
di Paolo Calidoni*

Abstract

Il saggio intende riflettere criticamente sulle implicazioni didattiche della recente istituzione dell'insegnamento di 'Scienze Umane' nel sistema scolastico italiano. La ricerca affronta il tema con analisi e letture a livello macro (articolazione del sistema di istruzione e formazione), meso (impostazione del curriculum) e micro didattico (impostazione della rel-azione e mediazione d'insegnamento-apprendimento). L'analisi evidenzia il carattere singolare, composito ed atipico del liceo e dell'insegnamento delle Scienze Umane ed il saggio si conclude con la proposta di una riconsiderazione della didattica in forma integrata e attenta ai bisogni dei giovani 'digital natives'.

Parole chiave

curriculum, sistema scolastico, competenze, istruzione, formazione

This essay intends to critically reflect on the pedagogical implications of the recently established subject "Scienze Umane" (Human Sciences) in the Italian secondary school curriculum. The research deals with this issue through analysis at different didactic levels. At the macrolevel, it investigates the articulation of the training and education system, whilst at the meso level the curriculum structuring is deeply examined. Finally, the micro level involves analysis of the teaching-learning connection and mediation. The study highlights the unique, heterogeneous, and atypical features of the subject and Liceo delle Scienze Umane, and ends with the suggestion that the didactic should be reconsidered in an integrated form for and with 'digital natives'.

Key words

curriculum, school system, competences, education, training

* Già insegnante e dirigente tecnico del ministero dell'istruzione, pubblicista, presidente del Comitato di Valutazione del Sistema Educativo del Trentino.

Didattica delle Scienze umane

1. Introduzione

La revisione nel 2010 dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali¹ con la cosiddetta Riforma Gelmini ha concluso un annoso percorso di trasformazione dell'istruzione secondaria di secondo grado in Italia disegnata dalla Riforma Gentile del 1923.

Su tale base nel tempo si erano innestate parziali innovazioni normative e soprattutto di erano sviluppate – in particolare a partire dalla metà degli anni '70 del secolo scorso – numerose (cosiddette) sperimentazioni di nuovi assetti organizzativi e didattici che avevano portato al proliferare di articolazioni e denominazioni e che la Riforma Gelmini riordina e ridimensiona.

Nell'assetto rivisto si collocano le 'Scienze Umane' che definiscono un percorso formativo liceale (il liceo delle scienze umane che comprende anche una opzione economico-sociale), un insegnamento nell'ambito di questo percorso – diversamente composto nelle due opzioni – ed un insegnamento – in cui alle scienze umane sono associate quelle sociali – nell'ambito dell'indirizzo "servizi socio-sanitari".

Le "Scienze Umane", quindi, trovano spazio sia a livello ordinamentale (con l'istituzione del relativo liceo), sia a livello curricolare (con l'inserimento di quest'insegnamento, variamente articolato ed aggregato, in più percorsi formativi).

Pertanto, l'esame delle implicazioni didattiche della recente istituzione dell'insegnamento di 'Scienze Umane' nel sistema scolastico italiano presentato nelle pagine seguenti, si sviluppa attraverso letture ed interpretazioni relative alla collocazione nel sistema di istruzione e formazione (§2), all'articolazione del curriculum (§3) ed all'impostazione della relazione e mediazione d'insegnamento-apprendimento nell'azione didattica (§4).

La disamina evidenzia il carattere singolare, composito ed atipico del liceo e dell'insegnamento delle Scienze Umane ed il saggio si conclude

1 A norma dell'articolo 64 – *Disposizioni in materia di organizzazione scolastica* –, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 - Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria – <http://www.camera.it/parlam/leggi/08133l.htm>.

con la proposta di una riconsiderazione in forma integrata della relativa didattica (§5).

2. Regine e Cenerentole nel sistema d'istruzione

L'assetto ordinamentale del sistema di istruzione secondaria di secondo grado definito dalla Riforma Gelmini, ne conferma l'articolazione in tre linee formative caratterizzate da specifiche funzioni. Consideriamo anzitutto quelle in cui si collocano le 'scienze umane', riprendendo le parole della normativa². Quella liceale, orientata a fornire strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, sviluppa un atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi della vita e della società, e prevede il proseguimento degli studi nell'università. Quella professionale integra una solida base di istruzione generale e la cultura professionale, sviluppa capacità di orientamento al servizio e all'assunzione di ruoli tecnici operativi in settori specifici. Le 'scienze umane' non sono invece previste nell'istruzione tecnica che fornisce una solida base culturale a carattere scientifico e tecnologico, di tipo applicativo, e sviluppa la capacità di risolvere problemi e di sapersi gestire autonomamente in ambiti caratterizzati da innovazioni continue.

Il liceo delle scienze umane ha tutti i caratteri tipici della "cultura liceale, consente di approfondire e sviluppare conoscenze e abilità, maturare competenze e acquisire strumenti nelle aree metodologica; logico argomentativa; linguistica e comunicativa; storico-umanistica; scientifica, matematica e tecnologica" e la specificità dello "studio delle teorie esplicative dei fenomeni collegati alla costruzione dell'identità personale e delle relazioni umane e sociali. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze necessarie per cogliere

2 Regolamento MIUR 15 marzo 2010 recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133" - http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010///Regolamento.pdf.

Regolamento MIUR 15 marzo 2010 recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 13 - http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici///Il%20Regolamento%20degli%20istituti%20tecnici.pdf.

Regolamento MIUR 15 marzo 2010 recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 - http://www.indire.it/lucabas/lkmw_upload/nuovi_professionali/regolamento_professionali/Il_Regolamento_degli_istituti_professionali.pdf.

la complessità e la specificità dei processi formativi. Assicura la padronanza dei linguaggi, delle metodologie e delle tecniche di indagine nel campo delle scienze umane” (art. 9 comma 1). Questo liceo, come esplicitano le tabelle di confluenza e di corrispondenza (http://www.indire.it/luca-bas/lkmw_file/licei2010///Tabella%20confluenze1.pdf), costituisce un’evoluzione dell’istruzione secondaria superiore ad indirizzo magistrale – quinquennale – a sua volta erede dell’istituto magistrale che fino al 2000 circa abilitava all’insegnamento nella scuola dell’infanzia ed elementare, con quattro anni di corso.

La revisione dell’assetto ordinamentale comprende nel liceo delle scienze umane anche l’opzione “economico-sociale che fornisce allo studente competenze particolarmente avanzate negli studi afferenti alle scienze giuridiche, economiche e sociali”(art. 9 comma 2)... Gli studenti, a conclusione del percorso di studio, oltre a raggiungere i risultati di apprendimento comuni, dovranno:

- conoscere i significati, i metodi e le categorie interpretative messe a disposizione delle scienze economiche, giuridiche e sociologiche;
- comprendere i caratteri dell’economia come scienza delle scelte responsabili sulle risorse di cui l’uomo dispone (fisiche, temporali, territoriali, finanziarie) e del diritto come scienza delle regole di natura giuridica che disciplinano la convivenza sociale;
- individuare le categorie antropologiche e sociali utili per la comprensione e classificazione dei fenomeni culturali;
- sviluppare la capacità di misurare, con l’ausilio di adeguati strumenti matematici, statistici e informatici, i fenomeni economici e sociali indispensabili alla verifica empirica dei principi teorici;
- utilizzare le prospettive filosofiche, storico-geografiche e scientifiche nello studio delle interdipendenze tra i fenomeni internazionali, nazionali, locali e personali;
- saper identificare il legame esistente fra i fenomeni culturali, economici e sociali e le istituzioni politiche sia in relazione alla dimensione nazionale ed europea sia a quella globale;
- avere acquisito in una seconda lingua moderna strutture, modalità e competenze comunicative corrispondenti almeno al Livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento”.

Il quadro orario previsto dall’ordinamento concretizza la differenza tra le due opzioni in una diversa articolazione di alcuni insegnamenti, illustrata nella tabella 1.

Orario-annuale	1°-biennio		2°-biennio		5°- anno	1°-biennio		2°-biennio		5°- anno
	1° anno	2° anno	3° anno	4° anno		1° anno	2° anno	3° anno	4° anno	
	Liceo-scienze-umane					opzione-economico-sociale				
Filosofia	x	x	99x	99x	99x	x	x	66x	66x	66x
Scienze-umane**	132x	132x	165x	165x	165x	99x	99x	99x	99x	99x
Diritto-ed-Economia**x	66x	66x	x	x	x	99x	99x	99x	99x	99x
Scienze-naturali	66x	66x	66x	66x	66x	66x	66x	x	x	x
Lingua-e-cultura-latina	99x	99x	66x	66x	66x					
Lingua-e-cultura-straniera-2x	x	x	x	x	x	99x	99x	99x	99x	99x
	*Antropologia, Pedagogia, Psicologia e Sociologia					*Antropologia, Metodologia della ricerca, Psicologia e Sociologia				
	x					**Diritto ed Economia politica				

Tabella 1 – Differenze nell’orario d’insegnamento tra il liceo delle scienze umane e la sua opzione economico-sociale

Le più evidenti differenze sono: la sostituzione del latino con una lingua straniera e la cessazione dell’insegnamento di scienze naturali dal 3° anno nell’opzione, mentre nel liceo delle scienze umane ‘base’ dal 3° anno cessa l’insegnamento di diritto ed economia e c’è una diversa distribuzione oraria, articolazione interna e denominazione di alcuni insegnamenti, in particolare di quello di ‘scienze umane’.

