

Sommario

Clicca sul titolo per aprire l'articolo

INNOVAZIONE EDUCATIVA

Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi

Numero 5-6

Maggio/Giugno 2006

Direttore

Franco Frabboni

Condirettori

Mauro Cervellati

Luciano Lelli

Gian Carlo Sacchi

Segretaria di redazione

Maria Cristina Gubellini

In redazione

Gian Luigi Betti

Laura Cerrocchi

Laura Gianferrari

Direttore Responsabile

Antonio Crusco

Autorizzazione

del Tribunale di Napoli
n. 28 del 16 marzo 2004

Edizioni Tecnodid
Piazza Carlo III, 42
80137 Napoli
P. IVA 00659430631
Tel. 081.441922
Fax 081.210893

Abbonamento annuo euro 45,00
Costo fascicolo euro 10,00



IRRE E. R.

ISTITUTO REGIONALE DI RICERCA
EDUCATIVA PER L'EMILIA ROMAGNA

Via Ugo Bassi, 7 - 40121 Bologna
Tel. 051/227669 - Fax 051/269221

e-mail: Innoedu@irreer.it

Editoriale

Un preambolo per la scuola

Franco Frabboni 2

Personalizzazione e Individualizzazione: la parola a ...

Giorgio Chiosso 4

Massimo Baldacci 11

Il dibattito

La riforma dopo la riforma

Luciano Lelli 16

Disabilità e certificazione: una nuova prospettiva

Simona D'Alessio 22

Speciale Personalizzazione

Didattica del successo, del benessere e del piacere

Nerino Arcangeli 29

2023: Evoluzioni del pensiero e della forma-scuola

Gabriele Boselli 48

TIC e Personalizzazione a scuola

Walter Casamenti 57

Persona, personalità, personalizzazione

Lucio Guasti 61

La persona nella funzione docente

Agostina Melucci 67

Il principio di personalizzazione e i suoi limiti:

una riflessione pedagogica

Maria Teresa Moscato 73

Personalizzazione e dintorni

Carlo Nanni 78

Patti territoriali e Personalizzazione

Gian Carlo Sacchi 84

Voci dall'IRRE

Ricerca e passione ... nella scuola dell'innovazione

..... 89

Osservatorio europeo

Cittadinanza attiva: un progetto europeo

M. Cristina Gubellini 96

Lo scaffale 102

Un preambolo per la scuola

Franco Frabboni

Apriamo con un saluto caloroso e un augurio di buon lavoro al nuovo primo inquilino di Viale Trastevere, Giuseppe Fioroni. E plaudiamo ai suoi primi atti simbolici e pedagogici: la presenza a Barbiana per legittimare Don Lorenzo Milani a stella cometa di una scuola democratica, solidaristica e di alto profilo formativo; la reintroduzione identitaria di “pubblica” all’istruzione del nostro Paese; lo stop alla Riforma della scuola secondaria della Moratti. Dopo cinque anni di stallo, riprende finalmente il mare il veliero della scuola italiana lungo le rotte che lo porteranno all’isola (che non c’è) intitolata alla scuola delle Riforme: il “plurale” segnala l’opzione per un continuo e progressivo suo rinnovamento e respinge la logica del “singolare” (la Riforma) che ha costretto la scuola a strappi e a discontinuità ad ogni cambio di compagine governativa. Navigando sulla rotta delle Riforme, il veliero della scuola chiede al Ministro Fioroni alcuni cieli azzurri necessari per attraversare i mari di questo terzo millennio. Per solcare i quali, l’imbarcazione delle Riforme (anche per rendere trasparenti e plausibili le necessarie “negoziazioni” con il centro/destra sui prossimi provvedimenti legislativi) dovrebbe alzare al vento tre vele (un Preambolo) per garantire un viaggio sicuro all’ “idea” di scuola del centro/sinistra. In proposito, suggeriamo al Ministro della Pubblica Istruzione di impegnare il Parlamento a dibattere un Preambolo della scuola che possibilmente raccolga il consenso delle voci più democratiche e di maggiore sensibilità culturale che siedono nei banchi dell’opposizione. Il che significa illuminare, insieme, un limbo di valori pedagogici - “metapolitici”: inamovibili da qualsiasi Governo - posto in un cielo al di sopra delle nuvole, al riparo dalle instabilità legislative.

Azzardiamo tre vele colorate.

1. La vela culturale

Anzitutto, la vela che porta i colori europei della società della conoscenza. A Lisbona/2000 l’Unione dei quindici ha scosso il Pianeta con questo avvertimento. Se il ventunesimo secolo non investirà sul tandem “educazione-istruzione” rischierà moltissimo: sia di allargare la forbice tra umanità colta (ricca) e incolta (povera), sia di rinunciare al ruolo di sentinella a difesa del soggetto-persona (irripetibile e inviolabile) contro l’incubo del soggetto-massa (manipolabile e omologabile). Secondo i tam tam portoghese la conoscenza costituisce un’irrinunciabile risorsa economica e sociale. È un capitale economico, perché l’affidabilità e la competitività del sistema produttivo di un Paese dipendono sempre più dalla sua conoscenza diffusa, dalla sua scolarizzazione di massa: “non-uno-di-meno”. È un capitale sociale, perché la conoscenza concorre alla costruzione di una persona equipaggiata di valori civili: la coscienza democratica, la costruzione di un mondo solidale, giusto, pacificato. No, quindi, ad una vela nera con l’immagine di una scuola ignorante.

2. La vela democratica

Poi, la vela che porta i colori dell’inclusione: possibile soltanto in una scuola pubblica e gratuita. Nemica numero-uno della scuola dell’inclusione è indubbiamente la sua versione aziendalistica, che introduce surrettiziamente il clima tossico della competitività: niente cooperazione, niente solidarietà,

niente co-costruzione delle conoscenze. Soltanto rivalità cognitiva e conseguente deriva individualistica e privatistica. La vela democratica spinge su rotte ben diverse. Verso una scuola “aperta” alla molteplicità delle culture e dei valori dell’ambiente, partecipata dai genitori e dalle forze sociali, progettata e condotta collegialmente dagli insegnanti, disponibile all’inserimento e all’integrazione delle diversità (disabili, altre etnie). No, quindi, ad una vela nera con l’immagine di una scuola dell’esclusione.

3. La vela formativa

Infine, la vela che porta i colori del non-solo-scuola. Questa, accredita i tanti luoghi della formazione extrascolastica, nella consapevolezza che le conoscenze intercettate “fuori” godono oggi di una maggiore durata cognitiva rispetto a quelle raccolte tra i banchi della classe. Di qui la necessità di perseguire l’alleanza - nel nome di un sistema formativo integrato - tra la scuola dell’Autonomia e, con la regia delle Regioni, le agenzie intenzionalmente formative del territorio: la famiglia, gli enti locali, il privato sociale, il mondo del lavoro, le chiese. Un patto pedagogico che assicuri per 365 giorni l’anno un rapporto di “scambio” formativo tra la scuola e i beni/opportunità culturali del territorio, secondo linee di complementarità e interdipendenza delle reciproche risorse educative. No, quindi, ad una vela nera con un’immagine scuolacentrica.

Giorgio Chiosso

Personalizzazione:

Il significato e gli scopi

Il principio di “personalizzazione” si pone all’intersezione tra l’autonomia delle scuole e le norme di carattere generale previste dal *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* alla fine, rispettivamente, del primo e del secondo ciclo di istruzione e dalle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati* per i diversi livelli scolastici. Tenendo conto dei vincoli complessivi dati da questi documenti le scuole sono chiamate a predisporre i *Piani di studio personalizzati* ricorrendo alle forme organizzative e didattiche ritenute più idonee per il raggiungimento dei risultati e per la messa a punto di processi di apprendimento significativi, sul piano non solo cognitivo, ma anche educativo.

Questa impostazione ha lo scopo di:

- fornire a tutti uguali opportunità di apprendimento;
- presidiare e contenere il rischio di insuccesso scolastico;
- sviluppare le capacità di auto-orientamento;
- elevare gli standard di apprendimento;
- consentire, più avanti nella carriera scolastica, un primo approccio con il mondo del lavoro e delle professioni.

Alle origini della personalizzazione

Alla base del principio di personalizzazione sta la scommessa che la creazione di **itinerari differenziati** (per l’appunto “personalizzati”) possa contribuire non solo a ridurre gli insuccessi e a promuovere le eccellenze, ma anche a rendere più efficace in generale l’esperienza di apprendimento degli alunni.

La prospettiva della personalizzazione reinterpreta alla luce di nuove esigenze e con le particola-

rità e le specificità di cui diremo più avanti un motivo ricorrente della cultura pedagogica novecentesca e cioè il principio della “**individualizzazione**” dell’insegnamento. Autori come Claparède, Kilpatrick, Parkhurst, Decroly, Montessori e più tardi Dottrens e Freinet hanno scritto, come è noto, pagine che ormai appartengono al patrimonio storico della riflessione pedagogica.

Da allora in poi molta acqua è passata sotto i ponti. La pedagogia post attivistica e le ricerche di psicologia cognitiva ci hanno fatto più avvertiti rispetto alla romantica e talvolta un po’ ingenua fiducia nei cosiddetti “bisogni” e “interessi” degli allievi. I tempi ed i ritmi di apprendimento non sono scanditi, come si credeva, da leggi biogenetiche concepite in maniera un po’ deterministica, ma dipendono anche dai contesti ambientali, dalle pratiche didattiche, dalla gestione delle dinamiche emotive ed affettive. Anziché ridimensionare, tuttavia, l’esigenza di tenere insieme la triade insegnamento/apprendimento/individualizzazione, essa risulta ulteriormente rafforzata.

La comparsa dell’espressione “personalizzazione” sulla scena delle scienze dell’educazione contemporanea è relativamente recente e risale agli anni Settanta con una serie di contributi di Victor Garcia Hoz, anche se antecedenti interessanti si possono ritrovare in alcuni aspetti della cultura pedagogica personalistica (Stefanini, Nosengo, Agazzi). In un volume tradotto in italiano nel 1981 proprio con il titolo *Educazione personalizzata*, Garcia Hoz prospettava con la sua tesi una via intermedia tra individualizzazione e **pratica curricolare**. A suo avviso i processi individualizzanti risultavano troppo condizionati dal rispetto degli interessi personali e dei tempi evolutivi di ciascuno e talora estranei rispetto ai processi di socializzazione. Ma neppure

gli sembrava del tutto convincente l'ormai incipiente cultura di matrice curricolare, intrisa a suo dire di derive funzionaliste e tecnologiche. I suoi studi passarono tuttavia piuttosto inosservati e, almeno da noi, restarono senza conseguenze.

In quegli anni altre strategie sembravano più efficaci per assicurare il realizzarsi di quella scuola "di tutti e di ciascuno" che costituisce uno dei fondamenti di qualsiasi società democratica. Maggior fortuna non soltanto nella scuola italiana, ma un po' in tutto il mondo occidentale incontrarono infatti le teorie della programmazione curricolare e le cosiddette "strategie del rinforzo", fino ad assumere un vero e proprio carattere egemonico.

Lo sviluppo curricolare ha guardato soprattutto alla dimensione cognitiva dell'essere umano, visto come un soggetto che apprende e in quanto apprende compie un'attività sperimentalmente quantificabile. Le tendenze più radicali in tal senso sono state temperate di volta in volta da richiami all'importanza della relazione interpersonale, alla dimensione emotivo-affettiva dell'intelligenza e soprattutto con la convinzione che *l'apprendimento più efficace è quello che, a sua volta, produce apprendimento* e, in quanto tale, non risulta sempre facilmente quantificabile. Una delle novità che ha connotato l'approccio curricolare ha riguardato lo spostamento del baricentro didattico dai processi di insegnamento a quelli di apprendimento, richiamando la funzionalità e la coerenza dei modelli didattici con i tempi e le modalità di conoscenza dell'alunno, aprendo in tal modo la via al principio di personalizzazione.

Dietro alle pratiche curriculari stava l'ipotesi che quanto più la scuola razionalizzava se stessa, dandosi rigorosi protocolli di programmazione in termini di tempi e pratiche cognitive, tanto più si sarebbe innalzata la qualità della prestazione scolastica e, nel medesimo tempo, sarebbero diminuiti il numero degli insuccessi e il fenomeno della marginalizzazione scolastica. Questa linea di intervento si è combinata, a sua volta, con le cosiddette "strategie del rinforzo" che si sono tradotte nella realtà quotidiana con un generalizzato incremento

di scuola, con la moltiplicazione delle occasioni di apprendimento e con l'infittimento delle esercitazioni e l'accumulo delle nozioni.

Occorre giudicare con molta serenità gli orientamenti che hanno accompagnato l'ultimo quarto di secolo. Esse hanno veicolato un'idea di scuola più socializzata di quanto non fosse la scuola degli anni Sessanta-Settanta e un'idea di professione docente più definita e meno generica, bisognosa non solo di cultura e di sapere scientifico, ma anche di capacità progettuali e organizzative.

I principi alla base della personalizzazione

Il tema della "personalizzazione" s'intreccia, a questo punto, con i profondi cambiamenti che nell'ultimo quindicennio stanno coinvolgendo i sistemi formativi di vari paesi europei. Quasi tutti i governi dei più significativi stati del vecchio continente con gli anni Novanta hanno cominciato a ripensare molte strategie in campo scolastico, partendo dalla constatazione che in genere i risultati non appaiono del tutto soddisfacenti con la persistenza di ampie sacche di ignoranza e di analfabetismo funzionale. Tre principali linee di intervento sembrano emergere dall'analisi comparate dei cambiamenti in corso nella scuola europea.

Responsabilità e autonomia

La prima è la convinzione che quanto più si assegnano responsabilità non solo esecutive, ma progettuali agli insegnanti e si spostano vicino agli alunni e alle famiglie le decisioni organizzative e didattiche, tanto più aumentano le possibilità di successo e si rafforza la percezione della scuola come servizio socialmente utile. Persino la Francia, la patria del centralismo statalista, sta orientando le proprie scelte in direzione se non proprio dell'autonomia almeno di un forte decentramento.

È questa la strada intrapresa anche in Italia con l'autonomia delle scuole. Lo Stato non interviene più con i suoi "programmi" e, di conseguenza, non ha più una sua "pedagogia", lasciando libere le scuole di auto-organizzarsi nelle forme didattiche e cul-

turali reputate più efficaci, riservando soltanto alla propria competenza il compito di monitorare il sistema attraverso periodiche rilevazioni sulla qualità delle prestazioni scolastiche.

Differenziazione delle strategie formative

La seconda linea di intervento riguarda la diversificazione delle strategie volte a moltiplicare gli itinerari formativi sia sul piano istituzionale sia su quello didattico per:

- rispondere alle nuove ed accresciute esigenze legate al mondo adulto e delle professioni;
- valorizzare l'insieme delle opportunità formative che la società civile mette in campo in forme diverse e spesso anche non istituzionalizzate;
- evitare di sovraccaricare la scuola di responsabilità educative
- favorire la differenziazione dei percorsi formativi personali.

Fin dagli anni Settanta si sono levate voci sulla necessità di pensare i processi educativi e formativi in forme policentriche, con ipotesi di lavoro elaborate presso organismi internazionali (la più celebre è forse quella contenuta nel Rapporto Kerr del 1975) e da studiosi di formazione sociologica e pedagogica come Schwartz, Husen, Legrand e, da noi, Cesareo.

Senza rinunciare a concepire la scuola come una sede privilegiata di erogazione di cultura e di educazione, si è affermata la convinzione che i processi di accumulo di conoscenze e di competenze si svolgono anche presso altre sedi e in forme non scolasticizzate come, ad esempio, quelle tipiche del mondo del lavoro e della formazione professionale.

Uno dei fattori costitutivi dell'equità formativa sarebbe perciò costituito dal riconoscimento della pari dignità dei percorsi formativi extrascolastici rispetto a quelli scolastici. L'opportunità offerta ai giovani di poter scegliere tra una molteplicità di percorsi, non soltanto all'interno del sistema scuola, ma anche presso sedi extrascolastiche, o in forma mista e alternata, accompagnata dalla **flessibilità organizzativa** (e cioè dalla possibilità di poter

passare, ad alcune condizioni, da un'esperienza all'altra), sarebbe una valida strategia "personalizzante" e cioè in grado di rispondere alle esigenze, alle aspettative e alle capacità di ciascuno.

Naturalmente questa asserzione va sostenuta con un insieme di iniziative di tipo sociale necessarie per evitare che i canali non scolastici finiscano per essere prerogativa soltanto dei soggetti più deboli sul piano cognitivo ed economico, come se il mondo del lavoro e della produzione potesse accontentarsi dei soggetti meno dotati o più poveri.

Questa ipotesi difesa in nome dell'equità formale, rischia spesso di non essere in grado di rispondere ad una varietà di bisogni molto più ampia e complessa di quella cui era abituata la scuola selettiva che non si curava di quanti non erano in grado di proseguire negli studi. I dati relativi al fenomeno cosiddetto della **dispersione scolastica**, ad esempio, ci dicono inequivocabilmente che alla scuola non si possono chiedere prestazioni che, nonostante ogni sforzo, essa non è in grado di offrire. I 35 mila quindicenni italiani che ogni anno lasciano la scuola costituiscono un problema reale che non si può semplicisticamente risolvere prolungandone, ad esempio, di un anno la permanenza nella scuola secondaria.

La ricerca psicopedagogica e la personalizzazione

Il terzo approccio che sostiene il principio della "personalizzazione" è da individuare nelle ricerche e negli studi che, a partire dagli ultimi 15-20 anni, si sono sviluppati in campo psicologico e pedagogico con varie e fondamentali indagini sulla natura della mente umana, sulle caratteristiche della mediazione educativa nonché sulla modalità didattiche più efficaci per rispondere alle diversità.

È appena il caso di richiamare, per quanto riguarda la natura e le caratteristiche della mente umana, le suggestioni che Howard Gardner ci offre con la sua teoria delle **intelligenze multiple** e le prospettive educative che da questa scaturiscono. Alla scuola come erogatrice, in prevalenza, di formazione linguistica e matematica, va affiancata la scuola capace di valorizzare gli alunni che manife-

stano forme cognitive segnate in senso espressivo, musicale o corporeo e che spesso sono, per così dire, indistintamente “nascosti” nell’uniformità delle classi scolastiche tradizionali, spesso sacrificati nelle loro propensioni o sotto stimati sul piano dello sviluppo delle loro potenzialità.

Apporti particolarmente rilevanti sono venuti anche dalle pedagogie della mediazione che in questi anni si sono sviluppate in vari modi. Nel caso di Reuven Feuerstein, per esempio, l’accento è stato posto sulla capacità dell’adulto di organizzare piani di apprendimento funzionali alle necessità di ciascuno. In altri casi la **mediazione** è stata interpretata soprattutto in termini di motivazione personale, con la conseguente individuazione delle pratiche più adatte allo scopo. Non è un caso che questi studi, spesso risalenti agli anni Cinquanta e Sessanta, stiano incontrando un rinnovato interesse. Altri studiosi hanno invece opportunamente insistito sul peso dei contesti emotivi-affettivi nei quali si svolge l’apprendimento.

Notevoli contributi sono venuti anche dalla corrente della “*pédagogie différenciée*” francese che si propone di rispondere non solo agli insuccessi scolastici, ma anche ad una grande varietà di situazioni culturali conseguenti ai forti processi immigratori che stanno interessando la Francia. Lo scopo della “*pédagogie différenciée*” è quello di moltiplicare i metodi e le procedure in funzione delle differenze esistenti tra gli allievi. Autori come Louis Legrand, Margherite Altet e Philippe Merieu hanno messo a punto prassi metodologiche che intervengono sul tempo scolastico (previsto non più in modo uniforme, ma commisurato ai bisogni di ciascuno) e sulle pratiche didattiche.

Particolare importanza viene riservata alla elaborazione progressiva e continua di “**metaconoscenze**” e cioè di conoscenze acquisite e impiegate per comprendere il sapere. Secondo Merieu proprie le “metaconoscenze” sarebbero la chiave per la personalizzazione dell’apprendimento nel senso che gli apprendimenti sono facilitati e più intensi ogni qual volta il soggetto è in grado di orientare e governare egli stesso il suo apprendimento.

La personalizzazione nel quadro della riforma

Disponiamo ormai di tutti gli elementi per cogliere la prospettiva nella quale si situa la scelta del principio di “personalizzazione”. Con la personalizzazione si persegue l’obiettivo di raggiungere i medesimi obiettivi attraverso itinerari diversi. Questa strategia implica la messa a punto di nuove forme di organizzazione didattica e di trasmissione dei processi del “sapere” e del “saper fare” in modo da predisporre piani di apprendimento coerenti con le capacità, i ritmi e i tempi di sviluppo degli alunni.

Detto con le parole dei documenti della riforma il passaggio dagli “obiettivi generali del processo educativo” e dagli “obiettivi specifici di apprendimento” (di cui si parla nell’art. 8 del DPR 275/99) individuati dalle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati* agli “**obiettivi formativi**” adatti e significativi per i singoli allievi affidati al servizio educativo costituisce la modalità attraverso cui si compie il processo personalizzante. Gli “obiettivi formativi” sono in sostanza gli “obiettivi generali del processo formativo” e gli “obiettivi specifici di apprendimento” contestualizzati ovvero situati in un preciso contesto.

Tanto gli obiettivi formativi quanto gli obiettivi specifici di apprendimento non sono da interpretare e organizzare in forma analitica, sebbene essi si presentino giocoforza con tale apparente fisionomia. Essi obbediscono piuttosto alla *logica ologrammatica* in cui una parte rinvia all’altra e le une e le altre sono predisposte in forma unitaria. Infatti essi si svolgono a partire da problemi ed attività ricavati dall’esperienza sintetica degli alunni e tali problemi ed attività non vanno ricondotte né ad esercizi separati né alla comprensione dell’esperienza stessa tramite una sola prospettiva disciplinare. Richiedono piuttosto la mobilitazione di sensibilità e prospettive pluri, inter e transdisciplinari e, dunque, **strategie didattiche** che privilegiano percorsi ed itinerari al cui interno sono certo da definire gli obiettivi in funzione disciplinare non tuttavia fini a se stessi. Gli obiettivi vanno dunque ricondotti ad un quadro culturale e formativo unitario che in ulti-

ma istanza trova la sua giustificazione e destinazione ultima nel profilo individuale di ciascun allievo.

Piano dell'offerta formativa

Come tutto ciò è praticabile? Il **Piano dell'Offerta Formativa**, in quanto esito di una progettualità riferita ad una specifica situazione, si pone come il primo passo nel senso della personalizzazione. Esso infatti presuppone che nella vita della scuola si eserciti la possibilità della **flessibilità organizzativa**. Per rispondere alle esigenze educative e di apprendimento la predisposizione dell'attività oraria e didattica va organizzata nei termini ritenuti più coerenti ed efficaci con il proprio piano d'intervento educativo, rispettando ovviamente i vincoli posti dal numero complessivo di giorni e di ore di lezione e dal contratto di lavoro dei docenti. La risorsa della flessibilità costituisce il primo passaggio funzionale alla personalizzazione dei **Piani di studio**.

Differenziazione didattica

In secondo luogo il principio di personalizzazione presuppone la cosiddetta "**differenziazione didattica**" ovvero modalità di insegnamento/apprendimento che si svolgano in forme varie e diverse che si possono così sinteticamente descrivere:

- esercitazioni e lezioni in classe
- lavoro per gruppi di alunni all'interno della classe
- attività per gruppi di alunni interclasse
- laboratori all'interno della classe e per gruppi di livello
- forme di autoistruzione
- attività di apprendimento in rete.

Strumentazione

Il terzo aspetto riguarda la strumentazione necessaria perché la flessibilità e la differenziazione didattica siano poste nelle condizioni di essere efficaci e cioè di raggiungere gli obiettivi in funzioni delle quali tali strategie sono messe in atto. A questo riguardo l'attenzione va portata in modo del tutto speciale su due strumenti fondamentali per l'azione personalizzante: l'attività di **tutoraggio** e il **portfolio**.

Tutoraggio

Per quanto riguarda la prima questione il *The-sauro europeo dell'educazione* la descrive come "una forma di assistenza educativa che, sviluppandosi nell'ambito di un rapporto personalizzato, mira ad aiutare l'allievo ad assumersi la responsabilità della propria formazione e al tempo stesso a risolvere i problemi ad essa connessi". A seconda dei contesti nei quali opera l'attività tutoriale può essere svolta da una persona diversa dall'insegnante (è quanto, ad esempio, accade in genere nella formazione degli adulti) oppure dall'insegnante stesso che, accanto alla conduzione della sua attività di istruzione e formazione rispetto all'intera classe esplica anche funzioni di tutor rispetto ai singoli allievi per facilitarne l'apprendimento e consentire il superamento di difficoltà di adattamento generali e particolari.

In questa prospettiva nei documenti della riforma si parla dell'insegnante "coordinatore-tutor" il cui compito è quello di presidiare l'area della comunicazione, della relazionalità e della progettazione didattica. Nel primo campo egli garantisce il passaggio delle informazioni fra tutti i partecipanti ai processi educativi e di apprendimento; nel secondo ambito egli si pone come facilitatore di relazioni positive, rendendo più facile l'inserimento e l'appartenenza al gruppo classe; nel terzo compito, infine, egli attua una mediazione sul piano progettuale in modo che le strategie didattiche differenziate si svolgano all'interno di un piano unitario il cui scopo è costituito dal successo formativo di ciascun soggetto.

Portfolio

Un altro strumento funzionale alla personalizzazione è il **portfolio**. Esso non è soltanto l'ennesima incombenza di compilazione che ricade sugli insegnanti, ma il suo impiego scolastico può costituire un'occasione di riflessione educativa in quanto la documentazione in esso raccolta coniuga la finalità di promozione della persona e di valorizzazione delle sue competenze con la necessità di una **valutazione** che descriva in modo chiaro anche le com-

petenze e le abilità non raggiunte. Il portfolio contiene in pratica il “tempo” dell’alunno e documenta il percorso attraverso il quale la scuola contribuisce allo svolgimento e alla realizzazione del suo progetto educativo.

È previsto che la compilazione del portfolio sia affidata al docente tutor in collaborazione con gli altri docenti, i genitori e l’alunno stesso. Il suo compito di coordinatore delle attività didattiche e di riferimento per la famiglia e l’allievo gli permette di costruire un’immagine generale della personalità dell’allievo a lui affidato e di ricostruirla nel portfolio, selezionando quegli elementi che meglio la rappresentano.

Il portfolio documenta, per ciascun allievo, il percorso educativo e di apprendimento compiuto attraverso la partecipazione alle attività dell’intero gruppo classe, delle esperienze maturate nei gruppi elettivi e di livello, nei laboratori e in quant’altro la scuola ha previsto nel suo Piano dell’Offerta Formativa.

Il portfolio documenta, per ciascun allievo, il percorso educativo e di apprendimento compiuto attraverso la partecipazione alle attività dell’intero gruppo classe, delle esperienze maturate nei gruppi elettivi e di livello, nei laboratori e in quant’altro la scuola ha previsto nel suo Piano dell’Offerta Formativa.

Il portfolio si propone, dunque, come uno strumento non solo documentario e certificativo, ma anche formativo che da una parte aiuta l’alunno a costruire un’immagine di sé positiva, dall’altra orienta le scelte del docente consentendo di individuare capacità, interessi, motivazioni utili per la definizione ed eventuale correzione/integrazione degli obiettivi formativi.

Il coinvolgimento della famiglia, infine, ha due significati: dare concretezza alle responsabilità educative dei genitori e completare la **documentazione** con gli elementi che nella scuola non possono essere rilevati. Va comunque precisato che l’intervento della famiglia nella compilazione del portfolio non ha il significato di negoziazione delle valutazioni scolastiche in quanto il momento

valutativo resta una precisa peculiarità propria della funzione docente.

Accanto alla documentazione del percorso individuale e delle competenze acquisite da ciascuno il portfolio permette anche di valutare l’efficacia e la congruenza delle scelte educative e didattiche e assume perciò la fisionomia di uno strumento per l’analisi del processo di insegnamento/apprendimento e per la stessa autovalutazione di istituto.

Per concludere: dalle parole ai fatti

L’itinerario della personalizzazione si compie, dunque, secondo un itinerario educativo e di apprendimento che si svolge a partire dal Piano dell’Offerta Formativa e dalla preoccupazione che ciascun allievo abbia esattamente ciò di cui abbisogna. Non ci può essere personalizzazione se non sono chiari gli obiettivi, le risorse, le modalità con cui si svolge nel suo insieme la vita della scuola. Questo implica che le scuole non esitino ad avvalersi ad ampio raggio della flessibilità organizzativa che costituisce il presupposto primo per organizzare i Piani di studio personalizzati.

Dalla flessibilità scaturisce la possibilità di predisporre l’attività didattica in forme differenziate, facendo ricorso a tutte le opportunità che sono offerte sul piano della gestione della classe, dei gruppi, dei laboratori fino alle diverse forme di autoistruzione che è possibile prevedere. Soltanto attraverso la differenziazione noi possiamo rispettare, all’interno di un cammino comune (quello del gruppo degli allievi assegnati ad un’*équipe*), i tempi ed i ritmi di crescita di ciascuno.

