</b> <i>(in situazioni di significatività e complessità)</i>	<i>Saper mobilitare risorse articolate (sapere, saper fare e saper essere) in vista di affrontare situazioni significative o risolvere problemi</i>	<p>1) (prima media) Data una situazione (anche extra-matematica) che concerne problemi sulle quattro operazioni, scegliere le operazioni che permettono di rispondere a determinate domande, organizzare il calcolo delle soluzioni, approssimare ogni termine numerico a un numero intero opportuno, eseguire mentalmente il calcolo della stima del risultato, eseguire il calcolo mediante la calcolatrice.</p> <p>2) (seconda media) In una situazione concernente le frazioni come operatori su grandezze, saper rispondere a domande che implicano l'equivalenza tra frazioni (semplificazione e amplificazione), addizione e sottrazione di frazioni e il complemento di una frazione propria rispetto all'unità, il calcolo di uno dei tre elementi, noti gli altri due (parte di una grandezza, grandezza intera, frazione).</p> <p>3) (terza media, corso base) In una situazione geometrica concernente prismi, piramidi e cilindri riconoscere il tipo di solido e i suoi elementi essenziali, operare degli schizzi, disegnare con precisione gli sviluppi, calcolare aree e volumi usando convenientemente le unità di misura.</p> <p>4) (quarta media, corso attitudinale) In una situazione-problema (anche extra-matematica), saper caratterizzare le funzioni che possono essere usate per rispondere a determinati interrogativi, riconoscere la terminologia e la simbologia relativa, trovare la loro forma algebrica, rappresentarle graficamente, leggere determinati valori approssimati sul grafico, controllare, se possibile, col calcolo.</p>	Apprendimento in situazione (consegna, lavoro per piccoli gruppi, messa in comune e validazione condotta dall'insegnante, esercitazioni individualizzate di consolidamento e di recupero, esercitazioni di applicazione e di approfondimento).

<p><b>CONOSCERE - SAPERE</b> (sapere dichiarativo)</p>	<p><i>Informazioni, nozioni, rappresentazioni di azioni, fatti, avvenimenti, ... (varie forme di simbolizzazione)</i></p>	<p>1) (prima media) Riconoscere la scrittura in forma di potenza di un numero (naturale o decimale), in particolare potenze con la base 10 con riferimento all'interpretazione della scrittura di un numero naturale.</p> <p>2) (seconda media) Riprodurre le definizioni di cerchio, di circonferenza, dei loro elementi (centro, raggio, corda, diametro) e delle loro parti (archi, settori, corone, segmenti circolari).</p> <p>3) (terza media, corso base) Riprodurre l'enunciato del teorema di Pitagora.</p> <p>4) (quarta media, corso attitudinale) Conoscere e usare i termini "approssimazione per difetto, per eccesso" ed eseguire approssimazioni con precisione prefissata alla n-esima cifra decimale.</p>	<p>Lezione frontale, esercitazioni individuali di apprendimento, sintesi condotta dall'insegnante con la partecipazione attiva degli allievi.</p>
	<p><i>Concetti, reti concettuali, nuclei concettuali</i></p>	<p>1) (tutte le classi) Prendere coscienza del fatto che i numeri possono essere rappresentati mediante lettere, che le lettere possono indicare variabili o parametri, che in un'equazione la variabile assume il ruolo di incognita, che una soluzione di un'equazione è un numero che - sostituito all'incognita - soddisfa l'equazione.</p> <p>2) (tutte le classi) Prendere coscienza del fatto che le proprietà di una figura geometrica si possono ricavare mediante il riconoscimento delle relazioni di parallelismo e di perpendicolarità, di particolari legami fra lunghezze e ampiezze, dell'esistenza di assi e centri di simmetria.</p> <p>3) (secondo biennio) Prendere coscienza del fatto che lo strumento funzione è molto utile ogni volta che si ha a che fare con situazioni numeriche comprendenti due variabili principali (o due insiemi numerici legati da una certa legge algebricamente esprimibile). Il grafico della funzione permette di farsi un'idea del tipo di variazione in questione e di formulare prime risposte approssimate, che poi potranno - se possibile - essere ottenute col calcolo in modo preciso.</p>	<p>Discussione in piccoli gruppi o allargata a tutta la classe e condotta dall'insegnante, avente lo scopo di mettere in evidenza le relazioni esistenti con altre nozioni apprese precedentemente e di arricchire la rete concettuale.</p>