Fatti i conti, 363 ore di diritto ed economia politica nel quinquennio dell’indirizzo (di differenza rispetto al liceo delle scienze umane base, che invece le dedica a scienze umane, latino e filosofia), su un totale complessivo di 4752 cioè il 7,63%, dovrebbero permettere, stando alla norma sopra citata, di fornire allo studente “competenze particolarmente avanzate negli studi afferenti alle scienze giuridiche, economiche e sociali ... oltre a raggiungere i risultati di apprendimento comuni” a tutti i licei ed a quello delle scienze umane, che già sembrano impegnativi³.

Per la nostra analisi, è meritevole d’attenzione anche la diversa composizione del ‘paniere’ delle Scienze Umane, contenitore che contempla due opzioni di percorso formativo e comprende discipline diverse in ciascuno: nell’opzione economico-sociale ‘Metodologia della ricerca’ invece che ‘Pedagogia’, mentre Antropologia, Psicologia e Sociologia sono comuni.

3 Va segnalato che la D.G. per gli Ordinamenti Scolastici del MIUR ha avviato nel 2012, in collaborazione con la Fondazione Rosselli e l’Associazione Europea per l’Educazione Economica AEEE-Italia, il progetto “Investire nel valore e nella identità del liceo economico-sociale – LES –” (v.: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/586a0738-8962-4777-8aaf-697c99010ef4/prot4559_12.pdf). L’operazione, alla quale è dedicato il sito <http://liceoeconomicosociale.it/> sembra preludere ad uno spin-off del LES dalla ‘bifamigliare’ del LSU (liceo della scienze umane); infatti l’incipit dell’home page recita: “La nascita del liceo economico-sociale – per brevità LES – nell’a.s. 2010/11 ha riempito un vuoto nella scuola italiana ...”.

La configurazione dell'insegnamento delle scienze umane è ancora diversa quando si va a vedere l'altro punto del nuovo assetto in cui compaiono: il percorso quinquennale di istruzione professionale "Servizi socio-sanitari". Recita la normativa (http://www.indire.it/lucabas/lkm-w_upload/nuovi_professionali/regolamento_professionali/Quadri_20orari1.pdf):

"A conclusione del percorso quinquennale, il Diplomato nei "Servizi socio-sanitari" consegue i risultati di apprendimento specificati in termini di competenze:

- Utilizzare metodologie e strumenti operativi per collaborare a rilevare i bisogni socio-sanitari del territorio e concorrere a predisporre ed attuare progetti individuali, di gruppo e di comunità.
- Gestire azioni di informazione e di orientamento dell'utente per facilitare l'accessibilità e la fruizione autonoma dei servizi pubblici e privati presenti sul territorio.
- Collaborare nella gestione di progetti e attività dell'impresa sociale ed utilizzare strumenti idonei per promuovere reti territoriali formali ed informali.
- Contribuire a promuovere stili di vita rispettosi delle norme igieniche, della corretta alimentazione e della sicurezza, a tutela del diritto alla salute e del benessere delle persone.
- Utilizzare le principali tecniche di animazione sociale, ludica e culturale.
- Realizzare azioni, in collaborazione con altre figure professionali, a sostegno e a tutela della persona con disabilità e della sua famiglia, per favorire l'integrazione e migliorare la qualità della vita.
- Facilitare la comunicazione tra persone e gruppi, anche di culture e contesti diversi, attraverso linguaggi e sistemi di relazione adeguati.
- Utilizzare strumenti informativi per la registrazione di quanto rilevato sul campo.
- Raccogliere, archiviare e trasmettere dati relativi alle attività professionali svolte ai fini del monitoraggio e della valutazione degli interventi e dei servizi".

Le scienze umane e sociali sono tra le discipline caratterizzanti questo percorso e, sebbene non siano così indicate nella normativa, da alcune scuole (v. ad esempio: http://www.sraffa.org/upload/indirizzo_socio_sanitario_sraffa.pdf) vengono individuate in: antropologia, sociologia, psicologia, pedagogia (come per il liceo). Sbocchi lavorativi nell'ambito socio sanitario sono, ad esempio, educatore Asilo Nido (ex legge 1044/71), educatore di Comunità, operatore per l'autonomia (area handicap), supporto attività educative (area adolescenza), supporto attività educative (area anziani), supporto attività di mediazione culturale (area stranieri). Oltre alle attività specifiche in ambito socio-sanitario il diplomato, al termine del

percorso formativo quinquennale, può accedere alla formazione terziaria avendo le basi – dichiarano nei loro siti le scuole- per percorsi universitari quali: professioni sanitarie, Scienze dell'educazione e della formazione; Scienze della formazione primaria – insegnante scuola dell'infanzia e scuola primaria; Servizio Sociale

Nel percorso quinquennale di istruzione professionale “Servizi socio-sanitari”, le “Scienze Umane e Sociali” sono previste per 132 ore annuali nel primo biennio (di cui complessivamente 66 per attività di laboratorio in compresenza con insegnanti tecnico-pratici, da realizzare secondo una programmazione specifica di scuola), mentre nei successivi anni del percorso è previsto l'insegnamento solo della Psicologia generale ed applicata (132 in terza e 165 in quarta e quinta, su un totale annuale di 561-circa 1/4). Il monte ore complessivo di queste discipline nel percorso di istruzione professionale è inferiore di 33 ore rispetto al liceo delle scienze umane e superiore di 231 rispetto all'opzione economico-sociale.

Confrontando l'ordinamento disegnato dalla Riforma Gelmini con quello di altri paesi europei (v.: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Secondary_and_Post-Secondary_Non_Tertiary_Education), troviamo – ad esempio – che in Francia il ciclo terminale del percorso generale di istruzione secondaria comprende tre indirizzi: letterario, economico e sociale, scientifico ed in Spagna esistono 3 tipologie di Bachillerato: Arte, Scienze e Tecnologia, Scienze umane e sociali; quindi la soluzione italiana sembra una sintesi o sincretismo dell'impostazione dei vicini paesi di lingua neolatina. Più orientati in direzione professionalizzante, invece, sono i sistemi scandinavi infatti – ad esempio – in Svezia i programmi nazionali – comprendono tra l'altro: Infanzia, Scienze sociali; in Finlandia: materie umanistiche e pedagogiche, scienze sociali.

La sommaria presentazione della collocazione di ‘Scienze Umane’ nel sistema d'istruzione ne evidenzia la presenza nell'area dei percorsi liceali dove definiscono – caso unico in Europa – uno specifico corso di studi, con una articolazione economico-sociale. Dall'altra sono presenti in uno specifico percorso professionalizzante e di forte orientamento operativo. Entrambi, però, quinquennali e con le medesime possibilità (almeno sulla carta) di sviluppo universitario.

Un sistema che richiama la favola pedagogica citata nel titolo del paragrafo dove convivono (e a volte si contendono spazi e possibilità) una linea formativa ‘regina’, quella liceale, ed una ‘cenerentola’, quella professionale, secondo l'impostazione gentiliana, riproduttiva della stratificazione sociale con scarsa mobilità verticale. Una situazione che si è affievolita negli anni del baby-boom e delle politiche orientate all'equità sociale, che hanno segnato un evidente regresso nell'ultimo decennio a giudicare dai dati sul cosiddetto ascensore sociale e da quelli sulla distribuzione del-

l'utenza nei diversi canali dell'istruzione secondaria in rapporto alla cittadinanza ed alla condizione socioeconomica.

Quest'assetto trova nella separazione tra canali ed istituzioni formative il suo carattere principale, con (scarsa) mobilità tra un canale e l'altro (concentrata in particolare dai tecnici ai professionali) pressoché solo a seguito di 'bocciature' che comportano la ripetizione (perdita) dell'intero anno scolastico, per tutte le materie, spesso ostinatamente nello stesso canale 'secondo il ceto familiare' ed a volte con ripiegamento in altri canali.