Perché ciò avvenga in modo organico e produttivo sul piano dell’efficacia educativa e di apprendimento è necessario di saper impiegare strumenti coerenti che abbiamo individuato nell’attività di tutoraggio e nell’impiego del portfolio. Soltanto se si riesce a realizzare un itinerario educativo costantemente monitorato a livello di singolo alunno abbiamo qualche garanzia che dietro all’altisonanza delle parole stia anche un effettivo progresso sul piano della qualità dell’offerta scolastica.

Opportunità e riferimenti

I testi della legge n. 53/2003, dei decreti ministeriali, delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati sono disponibili sul sito del MIUR www.istruzione.it.

I testi della Relazione di sintesi sugli esiti della sperimentazione nell'a.s. 2002-2003 e del parere del CNPI del 15 luglio 2003 sono disponibili sul sito: www.edscuola.it.

Indicazioni bibliografiche

Altet M., *Le pedagogie dell'apprendimento*, Armando, Roma, 2000.

Garcia Hoz V., *Educazione personalizzata*, Le Monnier, Firenze, 1981.

Garcia Hoz V. et alii, *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, Palumbo, Palermo, 1997.

Milani L., *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia, 2000.

Montedoro C. (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2001.

Pajno A. et alii, *L'autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia, 1997.

Scandella O., *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

Risorse normative

Legge 4 agosto 1977, n. 517: *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.

dPR 8 marzo 1999, n. 275: *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 - Art. 4 comma 2. c (Attivazione di percorsi didattici individualizzati) e Art. 8 (Definizione dei curricoli)*.

D.M. 26 giugno 2000, n. 234: *Regolamento, recante norme in materia di curricoli nell'autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 8 del dPR 8 marzo 1999, n. 275 - Art. 3 comma 4 (Promozione di "percorsi individuali")*.

D.M. 18 settembre 2002, n. 100: *Progetto nazionale di sperimentazione*.

(Tratto da *Voci della Scuola*, Vol. 3°, Tecnodid, Napoli)

Massimo Baldacci

Individualizzazione:

Definizione del concetto

Una delle problematiche maggiormente discusse nell'odierno dibattito scolastico è quella dell'*individualizzazione*.

Per dare una prima definizione di tale concetto ci si può riferire al grado di adeguatezza dell'istruzione scolastica alle caratteristiche degli studenti, cioè alla misura in cui ognuno di loro viene messo nelle condizioni di poter acquisire le competenze curricolari.

Attorno a questa idea formativa sussiste però una notevole confusione, per cui è opportuno cercare di chiarirne meglio il significato, distinguendone un livello pedagogico, più ampio e generale, e un livello didattico, più delimitato e specifico.

Al *livello pedagogico*, l'idea dell'individualizzazione costituisce un criterio regolativo generale dell'educazione: è un principio formativo che esige attenzione alle differenze della persona nella pluralità delle sue **dimensioni individuali** (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale). In altre parole, a questo livello si richiede una preoccupazione pedagogica costante per il soggetto in formazione, senza che ciò implichi necessariamente azioni formative specifiche e concrete. Si tratta di adottare un requisito che ogni azione formativa deve soddisfare: l'essere stata concepita in funzione delle caratteristiche dell'alunno.

Al *livello didattico* l'idea dell'individualizzazione indica invece l'adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche individuali dei discenti, attraverso precise e concrete modalità d'insegnamento. In altri termini, in questo caso, tale concetto denota un ambito circoscritto di strategie didattiche. A pro-

posito di quest'ultime, occorre compiere una ulteriore distinzione tra "individualizzazione" in senso stretto e quella che proponiamo di chiamare "personalizzazione".

L' "*individualizzazione*" in senso stretto si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una **diversificazione dei percorsi** di insegnamento.

La "*personalizzazione*" indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di **eccellenza cognitiva**, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive (v. voce *Personalizzazione*).

In altre parole, l'individualizzazione ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti, la personalizzazione è finalizzata a far sì che ognuno sviluppi propri personali **talenti**; nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno.

L'individualizzazione in senso stretto

Esaminiamo questi due ambiti strategici, che ovviamente vanno visti come complementari. Partiamo con l'*individualizzazione* in senso stretto. Questa è legata all'adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche cognitive individuali degli alunni: ai loro codici linguistici, ai loro prerequisiti di partenza, ai loro stili cognitivi, ai loro ritmi d'apprendimento. L'assimilabilità della proposta didattica ha, infatti, diverse dimensioni (il linguaggio dell'insegnamento, la sequenza dei contenuti, le loro modalità di presentazione, i tempi concessi) e soltanto se essa è realizzata in modo globale, l'apprendimento ha buone probabilità di verificarsi in tempi ragionevoli. Quando questa *compatibilità globale* della proposta didattica si verifica, la realizzazione

dell'apprendimento è possibile e di principio è solo una questione di tempo, perciò gli altri ingredienti didattici che occorrono sono quello di concedere all'alunno il tempo necessario e quello di motivarlo ad utilizzarlo.

Veniamo adesso al versante metodologico dell'individualizzazione. A questo proposito si deve segnalare un ricorrente malinteso, indotto, con ogni probabilità, dal termine stesso.

Il termine individualizzazione designa, infatti, un processo il cui tipo logico è quello della situazione didattica che vede un precettore lavorare con un solo discente. L'aver utilizzato tale termine anche per una situazione di insegnamento collettivo, che vede un docente lavorare con un **gruppo-classe** ha indubbiamente un valore paradigmatico, ma ciò può anche causare confusioni indotte dal non tenere conto del differente tipo logico delle due forme di adattamento realizzabili nelle due diverse situazioni.

Com'è noto, il **mastery learning**, il modello maggiormente formalizzato di individualizzazione, prevede una procedura che articola lo svolgimento di ogni **Unità didattica** (Ud) in alcune fasi fondamentali:

- un *segmento iniziale* d'istruzione, nel corso del quale il docente espone e spiega i contenuti dell'Ud, fa svolgere esercizi allo studente, gli assegna compiti di studio ecc.;

- una *valutazione formativa*, intermedia allo svolgimento dell'Ud, volta a controllare l'andamento dell'apprendimento nel gruppo-classe e ad individuare le lacune più diffuse e gli alunni in difficoltà;

- un *segmento di recupero* attraverso il quale, concedendo ulteriori tempi di apprendimento e diversificando l'approccio didattico, si cerca di colmare le lacune riscontrate e di fornire aiuto agli alunni che le manifestano;

- una *valutazione sommativa*, terminale per l'Ud, attraverso la quale si controlla l'efficacia delle attività di recupero e si traccia un bilancio complessivo del **profitto individuale** e di gruppo.

Secondo Bloom, attuare questa procedura significa simulare in una situazione collettiva quello che

fa un buon precettore in una situazione uno a uno, ma non si deve perdere di vista che vi sono comunque differenze rilevanti tra il precettorato individuale e la sua simulazione collettiva. Infatti, in un caso l'unità di adattamento dell'insegnamento è rappresentato da un singolo individuo, nell'altro tale *unità* consiste nel gruppo-classe. In altri termini, nel caso dell'insegnamento collettivo, verosimilmente l'adattamento dell'insegnamento non può riguardare, se non in misura ridotta, i singoli alunni della classe, riferendosi prevalentemente al gruppo-classe. Questo vuol dire che se adattare l'insegnamento alle caratteristiche del gruppo-classe significa cercare di formulare una proposta didattica globalmente compatibile per l'insieme di questo sistema, non è però detto, anzi è del tutto improbabile, che ciò che è ragionevolmente adattivo a livello di sistema lo sia in maniera ottimale anche per tutti i singoli membri che fanno parte di questo.

Mentre il precettore formula il compito *ad usum delphini*, in una situazione di insegnamento collettivo l'adeguatezza di una proposta didattica in rapporto ad ogni singolo alunno sarà soltanto parziale, il che richiederà ad ognuno di loro un concomitante sforzo di adattamento. Uno sforzo di questo genere è indubbiamente positivo (stimola la flessibilità mentale), l'importante è che la proposta didattica sia globalmente compatibile, ossia che gli adattamenti richiesti agli alunni siano complessivamente alla loro portata. Ma, ovviamente, neppure questo può essere garantito con certezza per tutti i membri del gruppo, perciò, è necessario che, così come avviene a livello del precettorato, anche a livello collettivo l'individualizzazione preveda un dispositivo di regolazione e di correzione della proposta didattica (che consiste essenzialmente nel binomio: valutazione formativa e recupero).

Concludendo, si può asserire che a livello di insegnamento nel **gruppo classe**, l'uso del termine "individualizzazione" rappresenta a rigore una forma di idealizzazione pedagogica della reale dinamica dell'insegnamento, il che, una volta che si è consapevoli di ciò, non costituisce una mistifica-

zione, anzi è un modo per porre il limite di tensione ideale verso il quale deve tendere la prassi didattica. Basta ricordare che a livello di insegnamento di gruppo il processo di insegnamento che definiamo individualizzato presenta una logica differente da quella propria del precettorato. D'altra parte, poiché ogni livello dell'individualizzazione ha potenzialità sue proprie, l'ideale è quello di combinare in varie possibili maniere diversi livelli di intervento individualizzato: a livello di gruppo-classe, a livello di sottogruppi della medesima classe, a livello di gruppi omogenei tra classi diverse, a livello di piccoli gruppi, e, sebbene questo sia meno facile da realizzare, anche a livello di precettorato individuale.

Personalizzazione

Veniamo adesso alla "personalizzazione". Come si è detto, con questo termine ci riferiamo a quelle strategie didattiche che mirano a dare l'opportunità ad ogni alunno di sviluppare le proprie potenzialità intellettive, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie aree di **eccellenza**.

Occorre però chiarire la particolare accezione con cui usiamo quest'ultimo termine. Se si adotta una concezione pluralista dell'intelligenza, nel quadro della quale le differenze individuali siano considerate soprattutto sotto il profilo qualitativo (diversità del genere di intelligenza, piuttosto che della sua quantità), per poter affermare che un certo tipo di abilità rappresenta la forma di **eccellenza cognitiva** di un certo alunno, non è necessario che egli la possieda in misura fortemente maggiore della media degli altri soggetti; è sufficiente che egli l'abbia sviluppata in modo maggiormente spiccato rispetto alle altre sue capacità, che rappresenti cioè il *suo* punto di forza.

Aiutare ogni studente a sviluppare una propria forma di talento è probabilmente un obiettivo altrettanto importante di quello di garantire a tutti la padronanza delle competenze fondamentali.

Diamo il nome di "personalizzazione" alle strategie attraverso le quali si può favorire la coltivazione del **talento** così inteso, dei punti di forza e delle preferenze di ogni studente.

Si tratta adesso di affrontare sommariamente il problema delle condizioni di possibilità di una personalizzazione dell'insegnamento. Questa sembra richiedere almeno quattro condizioni, tra loro connesse: il *pluralismo dei percorsi formativi*, la *possibilità di scelta da parte dell'alunno*, un certo *grado di consapevolezza* circa il proprio profilo di abilità, la *realizzazione di un adeguato contesto didattico*.

Per quanto riguarda il *pluralismo dei percorsi formativi*, è opportuno ribadire che non si tratta di itinerari alternativi che conducono alla medesima meta (il caso dell'individualizzazione), ma di piste indirizzate verso destinazioni differenti, mirate a formare persone con profili cognitivi diversi le une dalle altre.

Un'altra condizione è costituita dal fatto che l'alunno disponga di una vera *possibilità di scelta* del percorso che ritiene a sé più congeniale. Affinché questo genere di situazione sia autentica, affinché la scelta sia vera scelta, nel senso responsabile del termine, occorre però che l'alunno sia equipaggiato con un certo grado di *consapevolezza* circa le proprie inclinazioni. Questo significa non solo che egli deve essere cosciente del **profilo** delle proprie propensioni, ma anche che nell'ambito di queste deve diventare progressivamente capace di distinguere tra "**preferenze**" e "**attitudini**" vere e proprie. Per altro, non ci si può illudere che queste forme di consapevolezza possano maturare al di fuori del quadro dell'esercizio della scelta e preliminarmente ad essa.

Infine, lo sviluppo del talento può essere ottimizzato se l'alunno fruisce di *supporti didattici* adeguati. Infatti, può non essere sufficiente dare occasioni di esercizio del talento personale, è preferibile accompagnare queste occasioni con adeguate forme di insegnamento, in quanto, anche se il talento non può essere "trasmesso" dal docente al discente, si possono creare le condizioni favorevoli al suo sviluppo attraverso forme di intervento didattico dell'insegnante.

Principi alla base della personalizzazione

Allo scopo di realizzare tali condizioni, si possono tenere presenti alcuni principi pedagogici e didattici che descriveremo sommariamente limitan-

doli a tre: il principio delle **opzioni**, quello dell'**auto-orientamento** e quello della **valutazione critica**. Tali principi, oltre a presentare un certo grado di interconnessione, sono legati in maniera più sensibile ora alla realizzazione di una condizione ora dell'altra, anche se non secondo un rapporto di corrispondenza uno-a-uno.

Il *principio delle opzioni*, formulato inizialmente da Claparède, è finalizzato a realizzare congiuntamente la condizione della **pluralità dei percorsi** e quella della possibilità di scelta da parte dell'alunno. L'idea di fondo di Claparède è quella di restringere le ore di frequenza scolastica dedicate al cosiddetto "programma minimo", ossia al nucleo del curriculum che deve essere comune al tragitto formativo di ogni studente. Le ore così rese disponibili devono essere dedicate a "corsi" complementari o speciali da scegliere liberamente da parte dello studente fra quelli attivati dalla scuola, cosicché ognuno abbia modo di ritagliarsi un curriculum personalizzato. Generalizzando questo principio, si può ipotizzare di ridurre a più livelli organizzativi ciò che è comune ed obbligatorio per tutti gli alunni, in modo da inserire molteplici forme di attività di tipo opzionale: corsi, laboratori ecc..

Il *principio dell'auto-orientamento* è finalizzato a realizzare congiuntamente la condizione della scelta e quella della autoconsapevolezza. Lo studente non deve soltanto avere la possibilità di scegliere, dovrebbe anche sviluppare gradualmente la *capacità di scegliere*, ossia dovrebbe imparare progressivamente ad orientarsi in modo autenticamente autonomo tra le diverse possibili alternative. Questo genere di capacità è legato ad almeno due

fattori: da un lato la progressiva consapevolezza dei propri punti di forza e dei propri punti di debolezza; dall'altro la consuetudine con la valutazione delle diverse alternative rispetto alle proprie inclinazioni. Comunque, questa capacità ed i suoi fattori possono essere coltivati soltanto attraverso la pratica stessa della scelta.

Il *principio della valutazione critica* è finalizzato a realizzare la condizione dell'autoconsapevolezza e concorre ad assicurare un adeguato sostegno didattico all'alunno. Per raggiungere questi scopi, nell'ambito dello sviluppo del talento, la valutazione dovrebbe essere praticata in maniera diversa dalla mera "classificazione" del livello di apprendimento (sufficiente, buono ecc.). Essa dovrebbe assumere la forma di un articolato giudizio critico, strutturato in rapporto ai criteri interni al campo culturale di attività, così da rendere consapevole l'allievo di tali criteri e da guidarlo ad operare tenendo conto di essi. In questo modo il discente, acquisendo una progressiva consapevolezza di questi criteri, potrebbe, negli anni, sviluppare una certa capacità di **autovalutazione** e diventare così cosciente dei propri punti forti e dei propri punti deboli relativamente al campo in questione.

Concludendo, si deve precisare che le procedure che si possono utilizzare per concretizzare la personalizzazione dei percorsi formativi, quali: i Progetti didattici, i Laboratori e i Crediti didattici, non la garantiscono di per sé. Piuttosto, esse rappresentano contesti didattici particolarmente adeguati per l'attuazione dei principi che tendono a rendere personalizzato il lavoro. È nella misura in cui queste procedure vengono attuate secondo questi principi che il lavoro didattico tende ad assumere una dimensione personalizzata.

(Tratto da *Voci della Scuola*, Vol. 3°, Tecnodid, Napoli)

Opportunità e riferimenti

Si consiglia di ricercare le voci “individualizzazione”, “personalizzazione” e “orientamento” e quelle correlate (continuità, formazione, informazione, integrazione, modularità, ecc.) sui seguenti siti: orientamento.it; istruzione.it, invalsi, it, indire.it, i siti dell’Isfol e del Censis, quelli di Confindustria e dei sindacati, dei singoli IRRE e delle Direzioni scolastiche regionali. Altri siti interessanti e ricchi di informazioni sono: edscuola.com; evolutionschool.com.

Indicazioni bibliografiche

- Baldacci M., *L’istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
Baldacci M., *Una scuola a misura d’alunno*, Utet Libreria, Torino, 2002.
Block J.H., Anderson L.W., *Mastery learning in classe*, Loescher, Torino, 1978.
Bloom B.S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma, 1979.
Claparède E., *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze, 1952.
Dottrens R., *L’insegnamento individualizzato*, Armando, Roma, 1960.
Doll R.C. et alii, *L’istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze, 1969.
Dunn R. e Dunn K., *Programmazione individualizzata*, Armando, Roma, 1979.
Meirieu P., *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Bari, 2000.
Gardner H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 1987.
Gardner H., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1996.
Gardner J. et alii, *Programmazione educativa individualizzata*, Erickson, Trento, 1991.
Vertecchi B., Latorre B., Nardi E., *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

Risorse normative

- Legge 4 agosto 1977, n. 517: *Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico.*
D.L. 28 giugno 1995, n. 253, coordinato con la Legge di conversione 8 agosto 1995, n. 352: *Disposizioni urgenti concernenti l’abolizione degli esami di riparazione e di seconda sessione e l’attivazione dei relativi interventi di sostegno e di recupero, pubblicata sulla G.U. 25.08.1995, n. 198.*
Legge 18 dicembre 1997, n. 440: *Istituzione del Fondo per l’arricchimento e l’ampliamento dell’offerta formativa e per gli interventi perequativi.*
d.P.R. 8 marzo 1999, n. 275: *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell’art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. Art. 4 comma 2.c (Attivazione di percorsi didattici individualizzati) e Art. 8 (Definizione dei curricoli).*
D.M. 9 agosto 1999, n. 323: *Regolamento recante norme per l’attuazione dell’articolo 1 della legge 20 gennaio 1999, n. 9, contenente disposizioni urgenti per l’elevamento dell’obbligo di istruzione.*
D.M. 26 giugno 2000, n. 234: *Regolamento, recante norme in materia di curricoli nell’autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell’articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n.275), Art. 3 comma 4 (Promozione di “percorsi individuali”).*
D.M. 18 settembre 2002, n. 100: *Progetto nazionale di sperimentazione.*

La riforma dopo la riforma

Luciano Lelli

All'ex ministro dell'istruzione (anche dell'università e della ricerca) Letizia Moratti è doveroso un riconoscimento: quello di aver portato fino in fondo, con molta determinazione, il suo processo di riforma del sistema scolastico italiano, evento mai verificatosi, nonostante i numerosi tentativi, nella storia del nostro Stato repubblicano, pervenendo alla definizione normativa non solo della legge quadro (la 53 del 2003) ma anche dell'intera serie dei decreti legislativi di applicazione della legge.

Ciò evidenziato, occorre però esplicitare con ogni franchezza che il percorso di cambiamento è stato compiuto soltanto sul piano formale, di produzione molto intensa dei provvedimenti normativi: nella concretezza delle pratiche scolastiche l'incidenza delle nuove regole è sempre stata alquanto aleatoria ed evanescente, fino all'emersione abbastanza generalizzata della convinzione che convivessero due "universi paralleli" del tutto incomunicanti e anzi reciprocamente repulsivi, dei mutamenti sanciti con un profluvio di decreti e delle azioni quotidiane delle scuole, sostanzialmente indifferenti a quanto veniva deciso per modificarne gli assetti operativi.

A ciò si aggiunga che, malgrado la magniloquenza delle comunicazioni in argomento, ben poco è stato messo in atto dall'amministrazione per supportare le innovazioni poste in campo: niente sostegni finanziari e riconoscimenti a coloro che, in un contesto di ostilità preconcepita ideologicamente connotata, erano disponibili ad affrontare l'avventura della riforma, presso che nulla sul piano della formazione del personale scolastico (eccezion fatta per la stanca replica del modello cosiddetto *blended e-learning*), con attribuzione agli istituti di due soldi per aderirvi, niente anche sul piano dei controlli, sicché nessuno è veramente in grado – al di là delle impressioni assorbite e di constatazioni estremamente parziali – di descrivere come il sistema scolastico italiano si sia effettivamente posizionato al cospetto del processo riformistico *in fieri*.

Così abbozzato il quadro, un interrogativo balza in primo piano: quale sarà il destino della riforma dell'ordinamento scolastico italiano, dopo l'alternanza nella responsabilità di governo, avvenuta in maggio 2006, tra lo schieramento politico che la stessa ha varato e sostenuto quale proprio fiore all'occhiello e il subentrante che il disegno riformistico ha invece osteggiato con una opposizione furiosa e sempre a trecentosessanta gradi?

Il primo tentativo di risposta non può che consistere in un auspicio: abbia la coalizione politica alla quale tocca ora l'onore e l'onere di perseguire il "bene comune" la saggezza politica e culturale di resistere alla tentazione di impegolarsi in una terza riforma integrale. Perché, tra l'altro, è assai probabile che il sistema scolastico, in crisi progressiva di identità e di funzionalità, non sia in grado di assorbire, senza arrecare a se stesso e al Paese più danni che vantaggi, una ennesima ondata d'urto estesa a tutto il proprio fronte d'impegno professionale.

Consegue dall'auspicio un vivissimo augurio: si adotti – nella prospettiva comunque imprescindibile di migliorare la qualità formativa del sistema scolastico nazionale, di implementare lo slancio etico e culturale del corpo docente e il prestigio sociale dello stesso – la politica dei "piccoli passi", prendendo sempre e comunque le mosse dall'esistente, sia sul piano normativo che delle prassi educative.

Ciò anche con l'intento di porre rimedio a una vera e propria catena di errori, perpetrati da entrambi gli schieramenti che si azzuffano sulla scena politica italiana, errori ai quali non si può non imputare la responsabilità maggiore dell'attuale situazione di disagio e *impasse* che grava sul nostro sistema scolastico, ad esso impedendo l'espressione, a vantaggio della comunità nazionale, di tutte le proprie endogene energie.

Ritengo la menzionata catena di errori imponente, endemica, radicata nella "notte dei tempi": con riferimento esplicito al processo di riforma qui in questione, ne passo in rassegna le manifestazioni più prossime e macroscopiche.

Errore numero 1. L'esclusione della compagine di centro destra, allora all'opposizione, dalla messa a punto della legge 30/2000.

È sempre grave la responsabilità degli schieramenti politici, detentori pro-tempore – in democrazia – del compito di governare, quando e se non comprendono la necessità inderogabile di coinvolgere (in una ricerca di consenso capace di mettere la sordina alle pulsioni di fazione) tutte le istanze ideali, valoriali, culturali, in una impresa ardua, epocale, di primaria rilevanza per i destini del Paese, quale la nuova impostazione del sistema scolastico nazionale, implicante gli interessi e i diritti di tutti i cittadini e inevitabilmente ipotizzata – perché possa produrre consistenti ed apprezzabili effetti – per una durata almeno di decenni (come è avvenuto per la riforma delineata da Giovanni Gentile). Quei governanti (presso che gli stessi ora tornati al potere) non furono soccorsi dall'illuminazione di perseguire il pubblico bene, lasciarono la prevalenza agli impulsi di parte e vararono *coûte que coûte* la loro riforma, insensibili alle fonazioni della controparte, la quale li avvertiva dell'inermità delle loro elaborazioni perché, appena riagguantato il sopravvento, avrebbe buttato il tutto nel cestino della carta straccia (come puntualmente avvenuto).

Errore numero 2. L'abrogazione brutale, da parte dello schieramento di centro destra, della legge 30. Se saggezza e lungimiranza avessero prevalso, si sarebbe dato corso a una revisione adeguata della stessa senza strozzarla nella culla (revisione resasi tra l'altro indispensabile pure per le modifiche apportate al quadro ordinamentale della scuola dai cambiamenti della Carta Costituzionale nel frattempo sanciti), anche in tale occorrenza operando per la ricerca di una qualche concordia operativa con l'altra compagine politica, divenuta minoritaria dopo la consultazione elettorale: una decente intesa per una innovazione partecipata avrebbe dovuto, in linea purtroppo solo di principio, essere conseguita tenendo conto che, nel transito dalla legge 30 alla 53, le affinità prevalgono sulle discordanze. Invece niente, ci si è anzi accaniti, con furore ermeneutico mai allentato sull'uno e sull'altro versante, ad enfatizzare differenze abissali, più asserite per passione contrappositiva che in effetti sussistenti.

Errore numero 3. L'affidamento della costruzione pedagogica, didattica e organizzativa del nuovo ordinamento a un solo esperto, del tutto esclusa dall'apprezzamento la qualità culturale del medesimo. Un *pool* ristretto di esperti, diversificato per storie, esperienze, orientamenti valoriali, culturali, ideologici (assunto quest'ultimo termine nel suo significato non deteriore), avrebbe assicurato al processo riformistico una identità meno monolitica e "dogmatica" e, soprattutto, avrebbe favorito l'indispensabile acquisizione di una quota consistente di consenso tra coprotagonisti essenziali dell'innovazione (*in primis* i docenti) e cointeressati alla stessa (genitori degli allievi, tendenzialmente tutti i cittadini), invece largamente deficitaria. Operando come si è fatto, ci si è inevitabilmente predisposti all'insuccesso, perché, piaccia o non piaccia, l'attuale società italiana è inevitabilmente "plurale", vale a dire connotata da una molteplicità dialettica di opinioni, punti di vista, credenze, circostanza per cui nessuna costruzione culturale e/o organizzativa "singolare" è in grado di imporsi e venire diffusamente accettata, a prescindere

dalla propria intrinseca qualità, se non passa attraverso il filtro della più ampia discussione critica, se è refrattaria a contaminazioni, se non è disponibile a eventuali compromessi.

Errore numero 4. La confidenza (ingenua?) che si possa, adoperando una locuzione metaforica forse banale ma efficace, “fare nozze con i fichi secchi”. È davvero implacabile la costanza dei politici italiani, di qualsivoglia impronta ideologica, nel reputare le risorse economiche riversate sul sistema scolastico un investimento improduttivo. Ciò palesa con cruda evidenza il deficit di lungimiranza e l’assenza di slancio utopico cronici nella categoria dei gestori della cosa pubblica. Per cui, paradossalmente, i finanziamenti per far funzionare e implementare qualitativamente il sistema scolastico sono in perenne declino, anzi che in lievitazione. Nel caso specifico della riforma, in occasione del varo della legge 53, furono sparate grosse cifre, a sostegno: ma proiettate in un aleatorio futuro; poi, delle stesse, non si è più avuto notizia.

Errore numero 5. La scelta della fino a pochi mesi fa minoranza parlamentare e ora compagine governativa di dire no “senza se e senza ma” a tutte le ipotesi messe in campo dalla controparte, rifiutandosi di discuterle razionalmente, di obiettare a esse non già con aprioristici rifiuti ma con soluzioni alternative argomentate, che avrebbero concorso a una più circostanziata intelligenza critica dei processi innovativi in gestazione e limitato l’indecoroso spettacolo di collegi dei docenti, singoli insegnanti, altri soggetti pubblici e privati che per anni hanno protestato, dileggiato, inveito senza neppure conoscere il bersaglio del loro furore oppositivo.

Ma de hoc satis. Nella vigente delicata occorrenza di svolta che cosa è pertinente fare (per il bene del Paese, non già per soddisfare la smania di prevalenza delle altercanti fazioni) della riforma in questione, in gran parte ancora inespressa nelle folte pagine della Gazzetta Ufficiale, oppure esitante ai suoi primi passi, incerti ancora e frastornati?

Passo qui d’ora innanzi in rassegna gli aspetti peculiari del disegno innovativo messo a punto (sui versanti pedagogico, didattico e organizzativo), con il proposito di focalizzare gli snodi dello stesso meritevoli di conferma e di potenziamento e quelli che invece sarebbe opportuno modificare e rimodellare.

Principio di personalizzazione. Va mantenuto, come riferimento valoriale, e rilanciato, specificato che esso, tra l’altro, non è propriamente una innovazione “topica” della recente riforma, bensì leit-motiv che scorre lungo l’intera tradizione pedagogica e didattica italiana. Occorre in proposito asserire con vigore che esso non pone in discussione, non marginalizza o devitalizza le pratiche dell’individualizzazione dell’insegnamento, ma che ne costituisce anzi il background in cui essa si innesta, traendone linfa e legittimazione. Circa gli strumenti attuativi della personalizzazione identificati e imposti (le *Unità di apprendimento*, i *Piani di studio personalizzati*, il *Portfolio delle competenze*), sostengo la tesi che gli stessi non possono pretendere di venire reputati esclusivi e definitivi, quindi che non appalesa una inclinazione pregiudizialmente distruttiva l’intenzione di modificarli, almeno scrostandoli dall’attuale sembianza di perentorietà impositiva che tanto infastidisce quote consistenti di insegnanti (in argomento proporrò a seguire qualche altra riflessione).