	<i>Conoscenze metacognitive (sul proprio e altrui funzionamento)</i>	<p>1) (tutte le classi) Di fronte alla necessità di risolvere un problema non noto è importante collaborare con i compagni, confrontare le idee, i procedimenti e le proposte di soluzione; assumere la responsabilità di una propria idea e sostenerla in dibattito.</p> <p>2) (tutte le classi) Nell'affrontare situazioni problematiche è importante assumere atteggiamenti di critica oggettiva di fronte ad affermazioni proprie e altrui.</p>	Discussione individuale o in piccoli gruppi o allargata a tutta la classe e condotta dall'insegnante, avente lo scopo di far riflettere gli allievi sui metodi adottati, al fine di mettere in risalto vantaggi e svantaggi di ciascuno di essi, e di fissare, se è il caso, strategie comuni.
	<i>Sapere sul saper fare e sul saper essere (come si dovrebbe fare o essere)</i>	<p>1) (tutte le classi) In generale, in matematica, è opportuno perseguire un atteggiamento intellettuale improntato al dubbio e alla problematizzazione della conoscenza.</p> <p>2) (tutte le classi) Anche a matematica è importante saper ricercare, selezionare e utilizzare l'informazione e far capo a mezzi tecnologici. In un secondo tempo è necessario vagliare e rielaborare le informazioni ottenute.</p>	Scambio di idee intese a rilevare soprattutto i modi di pensare in matematica e gli atteggiamenti che conviene assumere di fronte a un problema non noto o a una questione teorica da sciogliere.
<b>ABILITÀ - SAPER FARE</b>	<i>Saper fare cognitivi generali, metodologici</i>	<p>1) (tutte le classi) Sviluppare processi progressivi di astrazione (per esempio dal numero alla lettera, dalla figura concreta alla sua definizione), del ragionamento deduttivo (dalla giustificazione sommaria a una prima forma di dimostrazione) / induttivo (da osservazioni particolari a generalizzazioni graduali), dell'argomentazione (sostenere razionalmente il proprio pensiero), del pensiero divergente (intuizione, invenzione).</p> <p>2) (tutte le classi) Praticare processi di rielaborazione personale delle conoscenze matematiche sia da un punto di vista teorico, per ampliare la rete di conoscenze (per esempio: organizzare in una tabella le proprietà dei quadrilateri), sia da un punto di vista applicativo (per esempio: usare le funzioni lineare, affine e quadratica per descrivere situazioni extra-matematiche), per risolvere problemi.</p>	Risoluzione di problemi non del tutto noti e/o attività di scoperta di nuovi concetti.

<p><i>Saper fare <b>procedurali</b> semplici, algoritmi</i></p>	<p>1) (tutte le classi) Utilizzare opportunamente procedure e metodi della matematica, appresi in precedenza (per esempio: usare il teorema di Pitagora per calcolare la diagonale di un rettangolo di dimensioni note).</p> <p>2) (tutte le classi) Risolvere problemi mediante strumenti algebrici (per esempio: le equazioni), geometrici (per esempio: la similitudine) o informatici (per esempio: il foglio elettronico); calcolare e stimare risultati (stima mentale, uso della calcolatrice).</p>	<p>Esercitazioni di apprendimento individualizzate, con percorsi di recupero. Messa in comune e validazione condotta dall'insegnante.</p>
<p><i>Saper fare <b>strategici</b>, di risoluzione di problemi</i></p>	<p>1) (tutte le classi) Analizzare situazioni (descritte, simulate, modellizzate o vissute) e scegliere il supporto più adatto per la loro matematizzazione (per esempio: studiare la variazione dei costi di una determinata produzione mediante una funzione affine).</p> <p>2) (tutte le classi) Di fronte a più possibilità per risolvere un problema, cogliere quella più conveniente (per esempio scegliere, a seconda dei casi, fra metodo delle proporzioni, funzione lineare o equazione per risolvere un problema di proporzionalità).</p>	<p>Proporre problemi non del tutto noti; far inventare problemi agli allievi, discutere insieme le varie proposte di soluzione, mettendo in risalto l'opportunità o meno di operare determinate scelte.</p>
<p><i>Saper fare <b>metacognitivi</b>, coscienza e controllo dell'azione</i></p>	<p>1) (tutte le classi) Fondare le proprie capacità di riflessione e di giudizio sulla logica matematica del vero/falso (determinismo) estesa a quella del probabile (probabilismo).</p> <p>2) (tutte le classi) Agendo in diversi contesti e campi applicativi, saper cambiare scala e punto di vista e adattare le conoscenze matematiche alle diverse situazioni (per esempio: per risolvere un problema numerico, tentare prima con dati più semplici, scoprire il legame fra le variabili in gioco, costruire una formula, inserirvi i dati del problema).</p> <p>3) (tutte le classi) Interpretare opportunamente i risultati dati dal modello matematico; se necessario, adattarli alla situazione contingente (per esempio, se si tratta di stabilire quanti viaggi fare con un pullman di 40 posti per trasportare 100 persone, non si può accettare la risposta matematica 2,5).</p>	<p>Stimolare gli allievi a giustificare e a verificare il lavoro svolto e a diffidare dalle apparenze o dai luoghi comuni. Rendersi conto del fatto che il modello matematico usato per risolvere un problema extra-matematico non è mai completamente fedele e che perciò occorre, alla fine, interpretare i risultati matematicamente ottenuti coerentemente con la situazione proposta dal problema.</p>