Con lo stesso meccanismo funziona l'orientamento al termine del primo ciclo: la maggioranza di chi ottiene il giudizio di sufficiente s'incanala nei percorsi professionali, chi ottiene distinto ed ottimo nei licei, gli altri nei tecnici e per lo più li rimangono, anche quando diversi canali convivono sotto lo stesso tetto condominiale di un unico istituto di istruzione superiore. E l'autonomia di ciascun 'castello' unico, a schiera o condominiale, d'istruzione o di formazione è (ra) il fondamento e coronamento del sistema 'canalizzato'. Un sistema entrato e stabilizzato nell'immaginario collettivo, ma sempre meno sostenibile per le trasformazioni demografiche e gli orientamenti europei che vanno nella direzione dell'integrazione e dello sviluppo di percorsi formativi flessibili, in cui si accumulano via via ed in contesti diversi (scuola, formazione, apprendistato, contesti non formali) competenze/crediti/certificazioni spendibili a più livelli ed in diversi canali secondo criteri di sussidiarietà. Nella rigida impostazione scolastica italiana la transizione non si presenta né facile, né breve, né indolore; più volte tentata ed avviata si è finora arenata. Ma vanno promosse e sostenute le condizioni per compierla. Eccone alcune:

- Promuovere l'orientamento in uscita dal primo ed in ingresso nel secondo ciclo d'istruzione non sulla base del criterio del 'bravo alunno', della 'scuola vicina' o del ceto di appartenenza, ma su quello delle competenze, degli stili cognitivi, del 'profilo' e dell'area d'interessi degli alunni. Competenze, stile cognitivo e profilo consentono di orientare verso il canale di formazione più consono al soggetto (liceale, tecnico, professionale, di formazione professionale, apprendistato) mentre gli interessi – meglio se vagliati sul campo con esperienze di stage e laboratori – permettono di individuare l'area/filiera economico professionale e di formazione da privilegiare;
- Strutturare la rete dell'offerta formativa, in particolare nei canali dell'istruzione e della formazione professionale e negli anni dell'obbligo d'istruzione che presentano le maggiori dispersioni, in modo da rendere possibili percorsi 'cumulativi' e passaggi che abbassino il rischio di perdita/ripetenza di interi anni scolastici, per tutte le materie. Ma lo stesso è auspicabile e possibile per licei e tecnici, anche con i professionali, se si tiene conto che – sulla base dei dati OCSE/PISA 2009 – 1/3 dei soggetti ha un grado di resilienza che gli consente di

andare al di là dei risultati attesi in rapporto al background socioculturale di provenienza, come dimostrano casi di eccellenza tra gli alunni di cittadinanza e lingua madre non italiana. Ai quali, però, il sistema scolastico italiano impone di frequentare corsi di lingua straniera, anche quando è la loro lingua madre, e di ripeterli se vengono bocciati e si riscrivono ... per assolvere un obbligo d'istruzione al quale non sarebbero tenuti in quanto di cittadinanza non italiana!

In questa prospettiva, come indica il modello finlandese, ogni percorso dovrebbe promuovere l'eccellenza formativa e l'inclusione sociale di tutti gli aventi diritto, non – per dirla con Don Milani – ‘facendo parti uguali fra disuguali’ ma cercando di offrire a ciascuno quanto può sviluppare le sue vocazioni e competenze.

3. Giustapposizione vs com-prensione curricolare

Passiamo ora ad esaminare la strutturazione dell'insegnamento di Scienze Umane” nell'ambito dell'omonimo liceo, così come viene illustrata nelle Indicazioni Nazionali riguardanti gli Obiettivi specifici di apprendimento (v.:http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010///indicazioni_nuovo_impaginato/_Liceo%20delle%20scienze%20umane.pdf; http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010///indicazioni_nuovo_impaginato/_Liceo%20delle%20scienze%20umane%20opzione%20economico%20sociale.pdf).

Dopo un'introduzione che traccia le ‘linee generali e competenze’ dell'insegnamento ‘Scienze Umane’, le Indicazioni illustrano contenuti ed attività per ciascuna disciplina compresa nell'insegnamento.

A segnalare la diversa funzione formativa dell'insegnamento nel liceo ‘base’ e nell'opzione economico-sociale sono – anzitutto – poche differenze nelle linee generali e competenze, come illustra la tabella 2 in cui, nei testi a fronte delle Indicazioni Nazionali sono evidenziate le differenze.

Liceo delle scienze umane (759 ore nel quinquennio)	Opzione economico sociale (495 ore nel quinquennio)
<p>Al termine del percorso liceale lo studente si orienta con i linguaggi propri delle scienze umane nelle molteplici dimensioni attraverso le quali l'uomo si costituisce in quanto persona e come soggetto di reciprocità e di relazioni: l'esperienza di sé e dell'altro, le relazioni interpersonali, le relazioni educative, le forme di vita sociale e di cura per il bene comune, le forme istituzionali in ambito socio-educativo, le relazioni con il mondo delle idealità e dei valori. L'insegnamento pluridisciplinare delle scienze umane, da prevedere in stretto contatto con la filosofia, la storia, la letteratura, mette lo studente in grado di:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. padroneggiare le principali tipologie educative, relazionali e sociali proprie della cultura occidentale e il ruolo da esse svolto nella costruzione della civiltà europea; 2. acquisire le competenze necessarie per comprendere le dinamiche proprie della realtà sociale, con particolare attenzione ai fenomeni educativi e ai processi formativi formali e non, ai servizi alla persona, al mondo del lavoro, ai fenomeni interculturali e ai contesti della convivenza e della costruzione della cittadinanza; 3. sviluppare una adeguata consapevolezza culturale rispetto alle dinamiche degli affetti. 	<p>Al termine del percorso liceale lo studente si orienta con i linguaggi propri della cultura nelle molteplici dimensioni attraverso le quali l'uomo si costituisce in quanto persona e come soggetto di reciprocità e di relazioni: l'esperienza di sé e dell'altro, le relazioni interpersonali, le forme di vita sociale e di cura per il bene comune, le relazioni istituzionali in ambito sociale, le relazioni con il mondo delle idealità e dei valori. L'insegnamento pluridisciplinare delle scienze umane, da prevedere in stretto contatto con l'economia e le discipline giuridiche, la matematica, la geografia, la filosofia, la storia, la letteratura, fornisce allo studente le competenze utili:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a comprendere le trasformazioni socio-politiche ed economiche indotte dal fenomeno della globalizzazione, le tematiche relative alla gestione della multiculturalità e il significato socio-politico ed economico del cosiddetto "terzo settore"; 2. a comprendere le dinamiche proprie della realtà sociale, con particolare attenzione al mondo del lavoro, ai servizi alla persona, ai fenomeni interculturali e ai contesti della convivenza e della costruzione della cittadinanza; 3. a sviluppare una adeguata consapevolezza culturale rispetto alle dinamiche psicosociali. 4. a padroneggiare i principi, i metodi e le tecniche di ricerca in campo economico-sociale

Tabella 2: Linee generali e competenze dell'insegnamento di Scienze Umane

In sintesi, con 495 ore d'insegnamento l'indirizzo economico-sociale fornisce più competenze, mentre con 759 il liceo lo mette in grado di acquisirle, "con particolare attenzione ai fenomeni educativi e ai processi formativi formali e non", con un percorso da completare nell'istruzione universitaria, come prevede l'attuale normativa per l'accesso all'insegnamento, anche nella scuola dell'infanzia e primaria.

Proseguendo nella lettura, un altro elemento che immediatamente si nota è la distribuzione nel percorso delle discipline che compongono il paniere delle scienze umane, che nella vulgata proposta da un editore viene sintetizzata nella seguente tabella 3 (http://lascuolaconvoi.it/progetto-scienze-umane/index.php?i_tree_id=54)

Liceo delle Scienze Umane					
	I anno (4 ore)	II anno (4 ore)	III anno (5 ore)	IV anno (5 ore)	V anno (5 ore)
PSICOLOGIA	*	*	*	*	
PEDAGOGIA	*	*	*	*	*
ANTROPOLOGIA			*	*	*
SOCIOLOGIA			*	*	*
Liceo delle Scienze Umane opzione economico-sociale					
	I anno (3 ore)	II anno (3 ore)	III anno (3 ore)	IV anno (3 ore)	V anno (3 ore)
PSICOLOGIA	*	*			
METODOLOGIA		*	*	*	*
ANTROPOLOGIA			*	*	
SOCIOLOGIA			*	*	*

Tabella 3 – Distribuzione annuale dell'insegnamento di Scienze Umane nell'omonimo liceo

Oltre alla distribuzione delle discipline nelle annualità, che ripercorre le Indicazioni nazionali, la tabella evidenzia la traduzione nell'ambito delle pratiche scolastiche correnti – suddivise in anni e ore settimanali – delle stesse Indicazioni che invece – come abbiamo visto – indicano un monte ore annuale e un'articolazione (anche) in 2 bienni più il quinto anno. È quindi implicito nello schema un messaggio di distribuzione delle ore settimanali tra gli insegnamenti, che terrà conto dell'ampiezza e dell'impostazione dei rispettivi programmi. Probabilmente, nel liceo, due ore settimanali di pedagogia nei due bienni e tre nel quinto, con le restanti ore equamente suddivise tra le altre discipline comprese nell'insegnamento. Ed analogamente nell'indirizzo economico-sociale, privilegiando la psicologia nel primo biennio e la sociologia nel quinto anno.