Tempo scuola. La dinamizzazione e la flessibilità, che la riforma non ha propriamente introdotto ma solo rilanciato e valorizzato, in quanto connotati caratterizzanti l’autonomia didattica e organizzativa, vanno considerati aspetti del tutto pertinenti, specificità qualificanti ormai connaturate al funzionamento del sistema scolastico. Conseguentemente, la messa in scena di attività facoltative e opzionali, proposte dalle scuole e scelte dai genitori degli alunni, con annesso tempo scolastico da fruire in aggiunta a quello basilare e comune, può essere considerata soluzione adeguata e largamente accettabile, anche perché, tra l’altro, accentua ed esalta la responsabilità delle famiglie nella gestione dei processi formativi.

Dinamizzazione e flessibilità comportano, oltre agli effetti accennati, anche la lievitazione della consapevolezza che maggiore quantità di tempo scuola non significa meccanicisticamente maggiore quantità e soprattutto migliore qualità degli apprendimenti. Deriva da ciò l'opportunità di accentrare l'attenzione d'ora innanzi sulle strategie più funzionali per implementare la *qualità culturale* del tempo scuola, marginalizzando gli sprechi, gli usi impropri, le dispersioni.

Da questa constatazione discende anche il convincimento dell'estrema necessità di reimpostare *ab imis* la tematica del cosiddetto "tempo pieno", nei trascorsi cinque anni spesso argomento di una polemica sterile, passatista e infondata, in quanto la riforma di cui qui si discute non lo affossa affatto ma ne pone giustamente in questione l'alone magico e mitico del quale si continua, imperterriti e tetragoni a tutte le evidenze a smentita, a contornarlo.

Sarebbe ora a questo punto di affermare con cruda e perentoria nettezza che, anche se appassionatamente sostenuto fuor di critica razionale da gruppi considerevoli di *aficionados*, da gran pezzo il "tempo pieno" ha cessato di funzionare come "modello didattico" peculiare ed esclusivo e che lo stesso andrebbe risignificato entro una distinzione, non adeguatamente sviluppata negli anni Novanta, tra "tempo didattico" (del quale la scuola è responsabile primaria) e "tempo educativo" (di cui la scuola è soltanto uno dei cofattori, nell'ambito dell'utopia della "società educante", la quale dovrebbe finalmente riqualficarsi come "sistema formativo integrato").

Organizzazione didattica. Urge il disinnescamento della bombetta inesplosa del "docente con funzione tutoriale". Tale figura, infatti, è stata declassata da fulcro della riforma a vero e proprio "desaparecido". Allorché la riforma fu varata i sostenitori asserirono che, in assenza del cosiddetto "tutor", l'intero edificio innovativo sarebbe crollato come un castello di carte. Una apposita commissione (formata da ARAN e organizzazioni sindacali) fu messa al lavoro, con l'intento di delineare i connotati normativi, economici e funzionali del tutor. Non ha cavato un ragno dal buco, s'è forse addirittura persa per strada, comunque non se ne è saputo più nulla.

Il principio di tutorialità è in ogni caso da recuperare, in quanto coesistente da sempre all'esercizio della funzione docente. I modi di concretizzazione dello stesso è opportuno rimetterli, con richiesta di esplicita e consapevole impostazione, all'autonomia degli istituti scolastici.

La riforma, nella scuola primaria, ha alquanto annacquato, incorrendo in errore, il criterio della pluralità dei docenti: sarebbe auspicabile un esplicito ripristino di detto principio, anche per salvaguardia dell'idea forte – già largamente metabolizzata da insegnanti e utenti del servizio – di specializzazione disciplinare e didattica dei docenti, per altro con perentorio contenimento della quantità degli stessi per classe, in prima e seconda (fors'anche in terza).

Didattica laboratoriale e per laboratori. All'esordio del processo innovativo essa fu apprezzata quale uno dei nuclei portanti della riforma (il documento denominato *Raccomandazioni* – persosi per strada – argomentò in merito diffusamente e con egregia puntualità concettuale e operativa): è rimasta però confinata nel limbo dei propositi mai veramente tradotti in azione, neppure sul piano delle stimolazioni programmatiche. Tale configurazione della didattica occorre rilanciarla con grande enfasi, in quanto aspetto più d'ogni altro qualificante nell'ottica di una autentica implementazione del sistema formativo. Va da sé però che non basta in proposito vergare delle tesi e dei convincimenti nei testi orientativi: occorre che i decisori politici siano tanto perspicaci e lungimiranti da attribuire al sistema formativo risorse economiche decorose, sì da rendere davvero possibile l'allestimento di attrezzati laboratori didattici.

Indicazioni Nazionali. Come si sa esse, pur normativamente in vigore, sono tuttavia un documento provvisorio. Abbisognano di una profonda e integrale revisione (del resto lo stesso ministro Moratti si

impegnò a darvi corso in occasione del varo del D.L.vo 59, senza però che dall'intenzione si sia poi passati ad azioni conseguenti).

In merito alle *Indicazioni*, dunque, è indispensabile intervenire, per essenzializzarle, storicizzarle, emendarle da ambiguità e ridondanze. L'impianto pedagogico e didattico di cui si sostanziano è complessivamente accettabile (non è arduo il riconoscimento in esso di dispositivi provenienti da una collaudata tradizione progettuale). Nelle attuali *Indicazioni* però è perfino troppo facile la rilevazione di una vistosa aporia: la locuzione infatti della quale si avvalgono (appunto *Indicazioni*) è smentita dalla perentorietà e dalla pesantezza prescrittiva con cui si propongono, tanto da prefigurare una sorta di pedagogia/didattica di Stato.

Con riferimento alle medesime *Indicazioni*, da tre anni altercano evangelizzatori entusiasti, inflessibili custodi dell'ortodossia in esse iscritta, contro infedeli, denigratori, apostati ed eretici. È auspicabile in proposito un totale raffreddamento della contrapposizione ideologica, per esempio puntualizzando che le eventuali *Indicazioni* rivedute e corrette gli insegnanti non sono tenuti a percepirlle e accostarle come documento impositivo, bensì propositivo ed esemplificativo, che essi pertanto possono legittimamente rettificare, variare e integrare, a livello di pratiche – secondo scienza e coscienza professionali – senza incorrere a causa dei loro interventi nel reato di apostasia o eresia.

In particolare è urgente porre mano agli “obiettivi specifici di apprendimento”, vero e proprio irrocervo dispositivo (in specie per l'aleatoria e pressapochistica confluenza/distinzione al loro interno di *conoscenze e abilità*), inferendoli con connessione più avveduta dall'epistemologia delle discipline, assicurando loro un adeguato rigore designativo, mirando soprattutto all'essenzialità delle proposte formulate. Buona cosa sarebbe, ancora, porre termine all'ostracismo con cui si è voluto bandire dalla riflessione pedagogico-didattica il designatore “curricolo”: per quale fondato motivo, infatti, una locuzione pesante e grigia quale “piano di studio personalizzato” è da preferirsi, per esempio, a “curricolo personalizzato”?

Considerazioni di affine natura si possono avanzare a proposito del “Profilo educativo, culturale e professionale” (con riferimento al primo ciclo di istruzione, quale funzione ha l'attributo *professionale*?). Il testo al momento elaborato è ridondante, evasivo, confuso. Necessita una sua radicale riscrittura, la quale miri alla identificazione di competenze finali chiare e parsimoniose, di obiettivi specifici ugualmente essenziali e indispensabili, entro un quadro concettuale di valorizzazione degli stessi snello, esente da perentorietà e unilateralità, nel quale molto si confidi sulla autonoma responsabilità operativa di insegnanti e scuole (con esplicita previsione per altro di controlli esterni potenziati, a tutela dei diritti degli utenti).

Documentazione e valutazione. Poiché nel contesto del dibattito tumultuoso, spesso fazioso e condotto inforcando da parte di molti occhiali ideologici (i quali, come ci insegna Paul Feyerabend, ci costringono a percepire la realtà tutta e solo colorata come le lenti poste innanzi allo sguardo), concernente la riforma, sono insorti e si sono consolidati molti equivoci e fraintendimenti. Urge, a proposito di documentazione, il ribadimento dell'ovvietà che essa è da sempre coesistente all'insegnamento, in quanto strumento di storicizzazione, di autoregolazione della didattica, di comunicazione interna ed esterna concernente i processi formativi. Alla messa a punto della documentazione è quanto mai opportuno che partecipino genitori e studenti, così come le disposizioni vigenti prevedono.

Per quanto riguarda poi la conformazione dello strumento di documentazione, saggio sarebbe, a livello nazionale, dar corso alla definizione di criteri elaborativi basilari e all'offerta di modelli propositivi (come fatto dal Ministero nel 2004), lasciando alla responsabilità autonoma di docenti e istituti la messa a punto fine e articolata della strumentazione. Ciò posto, è del tutto irrilevante il mantenimento o la

cassazione del termine *Portfolio*, l'accanimento in merito al quale ha finito addirittura con il sovrapporsi alla sua sostanza concettuale, anche con maldestra emarginazione della stessa.

A proposito della valutazione interna degli apprendimenti: ritengo perspicua la messa a punto a livello nazionale di un modello uniforme, riferito agli obiettivi specifici rigenerati delle *Indicazioni*, così come del resto avvenuto finora da decenni; per ragioni l'evidenza delle quali non abbisogna qui affatto esplicitare.

Circa la valutazione esterna demandata all'INVALSI e ai suoi test: i docenti non l'hanno particolarmente apprezzata e, soprattutto, sembra macchinoso e difficilmente gestibile la ricognizione annuale estesa all'intero universo delle istituzioni scolastiche: probabilmente è opportuno il transito dalla rilevazione generalizzata annuale ad altra, riferita alle istituzioni scolastiche che volontariamente aderiscano, avvertendo il controllo più quale opportunità che imposizione. Magari detti istituti potrebbero venire gratificati, anche per incentivazione alla compartecipazione, con attribuzione potenziata di risorse economiche, e, quelli dimostratisi eccellenti, con il riconoscimento di appositi attestati di qualità. Le scuole invece pervicacemente recalcitranti alla valutazione esterna, per la sola persistenza in siffatta estraneità evidenzerebbero la loro intrinseca problematicità: per un accertamento circostanziato della quale necessiterebbe poi la messa in scena di altre strategie d'indagine.

Anticipo della frequenza. Concludo la ricognizione con alcune stringate riflessioni su questo aspetto, omettendo, tra l'altro, l'analisi delle soluzioni con cui è stato affrontato il problema della *formazione in servizio* e, in specie, del tutto tacendo circa la riforma del II ciclo, questione di formidabile consistenza e micidiale complessità, tale da esigere per sé l'intero spazio argomentativo.

Ritengo che l'anticipo, nella scuola primaria, non sia stato avviato con esito negativo; in proposito quasi nulla si può dire con riferimento alla scuola dell'infanzia, considerato il sostanziale rinvio della partenza. Esso in ogni caso va apprezzato quale "espediente" meno dirompente ed eversivo della contrazione di un anno del I ciclo, previsto dalla legge 30 nell'ottica di concludere il percorso di istruzione scolastica pre-universitario a 18 anni (o poco oltre), impostazione, lo si sa, come poche altre osteggiata.

L'anticipo, pertanto, è pertinente ribadirlo e implementarlo (nella scuola dell'infanzia): riponendo per altro la massima cura – da parte delle famiglie e delle scuole – nella ricognizione delle effettive attitudini dei bambini a tale soluzione e mettendo davvero in atto quanto finora solo virtualmente ipotizzato (formazione specifica degli insegnanti e, nella scuola dell'infanzia, inserimento delle previste figure di supporto).

Disabilità e certificazione: una nuova prospettiva

Simona D'Alessio

Il presente contributo presenta una riflessione critica sull'uso dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF, 2001) e il suo contributo teorico nell'elaborazione del concetto di disabilità. Pur riconoscendo la validità di questo strumento di classificazione in ambito clinico, statistico, lavorativo e previdenziale, il presente lavoro rileva alcune delle contraddizioni emergenti a livello internazionale concernenti l'applicazione di tale strumento in ambito educativo.

L'articolo, di stampo fondamentalmente teorico, analizza brevemente alcune posizioni sviluppatesi in Inghilterra (Barnes, 2003) e negli Stati Uniti (Pfeiffer, 2000) che mettono in guardia su eventuali contraddizioni emergenti dall'uso di questo strumento. L'intento è quello di prendere in considerazione tali contraddizioni e di analizzarle da una prospettiva inclusiva, proprio in virtù di una possibile applicazione dello strumento in ambito scolastico. Infatti, se da un lato l'ICF sviluppa un modello di disabilità non più strettamente medico, dall'altro, tale strumento presenta ancora una serie di aspetti problematici che vanno ulteriormente analizzati e possibilmente modificati qualora si decidesse di utilizzarlo per migliorare la qualità dell'integrazione scolastica in Italia.

Che cosa è l'ICF e a che cosa serve

L'ICF (OMS, 2002) è la nuova classificazione internazionale degli stati di salute e delle condizioni ad essa correlate. Figlia di una revisione della precedente classificazione medica denominata *International Classification of Impairment, Disability and Handicap* (ICIDH, 1980) il nuovo strumento sceglie di non classificare più le malattie, ma gli stati di salute, cioè quello che 'una persona con una malattia o un disturbo fa e può fare' (OMS, 2002:11). In entrambe le classificazioni, quella del 1980 e quella del 2001 (quella del 2002 è la versione italiana), si cerca di dare una definizione della disabilità. Mentre nella classificazione del 1980 la disabilità veniva indicata come una conseguenza della menomazione fisica, mentale o sensoriale e l'handicap era indicato come la condizione di svantaggio in cui una persona disabile veniva a trovarsi, nella nuova classificazione del 2001 la disabilità viene indicata come il complesso risultato di una interazione tra la menomazione della persona e l'ambiente in cui la persona vive e lavora (Imrie, 2004).

Questo nuovo strumento classificatorio consta di due parti principali: a) *funzionamento e disabilità* b) *fattori contestuali*. Queste due parti sono poi a loro volta suddivise in diverse componenti¹ risultanti da un lungo periodo di revisione iniziato negli anni 90 che ha visto la partecipazione di organizzazioni di persone disabili nell'elaborazione del nuovo schema tassonomico. Grazie alla partecipazione del Disabled Peoples' International (DPI, 2005) e dello European Disability Forum, il nuovo schema ha visto la nascita di un nuovo modello teorico di riferimento per il concetto di disabilità definito 'bio-psico-sociale'. Questo modello nasce da una sintesi tra il modello medico e quello sociale e da un tentativo di distaccare il

¹ Per una chiarificazione sui componenti vedi l'introduzione alla versione italiana dell'ICF, edizioni Erickson.

concetto di disabilità dall'orbita della medicina a quella delle scienze sociali (Bickenback et al., 1999). Secondo questo nuovo modello bio-psio-sociale la disabilità è:

“la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive. (OMS, 2002:219)”

In questo modo, per classificare la disabilità è necessaria la collaborazione di più specialisti e delle stesse persone disabili in modo da identificare le barriere ostacolanti e promuovere lo sviluppo di facilitatori in grado di rendere la partecipazione possibile a tutti gli individui indipendentemente da una condizione di menomazione e di svantaggio.

Un tentativo di applicazione dell'ICF è stato fatto dal Ministero del Welfare con il progetto “*ICF in Italy*” in cui si è cercato di utilizzare l'ICF come strumento per favorire l'inclusione sociale e lavorativa². Attualmente, con il decreto del presidente del Consiglio dei Ministri del 23 febbraio 2006, n. 185, l'ICF è stato adottato come uno tra i criteri principali per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'art. 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289³ dove un collegio di esperti, e non più soltanto un singolo esperto si occuperanno delle varie fasi di identificazione della disabilità e della sua certificazione. Allo stesso tempo però, nonostante i diversi tentativi concreti di applicazione, si sta elaborando un nuovo modello, l'ICF-CY⁴, che si rivolge ad una popolazione fatta essenzialmente di adolescenti e quindi più adeguato per un uso in ambito educativo. Speriamo infatti che tali modifiche andranno a prendere in considerazione e a risolvere alcune delle contraddizioni presentate nei seguenti paragrafi.

Unità di classificazione e chiarezza delle definizioni

La prima contraddizione emerge quando l'ICF afferma di aver focalizzato l'attenzione sulle cause ambientali e le barriere ostacolanti che possono determinare la condizione di disabilità, ma poi identifica come unità principale di classificazione le caratteristiche della persona. Se è giusto dire che l'ICF non ha come unità di classificazione le persone (vedi l'introduzione alla versione italiana del 2002, paragrafo 3.3, “Unità di Classificazione”) è anche vero che l'ICF comunque ‘classifica le persone’ sulla base di loro caratteristiche fisiche e attributi individuali (OMS, 2002:15). Come afferma Barnes (2003) l'ICF, nel suo processo di classificazione, identifica come punto di partenza l'individuo e le sue condizioni biologiche (strutture corporee, funzioni e attività). Pur inserendo il concetto di ‘partecipazione’ (quello che nella precedente versione dell'ICIDH 1980 era identificato con l'handicap), questa ‘partecipazione’ è sempre analizzata da una prospettiva individuale, cioè rispetto a delle circostanze in cui un determinato individuo sotto osservazione si trova a vivere e in un determinato momento e contesto. Di conseguenza il problema, quando si verifica, viene localizzato nella persona e nel suo funzionamento, quando quest'ultimo devia dalla norma (Imrie, 2004), piuttosto che nell'analisi critica delle circostanze ‘invalidanti’ che possono aver determinato la limitazione all'attività e la restrizione alla partecipazione. Infatti, seppur

² Per informazioni in proposito visitare il sito www.welfare.gov.it

³ Per consultare il decreto vedi il sito: http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpem185_06.htm.

⁴ A tale proposito vedi il sito www.who.org/en/ in cui si possono trovare informazioni riguardo il nuovo ICF-CY (International Classification of Functioning – Children and Youth) capace di analizzare le condizioni di salute degli individui in fase evolutiva. L'ICF infatti si riferisce essenzialmente ad una popolazione adulta, e non ai bambini, il cui sviluppo è ancora in corso.

viene fatto riferimento al contesto e ai fattori personali e ambientali, il punto di partenza sulla base dei quali questi ultimi vengono valutati e presi in considerazione sono le capacità della persona osservata.

Così ad esempio si effettua uno screening delle capacità di attenzione di un alunno, dimostrando che l'oggetto di osservazione principale resta la persona, ossia le sue capacità di risposta agli 'stimoli'. Sol tanto in seguito, una volta evidenziato il problema – l'alunno ha un disturbo dell'attenzione – si cominciano ad evidenziare eventuali con-cause ambientali e familiari. Mancano tutta una serie di indicazioni su come effettuare uno screening dell'ambiente (prodotti, servizi, politiche, ecc...) in fase preventiva rispetto all'insorgere della problematica. Una classe tradizionale e poco flessibile, un insegnamento rigido, un curriculum povero e superato, uno spazio fisico e organizzativo poco stimolante potrebbero essere il punto di partenza che, una volta modificati, eviterebbero l'insorgere stesso del problema. Inoltre in questo modo non si stigmatizza l'alunno, ma si apportano delle modifiche strutturali importanti che andranno a vantaggio di tutti gli alunni. Sul piano teorico infatti l'ICF, come afferma Rossignol (2002), dovrebbe riguardare tutte le persone (OMS, 2002:14), mentre finisce per riferirsi essenzialmente alla clientela potenziale o reale dei servizi sociali, previdenziali, e medico-sociali e/o a quella che beneficia di particolari prestazioni, con una conseguente stigmatizzazione come 'deviante' di una parte della popolazione (Goffman, 1963).

In altri termini, secondo Rossignol (2002) l'ICF si riferisce a degli stati piuttosto che a dei processi e quindi propone delle soluzioni a delle condizioni che si sono presentate, ma non interviene in fase preventiva, chiedendosi cioè dove e come è possibile evitare l'insorgere di un problema. Ciò si riscontra perché il modello universale di riferimento - lo standard normativo - non viene mai messo in discussione e/o analizzato nelle sue componenti. In conclusione, nonostante nell'ICF sembra non esistere più una causalità lineare tra la menomazione e la disabilità, nel processo di classificazione degli stati di salute l'elemento biologico sembra che continui ad essere prioritario rispetto a quello sociale (Imrie, 2004).

Una mancata chiarezza emerge anche dalla mancata distinzione tra il concetto di menomazione (o deficit) e quello di disabilità (Imrie, 2004): rispettivamente *impairment* e *disability*. Nel precedente ICIDH esisteva un rapporto causale tra menomazione (condizione biologica) e disabilità (condizione sociale), mentre nell'ICF questo rapporto di causa ed effetto non dovrebbe più esistere. In realtà, la differenza tra questi due concetti ancora non è chiara e spesso il termine disabilità viene inteso come sinonimo e/o conseguenza diretta della menomazione:

“Disabilità è il termine ombrello per menomazioni, limitazioni dell'attività e restrizioni della (alla) partecipazione. Esso indica gli aspetti negativi dell'interazione tra un individuo (con una condizione di salute) e i fattori contestuali di quell'individuo (fattori ambientali e personali)”; (OMS, 2002: 168).

Ne consegue che la disabilità viene ancora associata essenzialmente con le condizioni fisiologiche dell'individuo piuttosto che con l'interazione tra condizioni fisiologiche e ambientali. La deviazione dalla norma di un individuo diventa l'oggetto di osservazione, piuttosto che la norma stessa, spesso limitante e stigmatizzante per chi è diverso.

Universalità: normalità e diversità

Bickenback (1999) sottolinea come l'universalità dell'ICF e la sua capacità di accomunare ogni essere umano abbia permesso di modificare il paradigma del concetto di disabilità riunendo corpo, mente e

società e trasformandoli in componenti fondamentali di ogni esperienza umana. Anche Leonardi nella traduzione italiana del testo infatti sottolinea l'universalità di questo strumento indicando che:

“milioni di persone soffrono a causa di una condizione di salute che, in un ambiente sfavorevole, diventa disabilità. Usare un linguaggio comune e cercare di affrontare i problemi di salute e della disabilità in maniera multidisciplinare può essere un primo passo per cercare di diminuire gli anni di vita persi a causa della disabilità”; (OMS, 2002).

La disabilità è quindi qualcosa che accomuna tutti gli individui, in particolare nel nostro secolo in cui si assiste all'invecchiamento generale della popolazione mondiale. Pertanto:

“Molto spesso si ritiene erroneamente che l'ICF riguardi soltanto le persone con disabilità, in realtà riguarda tutti...In altre parole, l'ICF ha un'applicazione universale”; (OMS, 2002:14).

Allo stesso tempo, però, anche se l'ICF, tenta di modificare culturalmente il concetto di disabilità inserendo degli elementi di universalità, esso è essenzialmente legato al concetto di 'normalità':

“Le menomazioni rappresentano una deviazione rispetto agli standard generalmente accettati nello status biomedico del corpo e delle sue funzioni, e la definizione dei loro elementi costitutivi viene intrapresa in primo luogo dalle persone qualificate a giudicare il funzionamento fisico e mentale rispetto a questi standard”; (OMS, 2002: 18).

Da questa affermazione quindi emerge un'ulteriore contraddizione. Il bisogno di essere uno strumento standardizzato e universale viene a scontrarsi con un ideale pedagogico che sottolinea sempre più il valore della diversità e della eterogeneità umana. La presenza di uno standard internazionale di riferimento, e quindi di un 'modello' di funzionamento condiviso, comporta inevitabilmente il rafforzamento di un ideale di 'uniformità' e di omologazione, soprattutto quando qualsiasi variazione da questo modello è vista come una deviazione da compensare. La diversità viene associata al concetto di anomalia e quindi elaborata come una condizione gerarchicamente inferiore alla normalità (Benjamin, 2003) con il rischio che venga addirittura assimilata (Stiker, 1999). Anche Mandato (in Canevaro, 2004), pur sottolineando i vantaggi dell'uso dell'ICF, afferma che per un discorso di integrazione, secondo un modello inclusivo, la diversità deve essere considerata una peculiarità della persona 'evitando di mirare a qualsiasi modello di normalità, a qualsiasi meccanismo di normalizzazione' (2004: 187). Inevitabilmente, a mio avviso, tale affermazione non è quindi in sintonia con il bisogno di universalità e di standardizzazione promosso dall'ICF.

Un'altra problematica relativa all'ICF è che questo strumento tenta di separare i fattori socio-economici dalla disabilità (OMS, 2002: 14), mentre molti studiosi (Oliver, 1990) in realtà dimostrano come i fattori economici siano fondamentali per comprendere le condizioni della persona, così come la razza, il genere e in alcuni casi la religione. In linea con tali critiche è il lavoro di Griffo che sottolinea come le persone disabili siano tra le più povere nel mondo, spesso vittime di malnutrizione e di maltrattamento (Griffo, 2005).

Essere uno strumento universale significa anche favorire l'utilizzo di uno stesso linguaggio, e sappiamo bene che il linguaggio legato al concetto di disabilità non è mai neutrale, ed è sempre stato oggetto di controversie e di continue modifiche (Canevaro, 2004).

Nella classificazione si legge che:

“lo scopo generale della classificazione ICF è quello di fornire un linguaggio standard e unificato che serva da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati. Essa definisce le componenti della salute e alcune componenti ad essa correlate”; (OMS, 2002: 11).

Pur riconoscendo la validità di un linguaggio comune e condiviso a livello internazionale, la contraddizione emerge dalla constatazione che la disabilità e le condizioni di salute sono dei fenomeni che variano enormemente a seconda della cultura di riferimento e che si potrebbe rischiare di utilizzare degli stessi termini per concetti essenzialmente differenti. Il principio dell'ICF che deve costruire dei modelli unici e riproponibili, non tiene conto del fatto che un modello unico di disabilità fondamentale non esiste ed è impossibile costruirlo (Altman, 2001) in quanto sia il concetto di salute che quello di disabilità si differenziano a secondo del contesto storico e territoriale di riferimento.

A tale proposito Pfeiffer (1998; 2000) lamentava il fatto che l'ICIDH2 (la bozza dell'ICF del dicembre 2000), fosse culturalmente dominato da un modello di uomo astratto, occidentale, bianco, appartenente alla classe media. Egli sottolineava invece che ciò che è normale per una cultura non lo è per un'altra. Così ad esempio, bere alcool è un'attività positiva per una cultura, ma è un divieto per un'altra cultura, sfregiarsi il corpo permette la partecipazione sociale in alcune culture africane ed è invece vissuta come una limitazione in quella occidentale.

Potenziali contraddizioni emergenti da una trasposizione dell'ICF in ambito educativo

Una possibile applicazione dell'ICF in ambito educativo è stata ipotizzata da Ianes (2004) che ha dimostrato come sia possibile utilizzare l'ICF nella stesura della 'Diagnosi Funzionale' degli alunni disabili. L'applicazione dell'ICF al contesto scolastico italiano è un tentativo concreto di rendere operativo uno strumento ancora largamente dibattuto sul piano teorico e che invece necessita di essere sviluppato sul piano sperimentale (Altman, 2001; Ianes, 2004). Particolarmente innovativa, nel testo di Ianes (2004), è la sezione che riguarda l'articolazione dei fattori ambientali, in particolare servizi, sistemi e politiche, che possono compromettere la qualità di vita di un individuo e determinarne lo svantaggio - limitazioni e restrizioni - indipendentemente dalle sue caratteristiche individuali. Allo stesso tempo però, sulla base delle riflessioni argomentate precedentemente, una volta trasportato in ambito scolastico, l'ICF potrebbe produrre degli effetti discriminanti, nonostante si impegni a fare il contrario. Vediamo di seguito quali possono essere questi potenziali pericoli.

L'approccio funzionale dell'ICF potrebbe favorire lo sviluppo di un modello educativo deficitario che identifica il problema nell'alunno piuttosto che nel sistema educativo carente, incapace di rispondere alle sempre crescenti esigenze di alunni diversi. Infatti seppur l'accento viene posto sulle capacità di recupero possedute dall'alunno sotto osservazione, piuttosto che sulle sue mancanze, l'esistenza di un modello di riferimento - come quello ipotizzato sul piano universale dall'ICF - rafforza il modello di un alunno ideale. Di conseguenza si interviene nei confronti di chi si allontana dalla norma privilegiando l'omologazione. In questo modo non soltanto la diversità non viene valorizzata ma si cerca di compensarla e di riportarla ad una norma. Paradossalmente si cerca di valorizzare la diversità degli alunni assimilandola attraverso forme di intervento capaci di cogliere, con test sempre più dettagliati, anche le più piccole differenze rispetto alla norma.