	<i>Saper fare pratici, manuali</i>	<p>1) (tutte le classi) Usare convenientemente gli strumenti classici geometrici, la calcolatrice, il foglio elettronico e un programma di geometria dinamica.</p> <p>2) (per tutte le classi) Redigere ordinatamente l'iter risolutivo di un calcolo o di un problema.</p>	Far costruire un modellino concreto di una situazione matematica (per esempio tassellazioni del piano, solidi geometrici).
	<i>Saper fare relazionale e sociale (saper essere)</i>	<p>1) (per tutte le classi) Collaborare, confrontare idee, procedimenti e soluzioni.</p> <p>2) (per tutte le classi) Assumere la responsabilità di una propria idea e sostenerla nel dibattito.</p>	Discussione in piccoli gruppi o allargata a tutta la classe e condotta dall'insegnante, avente lo scopo di far confrontare le idee agli allievi, in un clima di rispetto reciproco, improntato alla razionalità.
<b>ATTEGGIA- MENTI SAPER ESSERE</b>	<i>Verso il sapere, il reale</i>	<p>1) (tutte le classi) Apprezzare e interiorizzare aspetti valoriali indotti praticando la matematica, quali: la precisione del linguaggio; il rigore del ragionamento logico; la ricchezza del metodo di dimostrazione-confutazione; il gusto di porsi, affrontare e tentare di risolvere problemi; l'affinamento dello spirito intuitivo.</p> <p>2) (tutte le classi) Migliorare la comprensione della realtà grazie alle attitudini di analisi qualitative e quantitative (per esempio: capire perché al Ticino sono assegnati 7 seggi al Consiglio Nazionale).</p>	Proporre alla classe problemi aperti, di varia natura, tali da permettere più strade risolutive e diversi risultati, che contribuiscano anche alla comprensione di fatti reali.
	<i>Verso se stessi (mentale, comportamentale, metacognitivo, ...)</i>	<p>1) (tutte le classi) Guadagnare in sicurezza e in capacità argomentative nei propri convincimenti e nelle proprie idee.</p> <p>2) (tutte le classi) Perseguire un atteggiamento intellettuale improntato al dubbio e alla problematizzazione della conoscenza (per esempio: in matematica, di regola, non accettare affermazioni che non si sanno giustificare).</p>	Valorizzare le risposte e le argomentazioni degli allievi. Problematizzare l'attività di risoluzione, dando niente per scontato e mettendo in dubbio anche affermazioni corrette, al fine di far raggiungere agli allievi la massima coscienza di ciò che stanno apprendendo.
	<i>Verso gli altri</i>	<p>Discutere e accettare idee altrui alla luce della loro coerenza interna e correttezza logica. Avere il coraggio di proporre e diffondere il proprio pensiero.</p>	Promuovere momenti di discussione in comune e favorire un corretto dialogo all'interno dei gruppi.