Proseguendo nella lettura comparativa delle indicazioni nazionali, si riscontra una differenza nell'ordine di presentazione delle discipline e si trovano le seguenti specificità:

- Antropologia: per il liceo, dove l'insegnamento è previsto anche nel quinto anno, vengono aggiunti: "i metodi di ricerca in campo antropologico ... la lettura di un classico degli studi antropologici eventualmente anche in forma antologizzata".
- Sociologia: per il secondo biennio dell'indirizzo economico-sociale sono aggiunti i seguenti contenuti: "alcuni problemi/concetti fondamentali della sociologia: l'istituzione, status e ruolo, la socializzazione, i sistemi sociali, la mobilità sociale, la comunicazione, i mezzi di comunicazione di massa, la secolarizzazione, la devianza, la critica della società di massa" ma non "È prevista la lettura di un classico del pensiero sociologico eventualmente anche in forma antologizzata". Per il quinto anno, le differenze sono riportate nella seguente tabella 4 con testi a fronte:

Liceo delle scienze umane	Opzione economico sociale
sono affrontati in maniera sistematica: a) alcuni problemi/concetti fondamentali della sociologia: l'istituzione, la socializzazione, la devianza, la mobilità sociale, la comunicazione e i mezzi di comunicazione di massa, la secolarizzazione, la critica della società di massa, la società totalitaria, la società democratica, i processi di globalizzazione;	lo studente prende in esame i seguenti temi: ... b) le trasformazioni socio-politiche ed economiche indotte dal fenomeno della globalizzazione, le tematiche relative alla gestione della multiculturalità, il significato socio-politico ed economico del cosiddetto "terzo settore";

Tabella 4 – Differenze di contenuti d'insegnamento di sociologia nel quinto anno

In sintesi, nel liceo i temi sono 'affrontati in maniera sistematica' e con la lettura di un classico del pensiero sociologico, mentre nell'opzione economico sociale – che fa riferimento a temi sociali anche nella denominazione – vengono presi in esame alcuni temi in più.

Psicologia: nel primo biennio, le differenze sono riportate nella seguente tabella 5 con testi a fronte:

Liceo delle scienze umane	Opzione economico sociale
<p>a) i diversi aspetti della relazione educativa dal punto di vista teorico (almeno le teorie di derivazione psicoanalitica, umanistica e sistemica), con gli aspetti correlati (comunicazione verbale e non verbale, ruoli e funzioni di insegnanti e allievi, emozioni e sentimenti e relazione educativa, immagini reciproche, contesti educativi e relazione insegnante-allievo).</p>	<p>a) i diversi aspetti delle relazioni sui luoghi di lavoro sia dal punto di vista teorico (psicologia sociale, teorie di derivazione psicoanalitica, psicologia umanista, sistemica) con particolare riferimento al rapporto fra la persona e il contesto (comunicazione verbale e non verbale, pregiudizi, stereotipi, atteggiamenti, motivazioni al lavoro, ruoli, contesti lavorativi e tipi di relazione, le emozioni);</p> <p>b) i processi sociali di influenzamento, cooperazione, conflitto e negoziazione nei luoghi di lavoro, dinamiche del lavoro di gruppo e gruppo di lavoro; L'insegnamento di questa disciplina prosegue con approfondimenti specifici di psicologia dell'apprendimento solo nel liceo, dove "Vengono anche presentate alcune ricerche classiche e compiute esercitazioni pratiche per esemplificare, attraverso una didattica attiva, nozioni e concetti".</p>

Tabella 5 – Differenze di contenuti d'insegnamento di psicologia nel primo biennio

La vera (e pressoché unica, ma tutt'altro che irrilevante) differenza di obiettivi di apprendimento delle scienze umane tra liceo ed indirizzo è data dall'insegnamento della Pedagogia, presente solo nel primo con dettagliate indicazioni per tutto il quinquennio, e della Metodologia della ricerca, prevista solo nell'indirizzo economico sociale e dal secondo anno.

Le indicazioni nazionali per l'insegnamento della Pedagogia seguono un'impostazione storica ed indicano puntualmente i contenuti e autori chiave da trattare ogni biennio. "La presentazione delle varie tematiche sarà principalmente svolta attraverso l'analisi di documenti, testimonianze e opere relative a ciascun periodo". Per il quinto anno, oltre agli autori del novecento pedagogico, sono indicati alcuni temi: ("a) le connessioni tra il sistema scolastico italiano e le politiche dell'istruzione a livello europeo (compresa la prospettiva della formazione continua) con una ricognizione dei più importanti documenti internazionali sull'educazione e la formazione e sui diritti dei minori; b) la questione della formazione

alla cittadinanza e dell'educazione ai diritti umani; c) l'educazione e la formazione in età adulta e i servizi di cura alla persona; d) i media, le tecnologie e l'educazione; e) l'educazione in prospettiva multiculturale; f) l'integrazione dei disabili e la didattica inclusiva.”) e si precisa che “Scegliendo fra questi temi gli studenti compiono una semplice ricerca empirica utilizzando gli strumenti principali della metodologia della ricerca anche in prospettiva multidisciplinare con psicologia, antropologia e sociologia.” Ma nelle Indicazioni per il liceo delle scienze umane non v'è altra traccia di riferimenti agli strumenti della ricerca empirica, che invece si trovano copiosi nell'insegnamento di metodologia della ricerca (sociale, andrebbe precisato) nell'indirizzo economico-sociale. Le indicazioni e gli obiettivi di apprendimento di questa disciplina sono prevalentemente di tipo procedurale e delineano soprattutto abilità e competenze, anche di alto livello come, ad esempio, nel quinto anno “b) saper costruire strategie di raccolta dei dati utili per studiare dei fenomeni, approfondire dei problemi e elaborare ipotesi interpretative che a loro volta possono essere di supporto alla ricerca di interventi sperimentali in merito a particolari situazioni economiche e sociali”. Un obiettivo decisamente impegnativo.

Tutt'altra impostazione hanno le Indicazioni Nazionali per l'insegnamento di scienze umane e sociali negli istituti professionali (http://www.indire.it/lucabas/lkmw_upload/nuovi_professionali/regolamento_professionali/Quadri_20orari1.pdf). Qui l'orientamento è verso lo sviluppo di competenze operative ben identificate al termine del quinquennio e del biennio, senza distinzioni in specifiche discipline e con l'indicazione delle conoscenze ed abilità “quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale del Consiglio di classe”. “Il modello organizzativo didattico si fonda soprattutto su percorsi pluridisciplinari laboratoriali in cui i saperi degli assi culturali (con particolare riferimento dell'asse dei linguaggi e storico-sociale) si coniugano con quelli più specifici di indirizzo. In particolare le scienze umane e sociali, comprendendo un'area cui si riferiscono più ambiti disciplinari, richiedono una programmazione collegiale per individuare le principali relazioni tra scienze umane e sociali.

La compresenza con Metodologie operative, da effettuare in laboratorio ed in contesti reali permette di tradurre i concetti teorici in applicazione e viceversa, di attivare semplici strumenti di rilevazione, di realizzare attività di ricerca-azione a scuola e sul territorio al fine di individuare situazioni problematiche e elaborare semplici progetti”.

La lettura delle Indicazioni Nazionali per l'insegnamento di Scienze Umane evidenzia, in sintesi, che sotto questa etichetta si trovano 'panieri' di discipline diverse; proposte una accanto all'altra in forma pluridisciplinare

(nel liceo); orientate prevalentemente verso la trattazione di temi, tranne la Pedagogia che ha un'impostazione di tipo storico, nel liceo, o in forma integrata in funzione dello sviluppo di competenze operative (nell'istruzione professionale). L'analisi evidenzia, inoltre, alcune incongruenze che confermano l'immagine di una costruzione per giustapposizione sommativa, sulla quale sembra utile un adeguato controllo e recupero delle coerenze interne del disegno curricolare, allo scopo di orientarne l'implementazione operativa nella direzione del profilo formativo previsto a conclusione dei percorsi quinquennali di istruzione secondaria di secondo grado che, comunque, prevedono – tutti – sbocchi e sviluppi sia lavorativi sia universitari.

4. Soggetti e modalità dell'insegnamento-apprendimento

Per quanto riguarda l'azione d'insegnamento delle Scienze Umane, le Indicazioni Nazionali – in nome della autonomia didattica delle scuole e degli insegnanti – si limitano a pochi cenni, lasciando al lavoro sul campo l'individuazione dei mezzi per perseguire/raggiungere gli obiettivi di apprendimento.