Inoltre non bisogna dimenticare che in Italia le scuole speciali sono quasi del tutto scomparse, ma in altri paesi queste continuano ad esistere. Un altro rischio è che l'ICF potrebbe legittimare il mantenimen-

to o la riapertura di istituzioni speciali o di forme di segregazione nei confronti di alunni - classificati sulla base dei bisogni speciali evidenziati dall'ICF - non ritenuti adatti alla scuola comune.

Nonostante l'ICF come afferma Ianes (2004) sia in linea con un approccio olistico alla persona e quindi prende in considerazione le componenti ambientali e sistematiche in cui l'individuo si trova, esso focalizza l'attenzione principalmente sulla realtà, spesso difficile, dell'alunno, e soltanto in una fase successiva, sul contesto. È sulla base di questo contesto che poi vengono determinati i bisogni speciali. Allo stesso tempo però sarebbe interessante considerare che l'aumento dei 'bisogni' non dipende dal fatto che aumentano gli alunni problematici, ma che il sistema scuola è obsoleto. Di conseguenza se non si apportano dei cambiamenti sostanziali (non soltanto sul piano della didattica ma anche sul piano della valutazione, del concetto di apprendimento, della formazione insegnanti curricolari) questi bisogni continueranno ad aumentare. L'ICF identifica quindi i bisogni e gli ambiti di difficoltà in cui si trova l'alunno e ne stabilisce le risposte compensative, mentre sarebbe interessante pensare di sviluppare delle modalità che individuano prima gli ambiti su cui intervenire per effettuare dei cambiamenti alle strutture, agli spazi, ai sistemi educativi. Nonostante sia necessario avere un punto di partenza per capire dove cominciare a proporre dei cambiamenti, l'ICF non affronta mai in modo chiaro quali siano i potenziali cambiamenti da apportare, ma si limita piuttosto a indicare delle forme di adattamento.

Conclusioni

Per concludere, vorrei spiegare meglio alcuni aspetti contraddittori dell'ICF facendo riferimento alla mia storia personale. Io soffro di una disfunzione a livello della digestione indicata nell'ICF con il codice numerico b5153 'intolleranza al cibo' (glutine). Questo tipo di menomazione non comporta limitazioni della capacità personale, se rispetto una dieta priva di alcuni cereali, ma mi crea spesso problemi sul piano della partecipazione sociale – ad esempio andare a cena al ristorante con gli amici, partire per lunghi viaggi in aree in cui non posso rifornirmi di prodotti dietetici specifici. Grazie all'ICF io posso essere diagnostica allo stesso modo a livello internazionale e forse con il tempo tale classificazione riuscirà a trasformare ristoranti e mense in modo che si attrezzino con menù per persone con intolleranze alimentari (ad esempio la celiachia). La soluzione al mio problema è quindi un menù adeguato affinché io possa mangiare. Ma il mio problema resta qualcosa di personale, mentre i ristoranti, le mense continuano a produrre del cibo senza tenere conto di quel 10% della popolazione che è celiaca se non sotto forma di menù 'aggiuntivi', per andare incontro all'emergenza – la presenza appunto di un cliente con intolleranza alimentare.

La differenza tra l'ICF e una logica inclusiva, non contemplata in questo strumento è la seguente. La spiegherò utilizzando due situazioni tipo. Nella prima situazione un amico mi invita a cena a casa e mi prepara un menù separato, perfettamente in linea con il mio problema, tutti mangiano il menù ufficiale e io mangio il menù alternativo. Nella seconda situazione, l'amico che mi invita a cena prepara un menù pensando anche a me e preparando qualcosa che possiamo mangiare tutti. Nel primo caso mi sento integrata grazie all'ICF che ha identificato le barriere e provveduto a darmi una risposta adeguata ai miei bisogni speciali, nel secondo caso mi sento inclusa. Ecco l'ICF mi permette di girare il mondo e di essere compresa, ma si limita a fare una fotografia delle condizioni circostanziali senza affrontare il problema se non in fase di emergenza, cioè di risposta ad un bisogno emerso. In ambito educativo, invece, mi auguro che i cambiamenti siano effettuati non in una fase di emergenza, ma tenendo a mente la grande varietà di alunni che oggi frequentano le nostre scuole, senza avere bisogno di identificarli o classificarli anche se con le migliori intenzioni di fare loro del bene.

Sembra evidente che l'ICF sia uno strumento che cerca di 'normalizzare' il fenomeno della disabilità rendendola una condizione comune e condivisa dell'essere umano, una condizione di salute appunto, so-

prattutto in età avanzata e che tale condizione può essere sopportabile e migliorata sempre di più se una serie di interventi vengono effettuati sull'ambiente in cui l'individuo vive. In questo non c'è nulla di male, anzi, ma sembra non esserci allo stesso tempo nessuna presa di coscienza che la disabilità non corrisponde e non è soltanto causata dalla persona e dalle sue condizioni fisiche, mentali o sensoriali diverse o dalla relazione tra queste e l'ambiente circostante. La disabilità può anche essere vista come una condizione sociale che opprime chi è diverso dalla norma ed è costretto a vivere in un mondo che non ha mai pensato anche a lui nella costruzione di ambienti, nell'organizzazione degli spazi, nella gestione dei servizi, escludendolo nella formulazione del pensiero culturale dominante. Invece di modificare il concetto di normalità affinché la diversità diventi effettivamente una ricchezza, si cerca di omologare l'individuo ad un modello, quello dell'ICF appunto. L'ICF è un valido strumento medico per misurare e controllare gli stati di salute delle popolazioni, ma per un suo uso in ambito educativo è necessario modificarne alcuni aspetti che renderebbero difficile il miglioramento della qualità dell'integrazione scolastica da una prospettiva inclusiva.

Bibliografia di riferimento

- Altman, M., Barbara. (2001), 'Disability, Definitions, Models, Classification Schemes, and Applications'. In L. Albrecht, Gary, Seelman, Katherine D., Bury, Michael (ed.), *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Barnes, C. (2003), 'Rehabilitation for Disabled People: a 'Sick' Joke?' *Scandinavian Journal of Research*, Vol. 5, draft copy available on: <http://www.independentliving.org/docs6/barnes2003a.html>.
- Benjamin, S. (2003), *The micropolitics of inclusive education. An ethnography*. Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- Bickenback, J., Chatterji, S., Bradley, E. M. and Ustun, T. B. (1999), 'Models of disablement, universalism and the international classification of impairments, disabilities and handicaps'. *Social Science and Medicine*, 48, 1173-1187.
- Canevaro, A., Mandato, M., (2004), *L'integrazione e la prospettiva 'inclusiva'*. Rome: Monolite Editrice.
- DPI. (2005), *DPI Position Paper on the Definition of Disability*. New York: DPI.
- Goffman, E. (1963), *Stigma: Notes on the Management of a Spoiled Identity*. Penguin: Harmondsworth.
- Griffo, G. (2005), *Le persone con disabilità e lo sradicamento della povertà nel mondo*. Paper presented at the Seconda Assemblea dell'ONU dei Giovani, Terni visionabile sul sito: <http://superando.eosservice.com/content/view/412/130/>.
- Ianes, D. (2004), *La diagnosi funzionale secondo l'ICF: il modello OMS, le aree e gli strumenti*. Trento: Erickson.
- Imrie, R. (2004), 'Demystifying Disability: a review of the International Classification of Functioning, Disability and Health'. *Sociology of Health & Illness*, 26, 287-305.
- Oliver, M. (1990), *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- OMS. (2002), *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (G. Lo Iacono, Facchinelli, D., Cretti, F., Banal, F., Trans.). Trento: Erickson.
- Pfeiffer, D. (1998), 'The ICIDH and the Need for its Revision'. *Disability and Society*, 13, 503-523.
- Pfeiffer, D. (2000), 'The Devils are in the Details: the ICIDH2 and the disability movement'. *Disability and Society*, 15, 1079-1082.
- Rosignol, C. (2002), 'La «Classification» dite CIF proposée par l'OMS peut-elle avoir une portée scientifique?' *Handicap. Revue de sciences humaines et sociales*, 94-95, 51-93.
- Stiker, H.-J. (1999), *A History of Disability* (W. Sayers, Trans.): Michigan Press.

Didattica del successo, del benessere e del piacere

Nerino Arcangeli

Ovvero come gustarsi il piacere di...

- *insegnare ad apprendere - Individualizzazione dell'insegnamento*
- *imparare ad apprendere - Personalizzazione dell'apprendimento*

Premessa metodologica

Il contributo, che ora si presenta, fonda le sue radici su circa venticinque anni di ricerca educativa e di pratica didattica, vissute quotidianamente nell'ascolto e nella risposta ai bisogni quotidiani degli insegnanti e delle scuole, integrate da uno studio costante delle variabili che qualificano la sequenza insegnamento – apprendimento.

In tal senso si intendono privilegiare, all'interno di questo lavoro, alcuni elementi, che in questi ultimi anni hanno rappresentato significative conquiste, sostenute da capitali di esperienze, come la “*Didattica del successo, del benessere e del piacere*”, ed altre elaborazioni, che in questi ultimi mesi si sono sviluppate nel Gruppo di lavoro “*Personalizzazione e Piani di Studio Personalizzati*”, Gruppo di lavoro costituito presso l'USR Emilia Romagna nell'ambito di un ampio progetto di ricerca – azione sui temi delle riforme in atto.

L'ipotesi di lavoro, sintetizzata nel titolo, può così articolarsi: se le finalità del soggetto che insegna sono rappresentate prioritariamente dalla realizzazione di una “*didattica del successo*” (per chi apprende e per chi insegna), di una “*didattica del benessere*” (per chi apprende e per chi insegna) e di una “*didattica del piacere*” (per chi apprende e per chi insegna), ne consegue che i soggetti (che apprendono e che insegnano) sperimentano il piacere di “*insegnare ad apprendere*” (*individualizzazione dell'insegnamento*) ed il piacere di “*imparare ad apprendere*” (*personalizzazione dell'apprendimento*)

In una parola... si ritiene che la “*Didattica del successo, del benessere e del piacere*” realizzi pienamente e concretamente la “*individualizzazione dell'insegnamento*” e la “*personalizzazione dell'apprendimento*”.

Il contributo, pertanto, è costituito da questi essenziali contenuti:

- DIDATTICA COME “SISTEMA DELLE DIDATTICHE”.
- DIDATTICA DEL SUCCESSO: come creare le condizioni, affinché il soggetto che apprende possa sperimentare consapevolmente il successo dell'apprendimento.
- DIDATTICA DEL BENESSERE: come intenzionalmente favorire nel soggetto, che sperimenta il successo dell'apprendimento, il senso di autoefficacia e di autostima, al fine di stare bene con se stesso e con gli altri.
- DIDATTICA DEL PIACERE: come promuovere nel soggetto, che sperimenta il successo dell'apprendimento e che sta bene con se stesso e con gli altri, il piacere di continuare ad apprendere e di migliorare se stesso, nella costruzione di un proprio personale progetto di vita.
- DIDATTICA DEL SUCCESSO, DEL BENESSERE E DEL PIACERE LA NEW ENTRY NEL SISTEMA DELLE DIDATTICHE.
- INDIVIDUALIZZAZIONE DELL'INSEGNAMENTO E PERSONALIZZAZIONE DELL'APPRENDIMENTO. due fasi interattive, contemporanee e sequenziali della circolarità del processo di insegnamento – apprendimento.
- INDIVIDUALIZZAZIONE DELL'INSEGNAMENTO, PERSONALIZZAZIONE DELL'APPRENDIMENTO E PROMOZIONE DEL SUCCESSO FORMATIVO. elementi di attenzione.

1. Didattica come “sistema delle didattiche”

L’arricchente e molto piacevole esperienza professionale quotidiana, vissuta in IRRE – ER, nelle azioni integrate e continue di ideazione, elaborazione, progettazione, pianificazione, realizzazione, gestione, valutazione e validazione dei progetti di ricerca educativa e di formazione, ha costruito nei fatti l’idea che la didattica è un vero e proprio “*Sistema delle Didattiche*”, che si regge, si alimenta e si sviluppa ed evolve su due strutture essenziali:

- il miglioramento della qualità della relazione docenti – discenti;
- il miglioramento della qualità delle competenze metodologiche e disciplinari dei docenti.

Si è maturata in questi ultimi anni la consapevolezza che la didattica, come scienza, sia essa stessa un vero e proprio “*Sistema delle Didattiche*”, costituito da elementi e strutture a loro volta, si osa sussurrare, scientificamente autonomi e connotati ed identificati da parametri, modelli e statuti tipici, propri e peculiari.

Si potrebbe in tal modo proseguire, flebilmente sussurrando, che tra le tante “didattiche”, che quotidianamente acquisiscono dignità nel vissuto della scuola e che costituiscono il “*Sistema delle Didattiche*” (didattica per obiettivi – didattica per concetti – didattica della emozione – didattica della mediazione – didattica di valorizzazione dell’errore – didattica della motivazione – didattica della identità - didattica della promozione del personale progetto di vita – didattica breve – didattica metodologico-disciplinare – cooperative learning – creative learning – problem based learning – didattica dell’ascolto attivo e della comunicazione empatica - didattica dell’e-learning - didattica della media education – didattica laboratoriale - didattica...) oggi può entrare a pieno titolo la “*Didattica del successo, del benessere e del piacere*”, che si propone, come tutte le altre “didattiche” di “*qualificare le relazioni* (docente-discente, discente-discenti, docente-docenti, discente-genitori, discenti-genitori, docenti-genitori, genitori-genitori), *al fine di stare bene a scuola, per favorire così i processi di apprendimento*”.

2. Didattica del successo

Uno studente sente di vivere in uno stato di benessere, se riesce a valorizzare il “senso” di ciò che si vive a scuola.

Molto probabilmente anche “...un docente felice è un docente che...trova un senso in ciò che fa a scuola” ed anche “... un genitore felice è un genitore che...”, per non parlare di “... un partner felice è un partner che... trova un senso in ciò che vive insieme con il suo partner”.

2.1 Elementi epistemologici di riferimento per la didattica del successo

La didattica del successo fonda le sue radici nel parametro dello statuto disciplinare che intende privilegiata la centralità del discente come soggetto titolare del diritto di apprendere, per cui il docente ha il compito di creare tutte le condizioni affinché egli possa vivere il successo dell’apprendimento e soprattutto sia consapevole dell’attribuzione causale del proprio successo a se stesso ed alle sue capacità.

Nella sequenza apprendimento - insegnamento il soggetto che insegna viene direttamente interpellato sulla sua capacità professionale di favorire ed attivare tutti i processi che possono strutturare nel discente atteggiamenti e comportamenti di motivazione e di significato per raggiungere consapevolmente traguardi e per gustarsi il piacere di averli intenzionalmente ed assertivamente conquistati.

La didattica del successo chiede al docente di credere nelle capacità dello studente, sapendogli proporre obiettivi che egli può e deve raggiungere, non rinunciando alla profondità, alla complessità ed allo specifico curriculum di scuola.

A prima vista questo potrebbe apparire come un compito arduo e/o a volte impossibile, ma ad un

esame più attento si può scoprire che questa prospettiva educativa di lavoro è vissuta quotidianamente dal docente nella attenzione verso il soggetto che apprende.

La didattica del successo opera, quindi, aiutando lo studente a costruirsi, sostenere e potenziare la motivazione ed il significato per quello che sta realizzando, prefigurando attese e gratificazioni, nella consapevolezza che tanti piccoli e/o grandi obiettivi raggiunti contribuiscono a costruire il proprio personale progetto di vita.

La didattica del successo parla con il verbo “essere”... ed è orientata alla costruzione delle capacità “esistenziali”.

2.2 La didattica del successo promuove le capacità esistenziali

Nello sviluppo della attività curricolare quotidiana ed all'interno dei processi di apprendimento, la didattica del successo tende a sottolineare costantemente, in modo indiretto o direttamente attraverso specifici moduli di apprendimento a ciò finalizzati, la conoscenza di sé, delle proprie sensazioni, delle proprie emozioni, dei propri pensieri, dei propri atteggiamenti e comportamenti, dei propri stili cognitivi e di apprendimento, dei propri ritmi e strumenti di apprendimento.

Nella scuola si vive quotidianamente una comunicazione interpersonale ad “altissima densità relazionale”, per cui la valorizzazione del proprio “essere” e del proprio “sentire” diviene strumento privilegiato di crescita personale e di contributo comunitario al raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici.

Saper gestire se stessi, le proprie emozioni, i propri atteggiamenti e comportamenti significa sentire di potere “stare bene a scuola” e di vivere “emozioni positive” nella ricerca di senso e di significato da attribuire a se stessi ed a quello che si vive.

La promozione della motivazione, attraverso la gestione cognitiva delle emozioni, può consolidare nei ragazzi e nei giovani quell'efficace senso di autostima che saprà orientarli e sostenerli costantemente verso la realizzazione di sé ed il successo formativo.

La didattica del successo consiste nel ricercare piacevolmente di conoscere sempre di più se stessi, per potersi sentire in un stato di benessere, in quanto il proprio sé percepito ed il proprio sé ideale tendono armonicamente ad avvicinarsi nella percezione di un sé reale vissuto in un sentimento di adeguatezza e di padronanza degli elementi del contesto.

È un cercare di vivere costantemente alla ricerca di una consapevolezza dei significati da attribuire a se stesso, agli altri, alla vita, alle cose che in quel momento si stanno ideando, progettando, pianificando, realizzando o valutando.

È un chiedersi consapevole: ... come mi sento?... cosa penso?... cosa provo?... che senso ha ora per me ciò che sto realizzando? ... come sono?... perché provo un senso di adeguatezza/inadeguatezza? ... perché ora vivo un sentimento di autoefficacia/passività? ... perché ora sento tutto come risorsa/limite?

La didattica del successo risponde al bisogno costante di ritrovare senso e motivazione, promuove in questo modo le capacità “esistenziali” della persona, di qualsiasi persona, e per poterla praticare pienamente nella comunità di apprendimento ogni educatore ed ogni insegnante deve averla potuta piacevolmente e consapevolmente sperimentare su se stesso.

3. Didattica del benessere

La didattica del successo opera affinché lo studente possa raggiungere obiettivi di apprendimento, possa consapevolmente attribuire a se stesso e alle proprie capacità il significato del successo e possa riscoprire motivazioni nell'impegno profuso..

In tal senso vengono promossi il senso di autoefficacia, di autostima e di benessere nella relazione e comunicazione con se stesso e con gli altri.

3.1 Elementi epistemologici della didattica del benessere

La didattica del benessere si innesta direttamente nella didattica del successo.

Lo studente si sente capace, si sente adeguato e vive dei riconoscimenti positivi che gli procurano una dimensione integrale di benessere.

In questo modo egli può comunicare armonicamente con se stesso, attraverso un dialogo interno positivo e valorizzante, può sperimentare la comunicazione con se stesso come una delle sette meraviglie della terra.

La capacità di affrontare le prove poste dal contesto lo valorizzano e gli fanno provare un senso di benessere con se stesso e contemporaneamente con gli altri.

Non vive più le paure di fallire e le relazioni con gli altri gli servono da stimolo e da motivazione estrinseca.

La sequenza insegnamento apprendimento non genera più ansie e timori.

La didattica del benessere (dello stare bene con se stessi e con gli altri) si alimenta e si energizza attraverso il successo nell'apprendimento e chiede al docente di stivare dei processi di consapevole e piacevole acquisizione del proprio stato di benessere.

La didattica del benessere parla con il verbo “comunicare” ... ed è orientata alla promozione delle capacità “relazionali”.

3.2 La didattica del benessere promuove le capacità relazionali

Mentre lo studente vive il proprio successo e si sente adeguato al contesto, lo stato di benessere lo coinvolge intimamente e nelle relazioni e comunicazioni con gli altri.

È compito del docente sollecitare la consapevolezza di questo stato di benessere, affinché le sue capacità relazionali siano efficacemente promosse.

Egli potrà così scoprire le proprie dinamiche interiori, cognitive ed emozionali, sarà quindi in grado di gestire anche le dinamiche interpersonali e di gruppo.

La promozione delle capacità relazionali porta lo studente ad una appagante assertività sulla comunicazione nella interrelazione.

L'omissione di questo intervento educativo significa non aiutare lo studente a valorizzarsi ed a potenziarsi con strumenti di fronteggiamento da costruire per affrontare poi le situazioni stressanti.

La didattica del benessere promuove nello studente il desiderio consapevole di sapere: “... come comunico? ... perché è così piacevole comunicare nel dialogo interiore e con gli altri? ... e se non esistesse la comunicazione? ... i miei strumenti di comunicazione sono efficaci? ... posso potenziare la mia efficacia comunicativa?”.

La didattica del benessere risponde al desiderio costante di comunicare con se stessi e con gli altri, promuove in questo modo le capacità “relazionali” della persona, di qualsiasi persona, e per poterla praticare pienamente nella comunità di apprendimento ogni insegnante educatore deve averla potuta consapevolmente e piacevolmente sperimentata su se stesso.

4. Didattica del piacere

Lo studente vive il successo di apprendere, si sente bene ed è appagato con se stesso e con gli altri, è quindi nelle condizioni di potersi gustare il piacere di esistere, di apprendere, di vivere in relazione e di costruirsi un personale progetto di vita.

4.1 Elementi epistemologici della didattica del piacere

La didattica del piacere si struttura come piacevole e coerente risultato della Didattica del successo e della Didattica del benessere.

Lo studente, che si è sentito capace e realmente dimostra a se stesso quotidianamente di raggiungere gli obiettivi prefissati, vive in uno stato di benessere che lo porta a godere con piacere dei risultati ottenuti.

Comincia a piacergli quel tipo di lettura, quell'area disciplinare, quel contesto relazionale in cui egli eccelle e viene valorizzato.

La sua mente si energizza ed inizia la progettazione di una strategia per rimanere in quello stato di benessere.

La didattica del piacere si costruisce e si potenzia sul successo e sul senso di benessere derivato dall'essere stato capace ed adeguato ad una situazione.

Il piacere di esistere, di vivere e di apprendere stimola la progettualità e chiede al docente di creare le condizioni, affinché il fascino della conquista possa sostenere lo studente nel cammino verso l'eccellenza.

La didattica del piacere parla con i verbi "scegliere" e "decidere" ... ed è orientata alla promozione delle capacità "progettuali".

4.2 La didattica del piacere promuove le capacità progettuali

Quando lo studente vive il successo e si trova in uno stato di benessere, l'energizzazione lo proietta nel bisogno di progettare.

Se una situazione mi piace sarò ulteriormente stimolato a progettarne una ancora migliore, per potere poi godere i frutti piacevoli della conquista.

Se si è strutturato il circolo virtuoso verso l'eccellenza: dal bisogno di sentirsi capace al successo, dal bisogno di assertività e di sicurezza, al bisogno di benessere, dal bisogno di gustarsi l'esistenza quotidiana al piacere di costruirsi un personale progetto di vita.

Nulla si può realizzare se non è preceduto da un progetto.

Si matura nella capacità di analisi della situazione, si ipotizzano scelte, si decidono azioni e quasi spontaneamente si entra nella cultura della autovalutazione e della valutazione: criteri e strumenti efficaci per la dimensione del miglioramento.

La didattica del vivere con piacere la quotidianità promuove nello studente il desiderio consapevole di sapere. "... ma mi piace veramente quello che sto realizzando? ... potrei effettuare altre scelte? ... ho realmente la possibilità di altre scelte? ... come potrei decidere di realizzarmi ancora meglio?".

La didattica del piacere risponde al bisogno di essere protagonisti della propria esistenza, promuove in questo modo le capacità "progettuali" della persona, di qualsiasi persona, e per poterla praticare pienamente nella comunità di apprendimento ogni educatore ed ogni insegnante deve averla potuta consapevolmente e piacevolmente sperimentare su se stesso.

5. Didattica del successo, del benessere e del piacere

Se IRRE e scuola promuovono ricerca educativa finalizzandola sempre in ultima analisi al miglioramento della qualità della didattica e se nel "Sistema delle Didattiche" è possibile ipotizzare una "Didattica del successo, del benessere e del piacere", si ritiene ora opportuno, a conclusione, riprendere sinteticamente alcuni riferimenti epistemologici al fine di un ulteriore chiarimento.

La "Didattica del successo, del benessere e del piacere" si fonda essenzialmente sul bisogno della persona di promuovere le proprie capacità esistenziali, relazionali e progettuali.

5.1. Capacità personali: esistenziali (motivazione) - relazionali (benessere) – progettuali (piacere) per essere consapevoli ed autonomi

Da quanto finora espresso, si può dedurre che tutte le azioni e le attività di ricerca educativa e di apprendimento - insegnamento vanno progettate e realizzate nell'ottica di promuovere le "capacità personali".

La finalità educativa di tutti i progetti deve essere sempre costituita dall'esigenza di rispondere al bisogno educativo fondamentale e centrale della persona: l'acquisizione della consapevolezza e della autonomia.

Facilitare la costruzione dell'autonomia significa investire nella capacità della persona di comprensione, di analisi e di sintesi, di elaborazione, di applicazione, di problem solving e di valutazione nei versanti della disciplina, delle competenze trasversali e della consapevolezza metacognitiva dei processi.

Le proposte formative di consolidamento e di potenziamento della consapevolezza e dell'autonomia vanno sempre vissute all'interno di un contesto empatico di comunicazioni e di relazioni, in grado di assicurare benessere a chi apprende e a chi opera.

Se si creano le condizioni per lo stare bene a scuola, allo scopo di divenire consapevoli ed autonomi, la sollecitazione della motivazione intrinseca e l'attribuzione di significato al proprio essere ed al proprio fare diventano gli strumenti formativi privilegiati per crescere come persona.

Questo itinerario educativo, che focalizza il bisogno di vivere l'autonomia personale all'interno di uno stato di benessere, facendo perno sull'interesse e sulla motivazione intrinseca, struttura quotidianamente la percezione positiva del sé ed energizza l'autostima, che si configura come uno dei più potenti fattori protettivi.

Si opera sempre, in definitiva, sul versante della costruzione delle "capacità personali", sollecitando un sistema, un processo ed un circolo educativo virtuoso caratterizzato da consapevolezza, motivazione, successo, benessere, piacere.

L'obiettivo è quello di potenziare le competenze degli insegnanti nel "migliorare la qualità della relazione", nel "favorire i processi di apprendimento" e nel "realizzare itinerari didattici efficaci".

5.2 Promozione della didattica del successo, del benessere e del piacere nel POF

Ogni singola istituzione scolastica si presenta all'utenza (ragazzi e famiglie / territorio) mediante il suo Piano della Offerta Formativa, che essa stessa predispone.

Un POF deve chiaramente esprimere all'utenza tutte le scelte che intende realizzare, le risorse che intende investire, le regole di funzionamento e le strategie di valutazione e di miglioramento.

La "didattica del successo, del benessere e del piacere" trova la sua espressione operativa in tutte le azioni di promozione del successo formativo.

Come si può vedere nella Figura 1, le attività formative direttamente orientate alla promozione della "didattica del successo, del benessere e del piacere" si collocano all'interno delle finalità educative dell'orientamento: "... L'orientamento - quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado - costituisce parte integrante dei curricula di studio e più in generale del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile."

Gli interventi di "promozione del successo formativo" entrano formalmente all'interno del POF, solo così infatti essi possono essere progettati, realizzati e valutati.

La molteplicità delle “azioni” riconducibili alla “promozione del successo formativo” possono rientrare, come è possibile vedere nella Figura 1, nei “curricoli”, nella promozione delle “competenze” e nella adozioni dei “metodi”.

Le “azioni di promozione del successo formativo” possono rientrare nei “curricoli” come moduli “disciplinari”, “pluridisciplinari” e “progettuali”.

Le “azioni di promozione del successo formativo” sono chiamate a promuovere le competenze “esistenziali”, “progettuali” e “relazionali”, al fine di facilitare negli studenti la sollecitazione del senso e della motivazione del perché stanno studiando (“competenze esistenziali”), del come lo stanno realizzando e del come piacerebbe loro realizzarlo (“competenze progettuali”) e con chi lo stanno realizzando (coetanei ed adulti ovvero “competenze relazionali”).

Le “azioni di promozione del successo formativo” tendono a privilegiare alcuni “metodi”, che valorizzano la “cooperazione” (e non la “competizione”), che tendono a sollecitare la “motivazione” (e non solo la “dimensione normativa”), che tendono alla costruzione dell’ “autostima” (e non a consolidare un perenne senso di “inadeguatezza”).

La valorizzazione delle competenze “esistenziali”, “relazionali” e “progettuali” consentono di offrire un contributo all’equilibrato sviluppo del ragazzo, del preadolescente, dell’adolescente e del giovane. Tali “competenze” possono promuovere la sfera della “identità personale” e l’acquisizione di capacità “sociali” atte a promuovere il benessere personale e comunitario all’interno della scuola e nella vita quotidiana.

La “programmazione modulare” può contribuire ad inserire concretamente nei “curricoli” dei “moduli progettuali” che aiutino l’acquisizione delle “capacità esistenziali”, “relazionali” e “progettuali”, in tal modo si attivano azioni direttamente finalizzate alla “didattica del successo, del benessere e del piacere”.