**Matematica, esempio 1: costruzione di un cono in cartoncino (Antonella Frezza, classe terza, corso base)**

<i>TIPI</i>	<i>Sottocategorie</i>	<i>Esempio 1: costruzione di un cono in cartoncino (A. Frezza, classe terza base)</i>	<b>Strategie didattiche utili</b>
<i>COMPETENZE (in situazioni di significatività e complessità)</i>	<i>Saper mobilitare risorse articolate (sapere, saper fare e saper essere) in vista di affrontare situazioni significative o risolvere problemi.</i>	Dato un modellino di cono in cartoncino, costruirne un altro uguale, senza smontarlo. (In particolare ricercare la forma e le caratteristiche metriche dello sviluppo di un cono di rotazione).	Apprendimento in situazione.
CONOSCERE - SAPERE (sapere dichiarativo)	Informazioni, nozioni, rappresentazioni di azioni, fatti, avvenimenti, ... (varie forme di simbolizzazione)	Formule applicative del teorema di Pitagora. Formule per l'area del cerchio e del settore circolare. Perpendicolarità dell'altezza rispetto alla base.	Esercitazione di apprendimento in situazioni e momenti diversi.
	Concetti, reti concettuali, nuclei concettuali	Concetto di sviluppo di un solido di rotazione; relazione tra sviluppo e figure geometriche piane. Forma dello sviluppo della superficie di un cono di rotazione: settore circolare e cerchio di base.	Discussione nei gruppi avente lo scopo di mettere in evidenza le relazioni esistenti con altre nozioni apprese precedentemente e di arricchire la rete concettuale.
	Conoscenze metacognitive (sul proprio e altrui funzionamento)	Come passare da una situazione tridimensionale a una bidimensionale: smontare una superficie non piana in più superfici bidimensionali.	Riflessione metacognitiva personale, stimolata dalla situazione iniziale e dall'iter risolutivo ideato.
	Sapere sul saper fare e sul saper essere (come si dovrebbe fare o essere)	Sapere che procedimenti per tentativi (uniti a interventi di verifica e di riaggiustamento) e la manipolazione di modellini concreti (soprattutto in geometria) possono portare alla corretta risoluzione di problemi non del tutto noti.	Scambio di idee sulle diverse procedure adottate dagli allievi (o da gruppi di lavoro) al fine di individuarne vantaggi e svantaggi e di dedurre consigli sui vari modi di procedere.

ABILITA' - SAPER FARE	Saper fare <b>cognitivi</b> generali, metodologici	Ipotizzare la soluzione dello sviluppo della superficie laterale del cono (settore circolare con raggio uguale all'apotema e arco isometrico alla circonferenza di base). Schematizzare la struttura dello sviluppo.	Risoluzione di problemi non del tutto noti e/o attività di scoperta di nuovi concetti.
	Saper fare <b>procedurali</b> semplici, algoritmi	Calcolare l'ampiezza dell'angolo di un settore circolare noto, il raggio e la lunghezza dell'arco. Disegnare con riga e compasso un settore circolare noti il raggio e l'ampiezza dell'arco. Disegnare un cerchio di dato raggio tangente all'arco del settore.	Esercitazioni di applicazione delle conoscenze matematiche in situazioni e momenti diversi.
	Saper fare <b>strategici</b> , di risoluzione di problemi	Decidere di costruire il modellino di cono partendo dalla costruzione del suo sviluppo.	Proporre problemi non del tutto noti; inventare problemi.
	Saper fare <b>metacognitivi</b> , coscienza e controllo dell'azione	Controllare, mediante ritaglio e piegatura, che lo sviluppo disegnato sia proprio quello di un cono.	Stimolare gli allievi a giustificare e a verificare il lavoro svolto mediante sperimentazioni individuali.
	Saper fare pratici, manuali	Disegnare, ritagliare, piegare, incollare con precisione.	Far costruire un oggetto geometrico tridimensionale.
	Saper fare relazionale e sociale (saper essere)	Usufruire del contributo del compagno per correggere la propria ipotesi. Collaborare in un piccolo gruppo.	Lavoro per piccoli gruppi, messa in comune e discussione pilotata dall'insegnante.
ATTEGGIAMEN- TI - SAPER ESSERE	Verso il sapere, il reale	La curiosità di tentare di risolvere problemi non noti. L'affinamento dello spirito intuitivo. La presa di coscienza del valore applicativo della matematica.	Proporre alla classe un problema stimolante e non del tutto noto.
	Verso se stessi (mentale, comportamentale, metacognitivo, ...)	Guadagnare in sicurezza e in capacità argomentative, nei propri convincimenti e nelle proprie idee. Assumere un atteggiamento critico di fronte ad affermazioni proprie e altrui. Perseguire un atteggiamento intellettuale improntato al dubbio e alla problematizzazione della conoscenza.	Valorizzare le risposte e le argomentazioni degli allievi. Problematizzare l'attività di risoluzione, dando niente per scontato e mettendo in dubbio anche affermazioni corrette, al fine di far raggiungere agli allievi la massima coscienza di ciò che stanno apprendendo.