Per il liceo, come abbiamo visto, "l'insegnamento pluridisciplinare delle scienze umane" è "da prevedere in stretto contatto la filosofia, la storia, la letteratura" alle quali si aggiungono "l'economia e le discipline giuridiche, la matematica, la geografia" nell'indirizzo economico-sociale. Ulteriori spunti sull'impostazione dell'azione didattica si trovano nelle specifiche indicazioni disciplinari: Le riportiamo di seguito, ordinandole dalle più alle meno ricorrenti:

- "presentazione ... principalmente svolta attraverso l'analisi di documenti, testimonianze e opere relative a ciascun periodo" storico (Pedagogia);
- lettura di classici anche in forma antologizzata (Antropologia, nel liceo; Psicologia, secondo biennio del liceo; Sociologia);
- "lettura di almeno un'opera in forma integrale" di un autore del novecento fra quelli indicati (Pedagogia, quinto anno);
- realizzazione di una "semplice ricerca empirica" (Pedagogia, quinto anno);
- presentazione anche di "alcune ricerche classiche" e realizzazione di "esercitazioni pratiche per esemplificare, attraverso una didattica attiva, nozioni e concetti." (Psicologia, secondo biennio del liceo);
- svolgimento di "esercizi di elaborazione statistica relativi ai diversi tipi di distribuzione delle variabili e di incroci fra di esse." (Metodologia della ricerca, 2^o anno, indirizzo economico-sociale).

Per l'indirizzo di istruzione professionale Servizio socio-sanitari, come abbiamo visto, "Il modello organizzativo didattico si fonda soprattutto su percorsi pluridisciplinari ... da effettuare in laboratorio ed in contesti reali ... permette di tradurre i concetti teorici in applicazione e viceversa, di attivare semplici strumenti di rilevazione, di realizzare attività di ricerca-azione a scuola e sul territorio".

Sebbene l'orientamento generale dell'azione didattica per questo/i insegnamento/i sia chiaramente delineato già dalle sommarie Indicazioni Nazionali, in direzione accademica nel liceo e laboratoriale ed operativa nell'istruzione professionale, molto dipende(rà) dalle caratteristiche, dalle propensioni e dalla formazione (iniziale ed in servizio) degli insegnanti; dagli strumenti e materiali didattici – a cominciare dai libri (digitali) di testo – disponibili, costruiti ed impiegati; dai contesti organizzativi e dal tipo di capitale umano e soprattutto sociale delle scuole, dei territori e dei servizi educativi, sociali e socio-sanitari a livello sia nazionale sia locale. Una quantità di elementi e variabili ampia e complessa di cui tocchiamo solo alcuni punti, utilizzando come criterio di selezione la definizione di azione didattica ormai più diffusa e condivisa in questo settore di studi. L'azione didattica è mediazione tra oggetto d'insegnamento e soggetto dell'apprendimento, nell'esaminarla ed impostarla – quindi – vanno considerati tutti e tre gli elementi: soggetti, oggetti, mediazione.

100

Cominciamo dai soggetti, i grandi assenti dalle Indicazioni Nazionali che privilegiano l'attenzione agli obiettivi, al dover essere, al termine 'ad quem' dei percorsi formativi e lasciano – per molti versi giustamente – ai docenti il compito di confrontarsi con il termine 'a quo', gli alunni di oggi e le loro caratteristiche soggettive. Ma una riflessione generale sulle caratteristiche di alunni 'nativi digitali' in un tempo e contesto egemonizzato dalla 'scienza triste' (l'economia) va comunque almeno accennata per individuare criteri orientativi di lavoro didattico, generali ma ancor più rilevanti nell'insegnamento delle 'Scienze Umane' e della pedagogia in particolare che si pone come portavoce, vessillifera, garante del valore delle persone e delle loro potenzialità e diritti d'apprendimento e formazione.

In questa prospettiva, di grande utilità per uno sguardo ampio ed una comprensione anche a fini educativi della condizione giovanile è l'approccio di tipo fenomenologico che si avvale dei linguaggi delle letteratura e del cinema o dell'esplorazione dei blog e dei social network attraverso i quali si esprime. Solo alcuni cenni esemplificativi.

Le forme 'tradizionali' dell'autobiografia nella letteratura (ad esempio: Brizzi E., *Jack Fruscante* è uscito dal gruppo, Baldini Castoldi Dalai, Milano, 2006r), nella musica pop, nel cinema (es.: l'ormai classico *L'attimo*

fuggente ed il più recente *Notte prima degli esami*) ne offrono versioni ‘elaborate’ e sempre un po’ datate (e superate) già nel momento della loro diffusione. Infatti, come ha scritto Aldo Grasso sul Corriere della Sera del 30 maggio 2011, “è difficile raccontare i ragazzi”.

Ma ci sono anche altri modi per vedere la condizione giovanile in tempo reale, ad esempio già alle 11.45 del 22/02/2009, ventiduemilioni-ventottoventiquattromilanovecentosette utenti avevano consultato <http://www.notadisCIPLINARE.it/index.php>, sette in condotta, l’altra faccia della scuola tutta in un blog, che riporta le note disciplinari ‘meritate’ e messe on-line dagli alunni; pubblicate in volumi di successo, e ora ha anche “Un altro modo per tenerci in contatto e condividere tutte le nostre avventure scolastiche...”: Facebook, la community più famosa del momento, che tra le sue ‘organizzazioni’ già comprendeva, ad esempio, Quelli che dicono... “Tanto recupero nel secondo quadrimestre...” che – sempre allo stesso giorno ed ora – contava già novantaquattromilacentodieci fan; indubbiamente, un successo! Quanti saranno quando queste mie riflessioni saranno lette? E quante altre community di questo tipo ci sono e sono frequentate dagli alunni? E quante ne frequenta ogni alunno?

“Non ne potevo più di vedere questa generazione raccontata sempre e soltanto come un branco indistinto di depressi, composto da picchiatori e prostitute in erba. Non ne potevo più di video di stupri e violenze girati con i telefonini nei gabinetti delle scuole e nelle aule, caricati su YouTube e poi ripresi con prosopopea scandalistica da giornali e tv, commentati da psicologi e sociologi col piglio paternalistico di chi dispensa diagnosi, prescrive ricette, dice “noi adulti”, “questi giovani”, “aiutiamoli”. Tutte le volte che sento gli psicologi e i filosofi dire in televisione “dobbiamo aiutarli” mi sembra parlino di una popolazione dell’Angola, della Birmania o della Namibia, e non dei loro figli”. Così, Andrea Bajani introduce il suo *Domani niente scuola* (Einaudi, Torino 2008) un’interessante immersione nel mondo dei giovani/scuola con la loro ossessiva (per noi adulti digital immigrants) comunicazione multimediale, l’onnipresenza della musica, dei cellulari, del “riprendere” ogni cosa con foto/camera in cui via via emerge un’enorme voglia di confidarsi, parlare, sentirsi parte di... Si svelano anche molti stereotipi sui giovani, “svelamento” che passa tra l’altro attraverso la progressiva identificazione/ricordo di quando si era giovani noi. Ad una cena cui ero invitato – scrive Bajani – “un ragazzo ha raccontato ... le sue gesta in classe. Si trattava di episodi del tutto comparabili” a quello che avevo combinato io a suo tempo. “Niente di nuovo, per certi versi, o comunque niente di particolarmente nuovo. Solo, c’era una differenza. I suoi genitori ridevano moltissimo” e un po’ amaramente conclude ... “penso che se avessi voluto raccontare davvero bene e con efficacia l’universo dei ragazzi, se avessi voluto provare a conoscere i loro pensieri sul mondo, le loro angosce, il loro disorientamento, le loro in-

certezze, se proprio avessi voluto farlo fino in fondo, sarei dovuto andare in gita con i loro genitori ... mi sembra che davvero i ragazzi vivano come se gli adulti fossero stati tutti sterminati, solo, sono tutti vivi. Sono semplicemente diventati dei fantasmi”.

Una conclusione che conferma quella di Cavalli nell'Indagine IARD 2007: Gli adulti “Hanno rinunciato, come genitori e/o insegnanti, alla loro funzione educativa, limitandosi i primi a provvedere ai servizi per il benessere materiale dei figli e i secondi a trasmettere saperi asettici depurati da riferimenti ai valori”. Conclusioni certo critiche, ma non paternalistiche come molti interventi nei talk-show o i pamphlet di successo di insegnanti-scrittrici alla moda, conclusioni fondate anzitutto sull'ascolto e l'osservazione attenta, curiosa, disponibile, accogliente, seria non pregiudizialmente severa o arcigna per 'obbligo' di ruolo ascritto.