Qualora una scuola “autonoma” senta il bisogno di orientarsi verso tali scenari e contemporaneamente scopra di non possedere risorse professionali adeguate, attiverà dei percorsi formativi specifici per il proprio personale. In tal senso si può sottolineare che tale istituzione scolastica “autonoma” ha già intrapreso la prima tappa del circolo virtuoso della “qualità”: analisi dei bisogni – individuazione degli obiettivi – predisposizione delle risorse.

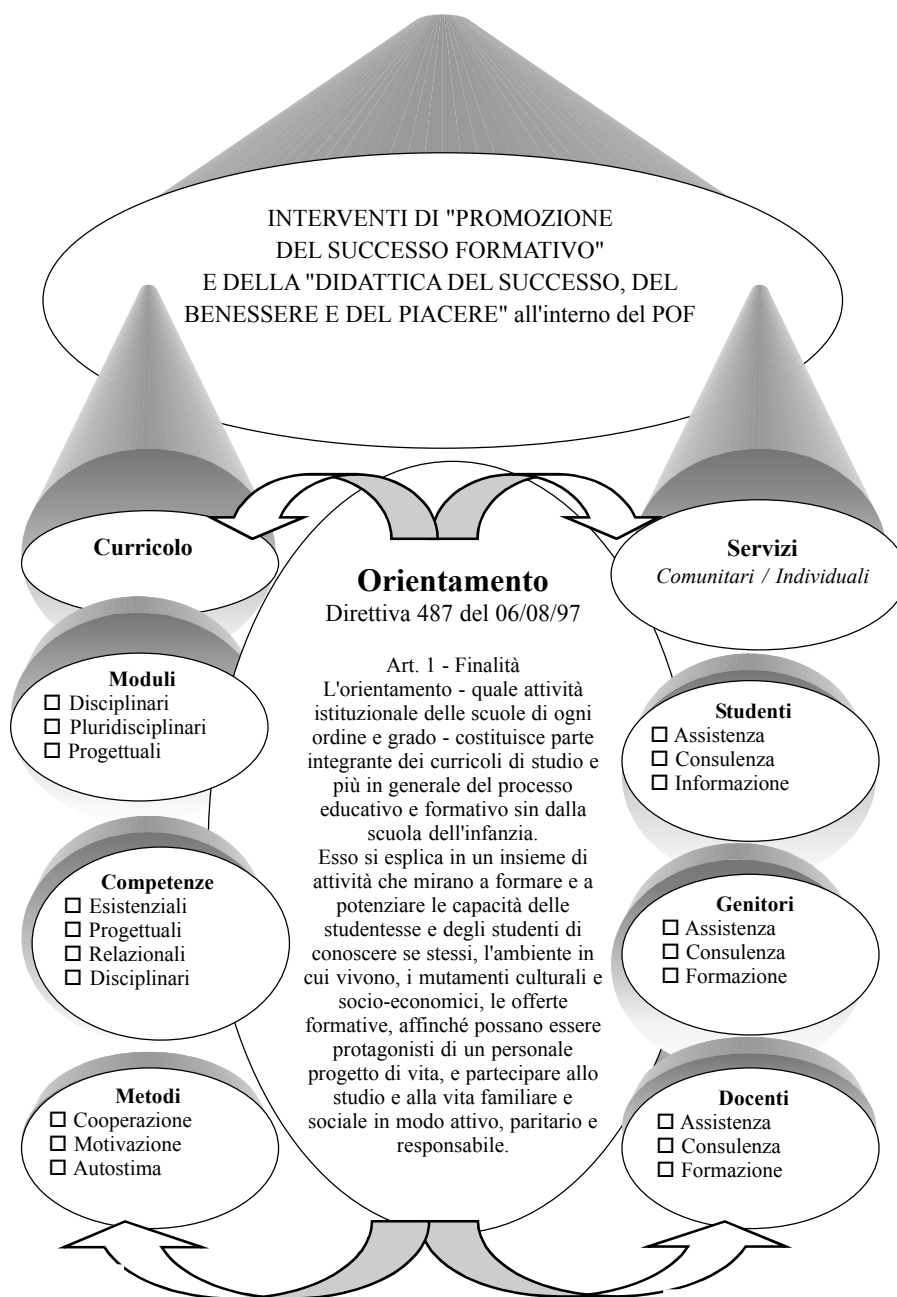
Le “azioni di promozione del successo formativo” possono, inoltre, configurarsi come “servizi” rivolti, in forma individuale o comunitaria, a studenti, docenti e genitori.

Si può trattare di “servizi di informazione”, di “assistenza”, di “consulenza”.

Il nodo centrale per la dimensione organizzativa viene sottolineato dalla Figura 1 nelle ultime parole: la qualità del servizio che la scuola autonoma può erogare dipende dalla sua capacità di “potenziare” e valorizzare le risorse che ha a disposizione e di “integrare” le proprie risorse in rete con il territorio.

In tal senso vi è una valorizzazione di tutte le componenti della scuola e la scuola diventa realmente “comunità di vita”.

Figura 1



*Integrazione e Potenziamento
Qualità*

5.3 Promozione del successo formativo e della “didattica del successo, del benessere e del piacere”: alcuni indicatori di qualità

Si presentano ora alcuni elementi che possono essere utilizzati come indicatori o sensori per un primo approccio al tema della “qualità” nella promozione del successo formativo.

Non si tratta di elementi sistematizzati, tuttavia possono essere utilizzati come strumenti significativa per tracciare una ipotesi di itinerario verso la “qualità” nella promozione del successo formativo.

Sono elementi che possono facilitare la promozione di una analisi e di una riflessione di tipo valutativo per la ricerca di strategie di miglioramento organizzativo e didattico.

Probabilmente è possibile abbandonare le sottovalutazioni, le lamentazioni ed i limiti, di cui si è decisamente consapevoli, per inoltrarci in piccoli, ma significativi itinerari verso la “qualità”.

5.3.1 Elementi di formalizzazione

Gli interventi di promozione del successo formativo nella scuola, sul piano formale:

- sono stati concordati, condivisi e deliberati dagli organi collegiali della scuola;
- vi è una procedura consolidata per la progettazione, gestione e valutazione di tali interventi;
- esistono accordi, convenzioni, contratti con altre scuole, istituzioni, enti, esperti;
- sono immediatamente percepibili ad una prima lettura del POF.

5.3.2 Elementi di contenuto

Gli interventi di promozione del successo formativo nella scuola possono consistere in:

- “attività formative” rivolte agli studenti e destinate a migliorare ed integrare la “sequenza insegnamento - apprendimento” come integrazione disciplinare o pluridisciplinare o come “modulo progettuale” (Possono essere inserite nel “curricolo”);
 - “attività formative” rivolte agli studenti in forma comunitaria e destinate a promuovere aspetti della personalità (Possono essere inserite nel “curricolo” come “moduli progettuali”);
 - “attività formative” (Assistenza – Consulenza – Informazione) rivolte agli studenti, agli operatori scolastici, ai genitori in forma individuale (Possono essere considerati “Servizi individuali” e possono essere inseriti nel POF);
 - “attività formative” rivolte agli studenti, agli operatori scolastici, ai genitori in forma comunitaria (Possono essere considerati “Servizi di formazione” e possono essere inseriti nel POF).

5.3.3 Attenzioni organizzative

Gli interventi di promozione del successo formativo nella scuola possono considerare che:

- l’Istituzione Scolastica Autonoma oggi può operare con maggiore facilità nella attivazione di “relazioni formali”;
- l’Istituzione Scolastica Autonoma oggi possiede uno strumento anche “formale” di “identità”: il POF;
- nel POF è “formalmente” inserita ogni “attività” promossa dalla Istituzione Scolastica Autonoma;
- le Istituzioni Scolastiche Autonome, forse, dopo una prima fase di consolidamento della “identità”, tenderanno a privilegiare il “lavoro in rete”, per la gestione di “Servizi”;
- nella Istituzione Scolastica Autonoma ormai si sono consolidate le “Funzioni Strumentali”, che vengono direttamente interpellate in ordine alla promozione del successo formativo;
- L’Istituzione Scolastica Autonoma tende a promuovere una “organizzazione di qualità”, per cui le “relazioni esterne” saranno sempre più connotate dal carattere della “formalizzazione” e sempre meno dalla dimensione della “episodicità”.

5.3.4 Attenzioni pedagogiche

Gli interventi di promozione del successo formativo nella scuola stanno affrontando concretamente alcuni nodi del sistema educativo di istruzione e di formazione, almeno ponendosi il problema in ordine a:

- come promuovere la sfera della identità personale;
- come educare nella e alla democrazia;
- come superare un visione solo conoscitiva, verbale, acorporale della educazione/istruzione.

5.3.5 Attenzioni metodologiche

Gli interventi di promozione del successo formativo nella scuola stanno orientando l'attenzione ad alcune coordinate metodologiche in ordine a:

- come motivare e/o rimotivare all'apprendimento;
- come valorizzare i processi e la metacognizione;
- come vivere la disciplina nella dimensione di "campo di significato";
- come promuovere apprendimenti di tipo "cooperativo" e non competitivo.

5.3.6 Attenzioni strategiche

Gli interventi di promozione del successo formativo nella scuola stanno ponendo in primo piano alcuni atteggiamenti degli operatori in ordine a:

- come ascoltare i bisogni educativi;
- come passare dalla attenzione ai sintomi alla promozione della autoconsapevolezza.

5.3.7 Elementi operativi

Gli interventi di promozione del successo formativo nella scuola stanno concretamente rendendo visibili ed operativi alcuni moduli specifici all'interno dei curricoli, in particolare in ordine a:

Capacità esistenziali:

- conoscenza di sé, delle proprie emozioni, dei propri stili e ritmi di apprendimento;
- consapevolezza dei significati da attribuire a se stesso, agli altri, alla vita, a...

Capacità relazionali:

- consapevolezza delle dinamiche interiori;
- gestione delle dinamiche interpersonali e di gruppo;
- conduzione assertiva della comunicazione e della interrelazione.

Capacità progettuali:

- capacità di analisi, di valutazione e di progettazione;
- capacità di scelta e di decisione;
- cultura della autovalutazione e della valutazione.

Capacità disciplinari / professionali:

- competenze dichiarative;
- competenze processuali;
- competenze euristiche;
- metodi di potenziamento delle abilità cognitive;

- integrazione dei moduli nel curriculum;
- valutazione / autovalutazione dei moduli;
- coinvolgimento degli studenti nella progettazione e valutazione.

5.3.8 Elementi dinamici

Gli interventi di promozione del successo formativo nella scuola stanno concretamente rendendosi visibili ed operativi attraverso i comportamenti e la creazione di un clima accogliente per le persone.

Questi possono essere considerati alcuni elementi utili per un controllo di qualità delle azioni di promozione del “successo formativo” e della “didattica del successo, del benessere e del piacere” ed in tal senso è possibile effettuare un esame nella singola scuola, per verificare quanti elementi e con quanta intensità culturale ed operativa essi sono presenti vengono considerati e realizzati.

La “qualità totale” nel processo educativo è comunque sempre stabilito dal soggetto in formazione, che può fornirci feed back dei suoi “bisogni”.

Per un docente, per un formatore, per un educatore l’ascolto dei bisogni” è il primo passo della “qualità totale”.

Può risultare veramente piacevole concludere questo dialogo nell’ascolto dei bisogni dei ragazzi.

Gustiamoci insieme questo messaggio limpido, autentico e molto denso di significato per noi operatori della educazione e della formazione.

È una frase rivolta da un bimbo di 9 anni alla madre. Ritengo ci sia molto utile, forse, per valorizzare la “piacevolezza”, la “bellezza” e la “significatività” delle comunicazioni e delle relazioni interpersonali che si possono vivere a scuola, solo se lo vogliamo.

Molto probabilmente ognuno di noi può percepire il bisogno del senso di “rispetto” e di “attenzione” che si merita chi ci sta di fronte, in quanto “persona”, in quanto persona che ha bisogno di crescere e per crescere ha bisogno di noi, ma nella “tenerezza” e nella “dolcezza” di un incontro autenticamente libero.

5.4 Didattica del successo, del benessere e del piacere: la new entry nel “sistema didattiche”

Nel “Sistema delle Didattiche” si festeggia e si celebra oggi la new entry: *Didattica del successo, del benessere e del piacere*

6. Individualizzazione dell’insegnamento e personalizzazione dell’apprendimento

Si riprendono ora le coordinate della ipotesi scientifica di lavoro, ipotesi enunciata nella “Premessa metodologica”.

Dopo avere analizzato la struttura epistemologica della “*Didattica del successo, del benessere e del piacere*” ed alcune sue possibili modalità di implementazione nella Istituzione scolastica autonoma, appare con maggiore evidenza come le finalità del soggetto che insegna siano prioritariamente focalizzate sulle sue capacità di creare le condizioni affinché il soggetto che apprende possa raggiungere il “successo”, possa vivere un clima di “benessere” e di conseguenza possa gustarsi il “piacere” di progettare itinerari consapevoli di studio e di vita.

La sequenza insegnamento – apprendimento si configura, pertanto, come un reale, quotidiano e costante processo circolare, in cui il soggetto che insegna può sperimentare il piacere di “*insegnare ad apprendere*” (*individualizzazione dell’insegnamento*) ed il soggetto che apprende può gustarsi il piacere di “*imparare ad apprendere*” (*personalizzazione dell’apprendimento*).

Tutto ciò può accadere in ordine ed in riferimento alla capacità dei soggetti, che insegnano e/o apprendono, di attribuire significato e valore a se stessi ed alle azioni che stanno attuando.

6.1 Individualizzazione dell'insegnamento e personalizzazione dell'apprendimento: le due interfacce della sequenza insegnamento-apprendimento

La sequenza insegnamento – apprendimento, come è possibile notare dalla Figura 2, si attiva, nella circolarità del suo processo, con gli input intenzionalmente inviati dal soggetto che insegna al soggetto che apprende.

Questa azione intenzionale, che qui si intende chiamare “*individualizzazione dell'insegnamento*”, avviene in uno specifico, concreto e determinato contesto, che può essere più o meno facilitante per il soggetto che apprende.

Il docente può qualificare il livello, il tasso e l'indice della “*individualizzazione dell'insegnamento*”:

- mediante “*mediazioni*” intenzionali efficaci (verbali e/o non verbali, generali e/o settoriali, utilizzando tutti i canali comunicativi dal visivo all'uditivo ed al cinestesico, servendosi di strumenti efficaci e di risorse pertinenti, rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento... in una parola il docente può elevare la qualità della “*individualizzazione*” operando a classe intera e/o con gruppi di alunni);

- mediante la promozione della “*motivazione*” (sostegno, e potenziamento della “*motivazione ad apprendere*”, sia sul versante della “*motivazione intrinseca*”, sia su quello della “*motivazione estrinseca*”).

Il discente può qualificare il livello, il tasso e l'indice della “*personalizzazione dell'apprendimento*”:

- mediante la fruizione di “*mediazioni*” intenzionali efficaci;
- mediante la promozione significativa della “*motivazione ad apprendere*”;
- mediante processi di discernimento e di consapevolezza dei “*significati*”, relativi a se stesso, agli altri, al mondo ed a ciò che in quel momento sta vivendo cognitivamente, emotivamente, operativamente.

Il docente, osservando, valutando e valicando gli “*out-put di apprendimento*” può ripartire per una nuova sequenza di insegnamento – apprendimento, che intenzionalmente sarà ancora più “*individualizzante*” della precedente e permetterà così al soggetto che apprende di ritrovarsi in ambienti di apprendimento per lui ancora più “*personalizzanti*”.

Più è alta la soglia, il livello, il tasso di “*individualizzazione dell'insegnamento*”, maggiore è la potenzialità del soggetto che apprende di poter “*personalizzare l'apprendimento*”.

In questa accezione, quindi, “*individualizzare*” tende essenzialmente a significare “*insegnare ad apprendere*” e “*personalizzare*” tende essenzialmente a significare “*imparare ad apprendere*”.

In tal senso la sequenza insegnamento – apprendimento può considerarsi come l'incontro di soggetti che “*insegnano a come apprendere*” (ovvero “*individualizzazione dell'insegnamento*”) con soggetti che “*imparano a come apprendere*” (ovvero “*personalizzazione dell'apprendimento*”).

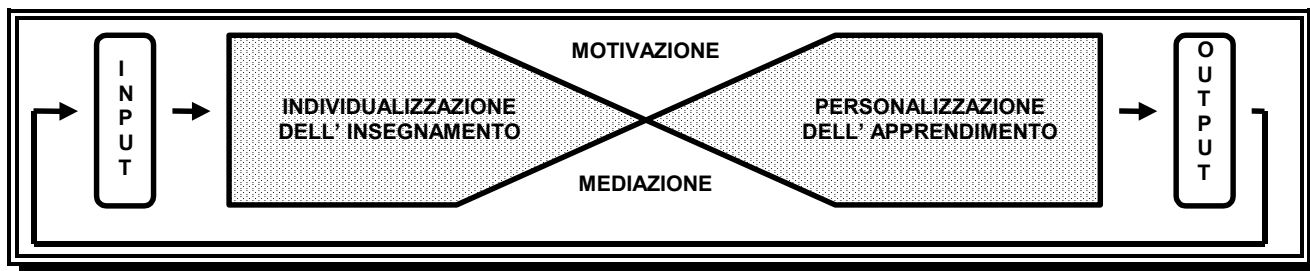
L'individualizzazione dell'insegnamento, quindi, tende a configurarsi come valorizzazione delle competenze dei soggetti che insegnano e la personalizzazione dell'apprendimento come valorizzazione delle competenze personali acquisite... il tutto ovviamente all'interno di ambienti di apprendimento significativi per i soggetti che insegnano e per i soggetti che apprendono, sia sotto il profilo del “*prodotto*” (i contenuti) e sia sotto il profilo del “*processo*” (le relazioni).

Si ritiene, pertanto, che nella sequenza insegnamento-apprendimento, attuata a classe intera e/o a piccolo gruppo e/o a livello individuale, quando si riesce a stabilire una qualche forma di relazione tra i soggetti e si riesce a produrre una qualche forma di apprendimento, si possa già tecnicamente affermare che, in un qualche modo, si è realizzato un livello minimale di “*individualizzazione dell'insegnamento*” e di “*personalizzazione dell'apprendimento*”.

Il vero nodo problematico, il reale obiettivo, pertanto, consiste nel ritrovare le modalità concrete con cui il docente può qualificare ed elevare il livello della “*Individualizzazione dell'insegnamento*” erogata, permettendo, cos', al discente di massimizzare le sue potenzialità di “*personalizzazione dell'apprendimento*”.

La “*Didattica del successo, del benessere e del piacere*”, precedentemente presentata, sembra, pertanto, l’espressione potenziale di massima qualificazione della “*individualizzazione dell’insegnamento*” e della “*personalizzazione dell’apprendimento*”.

Figura 2



6.2 individualizzazione dell’insegnamento: le competenze del docente

I soggetti che insegnano possono qualificare la “*individualizzazione dell’insegnamento*” mediante la acquisizione e la espressione intenzionale e concreta, nel contesto educativo quotidiano, di molteplici competenze, che ora sinteticamente si enucleano. Vedasi anche la Figura 3.

Tali assunti di tipo pedagogico, metodologico e didattico derivano direttamente dalle risultanze di una ricerca – azione biennale sulla “*individualizzazione dell’insegnamento*”, svolta in IRRE-ER, nel 1991 e 1992, con la partecipazione di 36 docenti di lettere e 36 docenti di matematica della scuola media.

6.2.1 Competenze nella tecnica didattica

Questa competenza si configura come capacità del docente di possedere piena padronanza delle “*tecniche didattiche*”, che egli utilizza nel proprio insegnamento. Si tratta di un saper fare connesso alle forme didattiche praticate, come ad esempio per alcune discipline: il riassunto, il problem posing, il problem solving, il decoupage, il salto in alto, la danza popolare, la rima baciata... le “*tecniche didattiche*” sono inserite e valorizzate all’interno di una determinata sequenza di insegnamento – apprendimento e si possono attuare mediante istruzioni coerentemente programmate.

All’insegnante si richiede la massima qualificazione nella padronanza delle “*tecniche didattiche*” usate, perché solo se pienamente conosciute e padroneggiate gli possono permettere di “*individualizzare*” al massimo le sue modalità di insegnamento.

In una parola... si richiede al soggetto che insegna di essere esperto nei... SAPERI TECNICI, DISCIPLINARI e/o INTERDISCIPLINARI, e nelle TECNICHE SPECIFICHE - Gli insegnanti esperti conoscono le tecniche che utilizzano, sanno scegliere le strutture essenziali, sanno come organizzarle e sanno come concretamente gestirle e praticarle.

6.2.2 Competenze nella metodologia didattica

Questa competenza si configura come capacità del docente di possedere piena padronanza della “*metodologia didattica*”, che egli utilizza nel proprio insegnamento. Si tratta di un saper fare connesso alla tipologia di apprendimento praticato, come ad esempio: ripetitivo/riproduttivo, costruttivo/procedurale, euristico/creativo la “*metodologia didattica*” connota le relazioni docente-discente, docente/discenti e discente/discenti.

All’insegnante si richiede la massima qualificazione nella padronanza della “*metodologia didattica*” usata, perché solo se pienamente conosciuta e padroneggiata gli può permettere di “*individualizzare*” al massimo le sue modalità di insegnamento.

In una parola...si richiede al soggetto che insegna di essere esperto in... MEDIAZIONE METODOLOGICA E DIDATTICA - Gli insegnanti esperti sanno organizzare e monitorare i processi di insegnamento-apprendimento

6.2.3 Competenze nell'itinerario didattico

Questa competenza si configura come capacità del docente di possedere piena padronanza dell'“itinerario didattico”, che egli propone nel proprio insegnamento. Si tratta di un saper fare connesso agli obiettivi disciplinari/interdisciplinari, cognitivi/metacognitivi, che egli intende raggiungere ... l'“itinerario didattico” si connota con la scelta di particolari nuclei disciplinari, di specifiche attività, declinano il tutto su scale tassonomiche formali e/o informali.

All'insegnante si richiede la massima qualificazione nella padronanza dell'“itinerario didattico” proposto, perché solo se collegialmente condiviso e deliberato, perché solo se pienamente conosciuto e padroneggiato gli può permettere di “individualizzare” al massimo le sue modalità di insegnamento.

In una parola...si richiede al soggetto che insegna di essere esperto nei... SAPERI DISCIPLINARI. Gli insegnanti esperti conoscono le discipline che insegnano, sanno scegliere le strutture ed i nuclei tematici essenziali, sanno come organizzarli e sanno come insegnarli.

6.2.4 Competenze nel progetto educativo personalizzato

Questa competenza si configura come capacità del docente di possedere piena consapevolezza nella predisposizione del “progetto educativo personalizzato”, che egli propone nel proprio insegnamento per ogni alunno e/o per gruppi di alunni e/o per il gruppo classe. Si tratta di un saper fare connesso ai traguardi, agli itinerari ed alle tappe, che egli intende proporre al gruppo/classe e/o a gruppi di alunni e/o al singolo alunno... il “progetto educativo personalizzato” si connota con la scelta di particolari traguardi, itinerari e tappe, affinché ogni soggetto che apprende possa raggiungere il traguardo, utilizzando l'itinerario a lui più consono, mediante le tappe per lui più adeguate.

All'insegnante si richiede la massima qualificazione nella predisposizione del “progetto educativo personalizzato”, perché solo se pienamente rispondente ai bisogni educativi del soggetto che apprende gli può permettere di “individualizzare” al massimo le sue modalità di insegnamento.

In una parola...si richiede al soggetto che insegna di essere esperto nei... SAPERI PSICO - PEDAGOGICI - Gli insegnanti esperti conoscono i bisogni educativi e le dimensioni psicologiche dei soggetti che apprendono, per cui, sanno scegliere le modalità, gli stili ed i tempi maggiormente consoni per ogni alunno e/o per ogni gruppo di alunni e/o per l'intera classe.

6.2.5 Competenze nella dimensione emozionale

Questa competenza si configura come capacità del docente di possedere piena padronanza della propria “dimensione emozionale”, dimensione che viene costantemente sollecitata nel proprio insegnamento quotidiano. Si tratta di un saper fare connesso alla “gestione emotiva del sé”, alla percezione del senso di autostima e di autoefficacia, alla capacità di comunicazione efficace ed empatica... la “dimensione emotiva” connota tutti i processi intrapsichici e di dialogo interiore del docente, orientandolo e inducendolo, più o meno consapevolmente a continue microscelte operative.

All'insegnante si richiede la massima qualificazione nella padronanza della “dimensione emozionale”, perché solo se pienamente conosciuta e padroneggiata gli può permettere di “individualizzare” al massimo le sue modalità di insegnamento.

In una parola... si richiede al soggetto che insegna di essere esperto nei... PROCESSI DI GESTIONE EMOTIVA DEL SÉ. Gli insegnanti esperti sanno ascoltarsi, sanno gestirsi e sanno costruirsi un equilibrato ed armonico senso di autostima, di autoefficacia e di assertività.

6.2.6 Competenze nella dimensione di controllo

Questa competenza si configura come capacità del docente di possedere piena padronanza della propria “*dimensione di controllo*”, dimensione che viene costantemente sollecitata nel proprio insegnamento quotidiano. Si tratta di un saper fare connesso alla “*gestione autorevole della classe*”, alla leadership ed alla percezione del senso di autorevolezza ... la “*dimensione di controllo*” connota tutti i processi extrasichici, di dialogo interpersonale e delle interrelazioni.

All'insegnante si richiede la massima qualificazione nella padronanza della “*dimensione di controllo*”, perché solo se pienamente conosciuta e padroneggiata gli può permettere l'autorevolezza per “*individualizzare*” al massimo le sue modalità di insegnamento.

In una parola... si richiede al soggetto che insegna di essere esperto nei... PROCESSI DI COMUNICAZIONE E DI RELAZIONE - Gli insegnanti esperti sanno avvalersi di strategie comunicative e di ascolto attivo, finalizzate alla guida autorevole della classe.

6.3 Il sistema individualizzazione dell'insegnamento e personalizzazione dell'apprendimento

I soggetti che insegnano possono qualificare la “*individualizzazione dell'insegnamento*”, ma non sono le uniche variabili del “*sistema*”.

Si può, infatti, affermare che la “*individualizzazione dell'insegnamento e la personalizzazione dell'apprendimento*” costituiscono un vero e proprio “*sistema*” con al centro “*il soggetto che apprende*”, un “*sistema*” in cui, oltre all'elemento ed alla variabile “*docente*” si possono annoverare altri elementi/variabili, che agiscono in modo significativo nella determinazione degli out-put finali relativi alla “*personalizzazione dell'apprendimento*”:

- il “*discente*” – la sua capacità di consapevolezza, la sua motivazione, le sue capacità cognitive, emotive e pragmatico-operative possono determinare in modo significativo la sua capacità di “*personalizzare l'apprendimento*”;

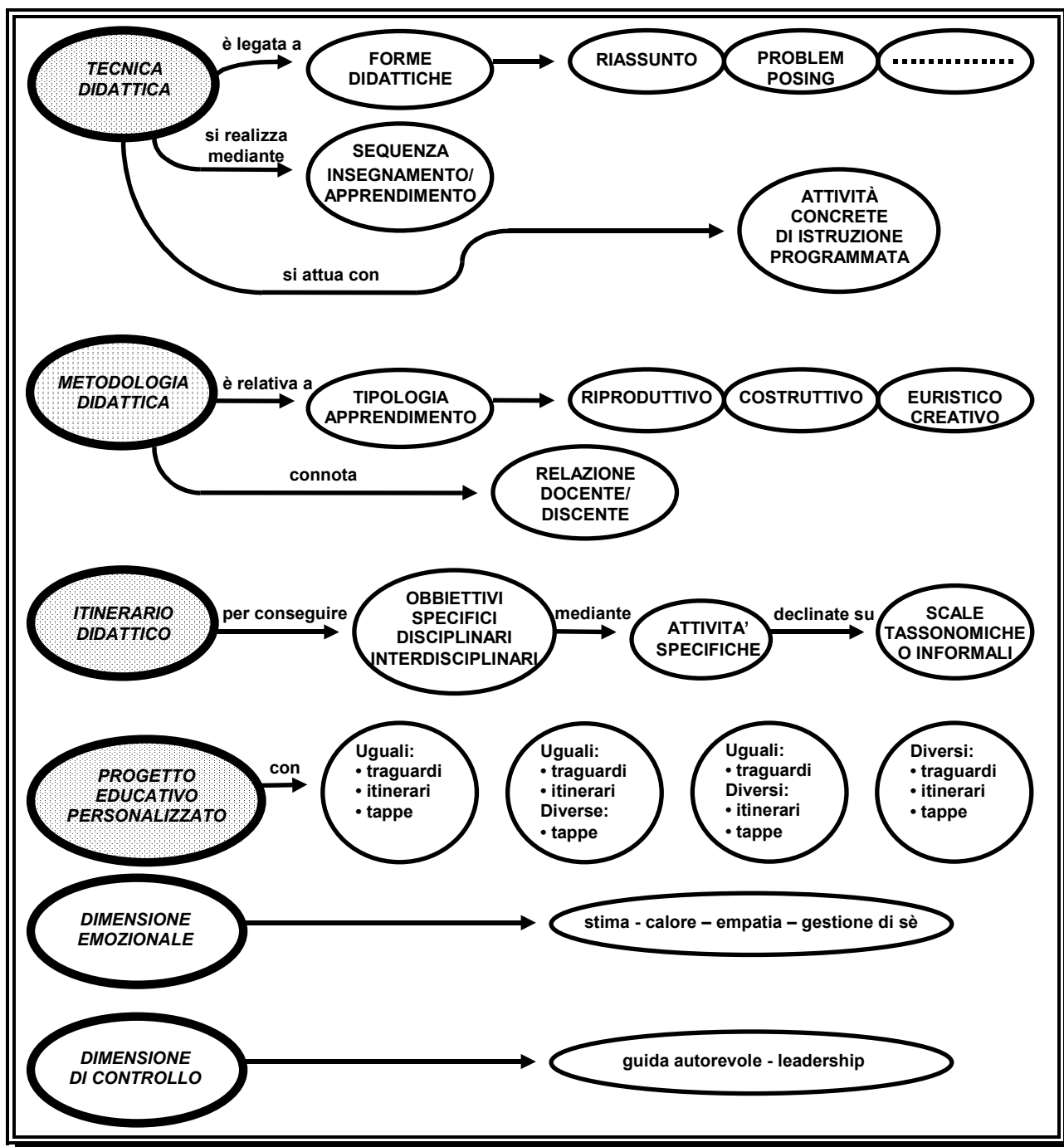
- la “*famiglia del discente*” – la sua capacità di sostegno e di potenziamento della motivazione, le sue capacità di promuovere autonomia ed investimento emotivo possono determinare in modo significativo la capacità di “*personalizzare l'apprendimento*” nel soggetto che apprende;

- la “*scuola*” – la sua capacità di vivere l’“autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo”, la sua capacità di strutturare e condividere collegialmente i curricula, la sua capacità di formare e di valorizzare il personale, la sua capacità di organizzarsi nella quotidianità e di autovalutarsi mediante sistemi formali (Sistema Gestione Qualità ISO oppure EFQM) e/o informali... tutto questo può determinare in modo significativo la capacità di “*personalizzare l'apprendimento*” da parte del soggetto che apprende.