	Verso gli altri	Discutere e accettare idee altrui alla luce della loro coerenza interna e correttezza logica. Avere il coraggio di proporre e diffondere il proprio pensiero.	Promuovere momenti di discussione in comune e favorire un corretto dialogo all'interno dei gruppi.
--	-----------------	--	--

**Matematica, esempio 2: alla scoperta dei numeri irrazionali (Claudia Mattei, classe quarta, corso attitudinale)**

<i>TIPI</i>	<i>Sottocategorie</i>	<b>Esempio 2: alla scoperta dei numeri irrazionali (C. Bernardi, classe quarta attitudinale)</b>	<b>Strategie didattiche utili</b>
<i>COMPETENZE</i> <i>(in situazioni di significatività e complessità)</i>	<i>Saper mobilitare risorse articolate (sapere, saper fare e saper essere) in vista di affrontare situazioni significative o risolvere problemi</i>	Riconoscere dalle diverse forme di scrittura numeri naturali, interi, razionali e irrazionali, giustificando razionalmente le scelte operate.	Apprendimento in situazione, diretto dall'insegnante, con momenti di riflessione personale, di messa in comune e di concettualizzazione.
<i>CONOSCERE - SAPERE</i> <i>(sapere dichiarativo)</i>	<i>Informazioni, nozioni, rappresentazioni di azioni, fatti, avvenimenti, ... (varie forme di simbolizzazione)</i>	Rappresentazione di numeri naturali e interi. Definizione di numero razionale. Definizione di forma decimale finita e periodica. Definizione di frazioni equivalenti. Definizione di resto della divisione. Equivalenza tra semplici forme decimali periodiche e forme frazionarie. Definizione di numero quadrato e di radice quadrata .	Esercitazione di apprendimento in situazioni e momenti diversi. Esame individuale di esempi e di controesempi, con messa in comune diretta dall'insegnante.
	<i>Concetti, reti concettuali, nuclei concettuali</i>	Mettere a fuoco il concetto di numero irrazionale e situare il relativo insieme nel quadro dei campi numerici conosciuti N, Z, Q.	Discussione in comune, diretta dall'insegnante, sulla classificazione dei numeri reali.
	<i>Conoscenze metacognitive (sul proprio e altrui funzionamento)</i>	Prendere coscienza che si è scoperto un nuovo campo numerico e che i nuovi numeri possono essere rappresentati e manipolati in modo analogo agli altri già conosciuti.	Riflessione metacognitiva in comune, stimolata dall'insegnante, sui vari modi adottati dagli allievi per giungere alla scoperta dell'esistenza dei numeri irrazionali.
	<i>Sapere sul saper fare e sul saper essere (come si dovrebbe fare o essere)</i>	Sapere che l'ascolto (nella discussione), e/o l'osservazione (lavagna) uniti a interventi di verifica e di riaggiustamento, in determinate situazioni, possono essere utili alla scoperta.	Organizzare la discussione in modo da permettere agli allievi di colloquiare anche tra di loro, nel rispetto delle regole comportamentali prestabilite.