Per quanto riguarda i 'mediatori', concentriamo l'attenzione sulle pratiche d'insegnamento e le caratteristiche delle comunità professionali. Evidenze interessanti ed utili sono messe a disposizione dalla ricerca TALIS - Indagine Internazionale sull'Insegnamento e l'Apprendimento (Teaching And Learning International Survey - TALIS), promossa dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) per elaborare indicatori internazionali sugli insegnanti, le pratiche di insegnamento e l'apprendimento. L'Italia ha partecipato alla (prima) edizione 2008 con altri 24 Paesi e parteciperà all'edizione 2013 con altri 32. In tutti i Paesi l'indagine è rivolta all'insieme delle scuole che appartengono al 2° livello della classificazione internazionale standard dei tipi d'istruzione (ISCED2- International Standard Classification Education Level). Unità di osservazione dell'indagine sono il singolo insegnante ed il dirigente scolastico delle scuole selezionate. Lo studio è effettuato secondo le tecniche dell'indagine campionaria. Gli strumenti utilizzati per la raccolta delle informazioni sono due questionari complementari indirizzati, rispettivamente, ai dirigenti scolastici e agli insegnanti. Nel 2012 è stato pubblicato il volume *Teaching Practices and Pedagogical Innovation - Evidence from TALIS*, di Svenja Vieluf, David Kaplan, Eckhard Klieme, Sonja Bayer, che disegna e profili d'insegnamento emergenti dalle risposte dei docenti nei paesi partecipanti alla rilevazione.

Sebbene i dati, come segnalato, siano relativi a docenti di scuola secondaria di primo grado, i profili tracciati delineano i tratti di culture professionali proprie dei paesi partecipanti che indicano tendenze dell'insegnamento anche ad altri livelli scolastici, in particolare dell'istruzione secondaria. Pertanto riteniamo che possano essere utili anche nell'ambito di una riflessione sulla didattica delle Scienze Umane.

Sulla base della letteratura, prevalentemente di tipo empirico, lo studio identifica le dimensioni cruciali di un insegnamento che si correla con buoni risultati di apprendimento rilevati da indagini internazionali (IEA

ed OCSE). Le dimensioni e le domande attraverso le quali sono state indagate, vengono riassunte nella seguente tabella 6.

Dimensioni	Con quale frequenza si svolgono le seguenti attività nella “classe campione” nel corso dell’anno scolastico?*
Strutturazione	Indico gli obiettivi dell’apprendimento in modo esplicito.
	Esamino con gli studenti i compiti che hanno fatto a casa.
	All’inizio della lezione faccio un breve sommario della lezione precedente
	Controllo i quaderni degli esercizi dei miei studenti.
	Facendo domande, controllo se l’argomento è stato capito.
Orientamento/ adeguamento agli studenti	Gli studenti lavorano in gruppi basati sulle loro abilità.
	Chiedo ai miei studenti di suggerire o di collaborare alle attività e agli argomenti del programma della lezione.
	Affido lavori differenti agli studenti che mostrano difficoltà di apprendimento e/o a quelli che vanno avanti più velocemente.
	Gli studenti lavorano in piccoli gruppi per trovare soluzioni comuni ai problemi e ai compiti assegnati.
Attività avanzate e di arricchimento	Gli studenti dibattono e ragionano su un punto di vista particolare che può non essere il loro.
	Chiedo ai miei studenti di scrivere un saggio di una certa lunghezza nel quale devono spiegare il loro modo di pensare e di ragionare
	I risultati del lavoro degli studenti saranno usati da altri studenti.
	Gli studenti lavorano su progetti che richiedono almeno una settimana di tempo per completarli.*

* *Mai o quasi mai / In circa un quarto delle lezioni / In circa metà delle lezioni / In circa tre quarti delle lezioni / Quasi ogni lezione*

Tabella 6 – Dimensioni e pratiche dell’insegnamento secondo TALIS

Le risposte del campione di insegnanti italiani di scuola secondaria di primo grado portano a disegnare i seguenti profili (Grafico 1), che tengono come riferimento (0) la media dei risultati TALIS 2008.

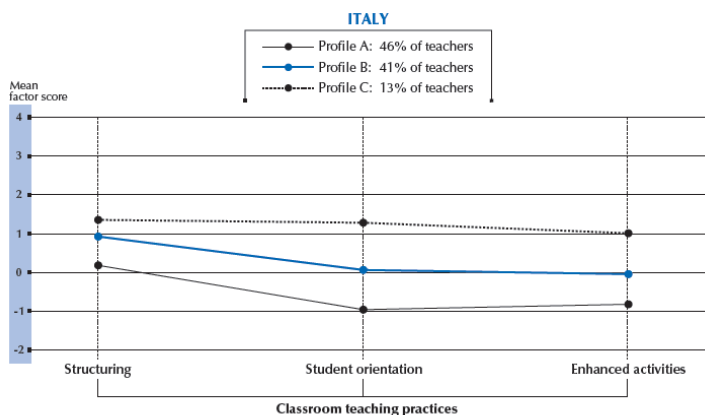


Grafico 1 – Profili delle pratiche d’insegnamento dei docenti italiani secondo TALIS

Il volume, inoltre, esplora le caratteristiche delle comunità professionali nelle scuole, che costituiscono il contesto e la condizione di un insegnamento pluridisciplinare coordinato per lo sviluppo di competenze verso un profilo formativo unitario.

Sulla base della letteratura, prevalentemente di tipo empirico, lo studio identifica le dimensioni cruciali di una comunità professionale che vengono indagate attraverso alcune domande come sintetizza la seguente tabella 7.

Dimensioni	Con quale frequenza svolge le seguenti attività in questa scuola?*
Visione condivisa	Partecipare a riunioni dei docenti per discutere della visione e degli obiettivi della scuola
Focalizzazione sull’apprendimento	Assicurarsi che siano applicati criteri comuni per valutare i progressi degli studenti
Riflessività	Partecipare ad attività di formazione professionale per l’apprendimento
De-privatizzazione delle pratiche	Osservare le classi di altri docenti e preparare elementi utili per il feedback
Attività collaborative	Scambiare materiale didattico con i colleghi
	Insegnare in compresenza in classe

* Mai / Meno di una volta l’anno / Una volta l’anno/ 3-4 volte l’anno/ Ogni mese / Ogni settimana

Tabella 7 – Dimensioni e pratiche caratterizzanti le comunità professionali secondo TALIS

Le risposte del campione di insegnanti italiani di scuola secondaria di primo grado portano a disegnare i seguenti profili (Grafico 2).

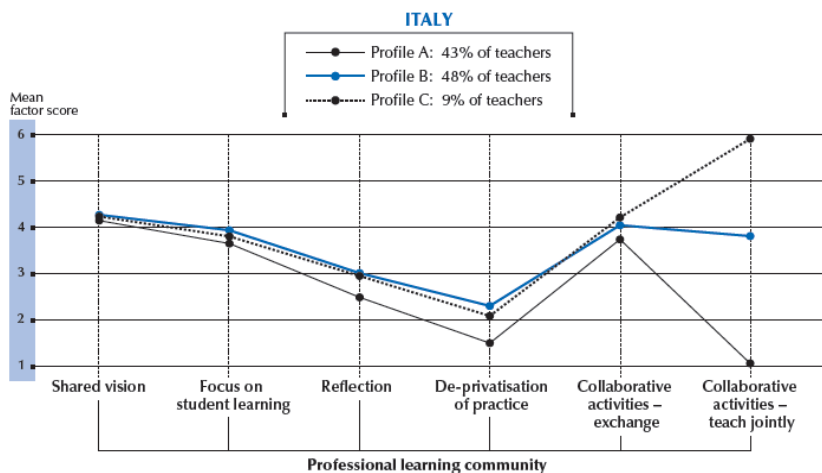


Grafico 2 – Profili delle comunità professionali dei docenti italiani secondo TALIS

Anche da una sommaria lettura dei dati si evince un orientamento dei docenti italiani che privilegia le attività d’insegnamento strutturato, collettivo e ‘privato’ –ognuno insegna la sua materia- mentre meno rilevanti risultano le attività collaborative e personalizzate, anche se si condividono –nelle riunioni e dichiarazioni- gli obiettivi ed i criteri di valutazione degli apprendimenti degli alunni.

Caratteristiche che (si) rispecchiano (nel)le Indicazioni Nazionali, soprattutto per il liceo, dove – come abbiamo visto – le modalità didattiche attive, collaborative e laboratoriali sono proposte come marginali. Mentre le evidenze empiriche della ricerca delle scienze umane, a livello internazionale, segnalano che l’efficacia dell’insegnamento e la qualità dell’apprendimento sono correlate ad un equilibrato ed elevato impiego di tutte le dimensioni riprese nel modello TALIS ed allo sviluppo di comunità di pratiche professionali condivise.