- il “*territorio*” – la sua capacità di interagire con la scuola e la sua capacità di valorizzare il personale, gli utenti, i prodotti ed i processi che nella scuola quotidianamente si vivono può determinare in modo significativo la capacità di “*personalizzare l'apprendimento*” da parte del soggetto che apprende.

Si tratta, pertanto, di procedere con molta cautela, non assolutizzando alcun elemento e/o variabile del “*sistema*” (*docenti – discenti – famiglie dei discenti – scuola - territorio*), nella consapevolezza che l'esistente presenta senza dubbio già delle dimensioni di qualità e che è compito di tutti i soggetti interessati al miglioramento di questo “*sistema*” cooperare nelle azioni e nelle attività insieme scelte e decise.

Figura 3



6.4 Il sistema personalizzazione: alcuni passi nella attualità delle riforme in atto

Si ritiene ora opportuno compiere alcuni passi, addentrandoci nella stretta attualità, pur nella consapevolezza che l'attualità può relativizzare ogni assunto, ma nella certezza che alcuni passi possono al limite solo impolverare i calzari, lasciando comunque intatta la sostanza pedagogica, metodologica, didattica ed operativa fin qui sostenuta.

La personalizzazione è una delle parole-chiave, per non dire un archetipo, del processo di riforma.

Si pone in una essenziale ed obbligatoria logica di contiguità e di continuità con l'altro grande tema dell'individualizzazione.

La personalizzazione è una delle condizioni per la realizzazione di un sistema educativo e formativo, pedagogico e istituzionale, finalizzato a promuovere efficacemente la centralità dello studente, quindi della persona.

Accanto alle centralità della persona-studente, si colloca il ruolo fondamentale e fondante del docente, responsabile nel favorire le occasioni del successo formativo del discente.

La personalizzazione si riferisce, quindi, ad uno specifico "*sistema di insegnamento/apprendimento*", un sistema che pone al centro le persone del soggetto che apprende e del soggetto che insegna, di conseguenza e un "sistema" che valorizza la qualità della didattica, la cui essenziale finalità è la "*personalizzazione dell'apprendimento*" nel discente.

Occorre, pertanto, un progetto molto intelligente, e soprattutto condiviso tra tutti i soggetti del "*sistema*", per promuovere la personalizzazione come "*sistema*"; l'enunciazione di parole smentite costantemente dai fatti del quotidiano generano disistima e disinteresse negli operatori e negli utenti di un servizio.

La personalizzazione può, pertanto, configurarsi come una filiera, all'interno della quale ogni elemento può avere un proprio ruolo o funzione nel fare sistema, nel costituire una rete di apprendimento, in tal senso è possibile aumentare le condizioni del successo della personalizzazione stessa.

Gli elementi del "*sistema*" (docenti – discenti – famiglie dei discenti – scuola – territorio) sono tutti compartecipi, ovvero corresponsabili dei livelli e della qualità della personalizzazione, perché si tratta di un movimento verticale, orizzontale e trasversale, up-down, in cui ogni singolo elemento costitutivo ha una propria funzionalità e una propria responsabilità verso gli altri.

Probabilmente soltanto in questo modo può lentamente crearsi la consapevolezza che le azioni del singolo, condivise e compartecipate, realizzano le migliori condizioni di valorizzazione dell'allievo come persona, collocato in "*presente*", tra il suo "*già*" (la sua enciclopedia, il suo essere, la sua weltanschauung) e il suo "*non ancora*" (i suoi obiettivi, il suo successo formativo, il suo personale progetto di vita).

Questo processo di consapevolezza diviene il nucleo fondante per l'acquisizione della autonomia ed aiuta la persona a gustarsi il piacere di costruirsi quotidianamente il proprio personale progetti di vita.

7. Individualizzazione dell'insegnamento, personalizzazione dell'apprendimento e promozione del successo formativo

Dopo avere presentato la "*Didattica del successo, del benessere e del piacere*" come la concreta e piacevole possibilità di vivere quotidianamente nella scuola la sequenza insegnamento – apprendimento, dopo avere sviluppato l'ipotesi secondo cui tale sequenza può effettivamente configurarsi come un continuo processo circolare, in cui il soggetto che insegna può sperimentare il piacere di "*insegnare ad apprendere*" (*individualizzazione dell'insegnamento*) ed il soggetto che apprende può gustarsi il piacere di "*imparare ad apprendere*" (*personalizzazione dell'apprendimento*), ora, in questo ultimo paragrafo, si focalizza l'attenzione sulla dinamica del "*successo formativo*".

In tale prospettiva, al fine di offrire ai docenti ed alle scuole alcuni agili strumenti di lavoro, si approfondiranno solo due elementi concernenti la promozione del "*successo formativo*", integrandoli con risvolti molto operativi: il sistema promozione del successo formativo: criteri di controllo della qualità; una mappa di sistema per la promozione del successo formativo.

7.1 Il sistema promozione del successo formativo: criteri di controllo della qualità

Nella prassi scolastica quotidiana l'insegnante, nelle condizioni reali in cui può operare, realizza un

determinato livello di qualità nella “*individualizzazione dell’insegnamento*” e di conseguenza si attiva parimenti e direttamente un determinato livello di “*personalizzazione dell’apprendimento*” da parte del soggetto che apprende.

Il concetto di “*personalizzazione dell’apprendimento*”, che tende a definirsi come acquisizione di competenze e come padronanza di capacità e di atteggiamenti da parte del soggetto che apprende, si orienta semanticamente quasi a sovrapporsi al concetto di “*successo formativo*”.

Il docente, che sa tenere molto alta la qualità della “*individualizzazione*” del suo insegnamento può permettere al soggetto che apprende di massimizzare la sua capacità e la sua potenzialità di “*personalizzazione*” il proprio apprendimento, conquistandosi e costruendosi, così, il suo “*successo formativo*”.

Una migliore consapevolezza degli elementi che costituiscono il “*sistema promozione del successo formativo*” ed una maggiore padronanza degli strumenti possono elevare il livello della qualità dell’insegnamento ed il livello della qualità dell’apprendimento.

La personalizzazione degli apprendimenti e dell’azione educativa da parte degli studenti e l’individualizzazione degli insegnamenti e degli interventi formativi da parte degli insegnanti possono contribuire decisamente a creare un clima “*sereno*”, “*efficace*”, “*accogliente*” e “*motivante*”, al fine di realizzare la “*Didattica del successo, del benessere e del piacere*”.

Si offre, ora, ai docenti un piccolo ed agile strumento di lavoro, al fine di vivere professionalmente un momento di autovalutazione; si tratta di una formula, che riprende gli elementi essenziali della “*individualizzazione dell’insegnamento*” e che deve essere molto relativizzata rispetto alle modalità di presentazione, in quanto si propone unicamente una funzione di tipo pragmatico-operativo e sicuramente non teoretico ed epistemologico.

Tutte le competenze praticate in contesto da parte del soggetto che insegna si focalizzano sulla unica finalità di promuovere, sostenere e potenziare la “*motivazione*” [M].

Questi elementi del “*sistema promozione del successo formativo*”, sopra esposti, possono essere adottati quali criteri, da parte del soggetto che insegna, per una autovalutazione professionale e per un controllo della qualità del suo insegnamento, integrandoli ovviamente con altre variabili di tipo formale/codificato e/o informale, cadenzandoli in parametri, indicatori ed indici, utilizzandoli nel tempo al fine di poter individuare dei trend.

7.2 La mappa di sistema per la promozione del successo formativo

Si ritiene opportuno ora risottolineare come il “*sistema promozione del successo formativo*” non sia costituito solo dalla componente e/o variabile “*docenti*”, ma anche da altri essenziali elementi: i “*discenti*”, le “*famiglie dei discenti*”, la “*scuola*”, il “*territorio*”.

In tal senso è possibile attivare in ogni istituzione scolastica autonoma, anche in modo informale, un processo di miglioramento del “*sistema promozione del successo formativo*”, costruendo, attraverso le sollecitazioni operative fornite da focus group di tutte le componenti del “*sistema*”, una “*mappa di sistema per la promozione del successo formativo*”, in cui vengono definite le possibili azioni che ogni elemento del “*sistema*” può realizzare sulla base di descrittori.

Annualmente la scuola sceglie e decide collegialmente quali sono le azioni da realizzare e come monitorarle, valutarle e valicarle.

Ai soli fini pragmatico-operativi si presenta un assaggio della “*mappa di sistema per la promozione del successo formativo*” effettivamente realizzata all’I.T.I.S “Buzzi” di Prato. Nella stessa scuola, poi, la “*promozione del successo formativo*” si è costituita in “*processo*”, in quanto titolare di “certificazione ISO”.

Speciale Personalizzazione

In questo modo ogni elemento del “*sistema*” è sinergicamente e direttamente chiamato in causa con specifiche azioni ed interventi.

Figura 4 - Mappa di sistema per la promozione del successo formativo

<u>Lo studente promuove la realizzazione del proprio successo formativo quando...</u>	
<i>Descrittore: Può esprimere la sua curiosità;</i>	Ipotesi di azione: promozione di attività di Istituto nuove, creative, sollecitanti curiosità ed interesse, libere e facoltative...
<i>Descrittore: Attiva un consapevole processo di autovalutazione:</i>	Ipotesi di azione Attivazione di moduli di apprendimento connessi alla acquisizione di strumenti per autorealizzare il proprio “bilancio di competenze” Ipotesi di azione Realizzazione del “portfolio” dello studente
<u>Il docente promuove il successo formativo quando...</u>	
Descrittore È capace di suscitare curiosità ed interesse per la propria disciplina, sulla base anche delle predisposizioni e delle attese dello studente, interagendo, inoltre, anche con lui e chiedendogli espressamente verso quali opzioni e quali scelte egli desidera orientarsi:	Ipotesi di azione Attivazione di processi di formazione del personale e/o di autoformazione personale e/o a piccolo gruppo, disciplinare e/o non disciplinare, relativi alla “padronanza” della disciplina, alla valorizzazione della sua dimensione “euristica”, alla comprensione degli stili e dei ritmi di apprendimento degli studenti, alle loro forme di “intelligenza” ed alle loro attitudini attivate e/o da promuovere
<u>L’organizzazione scolastica promuove il successo formativo quando...</u>	
Descrittore Calibra, “curva”, piega, orienta i curricoli sugli obiettivi e/o sui profili formativi in uscita	Ipotesi di azione Attivazione di processi finalizzati ad una riflessione critica sui curricoli, al fine di una loro ridefinizione, anche se molto parziale, ma capace di orientarli e consolidarli culturalmente e focalizzarli professionalmente Ipotesi di azione Predisposizione di un progetto di fattibilità per il precedente punto
<u>La famiglia promuove il successo formativo quando...</u>	
Descrittore: È coinvolta ed interessata alla soddisfazione dei bisogni dei figli.	Ipotesi di azione: promozione di attività di ascolto dei bisogni dei figli a casa per poi attivare processi di condivisione a scuola con gli altri genitori Ipotesi di azione: promozione di attività e di azioni che rispondono ai bisogni espressi dai figli e realizzate con la loro partecipazione e quella dei docenti all’interno della comunità scolastica
<u>Il territorio promuove il successo formativo quando...</u>	
Descrittore Sa interessarsi ed ascoltare i bisogni della scuola.	Ipotesi di azione Predisposizione di un protocollo di lavoro, al fine di definire impegni ed azioni di corresponsabilità tra scuola e territorio (Il Territorio può essere rappresentato da. Amministrazioni locali, associazioni imprenditoriali e/o del terzo settore e/o di volontariato, enti e/o fondazioni...).

In ogni anno scolastico la mappa può essere integrata e può veramente essere utilizzata per attivare efficaci azioni per la promozione del successo formativo.

La dignità del quotidiano lavoro scolastico offre agli operatori costanti e profonde sollecitazioni essenziali e li nutre di speranze.

2023

Evoluzioni del pensiero e della forma-scuola

Gabriele Boselli

Sintesi

Dopo l'immensa rivoluzione scientifica, culturale e pedagogica dei primi trent'anni del secolo scorso, altre di pari portata non se ne sono più riscontrate; in parallelo, dopo la grande riforma scolastica del 1923, nessun disegno generale ha saputo riconfigurare dalle fondamenta l'edificio della scuola italiana con uguale forza intellettuale e originalità.

Vanno però maturando nel pensiero dei nostri giorni i prodromi di una ulteriore rivoluzione del sapere di enorme spinta e che questa volta sarà incrementata dall'apporto di culture con una storia ancor più antica di quella occidentale. A lungo termine questa evoluzione del pensare dovrebbe dalla data simbolica del 2023 tradursi in una trasfigurazione della cultura e della scienza come del volto e della struttura della scuola.

In questo scenario, l'idea di persona mantiene la sua centralità e costituirà insieme all'idea di cura e all'epistemologia fenomenologica il principale apporto d'Occidente al pensiero e alla scuola ventura.

1. Cominciando da Adamo ed Eva, o quasi

Nel V secolo ante Christum natum la Grecia e per essa il mondo videro un balzo in avanti del pensiero, una meravigliosa fioritura di talenti scientifici, filosofici, artistici, tecnologici: Pitagora, Archimede, Platone, Aristotele, Fidia. In parallelo si sviluppò un enorme progresso della forma-Stato e della forma-Scuola: fu l'età di Pericle, l'età della maieutica socratica, dell'accademia di Platone, del Liceo di Aristotele, del grande teatro di Euripide. Ugualmente importante il XVII secolo: Copernico, Galileo, Newton, Shakespeare, Cartesio, Bacone. Una rivoluzione, **una creazione** di conoscenza che si espresse in pedagogia con la *Didactica magna* e l'*Orbis sensualium pictus* di J.A. Comenius.

Ancor più importante forse e vicino a noi quanto accadde nei primi trent'anni del secolo scorso, una rivoluzione del pensiero di enorme entità come quella che nelle scienze dello spirito come nelle scienze del mondo fisico accadde con Husserl (*Ideen*, 1913 e *Crisi delle scienze europee*, 1938), Heidegger (*Sein und zeit*, 1926), Gentile (*Teoria generale dello spirito*, 1916), Einstein (*Teoria relatività ristretta*, 1906 e *T.R. generale*, 1916), Shannon (*Calcolo delle proposizioni* 1930), Plank (*Lezioni sulla teoria delle radiazioni*, 1921; anche se la nascita dell'ipotesi quantistica, con la relativa "scoperta" della costante *h*, risale al 1900), Heisenberg (*Principio di indeterminazione*, 1927), i coniugi Joliot e Irène Curie (scopritori rispettivamente della radioattività dell'uranio e della radiazione artificiale), Fermi e la scuola romana di fisica (da *Teoria delle interazioni deboli*, 1933 che avrebbe portato agli studi sul neutrino e alla fissione nucleare), Lise Meitner e Otto Frisch (teorici della fissione dell'uranio). Una rivoluzione espressa nella letteratura con Joyce, Proust, Kafka, Pirandello, l'ermetismo; nell'arte con i grandi movimenti "avanguardistici" della pittura e dell'architettura e in pedagogia con i movimenti idealistici e attivistici, lati opposti ma convergenti della stessa punta di freccia del pensare. La riforma Gentile, estremamente vicina con il suo autore e i suoi collaboratori ai più attivi e creativi centri di ricerca europei (Natoli, 1990) addensò, espresse e anticipò questo immane movimento del pensiero.

Nella scienza, nella filosofia, nell'arte, nella letteratura, nella pedagogia quel che ci separa dagli anni trenta è, a mio avviso, - per dirla con Heidegger - un periodo di mera **amministrazione** del pensare. Grandi progressi tecnologici, certo, messe a punto di grande rilievo di teorie precedenti, ma nulla di totalmente nuovo come nei primi trent'anni del XX secolo. Nulla di radicalmente nuovo dopo Pareto (*La trasformazione della democrazia*, 1920) nella teoria politica e dopo Gentile (*Sommario di pedagogia*, 1913) e Dewey (*Democrazia ed educazione*, 1916) nemmeno in pedagogia.

Forse anche per questo non vediamo niente di veramente nuovo neanche in educazione e nelle riforme che ne trattano. Chi abbia vissuto gli ultimi quarant'anni di vita scolastica ha visto numerosi progetti di riforma (da Gui a Berlinguer/De Mauro, a Moratti, a...) nascere, variamente approdare a legge e affermarsi per qualche tempo, toccare la superficie degli eventi, essere presto ascritti fra le cronache che hanno occupato la scena, lasceranno un'eco ma probabilmente non faranno storia.

Con l'unica, alta eccezione della riforma Gentile del 1923, negli ultimi quasi novant'anni si è trattato di tentativi di ridisegno dell'istruzione che non muovevano essenzialmente da un vero e proprio pensiero pensante, capace di staccarsi dalla cronaca, che costituisse idea capace di generare idee e per esse mondo. È da un tempo equivalente, peraltro, che non si vede più niente di nuovo nel pensare. Stasi probabilmente collegate.

Non si è vista in oltre ottant'anni inoltre un'azione politica potente nel contempo animata da una *disinteressata* volontà di riconfigurare la scuola per disegnare con essa l'avvenire, ma quella che si è percepita è stata interpretata come mossa da situazioni e interessi in gran parte legati alla contingenza e dunque non capaci di andare oltre la contingenza stessa, come dovrebbe fare ogni grande progetto pedagogico che si proponga di offrire ai giovani un'affidabile mappa per il futuro. Non che il pensiero mancasse in misura inusuale per progetti di riforma postgentiliani (dobbiamo pur qualcosa a chi - come Giuseppe Bertagna - ha tentato l'impossibile per irrobustirlo con vettori della tradizione italiana ed europea) ma se una riforma come quella che passerà sotto il nome del ministro Moratti è o è stata percepita fin dai suoi decisori politici come impresa non essenzialmente culturale ed etico-pedagogica ma finalizzata invece a scopi contingenti, se è o appare promossa più da una parte temporaneamente al governo che dallo Stato nella sua maestà, allora non entrerà mai nella mente e nel cuore di insegnanti, dirigenti e ispettori né susciterà al di fuori degli operatori scolastici particolari suggestioni.

In queste pagine si argomenta di come una vera Riforma (con la maiuscola) della scuola, ovvero una riforma in parte rilevante pensata dalla cultura, dalla scienza e dalla scuola stessa, sia **necessaria** e possa costituire principalmente una **impresa del pensiero** che lo Stato (anche qui con la maiuscola) nella sua interezza ascolta dalla stessa scuola, per accoglierla e autenticarla con il suo sigillo.

Anche se non orientata alla contingenza, la scuola deve peraltro ascoltare la contemporaneità, saperla interpretare. Deve aiutare l'epoca a capire che sia e dove possa dirigersi, divenendo altro. E a questo fine i propri passaggi di forma, le ri-forme, più che necessari sono doverosi; fanno parte di quell'azione di magistero verso il tempo che le istituzioni scolastiche e universitarie devono esercitare anche con l'esempio.

2. La subordinazione delle scienze all'economia

La relativa stasi delle rivoluzioni scientifiche non è casuale: forse non ci sono grandi passi in avanti nel pensiero come quelli avvenuti nel primo trentennio del secolo scorso perchè lo studioso o lo scienziato non sono liberi di creare ma hanno sul collo il fiato di chi valuta la famosa "produttività" della ricerca, ovvero se le invenzioni abbiano o meno un vantaggioso ritorno economico per il committente. E qualcosa del genere viene ormai insistentemente chiesto anche alla scuola. Senza che si capisca come la cono-

scienza sia intrinsecamente un valore e come semmai la “produttività” delle invenzioni cardinali o del gesto pedagogico in genere vada valutata a distanza di secoli.

Non pare esistere più il regno dei fini, solo la tirannia degli obiettivi, e mai fu a mio parere tanto significativo nella spiegazione di tali concetti risalire all’etimo di tali parole. Obiettivo deriva dal latino *objectum*: l’esistente oggettivato.

In questo inizio di secolo e di millennio la chiacchiera vincente sui media elettronici e sulla stampa destinata al consumo di massa, ossessionata dalla contingenza, non indurrebbe a ottimistiche aspettative circa la possibilità dell’avvio di una *riforma/autoriforma pensante* del pensiero, della scuola e d’altro, realmente radicata nella intera estensione della storia, attenta al presente ma intenzionata prevalentemente all’avvenire.

Questo soprattutto per la crisi della politica come regina delle scienze della prassi. Fino a poco tempo fa la politica non era un luogo, era – con l’eccezione non sempre rispettata dello spazio scientifico e religioso – *il luogo di stabilimento dei fini*, l’ambito di tutti gli ambiti, il punto da cui venivano stabiliti i valori comunemente riconosciuti nello Stato a ogni valore, il luogo della decisione sui criteri del potere.

Oggi il “dove” e “l’a che scopo” della società degli uomini, il “così deve essere”, in altre parole il “mondo dei fini” di cui scrisse l’ultimo Kant, l’intenzionalità politica riformatrice in genere non sono considerati (se non retoricamente) negli USA come in Russia come ovunque; vengono sostituiti con *obiettivi* cortissimi e coincidenti strettamente con quelli dei gruppi economici al potere. Specie dopo la sterilizzazione dei partiti e l’indebolimento in tutti i paesi dei principi e degli assetti costituzionali, un’attività politica di ridisegno delle funzioni dello Stato sorretta da un pensiero autentico e nel contempo efficace è pressochè scomparsa. Oggi dove c’è pensiero (scuola, università, centri di ricerca) non vi è quasi possibilità materiale di traduzione in atti e dove questa esiste non c’è, quasi, pensiero; le amministrazioni privilegiano in genere solo il **pensiero di conformità**.

La stessa politica – scienza e arte della Polis, luogo dell’Intero e del suo trans-formarsi – può oggi essere presentata dal sistema informativo globale come *ancilla oeconomiae*, disciplina concernente le strategie più efficaci e convenienti per acquisire e conservare il controllo di strumenti tradizionali di determinazione (i poteri dello Stato) che possano utilmente integrare quelli industriali e finanziari. La pratica politica viene in questa prospettiva strumentale ad aver come scopo il *mascherare* la frizione reale degli interessi semplicemente governando il conflitto tra la retorica dominante irradiata dai grandi media e quelle ormai residuali prodotte nei tradizionali luoghi di formazione del pensiero come scuole, università, chiese, biblioteche, musei, centri di cultura, perfino partiti politici.

Tutti questi luoghi, che sono storicamente spazi di autocoscienza dello spirito devono – a mio avviso – **riprender cattedra** nei confronti dell’epoca.

3. La scuola come mondo vitale, luogo del profilarsi di un mondo-dei-fini

La scuola – insieme all’università – è sempre stata istituzione che rispetto al presente essenzialmente *è-per-altro: per il passato e per il futuro. Educa il pensiero alla vita ventura*. L’apparentemente irresistibile trionfo del non-pensiero nel mondo contemporaneo non può essere un buon motivo per smettere di pensare e dunque di prestare attenzione ai fenomeni per ideare un quadro teorico che, tratte motivazioni nel campo dell’esperienza, strappi il velo delle apparenze, le superi criticamente. Faccia ri-vivere il mondo della teoria come della vita politica e pedagogica per delineare una teoria/prassi rigorosa e, magari, capace di aiutare a produrre un mondo diverso. Si tratta in primo luogo di disincantarsi, dis-trarsi dalla grigia favola mediatica. Non per cadere in un altro oblio del pensiero ma per creare un pensiero che crei

un nuovo mondo (nel caso nostro a cominciare da una nuova scuola), e di compiere questo atto fuori ma anche dentro l'universo telematico. Per ridisegnare la scuola e l'università occorre un'idea davvero originante; è la condizione necessaria affinché un nuovo mondo si produca sulla scena degli eventi. E occorrono una scienza della politica e della pedagogia non integrate nel sintagma del non-pensiero di successo e che producano utopie essenziali (generative) dunque con qualche possibilità di divenire evento.

È una impresa difficile, ma occorre tentare. Per parte sua la pedagogia come scienza filosofica dell'educazione non può concedersi il lusso del pessimismo, poiché quel che ci aspettiamo in qualche misura accade sempre.

4. Guardare oltre la contingenza, immaginare il novum

Politica e pedagogia, scienze di riferimento per una evoluzione del pensiero e della scuola che nasca veramente dalla capacità personale e collettiva di individuare e porre il *novum*, non possono essere solo scienze della contingenza (Erbetta, 2003) ma anche dell'intero campo dell'esperienza umana; siano saperi che la analizzano e poi ne fuoriescono per creare *eu-topia*, nuovi, più umani e felici scenari di vita. Ecco alcune possibili strade.

Contrastare l'amministrazione disonesta delle evidenze

Dopo un secolo e mezzo, occorrerebbe svincolarsi dall'eredità positivista, ma in particolare dalla sua cattiva amministrazione. L'universo delle datità attinenti al mondo della politica o a quello della scuola andrebbe letto liberamente e creativamente, senza griglie fisse o schemi precostituiti di lettura perché gli schemi precostituiti impediscono di prestare attenzione alle specificità degli eventi e annullano la capacità di stupirsi. Nelle convenzioni di ricerca e trattamento dati internazionalmente in uso nelle scienze umane è diffuso il non pensiero del tempo: ***sono pertanto convenzioni di difesa sistemica dai dati o di attacco***, dalla loro potenza originaria (A. Melucci *Contro i monitoraggi*, in ENCICLOPAIDEIA n. 19, giugno 2006). Neutralizzano le evidenze, impediscono lo stupore di fronte all'imprevisto convertendo l'imprevisto al pre-pensato.

I dati veritativi non sono quelli che crediamo di trovare in una sorta di ipostasi; son quelli che si producono nei processi interpretativi della ricerca. I tassi di bocciatura nelle scuole o di partecipazione al voto reperibili negli annuari dell'ISTAT o le classifiche PISA non sono immediatamente significativi: vanno presi come il punto di partenza di un lunghissimo lavoro ermeneutico che dovrà riconformarli totalmente entro strutture e contesti magari non più vicini alla verità ma più onesti.

Ritrovare l'impegno intellettuale e politico

Quella scientifica non è attività di neutrale riproduzione di un oggetto, ma conoscenza teorica, pratica e poetica (orientata a cercare l'armonia) che viene dagli studi e dalle esperienze, dalle sintonie e dai conflitti, che in-siste, sta dentro al concreto e quotidiano flusso/ristagno degli eventi. Costituzionalmente anti-dogmatica, una ricerca fenomenologica in questi campi non si pone scientificamente come episteme (ciò che sta sopra) ma come discorso sulla conoscenza condotto da un soggetto consapevole di essere/esser-ci e di stare dentro un campo di relatività, di storie e di irriducibili, anche se oscurabili intenzionalità politiche e pedagogiche.