<b>ABILITA' - SAPER FARE</b>	<i>Saper fare <b>cognitivi</b> generali, metodologici</i>	Analizzare, confrontare. Riconoscere concetti noti. Applicare conoscenze note (forme di scrittura dei numeri, equivalenza di frazioni, divisione con resto, radice quadrata, diagramma di Venn). Operare deduzioni.	Esame di situazioni non del tutto note, attività di applicazione di concetti noti a situazioni diverse.
	<i>Saper fare <b>procedurali</b> semplici, algoritmi</i>	Trasformare una forma decimale in una frazionaria e viceversa (in casi semplici). Passare da una frazione a un'altra equivalente. Applicare l'algoritmo della divisione. Passare dai quadrati perfetti alle loro radici. Manipolare la calcolatrice, organizzando semplici sequenze di calcolo. Approssimare numeri irrazionali mediante razionali.	Esercitazioni di applicazione delle conoscenze matematiche in situazioni e momenti diversi.
	<i>Saper fare <b>strategici</b>, di risoluzione di problemi</i>	Intuire e riconoscere la presenza di elementi-intruso in una lista data. Riconoscere una situazione di ampliamento del campo numerico.	Mettere gli allievi di fronte a una lista di numeri (alla lavagna), in parte conosciuti e in parte no; stimolare gli allievi ad esaminarli e a classificarli.
	<i>Saper fare <b>metacognitivi</b>, coscienza e controllo dell'azione</i>	Controllare e consolidare la propria conoscenza mediante la produzione di esempi variati (di numeri irrazionali che non siano radici).	Spingere gli allievi a giustificare e a verificare il lavoro svolto.
	<i>Saper fare pratici, manuali</i>	Operare con ordine e precisione sulla tastiera della calcolatrice.	Far eseguire calcoli di una certa complessità.
	<i>Saper fare relazionale e sociale (saper essere)</i>	Proporre le proprie idee, ascoltare, mettersi in discussione, accettare critiche, se necessario rivedere la propria opinione.	Promuovere una discussione in comune, improntata sull'argomentazione e sulla confutazione di affermazioni proposte dagli allievi.
<b>ATTEGGIAMENTI - SAPER ESSERE</b>	<i>Verso il sapere, il reale</i>	Provare soddisfazione nello scoprire nuove conoscenze.	Proporre alla classe una situazione non del tutto nota e far nascere curiosità.

	<i>Verso se stessi (mentale, comportamentale, metacognitivo, ...)</i>	<p>Assumere un atteggiamento di critica oggettiva di fronte ad affermazioni proprie e altrui.</p> <p>Arricchire le capacità personali di introspezione e di coerenza fondate sulla pratica del pensiero matematico.</p> <p>Alimentare il grado di fiducia nelle proprie capacità di operare, anche di fronte a compiti nuovi.</p>	<p>Valorizzare le risposte e le argomentazioni degli allievi.</p> <p>Problematizzare l'attività di scoperta, dando niente per scontato e mettendo in dubbio anche affermazioni corrette, al fine di far raggiungere agli allievi la massima coscienza di ciò che stanno apprendendo.</p>
	<i>Verso gli altri</i>	<p>Improntare il comportamento a scelte logicamente coerenti attraverso un atteggiamento aperto alle argomentazioni altrui e ai valori della razionalità.</p> <p>Discutere e accettare idee altrui alla luce della loro coerenza e correttezza logica.</p> <p>Avere il coraggio di proporre e diffondere il proprio pensiero.</p>	<p>Promuovere momenti di discussione in comune e favorire un corretto dialogo all'interno dei gruppi.</p>

Allegato VII

**Italiano, esempio: attività sul testo poetico (Stefania Lanz, Daniele Christen, classe quarta)**

### **Obiettivi dell'attività**

1. Consolidare e verificare l'acquisizione degli elementi (conoscenze e procedure) relativi all'analisi del testo poetico.
2. Esercitare la capacità di esporre davanti a un pubblico (la classe) i risultati di un lavoro personale.

### **Descrizione**

L'attività qui descritta si colloca in una sequenza didattica nell'ambito della quale gli allievi hanno cercato in biblioteca un testo poetico di loro scelta, l'hanno analizzato (da soli o lavorando a coppie) per poi presentare il risultato della propria analisi al resto della classe. Complessivamente la sequenza, nelle sue tre fasi, ha comportato ca. 10 ore-lezione. Sarà qui descritta solo la seconda fase (di 4 ore), durante la quale è stata svolta l'analisi del testo.

La sequenza didattica ha avuto come obiettivo il consolidamento e la verifica di conoscenze e capacità che sono state oggetto di precedenti lezioni.