Infine, per quanto riguarda l’oggetto d’insegnamento, rimandiamo alle osservazioni sviluppate nel § 3 che segnalano sia la presentazione frammentata per discipline dei contenuti d’insegnamento (indicati obiettivi di apprendimento), sia l’impostazione degli stessi in chiave storica solo per la Pedagogia nel liceo. Ma segnaliamo anche il movimento di docenti che riflette sull’insegnamento delle scienze umane e sociali e che trova, ad esempio, nella rete <http://www.scienze-socialiweb.it/retepassaggi> opportunità di scambio e discussione tra scuole che hanno percorso la transizione dall’istituto magistrale al liceo delle scienze sociali ed ora a quello

delle scienze umane con opzione economico sociale. Scuole vere che ragionano sulle scienze umane e sociali in classe con attenzione ai movimenti culturali contemporanei che ne prospettano una lettura integrata nella direzione della emergente cosiddetta ‘terza cultura’ (v.: <http://www.scienze socialiweb.it/rovereto2012/terzacultura-def>). Un movimento marginale nei palazzi ministeriali e accademici ma ben presente nelle scuole e nel dibattito culturale contemporaneo.

In sintesi, le pratiche didattiche per l’insegnamento-apprendimento sono nelle mani dei docenti, nelle scuole, ma poiché gli scopi, i contenuti e le modalità di costruzione delle Indicazioni rispecchiano le opinioni di insegnanti che privilegiano la presentazione di temi si può ipotizzare che l’insegnamento di ‘scienze umane’ (in particolare nel liceo) potrebbe essere condotto secondo modalità non pienamente rispondenti a quanto indicano i più recenti sviluppi proprio delle scienze umane: attenzione alle caratteristiche dei soggetti in apprendimento e impiego non marginale di strategie attive, costruttive e collaborative. Un rischio evitabile, valorizzando e disseminando le pratiche che circolano nelle comunità professionali (online) degli insegnanti di Scienze Umane (e sociali).

5. Considerazioni conclusive

Secondo il rapporto CENSIS 2009, circa l’80% degli studenti tra 15 e 18 anni si chiede che senso abbia stare a scuola o frequentare corsi di formazione professionale. Tra le numerose rilevazioni su questa fascia d’età riprendiamo solo alcuni spunti.

Anzitutto da COSTRUIRE SENSO, NEGOZIARE SPAZI – Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana, a cura di Valerio Belotti (Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza., Istituto degli Innocenti, Firenze, 2010) che offre un interessante spaccato del livello di partecipazione dei ragazzi di 11, 13 e 15 anni nei contesti (educativi) in cui si trovano inseriti. ”La partecipazione – scrive Belotti –, più che un risultato da conquistare, è un metodo di relazioni tra le generazioni. Un metodo che va alla radice della cultura adulta e che svela la moderna visione paternalistica che gli adulti hanno di un’infanzia tutta ripiegata nell’ambito della tutela”. E sembra addirittura che al crescere dell’esperienza scolastica diminuisca l’apertura degli insegnanti alla negoziazione, in particolare per quanto riguarda regole, attività in classe e compiti. Nel testo si trovano poi articolate argomentazioni dei ragazzi che confermano questo ‘sentirsi trattati da bambini’ e denunciano alcuni comportamenti arbitrari dei docenti (v. <http://159.213.226.43/files/Q50.pdf>)

In secondo luogo, riprendiamo alcune considerazioni dell’OCSE che – come noto – conduce le indagini triennali PISA sulle competenze funzionali dei quindicenni in lettura, matematica e scienze e nel 2010 ha

pubblicato uno studio sulla correlazione tra uso delle tecnologie e risultati dal titolo: *Are the new millenium learners making the grade? Alcune evidenze*:

- Ci sono vari modi in cui i ragazzi/studenti usano le tecnologie (in generale, più nella vita quotidiana che a scuola): analogici, digi-casuali, digi-connessi, digi-sporadici, digi-educativi e digi-zapper; insomma, non si può fare di ogni erba un fascio;
- C'è una forte correlazione positiva tra i risultati e la frequenza di utilizzo del computer in rete a casa e a scuola, se si posseggono le competenze per farne un uso costruttivo;
- La frequenza d'uso del computer è correlata con lo status socio-economico e si profila il rischio di un 'digital divide' nella disponibilità non solo degli strumenti, ma soprattutto delle competenze.

Infine, nell'introduzione al rapporto 2011 di Almadiploma (www.almadiploma.it), il consorzio nazionale che rileva le intenzioni ed i percorsi dei diplomati italiani, A. Cammelli nota: "Alla vigilia della conclusione degli studi il 42% dei diplomati dichiara che, se potesse tornare indietro, compirebbe una scelta diversa. Il tempo aiuta ad avere una visione più distaccata e ad apprezzare maggiormente la preparazione e le competenze offerte dalla scuola secondaria superiore di provenienza: la percentuale di chi varierebbe la propria scelta, ad un anno dal diploma, scende al 34% Il persistere del fenomeno degli abbandoni già nel primo anno d'università (il 17% abbandona gli studi, con punte del 30% a Scienze; il 10% cambia indirizzo)". E ciò si verifica mentre tra i Cinque parametri europei di riferimento per il 2020 viene indicato che la percentuale dei 30-34enni con diploma di istruzione terziaria dovrebbe essere almeno del 40%. E Gasperoni (2009) evidenzia che circa 2/3 dei 19-25enni di Bologna, Siena, Lecce ritengono che 'si impara meglio se lo studio implica divertimento' e preferirebbero un 'numero ridotto di materie obbligatorie integrate da materie a scelta'.

Considerato quanto sta avvenendo nella scuola italiana, impegnata nell'attuazione di una riforma anche con l'intento di affrontare le criticità ora segnalate al termine dell'istruzione secondaria, sembra utile riprendere alcuni passaggi del volume di Dumont H., Istance D., Benavides F. (eds.), *The nature of learning – Using research to inspire practice*, OCSE-CERI, Paris, 2010, a partire dalla considerazione che

- non basta misurare i risultati, serve una più profonda conoscenza di come si apprende efficacemente nel contesto di un rapido sviluppo delle tecnologie mobili dell'informazione e comunicazione che stanno ridisegnando i confini delle opportunità educative;

- non bastano le reiterate riforme strutturali dei sistemi educativi (nella maggior parte dei Paesi), serve ‘lavorare’ soprattutto sulle pratiche didattiche, sull’interazione tra insegnamento ed apprendimento, utilizzando le molte evidenze emergenti dagli studi empirici.

‘Ambiente di apprendimento’ è l’espressione usata nel testo per indicare il contesto che muove la ‘voglia di conoscere’ e rende possibile l’imparare, lo sviluppo di competenze ‘adattive’ per il 21^o secolo: applicare in modo flessibile e creativo in situazioni diverse conoscenze ed abilità significative. Secondo questo studio, s’impara quando l’ambiente di apprendimento

- considera gli alunni come partecipanti centrali, incoraggia il loro coinvolgimento attivo e ne sviluppa la comprensione della attività,
- si fonda sulla natura sociale dell’apprendimento e incoraggia attivamente un apprendimento cooperativo ben organizzato,
- è altamente sensibile alle differenze individuali tra gli alunni, a cominciare dalle loro conoscenze previe,
- sviluppa programmi che richiedono lavoro intenso e sfidante da parte di tutti, senza eccessivo sovraccarico,
- opera con chiarezza di aspettative e sviluppa strategie di controllo coerenti con le attese, con forte enfasi sul feedback formativo per supportare l’apprendimento,
- promuove con forza ‘la connessione orizzontale’ tra aree del sapere e discipline così come con la comunità ed il più vasto mondo,
- e quando i professionisti dell’apprendimento sono altamente sensibili alle motivazioni degli alunni e al ruolo chiave delle emozioni nel conseguimento di risultati.

Le scuole e le aule possono essere/diventare ‘ambienti di apprendimento’ se hanno certe caratteristiche, non per definizione a-priori. Ma gli ambienti di apprendimento sono anche e sempre più molti altri, reali e virtuali, con i quali le scuole/gli insegnanti sono chiamate/i a confrontarsi. Affinché la scuola non finisca per essere (percepita come) un passaggio (non-luogo) obbligat(ori)o – punteggiato di quiz a crocette – per raggiungere un titolo di studio o l’assolvimento di un dovere.

Inoltre, va precisato che sopra abbiamo tradotto, impropriamente, ‘alunni’ il lemma ‘learners’, ‘soggetti che apprendono’ che non sono solo gli alunni (pupils) a scuola, ma le persone sempre quando si trovano in contesti e relazioni informali, non formali e formali che li riconoscono, stimolano, impegnano e facilitano nell’affrontare compiti significativi.