Siamo comunque impegnati; lucidità è descrivere il tipo e il grado di impegno. E comunque l'importante è scegliere se essere impegnati da altri o in proprio.

Soggettività e soggettualità della conoscenza

La soggettività diviene prospettiva sulla conoscenza, soggettualità quando diventa pensiero/azione del soggetto sul mondo, attività che nel suo fluire ri-forma le cose. È agire intellettualmente, moralmente, esteticamente: è movimento consapevole, esplicito, responsabile. Non è certo qualcosa da evitare sul piano scientifico, ma è elemento prezioso.

La conoscenza dell'universo politico e pedagogico nasce dall'incontro dell'io con il mondo entro il campo della cultura e delle tradizioni di ricerca scientifica. Senza la compresenza efficace di questi termini non vi è per me conoscenza né insegnamento. L'insegnare è infatti una forma di *discreto* intervento nella dialettica tra coscienza individuale e coscienza trascendentale attraverso la proposta umile del sapere costituito e costituente.

Aprirsi agli eventi per poterli orientare

Nel disegnare nuovi scenari, pedagogia e politica potrebbero attuarsi come saperi che individuano autonomamente (ma sempre con riferimento a una filosofia e in dialogo/dialettica con le altre scienze) i propri principi e la propria teleologia.

Nuova fondazione può essere nel cercar di riposizionarli in una **rete ipercomplessa** di apertura agli eventi che continuamente muta ma non cancella la loro identità, intesa come linea originale e irripetibile della propria linea trasformazionale. Una teoria politica e pedagogica non schiacciata sul presente ma che, a costo di apparire e magari di essere utopica, guarda davvero lontano.

Interrogazioni mai finite sull'alterità

Più le scienze dell'uomo sanno epochizzare (sospendersi dalla soggezione agli idoli dell'epoca, mettere tra parentesi l'immagine seriale del mondo) più aiutano a comprendere la gamma di evidenze più nascoste e nel contempo decisive. È importante mantenere nella ricerca e nell'insegnamento un senso dell'intensità intenzionale e nel contempo della ristrettezza dei limiti.

Centralità del conoscere

La scuola e l'università sono luogo di orientamento dei giovani – e per essi della società intera – attraverso i saperi, ossia attraverso i testamenti intellettuali dell'umanità come è stata sino ad ora rappresentata. Ormai il valore socialmente riconosciuto di un sapere non è nella qualità e nella generatività dei suoi asserti, ma nella pressione temporanea che i suoi apparati diffusivi esercitano o direttamente sulle masse o su target strategicamente scelti per il loro potenziale replicativo.

Invero, le idee più alte sono nulla se non rivivono nella coscienza di un soggetto individuale o collettivo che le pensi non replicandole ma ri-costruendole. Quando è fortunata, l'idea si produce in mondo (Gentile, 1916).

5. Offrire forme al conoscere

La scuola è da sempre, insieme alla famiglia, formativa della coscienza della persona, del topos e delle forme in cui l'io avverte l'altro-da-sè; ma è per elezione il **luogo del conoscere**, ovvero dell'essenziale, di un sapere alto e disinteressato, teso a costruire le fondazioni di un autentico pensare o a cercar di approfondire e consolidare le fondazioni.

Forse nella richiesta di fabbricare non conoscenza ma competenza che i media rivolgono alla scuola c'è un (per loro) fondato timore di incontrollabilità e improduttività di una troppo larga condivisione

delle conoscenze. Le competenze, più snelle perché non appesantite dalla coscienza, non preoccupano e possono anzi essere strumentalizzabili; le conoscenze alterano (rendono altre da quel che sono) le visioni del mondo e di conseguenza gli equilibri del potere.

Non è senza motivo che gli ultimi programmi della Facoltà di scienze della formazione, ma anche di altre facoltà, prevedano corsi di studi finalizzati a una immediata e diretta spendibilità del titolo di studio in mestieri ben precisi, prima ancora che il giovane abbia avuto almeno il tempo di formarsi nelle discipline scientificamente costituite: par quasi che il fine dello studio universitario non sia più invitare al convito della conoscenza ma fabbricare competenze vendibili. L'università non è più il luogo universale (volto al tutto) e disinteressato ove gli studenti insieme ai maestri imparano a conoscere, non persegue più l'universale ma un (illusorio) particolare.

Ma la pedagogia, come organo teoretico della scuola e dell'università e da millenni costituzione di un sapere pensante e vocationalmente universale, non può tradire la sua missione. Non può colludere con una cultura del fondamento senza fondazioni, non più adeguatamente interpretativa dello spirito essenziale dell'alta cultura, la sola che può esserle di riferimento. Conoscenza "essenziale" non è affatto sinonimo di "minima" (spesso i due termini sono considerati tali), concetto quest'ultimo interno a una cultura del fondamento, della necessità, della determinazione. Bisogna dunque ***riscrivere i programmi scolastici e delineare le tracce dei curriculum universitari con occhio volto non alla spendibilità del titolo sul mercato delle persone ma alla formazione umana e scientifica di base***¹.

I saperi volti non al successo ma alla verità, all'essenza sono saperi di lungo respiro; portano a pensare le cose non solo come sono oggi ma come sono state e probabilmente muteranno, indipendentemente dal loro utilizzo immediato e prossimo venturo. I saperi essenziali – saperi di libertà – costruiscono la città futura (A. Gramsci, *La formazione dell'uomo*, Roma, 1970), valorizzano le diversità e le differenze, quelli minimi o "irrinunciabili" danno a tutti qualcosa che è estraneo a ciascuno.

È opportuno per chi è a vari livelli coinvolto nella vicenda della scuola fermarsi ogni tanto e riflettere sui saperi che si sono sedimentati nei testi e su quelli che ancora attendono di entrare nella dimensione della scrittura o dell'immagine riconosciuta (Canfora 2004).

La cultura in cui offrire essenziali spazi di forma alle nuove generazioni potrebbe recuperare almeno due idee husserliane: l'idea di mondo della vita e quella – presente soprattutto nella *Crisi delle scienze*

¹ Io sono uscito dall'Istituto magistrale di Forlimpopoli prima e dall'Università di Urbino poi, quarant'anni or sono, fortunatamente privo di competenze che avrebbero coartato le mie facoltà di conoscere e senza la minima idea di come operare tecnicamente nella scuola (qualcuno dice che tale sono rimasto). Avevo però la percezione, o la preziosa illusione, che il mio pensiero, nei limiti dell'età, fosse in grado di interagire validamente con lo stato della cultura e delle scienze dell'educazione. Mi sentivo non oggetto ma parte del sapere, non mi limitavo a studiare ed applicare ma dialogavo, discutevo anche a distanza di secoli con i grandi autori che leggevo e di cui avevo appena sentito dissertare.

In quelle aule ho incontrato dei Maestri, persone amanti del sapere e vicine ai giovani che si avventuravano nella cultura. Ricordo le discussioni forlimpopolesi su Gentile con il preside Rovinazzi (nel cui ufficio mi rifugiavo fuggendo dalla professoressa di disegno), con Gianfranco Morra sul sacro; quelle urbinati con Carmelo Lacorte su Kant, con Pasquale Salvucci e un giovane Domenico Losurdo su Marx, con Italo Mancini su Heidegger e Gadamer, con Nando Filograsso su Dewey. Erano allora le scuole e le università di uno studio non finalizzato all'esame, di un pensiero pensante, non amministrante o esecutivo; pensiero delle domande radicali, dialettico, paradossale, di una totalità senza violenza, che vedeva trame unitarie entro la contraddittorietà dei fenomeni; pensiero integrante e trasgressivo, liberante l'anima dalle sue tendenze all'inerzia.

Non so se il non aver appreso competenze direttamente utilizzabili mi abbia poi nuocuto molto nella vita. Ma certo non sarei stato io se fin dagli anni giovanili non avessi incontrato il conoscere nelle sue forme più pure.

Qualche anno fa son tornato da ispettore a Forlimpopoli e da professore a Urbino. Ivi ho trovato molte delle nuove parole d'ordine dell'impersonalità piuttosto diffuse (standard, test, competenze, verifiche, programmazione); il non-pensiero che ne è matrice era minaccioso, ma non ancora vincente.

Le parole dei miei maestri suonavano ancora, le pagine che io avevo letto erano ancora al posto d'onore; non so per quanto tempo ancora, ma confido per molto, forse per sempre.

europée – di saperi non separati dalla concretezza del soggetto conoscente, dai suoi tempi e dai suoi luoghi, saperi che – parlando a lui – dicano di lui. Un sapere plurale (H. Arendt) come sono plurali gli esistenti. Un sapere articolato attraverso curricula, non espressivo delle ontologie universali imposte dal mercato mondiale delle idee di successo ma prodotto gratuitamente, interrogando nella propria lingua e con incursioni nelle lingue aliene **non il tutto ma ogni cosa** e saldamente poggiando i piedi sulla terra natia (M. Heidegger, leggibile in *Segnavia*, Milano, 1985).

6. I frattali della conoscenza: accumulo di tensioni prodromiche

Penso che ogni uomo di scienza e di scuola, in quanto funzionario dell'umanità (Husserl, 1938) debba lavorare affinché i soggetti concretamente esistenti in questo spazio e in questi tempi - a cominciare dai docenti - trovino modo di prender coscienza di esser cambiati e di star cambiando nella struttura millenaria del loro conoscere.

Come primo atto si potrebbe ammettere che il soggetto di tradizione occidentale come modello di tutti i soggetti non è più scontato, che lo scenario dello stesso Occidente nel momento in cui ha occupato il mondo con la parte dura della sua conoscenza (quella militare e industriale) è stato pure invaso da masse importanti e significative d'individui che non possono più rientrare né nella tradizione greco-romana, né in quella ebraico-cristiana, né nella pur ampia gamma dell'ideologia dell'Impero. Altre lingue, culture altre gloriose e antichissime come quella indiana e cinese, altri scenari epistemologici che prima o poi si faranno valere anche nel vivo delle scienze del mondo fisico, altri processi di categorizzazione che curveranno diversamente la legislazione del mondo dei fenomeni fisici e antropici.

La soggettualità trascendentale che produce (così come è prodotta da) cultura è divenuta massificata e perciò ristretta, instabile e, come ho argomentato in "Appunti sulle costellazioni della pluralità" (AAVV, *Nel tempo della pluralità*, Firenze, 1998) sotto la cappa del pensiero unico comprime a fatica pluralità di cultura radicali, altamente contraddittorie e conflittuali. Le tensioni da accumulazione di conoscenze anche eteroculturali si accumulano, danno luogo a stati critici, generano frattali. Il motivo di fondo della husserliana *Crisi delle scienze europee*, lo svilupparsi senza etica di conoscenze che si disinteressano del soggetto umano, va esteso a tutto il globo se non si vuole contribuire a determinare un mondo che sfugga alla coscienza degli uomini e pertanto sfumi nel nulla.

Ma non indugiamo a pensieri troppo tristi. In fondo neanche gli dei detengono il controllo del Fato e l'incerto, conflittuale tramonto della modernità comincia a mostrare, oltre alle oscillazioni, alle fibrillazioni e ai frattali della sua cultura anche alcuni elementi dello scenario a venire. Su questi nuovi elementi di luce una rappresentazione ventura potrebbe far riferimento.

In molti vacilla la fede nella tecnica; i sintagmi del tardo-positivismo cedono il posto ai paradigmi postmoderni della complessità e dell'ermeneutica; è avanzato il processo di revisione dei fondamenti della fisica e si annunciano i suoi effetti nell'informatica. Inizia a formarsi una cultura della pluralità, del silenzio, dell'occasione, dell'imprevisto, della gratuità. C'è tra chi insegna più attenzione alla persona e al mondo della vita, si è più attenti all'ecologia dell'agire. Si comincia a vedere una maggiore attenzione alle risorse e all'intenzionalità del soggetto. Si torna a dare spazio a un desiderare non indotto, genuino, agente su campi e codici diversi. Si ritrova un atteggiamento di pace che è fatto nel contempo di azione intenzionale e di voglia di sospensione dal rumore del mondo e delle sue guerre continue. Matura la consapevolezza della storicità di ogni pensare, progettare e pro-gettarsi. **Matura un'altra coscienza del mondo, dunque un altro mondo.** Può darsi che la data del 2023 sia troppo ottimistica, ma accadrà.

Questa cultura nascente, sempre più chiara alla coscienza degli uomini di scuola non burocrati e degli accademici-non-managers, comincia a tradursi in annunci di un più avanzato ed esteso *pluriverso* da cui spiccheranno il volo nuove forme di pensiero. Tra quel che resta dell'universo naturale e nelle nicchie fisiche e spirituali dell'universo economico si estendono già adesso piccole zone di territorio libero: alcune famiglie, alcune scuole, piccoli mondi di vita e di pensiero aperti sull'Ulteriore e sul Nuovo.

7. Probabili tratti generali dei saperi advenienti

Dobbiamo dire no ai saperi impersonali, senza storia e senza volto, ai saperi della rassegnazione che stabilizzerebbero le strutture dell'alienazione e nelle scuole e nelle università dobbiamo cercare di configurare il sapere in un altro modo, dunque renderlo generativo di un mondo che non tenti di essere la replica infinita di questo. Che i saperi mutino è evidente, riconoscerne le forme nuove e soprattutto le direzioni di senso incipienti è difficile in quanto si deve interpretare un processo di trasformazione della conoscenza entro un quadro di evoluzione che riguarda anche la propria strada di avvicinamento. La conoscenza anno 2023 non può che essere condotta da una prospettiva transdisciplinare, filosofica, che veda una *circolarità di saperi preinformatici (testamenti intellettuali dell'umanità come è stata sino ad ora costituita nelle discipline)* capaci di mettere processualmente in parentesi il mondo e se stessi, volti a interpretare e a raccontare la capacità umana di pensare originalmente *nell'ambiente* ma anche *in dialettica con l'ambiente e oltre esso*. Nuovi tipi di epochizzazione e nuovi scenari per cui studiare le operazioni di riparentesizzazione.

Il nuovo assetto dei saperi scolastici e accademici – questo il compito principale di una pedagogia come scienza filosofica fenomenologicamente fondata – dovrebbe esser reso **indagante, non-lineare, tensionale** come la “realtà” del mondo cui si volge. E non bloccato su corpi di verità precostituiti ma aperto alla condivisione e alla ri-costituzione da parte delle nuove generazioni.

Dovrebbe attuare (Boselli '98) un conoscere che muova dal punto in cui la persona docente e discente esperisce il mondo della vita e la cultura: non monolitico ma plurale, non descrittivo ma interpretativo, non solo universale ma anche regionale, non dominato dalla necessità delle convenzioni ma aperto sul possibile, non deterministico ma indeterministico, non epistemico ma epistemologico, non sistemico ma costellazionale, aperto all'ignoto e al mistero. Il Maestro sappia, come tremila anni fa, come fra tremila anni, offrire ai giovani una conoscenza essenzialmente narrativa che non sovrasti ma accada, che non invada ma accompagni; come evento per cui gli eventi si manifestano, luce sull'indefinito.

Bibliografia delle fondazioni (ordine cronologico)

- I. Kant, *Critica della ragion pratica*, (1788), Laterza, Bari, 1968
E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (1938), Il Saggiatore, Milano, 1987
G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1914), Ed. Le Lettere, Firenze, 2003
G. Gentile, *Teoria generale dello spirito come atto puro* (1916), in *Opere filosofiche*, Garzanti, Milano, 1991
G. Gentile, (1944) *Genesi e struttura della società*, Mondadori, Milano, 1954
J. Dewey (1916) *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1970
A. Gramsci, *La formazione dell'uomo*, Editori Riuniti, Roma, 1970
A. Banfi, *Pedagogia e filosofia dell'educazione*, Reggio Emilia, Istituto Antonio Banfi, 1986
A. Schutz, *Don Chisciotte e il problema della realtà*, Roma, Armando, 1995
H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 1986
P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988
I. Mancini, *L'Ethos dell'Occidente*, Marietti, Genova, 1990.

Bibliografia degli sviluppi (ordine alfabetico)

- AA VV, *Pedagogia al limite*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
D. Antiseri, *Relativismo, nichilismo, individualismo Fisiologia o patologia dell'Europa*, Rubbettino, 2005
Z. Barman, *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna, 2001
Berger e Luckmann, *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1969
P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologia*, Erikson, Trento, 2006
P. Bertolini, *Educazione e politica*, Cortina, Milano, 2003
E. Tizzi, *Fermare il tempo*, Raffaello Cortina, Milano, 1996
G. Boselli, *Postprogrammazione*, Scandicci, La Nuova Italia, 1998, cap. II
G. Boselli *A phenomenological perspective on educational planning*, in "analecta husserliana", n. 59, Oct. 1998
G. Boselli, *Dei saperi dell'antico mondo e del nuovo*, "Encyclopaideia", n. 5, Bologna, 1999
G. Boselli (a cura di), *Per la qualità della scuola*, Conero editrice, Ancona, 1999
A. Bugio, *Strutture e catastrofi. Kant, Hegel, Marx*, Editori Riuniti, Roma, 2000
C. Limongi, *Postprogrammazione*, in "Rivista di storia dell'educazione", n. 1, 1992
C. Castoriadis, *L'istituzione immaginaria della società*, Bollati Boringhieri, Milano, 1995
P. Bertolini, *Educazione e politica*, Cortina, Milano, 2003
C. Crouch, *Postdemocrazia*, Laterza, Roma-Bari, 2003
L. Canfora, *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Laterza, Roma-Bari, 2004
D. Fisichella, *Denaro e democrazia*, Il Mulino, Bologna, 2005
Vandana Shiva, *Monoculture della mente*, Bollati Boringhieri, Milano, 1995
G. Sartori, *Democrazia. Cosa è*, Rizzoli, Milano, 1993
A. Erbetta, *Educazione ed esistenza*, Torino, Il Segnalibro, 2000
A. Erbetta (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, CLUEB, Bologna, 2003
N. Filograsso, *I dilemmi dell'educazione nella società acentrica*, Quattroventi, Urbino, 1997
A. Melucci (a cura di), *Innovazione. Per la qualità della scuola materna*, Il segnalibro, Torino, 1997
A. Natoli *Giovanni Gentile filosofo europeo*, Feltrinelli, Milano, 1990
A. Negri, *Stato pedagogo. Autonomie scolastiche e scuole come imprese*, Atti del convegno "Educazione, scuola e Stato" ed. BM 1995
D. Zolo, *Globalizzazione. Una mappa dei problemi*, Laterza, Bari-Roma, 2005

TIC e Personalizzazione a scuola

Walter Casamenti

Sembra assurdo ma le Tecnologie della Informazione e della Comunicazione nella didattica possono, sebbene facciano parte dell'area tecnica, essere di fatto un "ambiente" dove la personalizzazione è possibile e facile perché è già un elemento caratterizzante la tecnologia stessa.

Le TIC quindi tendono a dare risposte ai diversi e molteplici "clienti" sparsi nel mondo e tendono a rendere strutturale e consolidato l'idea, ma anche il fatto, che gli strumenti tecnologici si utilizzano adattandoli alle proprie esigenze per avere una risposta ad un problema-bisogno.

Le TIC nella scuola non sono sinonimi di sola Informatica, ma sono strumenti per una didattica rispettosa dei diversi livelli di apprendimento, attenzione, studio, motivazione... Inoltre le TIC coinvolgono l'apprendimento e l'autoapprendimento a partire dalla scuola dell'infanzia, ma anche tutta l'attività di insegnamento del docente.

Le TIC in classe

La presenza nella classe, spesso numerosa, anche di eccellenze, di alunni con difficoltà di apprendimento o di disabili, ci costringe a superare la *lezione frontale*, standard, trasmissiva, cattedratica, solo "uditiva", valida per tutti, così come l'utilizzo del solo *libro di testo*, per affiancarli con diversi strumenti, tecniche, metodologie...

I bambini, i ragazzi e i giovani sono sempre più immersi in un mondo tecnologico multimediale dove immagine, suono-voce, testo si strutturano in modo ipertestuale, secondo una logica sempre meno sequenziale e sempre più ad albero, a mappa concettuale...

Cd, Dvd, Internet, videotelefonini ci immergono in una nuova realtà dove reale e virtuale, vero e falso, essenziale e inutile sempre più si confondono, ma i cui codici devono assolutamente essere decodificati, grazie anche alla scuola, altrimenti il rischio è la passività e la omologazione di intere generazioni di giovani.

Fare lezione

Utilizzare un unico strumento comunicativo, quale la parola per fare lezione evidenzia immediatamente i limiti anche se nella classe non abbiamo disabilità particolari (dell'udito o cognitive) difficoltà di apprendimento (dislessici). Come già ho detto la voce deve essere integrata con schemi organizzativi e di sintesi, ma anche con materiali multimediali.

La lavagna luminosa, e ancor più il videoproiettore, hanno oggi il vantaggio di dare una "immagine" alle molte parole pronunciate durante la lezione, aiutando a creare strutture e reti nella mente degli alunni.

Alcune scuole, soprattutto della secondaria, utilizzano un computer con videoproiettore, su carrello mobile trasferibile da un'aula all'altra, o in modo fisso nell'aula multimediale dove è importante che siano disposti anche tavoli per coniugare l'attività cartacea con la multimediale.

Una soluzione molto innovativa è la "lavagna interattiva", ovvero una grande lavagna-display collegata al PC sulla quale è possibile proiettare la lezione, fare modifiche con un pennarello, visualizzare

l'interazione con i computer degli alunni e memorizzare (voce e video) la lezione stessa sul computer dell'insegnante e degli alunni. Vedi il Progetto SCHOOL-SUITE per le scuole bolognesi¹.

Significativa è l'esperienza di alcune scuole della nostra regione, soprattutto nelle secondarie di 2° grado, dove le TIC diventano reali attività di rinforzo e di apprendimento.

L'ITIS Belluzzi di Bologna, ad esempio, ha un'area del sito riservata agli studenti per l'apprendimento e l'autoapprendimento in rete di alcune "materie" in collaborazione con i docenti della classe. (<http://ampio.belluzzi.scuole.bo.it>). In questa area hanno la possibilità di trovare lezioni, compiti, esercizi e test proposti dall'insegnante oltre a news e avvisi dei professori stessi, i quali possono anche inserire il file audio della lezione del giorno registrata con un semplice registratore MP3, dal costo di poche decine di euro, collocato nel taschino della giacca. E' sicuramente un modo per approfondire la lezione svolta in classe, ma anche un sistema per essere vicini a quei ragazzi ammalati che si assentano per brevi o lunghi periodi da scuola.

I laboratori

Se tutto l'insegnamento-apprendimento non può ridursi alle ore di lezione frontale ecco che diventa importante l'attività laboratoriale per un lavoro di ricerca, di analisi, di elaborazione, di ristrutturazione delle proprie idee e per un apprendimento consapevole delle proprie conoscenze, abilità, competenze e dove individuare problemi, formulare ipotesi, confrontarsi, sperimentare, valutare.

Le Tic vanno viste come Tecnologie che ci possono aiutare a realizzare una scuola più attiva dove l'alunno apprende lavorando in modo cooperativo, sfruttando al massimo i propri stili cognitivi (visivo, uditivo, analitico, globale...), le proprie strategie di apprendimento.

Internet a scuola

Internet è ormai in moltissime case e gli alunni, fin da piccoli e con l'aiuto dei genitori, navigano cercando materiali, risposte... ed in seguito cercheranno anche le traduzioni di latino o greco. Internet è considerato come un luogo dove informarsi, cercare risposte, conoscere ed anche apprendere.

La Rete, deve essere concepita come uno scenario di azione, una delle tante situazioni sociali e comunicative in cui siamo quotidianamente impegnati².

Il ruolo dell'insegnante è fondamentale affinché le singole conoscenze individuali, non più omogenee, diventino per ogni alunno organizzate in una rete mentale e, quando è possibile, condivise con la classe.

Il computer facilitatore

Il computer permette a tutta la classe di esprimersi e produrre materiale senza i limiti della scrittura su carta: anche gli alunni con una pessima grafia trovano in questo strumento un mezzo "liberatorio"; per molti disabili è un facilitatore che permette di leggere, scrivere, fare calcoli, disegnare, comunicare.

Con il PC tutti possono ora lavorare ponendo attenzione ai contenuti, al cosa fare, alla struttura, per poi alla fine stampare senza preoccuparsi della grafia bella e ordinata, dei dati ben incolonnati, del disegno perfettamente colorato...

¹ Il Progetto *SCHOOL-SUITE*, realizzato grazie al contributo della Fondazione Cassa di Risparmio in Bologna, avrà inizio a settembre 2006. Le scuole bolognesi verranno dotate di kit completi di lavagna interattiva, PC portatile e videoproiettore. In <http://csa.scuole.bo.it/servizitecnici/lavagne/>

² Vedere al riguardo il libro di A. Calvani, M. Rotta, *Comunicazione e apprendimento in Internet*. Erickson, Trento, 2000

Software flessibile e accessibile per la classe

Utilizzare software didattico o per la didattica in classe non è sinonimo di scuola attiva, attenta, intelligente... perchè occorre prestare molta attenzione alla metodologia, alla programmazione, all'obiettivo finale. L'attività nel laboratorio di informatica o al PC collocato in classe, non può essere un premio e quindi il frutto di un buon comportamento o di altre attività ben svolte, ma deve essere un'attività didattica programmata.

L'utilizzo di software flessibile e accessibile mette la classe in condizione di "lavorare" con lo stesso programma, semplicemente adattandolo alle singole esigenze, ai livelli di apprendimento, alle abilità acquisite, ai bisogni...

Il software deve:

a) avere una **struttura flessibile**, offrire molti **livelli di difficoltà**, **archivi aperti** che l'insegnante possa modificare, creare a seconda delle esigenze della classe, ma anche di gruppi o di singoli alunni.

L'attività al computer sulle sillabe, analisi logica, frazioni, algebra, Europa... deve poter essere svolta da tutti gli alunni, da quelli svantaggiati alle eccellenze.

Se uso un software per memorizzare le "tabelline" e queste si presentano da 1 a 10 senza possibilità di scelta, sarà utilizzabile solo alla fine dello studio della tavola pitagorica e non sarà utilizzabile da chi non le ha ancora apprese tutte.

Un semplice menu che permetta di scegliere "fino a" oppure di fare scelte multiple, rende il programma utilizzabile, secondo livelli differenziati di memorizzazione-conoscenze e quindi da un numero maggiore di alunni.

Molto spesso degli ottimi software didattici non sono utilizzabili in laboratorio perchè non fruibili da tutti. Il desiderio di rendere completo un software si scontra con la difficoltà di un utilizzo semplice, ovvero dove l'utente possa scegliere, volta per volta, le variabili di cui vuole servirsi.

Nel gioco didattico **Pianeta verde** dell'Iprase di Trento (www.iprase.tn.it/old/documentazione/pianetaVerde_scheda3.asp) le astronavi si muovono in modo costante, ma questa potrebbe essere una reale difficoltà nell'esecuzione dell'esercizio. Un alunno potrebbe conoscere benissimo la tavola pitagorica ma essere messo in difficoltà dalla velocità di spostamento delle navicelle. Ecco che la possibilità di controllare la variabile VELOCITÀ elimina questo limite, anzi, la scelta di una *partenza* ad una velocità lenta può anche dare maggior sicurezza e quindi favorire la prosecuzione del gioco con maggior desiderio di apprendere, visto i buoni risultati iniziali.

b) **essere accessibile**. La legge 4 del 2004, detta anche "legge Stanca"³, stabilisce che i siti Internet, ma anche i software, debbano essere accessibili alle persone disabili e a chi ha difficoltà cognitive.

Spesso nelle classi sono presenti alunni con disabilità visive, motorie, uditive, cognitive. Ecco allora che alcune "attenzioni" nella scelta dei software, sono necessarie.

Si possono vedere e prelevare alcuni software accessibili e di libero utilizzo, di diversi autori, nel sito di Qualisoft –Software di Qualità- (www.qualisoft.org).

Il termine **accessibilità** nella legge è accomunato ad **usabilità**. Due termini che evidenziano fortemente il carattere di personalizzazione del software stesso, non solamente riferito ai disabili sensoriali, ma anche a chi ha disabilità o difficoltà cognitive.

³ Legge n. 4 del 9/1/2004 Regolamento (siti, software...) www.pubbliaccesso.it. Regolamenti, linea guida, esempi, indicazioni, link a siti accessibili www.porteapertesulweb.it

Speciale Personalizzazione

Ecco alcune indicazioni pratiche che esemplificano il concetto di accessibilità di un software che, ripeto, deve essere possibilmente utilizzato da tutta la classe ma personalizzato per gli alunni in difficoltà ed anche per disabili.

Ipovedenti:

possibilità di scegliere il colore del testo, dello sfondo, dei bottoni ed anche la dimensione del carattere stesso. Esempio di un menù.

Disabili motori (arti superiori):

possibilità di poter eseguire tutti i comandi richiesti utilizzando la scansione manuale con due tasti (invio e spazio) o automatica con un solo tasto (spazio).