Dato che l'analisi del testo in questo caso è consistita in un lavoro autonomo, senza la regia direttiva del docente, non è possibile descrivere in maniera puntuale la procedura seguita dai singoli allievi. Si può però dare una breve descrizione della *procedura di analisi* esposta in precedenza dal docente. Questa si fonda sui diversi livelli, del contenuto e dell'espressione, del testo poetico, e cioè: quello del significato letterale (lessico e sintassi), dei valori semantici complessivi (sfere lessicali, isotopie, figure di parola e di pensiero), dell'espressione (struttura del discorso, figure sintattiche, metrica, livello fonico-timbrico). L'allievo deve possedere le nozioni relative a questi aspetti del testo, deve saperli individuare e, infine, deve riconoscere le corrispondenze tra gli elementi trovati sui diversi livelli in funzione della comprensione del messaggio complessivo del testo.

<b>TIPI</b>	<b>Sottocategorie</b>	<b>Esempio</b>	<b>Strategie didattiche</b>
<b>COMPETENZA</b>	<i>Saper attivare risorse in vista di affrontare situazioni significative o risolvere problemi</i>	Dato un testo poetico, analizzarlo sui suoi diversi livelli per esplicitarne il messaggio.	Strategie composite (vedi sotto)
<b>CONOSCENZE</b> ( <i>sapere dichiarativo</i> )	<i>Informazioni, nozioni, rappresentazioni di azioni</i>	Nozioni di metrica (verso, sillaba, rima, assonanza, ecc.). Nozione di <i>parafrasi</i> e di <i>analisi</i> (come definizione di azioni). Livelli del testo poetico.	Precedente lezione frontale e esercizi ripetuti.
	<i>Concetti, reti concettuali</i>	<i>Contenuto</i> come rete di significati distribuiti nel testo. <i>Stile</i> come sistema di interazione fra i diversi livelli del testo.	Riflessione metacognitiva mediante confronto con altre nozioni apprese precedentemente.
	<i>Conoscenze metacognitive (sul proprio e altrui funzionamento)</i>	Riflettere sulle proprie capacità di comprensione. Riflettere sulla propria applicazione della procedura di analisi.	Riflessione metacognitiva personale stimolata dalla situazione.
	<i>Sapere sul saper fare e sul saper essere</i>	Conoscere una procedura per l'analisi del testo poetico (fasi dell'analisi relative ai livelli del testo).	Precedente lezione frontale e ripetute esemplificazioni.
<b>CAPACITÀ</b> ( <i>saper fare</i> )	<i>Saper fare cognitivi generali e metodologici</i>	Ipotizzare una procedura di analisi. Generalizzare, categorizzare. Indurre e dedurre. Individuare campi semantici (generalizzazione) e parole-chiave. Comprendere il senso complessivo del discorso. Riconoscere le relazioni fra contenuto ed espressione.	Risoluzione di problemi interpretativi nuovi; scoperta di nuovi concetti in situazione.
	<i>Saper fare procedurali semplici</i>	Comprensione linguistica del testo. Individuazione ed evidenziazione grafica (sottolineature, ecc.) degli aspetti rilevati. Analisi della forma metrica.	Applicazione in situazione di attività esercitate in precedenza.
	<i>Saper fare strategici di risoluzione di problemi</i>	Decidere la procedura di analisi. Definire la rilevanza di un aspetto del contenuto o dell'espressione rispetto al messaggio del testo.	Affrontare in situazione problemi nuovi.
	<i>Saper fare metacognitivi (coscienza e controllo dell'azione)</i>	Al momento della presentazione alla classe e al docente, giustificare la propria interpretazione.	Il docente richiede di verificare l'esattezza di un'interpretazione e delle procedure scelte.
	<i>Saper fare pratici-manuali</i>	(non pertinenti)	
	<i>Saper fare relazionale e sociale (saper essere)</i>	Usufruire del contributo dei compagni per correggere le proprie ipotesi. Esporsi alla classe durante la presentazione individuale.	Il docente incoraggia e favorisce il dialogo, l'argomentazione e la confutazione.

<i>ATTEGGIAMENTI (saper essere)</i>	<i>Atteggiamento verso il sapere, il reale</i>	Impegno e scrupolo nello svolgimento di un compito.	In situazione.
	<i>Atteggiamento verso se stessi</i>	Sicurezza di sé. Disponibilità all'autovalutazione.	In situazione.
	<i>Atteggiamento verso gli altri</i>	Scrupolo di chiarezza espositiva. Accettazione delle critiche.	In situazione.