La scuola può indurre la percezione che in essa c’è spazio ed attenzione solo o principalmente per i saperi formali, la loro trasmissione certificata, le generazioni adulte-anziane e chi vi si conforma precocemente; ma può

anche essere un ambiente in cui ci sono spazi e tempi riconosciuti e valorizzati di dialogo – non solo nelle aule – tra le culture generazionali, formali e pop, lineari e reticolari, non semplicemente come ‘sommatoria’ di progetti.

Il ‘cuore’ e la condizione stessa di esistenza della scuola sono i ragazzi/giovani che frequentandola assumono il ruolo di alunni (scolari, studenti). In che rapporto stanno l’essere ragazzi (oggi mediatici, sempre ‘edonisti’) e l’essere studenti? Gli insegnanti (i proff, come dicono gli alunni/ragazzi) conoscono e interagiscono con gli studenti e/o i ragazzi? Per insegnare (cioè promuovere l’apprendimento e la voglia di sapere, essere, fare) basta interagire con gli studenti o serve (anzitutto) relazionarsi con i ragazzi?

Guardare con sufficienza, trattare con sarcasmo o prescindere dalla condizione di digital native e/o di plurilinguismo di molti ragazzi comporta ‘rendersi difficile’ l’azione didattica, non riconoscere la parte di ciascuno, rinunciare a promuoverne l’uscir fuori. Partire da lì, metterlo alla prova, proporre l’andare oltre, invece è quello che i ragazzi ci chiedono, a volte anche mettendo la scuola alla berlina di youtube, e se ci proviamo di solito non ci deludono, ma ognuno a modo suo. Certo non possiamo proporre a tutti il modello del ‘Certamen Taciteum’ o le ‘Olimpiadi di Fisica’ (v. <http://www.indire.it/eccellenze/>); ci sono anche e non sono meno importanti, ad esempio, il merito e l’eccellenza della 4^a Tam (tecnico dell’abbigliamento e delle moda) degli ‘incompresi’ (come scrivevano su La Gazzetta di Parma – inserto Parmagiornoenotte- del 20 febbraio 2009) dell’Ipsia che presentano con legittimo orgoglio il successo della loro sfilata di moda multi-etnica, la partecipazione ad un programma Comenius, la recensione del film ‘Il diavolo veste Prada’ e danno i voti: 0 all’emarginazione, 2 al bullismo, 4 al ministro Gelmini, 7 a Ciccio il merendaio, 9 alla nostra sfilata, 10 e lode alla gloriosa 4^aTam.

All’intreccio tra domanda/ricerca di senso e ludicità, ovvero di rilevanza ‘adesso’, per sé, che caratterizza la cultura/esperienza/aspettativa educativa dei giovani, non di rado nella scuola si contrappone lo strumentalismo differito insito nell’accumulo di crediti funzionali all’incremento di un capitale che darà reddito (!?), proprio dell’impianto scolastico più ‘severo’ e strutturato.

Nel quadro concettuale dell’educazione e delle scienze/discipline che ne fanno il proprio campo di ricerca e riflessione (pedagogia e didattica), il rapporto tra le generazioni – anche nella scuola – è concepito come inter-azione e rel-azione, che ‘cambia’ tutti gli interlocutori, di cui i professionisti/adulti sono mediatori.

In questa prospettiva l’istruzione – non è aggiungere o omologare ma mettere in relazione, in dialogo anzitutto i giovani e la loro cultura, che

oggi è molto influenzata da quella veicolata dai mass e dai net-personal media, con i saperi formali. Questo significa partire da un riconoscimento di valore e di potenzialità con l'intento di creare le condizioni per farlo attualizzare e crescere, grazie al confronto (reciprocamente) curioso.

Ma fare attenzione solo al contesto 'scuola' può essere limitat(iv)o. Ad esempio, la 'comunità di pratiche' dei ragazzi che ascoltano e fanno rap può essere assai esigua in una scuola ma va riconosciuta – anche negli insegnamenti formali di ogni scuola- ed è opportuno abbia l'opportunità di inter-agire con chi (ragazzi e proff) segue altri tipi di musica. Ad esempio la lirica, come suggerisce Pier Andrea Canei quando scrive: "... ogni angolo di vita vissuta dal Mondo Marcio di casa nostra ai vari eroi locali nelle Americhe, ha il suo rap narrante di riferimento. Quasi un'odissea al contrario, un ritorno alle radici della lirica: un ritmo, una voce, un racconto. Senza l'obbligo dell'unità di tempo e di luogo: una volta c'erano i quartieri, adesso ci sono i server" (cfr Il Sole-24 Ore – Domenica- 13 gennaio 2008). Allora, se si pensa che i server non bastino –come pare-, diventa importante anche la rete delle opportunità che il territorio può presentare; ben al di là di quelle scolastiche ed istituzionali. Con la conseguenza di reciproca curiosità, apertura e riconoscimento tra scuola ed extra-scuola (logora formula scuolacentrica).

Al contrario, continuando a considerare alunni, docenti e scuola come soggetti da 'curare' o risorse da 'rendere redditizie', ad usare metafore mediche ed economiche, perderemo le parole e quindi l'idea stessa che la mediazione ed inte(g)razione tra culture, saperi e generazioni sta a fondamento dell'esperienza dell'istruzione educativa e si configura come dono/bene relazionale, mondo della vita. In prospettiva didattica ed educativa, si tratta di riprendere (per i capelli) dimensioni dell'esperienza della scuola che l'egemone schematismo input-output fa perdere; impoverendola a 'macchina'.

In sintesi, un'impostazione precocemente ed esclusivamente accademica dell'insegnamento di scienze umane (con pedagogia) nel liceo, anche o più professionalizzante dell'indirizzo economico-sociale (senza pedagogia), pressoché esclusivamente operativo nell'indirizzo socio-sanitario non sarebbe coerente con l'orientamento ideale e civile di piena valorizzazione delle potenzialità personali e di 'comprensività' che le scienze umane, ed in particolare la pedagogia del novecento, hanno contribuito a 'inoculare' nei sistemi d'istruzione dei paesi occidentali e democratici.

Riferimenti normativi

Legge 6 agosto 2008, n. 133 - Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria

<http://nuovilicei.indire.it/> (ultima consultazione: 15/11/2012)

Regolamento MIUR 15 marzo 2010 recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010///indicazioni_nuovo_impaginato/_Liceo%20delle%20scienze%20umane.pdf (ultima consultazione: 15/11/2012)

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010///indicazioni_nuovo_impaginato/_Liceo%20delle%20scienze%20umane%20opzione%20economico%20sociale.pdf (ultima consultazione: 15/11/2012)

<http://nuovitecnici.indire.it/> (ultima consultazione: 15/11/2012)

Regolamento MIUR 15 marzo 2010 recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"

http://nuoviprofessionali.indire.it/content/index.php?action=riforma&id_m=10269 (ultima consultazione: 15/11/2012)

Regolamento MIUR 15 marzo 2010 recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 -

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_upload/nuovi_professionali/regolamento_professionali/Quadri_20orari1.pdf): (ultima consultazione: 15/11/2012)

Nota bibliografica

AA.VV. (2010). *Are the New Millennium Learners Making the Grade?: Technology Use and Educational Performance in PISA 2006*. Paris: OCSE

Belotti V. (a cura di) (2010). *Costruire senso, negoziare spazi - Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana*. Firenze: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti.

<http://159.213.226.43/files/Q50.pdf> (ultima consultazione: 15/11/2012)

Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di) (2010). *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Chiosso G. (1997). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.

Dumont H., Istance D., Benavides F. (a cura di) (2010). *The nature of learning - Using research to inspire practice*. Paris: OCSE

Gasparini G. (2009). *La scuola vista dai giovani adulti*. Genova: TREEELLE.

Moscato M.T. (a cura di) (2007). *Insegnare scienze umane*. Bologna: CLUEB.

Werquin P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning*. Paris: OCSE.

Vieluf S., Kaplan D., Klieme E., Bayer S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovations - Evidence from TALIS*.

Riferimenti Web

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Secondary_and_Post-Secondary_Non-Tertiary_Education (ultima consultazione: 15/11/2012)

http://lascuolaconvoi.it/progetto-scienze-umane/index.php?i_tree_id=54 (ultima consultazione: 15/11/2012)

http://www.sraffa.org/upload/indirizzo_socio_sanitario_sraffa.pdf (ultima consultazione: 15/11/2012)

<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/oecdteachingandlearning-internationalssurveytalishome.htm>;

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_studieprogrammazione/talis/talis.shtml (ultima consultazione: 15/11/2012)

<http://www.sciencesocialiweb.it/retepassaggi>;

<http://www.sciencesocialiweb.it/rovereto2012/terzacultura-def> (ultima consultazione: 15/11/2012)

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/586a0738-8962-4777-8aaf-697c99010ef4/prot4559_12.pdf; <http://liceoeconomicosociale.it/> (ultima consultazione: 15/11/2012)