Allegato VIII

Francese, esempio di strategie didattiche possibili sul tema: tempi del passato (Beatrice Leonforte, Edo Baylaender, classi terza e quarta)

<i>TIPI</i>	<i>Sottocategorie</i>	<i>Esempi</i>	<i>Strategie didattiche utili</i>
<i>COMPETENZE</i> <i>(in situazioni di significatività e complessità)</i>	<i>Saper mobilitare risorse articolate (sapere, saper fare e saper essere) in vista di affrontare situazioni significative o risolvere problemi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saper utilizzare in modo pertinente i verbi al passato nel racconto di una storia al passato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situazioni complesse (raccontare una storia al passato).</li> </ul>
<i>CONOSCERE - SAPERE</i> <i>(sapere dichiarativo)</i>	<i>Informazioni, nozioni, rappresentazioni di azioni, fatti, avvenimenti, ... (varie forme di simbolizzazione)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conoscere la coniugazione di un verbo all'imperfetto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fare un esercizio con i verbi iniziati e le sole desinenze da inserire.</li> </ul>
	<i>Concetti, reti concettuali, nuclei concettuali</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conoscere gli indicatori semantici che permettono di distinguere gli aspetti temporali di una frase o di un testo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leggere un testo al passato sottolineando gli avverbi.</li> </ul>
	<i>Conoscenze metacognitive (sul proprio e altrui funzionamento)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conoscere i propri errori (ad esempio non conoscere le desinenze).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fare un test su forme verbali all'imperfetto, correggerlo rilevando gli errori e cercando di classificarli in una tabella.</li> </ul>
	<i>Sapere sul saper fare e sul saper essere (come si dovrebbe fare o essere)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saper dire la procedura della formazione dell'imperfetto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Riassumere con le proprie parole per iscritto la spiegazione del docente.</li> </ul>

		• ESEMPI	• STRATEGIE UTILI
ABILITA' - SAPER FARE	<i>Saper fare cognitivi generali, metodologici</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saper ragionare su un testo alla ricerca di parole-chiave.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saper formulare un riassunto con l'aiuto di parole-chiavi.</li> </ul>
	<i>Saper fare procedurali semplici, algoritmi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguere due forme verbali conosciuti (classe terza);</li> <li>• saper collegare una desinenza ad una radice;</li> <li>• trasformare una narrazione dal presente al passato (classe quarta).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leggere un testo e sottolineare con colori diversi le forme verbali del <i>passé composé</i> o dell'<i>imparfait</i>;</li> <li>• fare un esercizio a due colonne, da collegare una colonna con l'altra;</li> <li>• raccontare una giornata vissuta da bambino.</li> </ul>
	<i>Saper fare strategici, di risoluzione di problemi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguere due forme verbali non conosciute utilizzando gli elementi del contesto della frase;</li> <li>• scegliere sulla base dell'analisi della frase quali verbi sono da mettere all'<i>imparfait</i> e quali al <i>passé composé</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leggere un testo con indicatori temporali evidenti, metterli in una tabella ed aggiungere le forme verbali della stessa frase nella seconda colonna della tabella;</li> <li>• completare un testo con i verbi dati all'infinito.</li> </ul>
	<i>Saper fare metacognitivi, coscienza e controllo dell'azione</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorare e controllare il proprio lavoro;</li> <li>• controllare le desinenze con la soluzione o il libretto dei verbi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fare degli esercizi con soluzioni a disposizione.</li> </ul>
	<i>Saper fare relazionale e sociale (saper essere)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaborare in modo efficace per trovare una soluzione;</li> <li>• saper negoziare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fare lavori in gruppo con soluzioni non semplici;</li> <li>• fare lavori in cui è necessario una spiegazione nei tempi scelti.</li> </ul>

		ESEMPI	STRATEGIE UTILI
<b>ATTEGGIA MENTI - SAPER ESSERE</b>	<i>Verso il sapere, il reale</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Essere interessato a capire il sistema verbale al passato in francese.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Scrivere la propria biografia da presentare per esempio agli altri.</li> </ul>
	<i>Verso se stessi (mentale, comportamentale, metacognitivo ...)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Essere disposto a lavorare sui propri errori.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lavorare in una situazione complessa in cui l'errore non viene considerato "grave", ma elemento per avanzare.</li> </ul>
	<i>Verso gli altri</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Essere disposto a collaborare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lavorare in una situazione complessa che può essere risolta solo con l'aiuto di tutti i membri di un gruppo.</li> </ul>