Disabili dell'udito:

possibilità di unire al messaggio sonoro e al parlato immagini o testo. Es: unire al classico messaggio sonoro di rinforzo positivo (applauso, grida di gioia, bene...) o di errore (riprova...) anche l'immagine corrispondente (faccia sorridente, cielo sereno- faccia triste, nuvole con pioggia...), unire ad una lettura fuori campo una finestra con il testo scritto.

Disabili cognitivi:

possibilità di più livelli, della velocità regolabile del movimento degli oggetti, di modifica-creazione di archivi.

Immersi in un mare di prodotti è fondamentale conoscere e utilizzare solo software (di libero utilizzo o commerciale) flessibile ed accessibile al fine di poter sperimentare nella classe percorsi personalizzati -individuali o di gruppo- che non escludano nessuno e che valorizzino tutti.

L'insegnante non può far utilizzare software, siti, Cd Rom senza prima averli "studiati" per coglierne tutte le potenzialità ed i limiti, per un utilizzo mirato e personalizzato.

Conclusione

La personalizzazione, sia norma di legge, indicazione ministeriale o scelta pedagogico-didattica, non può non allearsi con le TIC perchè la potenza didattica e la flessibilità di queste ultime, se ricercate, sono un elemento che può fare la differenza in questa scuola che deve sempre più essere vicina al mondo degli scolari e degli studenti.

Persona, personalità, personalizzazione

Lucio Guasti

Secondo il costituzionalista Nicola Occhiocupo la Costituzione italiana ha una chiara impronta personalista: “È l’approdo consapevole, dopo l’affermarsi di culture e di sistemi negatori dell’uomo, culminati nella tragedia della guerra, verso la riaffermazione che valore inviolabile e principio costitutivo di ogni società è la persona umana, nella sua dimensione individuale e sociale, materiale e spirituale”.¹

La Democrazia cristiana, attraverso Dossetti, riconobbe che il marxismo non si ispirava ad un materialismo volgare “ma ad un materialismo raffinato, di carattere superiore” che non rifuggiva da una visione personalista e il Partito comunista, tramite Togliatti, ammise che il fine di un regime democratico era quello di “garantire un più ampio e più libero sviluppo della persona umana”.²

Così la Costituzione nacque fissando anche i caratteri della persona umana che dovevano diventare la pietra angolare intorno alla quale costruire l’edificio della nuova democrazia: autonomia, libertà, dignità. Questi tre caratteri dovevano essere visti e collocati all’interno della “necessaria solidarietà sociale, economica e spirituale” ed essere garantiti come “diritti inalienabili e sacri dell’uomo sia come singolo sia nelle forme sociali nelle quali esso organicamente e progressivamente si integra e si perfeziona”. Così, aggiungeva Moro, “lo Stato dovrà assicurare la sua democraticità, ponendo a base del suo ordinamento il rispetto dell’uomo nella molteplicità delle sue espressioni, l’uomo che non è soltanto individuo, ma che è la società nelle sue varie forme, società che non si esaurisce nello Stato”.³

Nella carta costituzionale la “persona umana” diventa il terreno comune e fondativo sul quale costruire le organizzazioni sociali che costituiscono il vivere democratico. L’autonomia, la libertà e la dignità diventano “diritti primigeni fondamentali” che definiscono il carattere di sacralità che la persona umana ha nella sua stessa natura. Inoltre la persona umana non è soltanto individualità ma anche socialità. Le due dimensioni non possono essere scisse pena la mancanza di integralità della stessa persona umana.

L’orientamento dei padri fondatori della Costituzione appare chiaro: lo Stato è al servizio della persona umana e deve consentire che questa sviluppi i suoi caratteri di libertà, di autonomia e di dignità individuale e sociale. Nasce pertanto una visione sociale della persona che prende le distanze sia dalla dimensione individualista sia da una “visione totalitaria, la quale faccia risalire allo Stato l’attribuzione dei diritti dei singoli e delle comunità fondamentali”.⁴

Con la Costituzione repubblicana il concetto di persona umana è entrato nella cultura politico-sociale quale punto di riferimento per tutte le elaborazioni di democrazia operativa che la società avesse voluto adottare. Riforme e conseguenti leggi avrebbero dovuto considerare primariamente l’uomo nella sua dignità e sacralità come persona autonoma e libera nel suo sviluppo individuale e sociale.

Storicamente il concetto di persona umana si è creato uno spazio centrale nel sistema politico in virtù dei fallimenti delle grandi politiche ideologiche del Novecento che avevano prevaricato la libertà del-

¹ Occhiocupo, N., *Liberazione e promozione umana nella Costituzione. Unità di valori nella pluralità di posizioni*, Giuffrè Editore, Milano 1995, p. 5.

² Id., *Ibid.*, p. 39

³ Id., *Ibid.*, p. 45

⁴ Id., *Ibid.*, p. 40

l'uomo e pervertito la sua stessa natura e dignità. Dal punto di vista filosofico, il concetto di persona umana si inserisce nel documento costituzionale come intesa di fondo di una comunità nazionale limitandosi a definire due essenziali elementi strutturali: la libertà e l'autonomia, che dovranno porsi come punti di riferimento delle politiche sociali ivi comprese le politiche educative.

Nell'ambito delle politiche educative l'occasione per riaprire la discussione in merito al concetto di persona è venuta dalla sua riproposizione nelle due ultime leggi di riforma, la legge 30/2000: "Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana (...)" e la legge 53/2003: "Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana (...)". Il criterio assunto dalla Costituzione stessa di considerare la persona umana come finalità di tutta la riorganizzazione del sistema educativo, non ha salvato le due leggi dalla contestazione professionale e sociale. Al di là del valore e del giudizio sulle stesse contestazioni, vale la pena di sottolineare che per la legge di riforma 53/2003, oltre alle critiche di natura fondativa e procedurale, si sono addensate critiche riguardanti il concetto didattico di "piani di studio personalizzati" ritenuto oscuro e contorto come modello organizzativo e tendenzialmente selettivo sul versante dell'uguaglianza sociale. Si è così aperto all'interno del sistema di istruzione e di formazione un tentativo di riflessione sul valore e la portata operativa del concetto di persona. Anche se in modo occasionale, si è avviato un ascolto e una riflessione su tale concetto e sul come è inteso dalla legge, particolarmente sulla sua versione in chiave applicativa, ma anche sullo stesso concetto di persona riguardato dal versante più filosofico.

Si sono così presentati tre livelli del discorso: quello strettamente concettuale- filosofico, quello politico-sociale e infine quello pedagogico-didattico. I tre piani oggi meritano una distinzione sia di merito sia di metodo. Come in ogni problema si presentano sempre aree di intersezione tra le parti ma questo non elimina il contenuto specifico dovuto ad ognuna di esse. La dimensione filosofica presenta aspetti molto articolati e complessi, alle volte soltanto apparentemente convergenti; la dimensione politica si è consolidata su alcuni elementi della persona che hanno una loro essenzialità fondativa e una loro ricaduta operativa forte e determinante per il vivere sociale; la dimensione didattica, che si colloca nell'effettiva realtà delle situazioni, rivendica un suo spazio ed un'autonoma elaborazione.

Per l'aspetto filosofico può essere utile prestare attenzione alla prudente riflessione che già faceva Jaques Maritain alla conclusione della seconda guerra mondiale: "Nulla sarebbe più falso di parlare di "personalismo" come di una "scuola" o di una "dottrina". È un fenomeno di reazione contro due opposti errori, ed è un fenomeno complesso. Non c'è nessuna dottrina personalista, ma ci sono aspirazioni personaliste e una buona dozzina di dottrine personaliste, che non hanno talvolta in comune nulla al di là della parola *persona*, e delle quali alcune piegano più o meno verso uno degli errori contrari tra i quali sono situate. Ci sono personalismi a tendenza nietzschiana e personalismi a tendenza proudhoniana, personalismi che tendono alla dittatura e personalismi che tendono all'anarchia. Una delle grandi preoccupazioni del personalismo tomista è di evitare l'uno e l'altro errore"⁵.

L'osservazione maritainiana vale ancora oggi. Non appare difficile parlare di persona, anzi è persino piacevole perché liberatorio rispetto ad alcuni orientamenti del passato. Vale la pena però di precisare meglio la collocazione e la visione di persona che si sostiene al fine di determinare con maggiore evidenza i percorsi che vi sono implicati. La dimensione politica della nostra Costituzione, infatti, sceglie alcuni elementi qualificanti del concetto di persona e tende a distinguerli da altri orientamenti che potrebbero comprometterne la visione di democrazia che intende perseguire. La dimensione filosofica deve sempre

⁵ Maritain, J., *La personne et le bien commun*, Desclée de Brouwer, Bruges 1947, p. 8.

essere letta in un determinato contesto storico altrimenti resta eccessivamente astratta e, per di più, troppo idealista che è appunto uno dei modi di intendere il concetto stesso di persona.

La filosofia quando parla di persona si preoccupa immediatamente di mettere in relazione l'idea di persona con quella di individuo. Operazione evidentemente necessaria perché i due termini non appaiono sinonimi. Non possono però essere pensati nemmeno in contrapposizione; la persona non è contro l'individuo ma contro la sua assolutizzazione o contro la sua nullificazione. Semmai la persona è il volto comune e sociale dell'individuo, la sua sacralità, proprio per evitare che contro gli "individui deboli" si accanisca la selezione sociale.

Così si esprime anche un'attenta studiosa della Costituzione italiana, Lorenza Carlassare: "Il principio personalista è uno dei principi fondamentali del sistema costituzionale italiano. Ma personalismo non equivale a individualismo. Di quest'ultimo, in particolare, le due principali 'culture' presenti in Assemblea Costituente – quella cattolica e quella socialista – temevano le interpretazioni estreme e, soprattutto, la limitatezza. Perciò, volendo fermamente mettere l'essere umano al centro del sistema, l'accento fu posto sul concetto di 'persona', più completo di quello di 'individuo'".⁶

Si può pertanto comprendere meglio il valore dell'introduzione del concetto di persona e la sua collocazione nel contesto storico italiano. L'individuo appare come la determinazione concreta della persona mentre la persona ne è, allo stesso tempo, l'elemento di decontestualizzazione. Si potrebbe quindi dire che 'ogni individuo è persona ma non ogni persona è lo stesso individuo'. La persona guarda al di là del contingente e della stessa situazione nella quale è inserita, al di là della determinazione storica per allargare lo sguardo in orizzontale e in verticale. Essa esprime il modo con cui l'uomo non intende essere condizionato dall'ambiente pur essendo frutto dell'ambiente e vivendone tutti gli elementi che lo compongono. È un modo per tenere "la testa fuori", per sentirsi dentro e fuori nello stesso tempo.

La cultura politica ha il compito di trovare una mediazione favorevole all'uomo in qualunque contingenza storica appunto perché riconosce all'uomo il valore di persona, cioè gli riconosce la sua fondamentale esigenza di libertà e di autonomia. Il compito della cultura giuridica sarà quello di cercare le determinazioni normative che realizzano tale finalità. Così si ha anche un aspetto giuridico della persona in quanto essa diventa depositaria di certi diritti e doveri riconosciuti tramite una legge. La connessione tra filosofia, politica e diritto diventa essenziale per calibrare adeguatamente il disegno dello sviluppo dell'uomo nella sua esistenza storica. Per la filosofia appare abbastanza facile slittare su modelli astratti ed assoluti se non si piega ad essere 'filosofia di qualcosa', per la politica è facile cadere nello storicismo catartico, per il diritto appare fin troppo facile contorcere burocraticamente lo sviluppo dell'uomo. Le tre dimensioni non possono che procedere in modo correlato, la separazione diventa pernicioso perché il deduzionismo filosofico è sempre alle porte e tende a saltare la mediazione politica e la regolamentazione giuridica. Con questo non si vuole ridurre la 'relativa' autonomia delle tre scienze che deve essere attentamente mantenuta. Nello stesso tempo, però, va accentuata e incentivata la cultura dell'integrazione tra le parti al fine di consentire una visione olistica del sistema che è ciò che risulta più consono ad un orientamento liberale e personalista dell'uomo. In particolare tale correlazione va attivata nell'insegnamento universitario e secondario.

La riflessione sull'idea di uomo come persona ha aumentato la descrizione possibile di caratteri che afferiscono essenzialmente al concetto di persona e che appartengono a tutti gli uomini. Il concetto di

⁶ Carlassare, L., *Persona*, in *Iter*, n.8, maggio-agosto 2000.

persona non ha colore e guarda all'uomo nella sua essenzialità, anzi guarda all'uomo e alla donna nella loro essenzialità. Così esso ha anche scombinato una separazione che la cultura e il linguaggio avevano codificato, quella tra uomo e donna. La persona non distingue e definisce i caratteri fondativi essenziali che appartengono a tutti.

Nella riflessione di Norris Clarke⁷ si definiscono alcuni elementi che ampliano o meglio specificano le categorie generali quali quelle di libertà e autonomia per orientare il tema in questione verso una dimensione ancora più determinata. La persona è vista ed è tale solo se è *proprietaria e trascendente di sé, consapevole, capace di autodeterminazione, comunicativa, relazionale, ricettiva*. Ognuna di queste voci va attentamente compresa e inquadrata in una visione dell'uomo e della sua esistenza.

Tale descrizione determina più facilmente il passaggio da un livello categoriale e ontologico della persona ad una visione esistenziale e storica della stessa. Cioè sembra introdurre la necessaria contestualizzazione della persona come individuo del suo tempo con la necessità dello sviluppo dei suoi elementi fondamentali. Entra in gioco la dimensione della personalità come punto storico-esistenziale di riferimento della persona.

L'individuo che vive nella storia e nel suo ambiente è comunque e sempre persona, con i suoi caratteri metastorici; ma questa metastoricità resta una base astratta se egli non sviluppa la sua personalità. Il riconoscimento dell'essere persona non significa di per sé sviluppo esistenziale della stessa cioè della personalità. La personalità è la persona in atto, storicamente vivente e capace di una serie di operazioni che possono condurre verso il miglioramento dell'umanizzazione o verso la sua degradazione. La personalità è la visibilità della persona, è il reale oggetto con cui ogni individuo incontra un altro individuo.

Una volta definita la persona, il criterio della concretezza richiede che ci si rivolga alla sua personalità come specifica individuazione storica. La personalità di ogni individuo diventa così il vero nodo della formazione. I caratteri sopra tratteggiati sono alcuni punti essenziali di riferimento per sviluppare una strategia di operazioni atte a mettere in movimento una costruzione positiva della personalità di ognuno.

Il compito di un sistema formativo trova così nuova linfa e un nuovo approccio in virtù dell'impostazione personalista. Il primo problema da affrontare è quello riguardante il positivo sviluppo della personalità di ognuno. Nessuna rinuncia pertanto al valore trasmissivo di una cultura, ciò invece a cui oggi occorre pensare è che non si trasmettono 'personalità'. Il sistema formativo oggi impatta con queste due elementi strutturali: una cultura da trasmettere e da acquisire e una personalità da costruire in modo assolutamente nuovo ed originale. Ogni soggetto ha una personalità che deve costruire e la cui responsabilità risiede prevalentemente in sé stesso. La società deve predisporre una struttura di facilitazione per lo sviluppo delle diverse differenziate personalità, che hanno però tutte qualcosa in comune: la padronanza di sé, la continua trascendenza di sé, la relazione interindividuale, la capacità di comunicazione, la ricettività e la consapevolezza delle operazioni. Questi elementi esauriscono il concetto di persona e sono sufficienti a determinarne i costitutivi della personalità? Probabilmente no, ma nella cultura odierna sono, per il momento, sufficienti a incentivare la qualità dello sviluppo umano e a determinare necessari cambiamenti nella stessa cultura del sistema formativo.

Se lo sviluppo della personalità può diventare l'elemento centrale e determinante del nuovo sistema formativo, la voce che si è recentemente diffusa di più è quella di personalizzazione. Nello specifico scolastico la personalizzazione riguarda i 'piani di studio' che diventano così 'personalizzati'. In questo

⁷ Clarke, N., *Persona ed essere*, Guerrini e Associati, Milano 1999 (1993).

caso si tratta di scelte di contenuti che dovrebbero essere lasciati alla libera decisione di ogni individuo-studente. Questa possibilità, assai limitata rispetto al quadro generale delle discipline obbligatorie per tutti, rappresenterebbe la “personalizzazione”. Forse conviene dire con Luciano Corradini che “non si dovrebbe, dunque, soprattutto di fronte ai giovani, ‘nominare invano’ la persona umana”⁸ perché un consumo dell’uso del concetto di persona finisce per determinarne un processo di insignificanza. Infatti, insistere sul fatto che un modello didattico è personalizzato quando consente all’individuo alcune scelte parziali e marginali rispetto al quadro generale può significare restringere il significato di persona ad una singola azione quando invece il concetto di persona deve mantenere la sua forza di ispirazione per una pluralità possibile di modelli ma soprattutto essere stimolatore di una continua attenzione ai bisogni generali dell’uomo che possono coincidere anche e, forse soprattutto, con scelte comuni.

Così la pensa, ad esempio, il rapporto curato da Claude Thelot per la scuola francese che sottolinea come l’insegnamento debba essere personalizzato “affinché tutti gli studenti giungano a padroneggiare lo zoccolo comune delle conoscenze indispensabili”. “Le conoscenze indispensabili (zoccolo comune)”⁹ diventano quelle oggetto della personalizzazione, sarà compito della didattica fare in modo che ogni studente le possa padroneggiare. E questa applicazione o apprendimento di elementi comuni ma proporzionati al singolo è didatticamente un processo di individualizzazione. La preoccupazione del rapporto francese si concentra sui contenuti fondamentali lasciando alla didattica della scuola il compito di farli raggiungere a tutti gli studenti. La scelta compiuta viene ritenuta personalizzante in quanto tende a sviluppare gli aspetti fondamentali della persona mediante un certo numero di contenuti ritenuti essenziali. Semmai la discussione potrebbe aprirsi su tale scelta contenutistica: sarebbe interessante verificare se quei contenuti indicati siano gli unici o i migliori per sviluppare la personalità del soggetto. Questo sarebbe un itinerario adeguato di “personalizzazione” oggi: una riflessione generale su ciò che deve essere considerato bene comune e fondamentale per tutti.

Sarebbe piuttosto restrittivo pensare che si debba considerare personalizzante soltanto un determinato gruppo di contenuti ritenuti adeguati per tutti - soprattutto, per la formazione di individui che devono inserirsi in un mondo nuovo - e che tale prospettiva non coinvolga anche la scelta dei metodi, delle operazioni mentali che devono essere condotte e assicurate e delle situazioni esistenziali. Su tale prospettiva si potrebbe aprire una riflessione adeguata alla personalizzazione del curriculum. I processi di individualizzazione sono una parte di questa prospettiva ma non coincidono con la personalizzazione che rimane un concetto più ampio di quello di individualizzazione.

Inoltre si è ritenuto che la proposta di “piani di studio personalizzati” fosse una scelta tutta italiana contro la linea pedagogica della cultura anglosassone. Anche in questo caso occorre rilevare che la comparazione tra culture dovrebbe essere un atteggiamento normale della ricerca - e dell’educazione in particolare - e tradursi in un vantaggio perché tutte le culture si ritengono finalizzate al bene comune dell’uomo. Fra queste culture - allo stato attuale, domani si vedrà - quella anglosassone appare la più vicina a noi per cause linguistiche e politiche ma, nello stesso tempo, è sospettata di banalità “pragmatistiche” e tenuta a debita distanza. Ciò nonostante si ‘saccheggia’ molto da questa cultura non facendolo apparire in modo chiaro; così anche per i ‘piani di studio personalizzati’, oltre che per la teoria delle competenze, per quella degli obiettivi, per la teoria dell’organizzazione ecc. Tale cultura, infatti, si è cimentata da tempo nella ricerca di “*personal development*”, “*personal plan*”, ecc., dal più strutturato *Personalized System*

⁸ Corradini, L., *Persona*, in *Iter*, n. 9, settembre-dicembre 2000

⁹ Thelot, C., *Sintesi del rapporto “Per la riuscita di tutti gli studenti”*, Associazione TreeLLLe, 1 dicembre 2004.

of Instruction (1968, 1974) fino alle contemporanee proposte di “*Personalised Learning*”, tutti tentativi fatti o in corso per cercare una soluzione ai problemi posti dalla scolarizzazione nel mondo contemporaneo. Così la mancanza di un atteggiamento di confronto culturale finisce per decretare che una proposta è “rivoluzionaria” - come è successo nella diffusione della didattica della riforma 53/2003 - soltanto perché non si conoscono le esperienze altrui oppure perché queste vengono scartate a priori come insufficienti, con la conseguenza che si resta chiusi all’interno di confini intenzionalmente identitari. Prevale ancora il concetto di “cultura nazionale”, dove l’idea di nazione gioca un ruolo preponderante rispetto a quella di cultura. Oggi la ricerca identitaria di un modello solo e specificamente italiano - inteso per di più come il migliore perché ritenuto conforme alla tradizione della nostra storia - appare sempre più inadeguata al concetto stesso di cultura contemporanea ma anche inadeguata rispetto alla prospettiva di integrazione europea e, ciò che è più grave, non è certamente in sintonia col concetto stesso di persona.

La persona nella funzione docente

Agostina Melucci

Sintesi

Si anticipano in questo scritto alcuni dei concetti emersi durante la conduzione del progetto “Idea di persona”, dall’autrice proposto e condotto dal 2003 nella regione Emilia-Romagna, in ordine alla funzione docente.

Questa è da chi scrive concepita come connotata dal volto e dall’anima di chi insegna e si esprime nella cura educativa, nell’offerta di una presenza che accompagni l’affacciarsi dell’alunno su tematiche culturali e lo aiuti a trovare una via per la propria esistenza. In questo senso chi insegna è una sorta di dantesco Virgilio. Contro le seduzioni alienanti del sistema informativo globale (la selva oscura) e i suoi pseudo-saperi di frammentazione, esercita con la vicinanza amica e la discrezione del cenno azioni di tutela della persona nel suo prender coscienza dell’Intero e per esso delle gnoseologie regionali.

Contro i didatticismi dell’anonimia e della serialità, personalizzare l’apprendimento e l’insegnamento significa lasciar campo alle altrui anime e alla propria, ricordarsi che il conoscere è facoltà di ciascun soggetto e l’impegno personale nel suo insegnamento è diritto-dovere ineludibile ma anche immensurabile e insindacabile di ogni autentico Maestro, di ogni vera Maestra.

1. Irreplicabilità dell’opera educativa e dei suoi soggetti

W. Benjamin identificò la modernità come il tempo della replicabilità (comunque imperfetta) delle opere d’arte. La serialità delle produzioni vincenti in ogni campo, dalle automobili ai polli di batteria, portò l’ufficialità a costituire apparati ideologici di pressione affinché si pensasse che anche nella scuola la persona fosse indifferente, che importanti fossero solo una individuazione tecnica degli obiettivi, una rigorosa definizione delle procedure, degli standard, delle verifiche.

Una rottura ipermodernista con la tradizione: le aule sono state da sempre, ove abitate da veri maestri, il luogo di espressione di una reciprocità pur asimmetrica dei bisogni e delle aspettative, spazi di una relazione non deterministica, non essenzialmente finalizzata al risultato ostensibile ma ad aprir campo alle varie forme della soggettualità. Indipendentemente dai disegni politici del Ministro pro-tempore, si è sempre stati comunque nella scuola o si è intrapreso a insegnare per entrare in modo più profondo, largo e alto nella cultura, maturare la propria interiorità e la propria “persona” (rivelatrice maschera sociale), per essere collegati all’Altro che è negli altri e in noi stessi.

Gli anni Ottanta e Novanta costituirono una interruzione del tradizionale riconoscimento della relazione maestro alunno come essenziale: furono –con poche voci contrarie, fra cui la scuola di San Mauro Pascoli– gli anni della programmazione, dunque di (un massiccio tentativo di) personalizzazione dell’insegnamento. L’insegnante era concepito nei testi ufficiali (ma per fortuna non si è quasi mai lasciato ridurre così) come un operatore di una specie di catena di montaggio tesa a produrre risultati secondo tassonomie di obiettivi educativi e didattici precisi e ben definiti in termini di comportamento osservabile. Che l’insegnante si chiamasse A, B. o C, avrebbe dovuto essere del tutto indifferente; che avesse o non avesse qualcosa di proprio da dire e da dare, non contava; che avesse cultura e continuasse a studiare o a casa propria guardasse solo le telenovelas di quegli anni (“Dallas”, “Uccelli di rovo”...) e il TG5, indif-

ferente. L'importante pareva essere solo il suo diligente applicarsi alle sequenze operazionali previste dalla programmazione.

Nei fatti, la programmazione, almeno quella "pura e dura", non è mai passata. Poi, per fortuna, anche sulle pagine ministeriali e delle riviste di didattica il vento è cambiato e -con molte contraddizioni anche autorevoli come le ideologie oggettivistiche che ispirano le rilevazioni INVALSI e il progetto PISA- la rilevanza delle persone del maestro e dello scolaro è tornata centrale.

Questo cambiamento potrebbe negli anni che ci attendono essere sfruttato ai fini di dar vita a una progettualità fondazionalmente innestata sulla soggettualità, libera ma di alta gamma, di ampio disegno culturale, di grande flessibilità e capacità di apertura alle emergenze della soggettualità, alla gratuità, al dono del futuro che attende ogni persona. Mi incoraggia rilevare come in effetti una consapevole progettazione delle attività educative centrata sulla persona dell'alunno e del docente costituisca da molte parti prassi ormai consolidata e dichiarata. Insieme a programmazioni e itinerari di valutazione in stile anni Ottanta, si è in molte scuole ormai passati a forme di progettualità più complessa, europeo-continentale, più innestata nella tradizione pedagogica italiana di quella programmatoria, pragmatica, di modello tyleriano.

In questi ultimi tre anni il gruppo che da Rimini a Piacenza si è raccolto intorno al progetto "Idea di persona" ha cercato di esplorare in modo più approfondito i presupposti culturali, epistemologici e pedagogici -talora non del tutto consapevoli- di ogni teoria progettuale che, sulla scia di Kant, Spaventa, Bosco, Gentile, Lombardo Radice, Husserl, e Heidegger ri-trovi fondazione filosofico-pedagogica sull'idea più grande concepita nella storia dell'Occidente: quella di soggetto (e di persona in particolare). Ne daremo conto in un apposito volume. Il presente saggio ne anticipa alcuni dei tratti, addensabili nella proposizione: la scuola assume davvero forme rilevanti e pro-iettive principalmente per bocca di un maestro e per via degli atti puri di pensiero che questi vede compiersi nello scolaro.

2. Il Maestro come "persona", "individuo", "soggetto"

Mi auguro che il procedere della scuola possa rimanere fondato, come in fondo è da tre millenni, sull'idea antica ma non vecchia di Maestro. Non "insegnante" o "professore": maestro. Persona con un volto unico, dotata di anima, con un cervello non seriale, interprete delle tradizioni della Città; una persona che studia; che cerca di portare a ulteriore il sapere in comunicazione con la comunità degli studiosi; persona che è attenta, stima e vuol bene ai propri interlocutori, addita loro le vie non tanto della conoscenza ma del conoscere, oltre che dell'essere felici.

Il Maestro è, come **individuo**, il singolo come datità, quella particolarissima entità non divisibile (non analizzabile da saperi oggettivistici) che si forma nel casuale punto di intersezione di infiniti eventi naturali, storici e autobiografici. È l'io come oggetto del suo destino; che è stato inviato a studiare in quel certo istituto di X, che ha fatto l'università a Y, che ha avuto la capacità e la fortuna di vincere un concorso pubblico (ai miei tempi si entrava nei vari ruoli della scuola solo per concorso pubblico ordinario per esami e titoli).

Il maestro è per essere, ma da solo non saprà mai chi è, né potrà andare molto avanti; soprattutto non potrà trascendere se stesso, un se stesso che il non trascendimento depriverà di essere.

Il Maestro è **persona** in quanto ente individuale nella sua intenzionale relazione pedagogica con il mondo, nella sua capacità di riconoscere ed essere riconosciuto come tale dagli alunni, dai genitori, dalla città.

Un insegnante -come un magistrato- nell'esercizio della sua funzione di docente non ha superiori ed è soggetto solo all'autorità della Legge e della Scienza (Kant, 1788). È l'esistente che è cosciente di inten-

dere, volere, amare, generare; che sa di aver un tempo limitato prima di lasciare all'umanità e ai suoi allievi il proprio disegno di conoscenza e di finire una delle sue forme di esistenza. Persona è il soggetto docente in quanto ragiona-con, sa di esser uno nella molteplicità del proprio campo intenzionale; è a se stesso e agli altri e al mondo; ha un orizzonte di senso che continuamente si ricostituisce intorno a lui; aspira alla libertà-di e alla libertà-da. Nella modernità l'idea di persona, che nella sua specificità nasce con il cristianesimo, è affermata soprattutto dal personalismo: Rosmini e Gioberti nell'Ottocento, Gentile (più vicino peraltro all'idea di soggetto), Stein, Scheler, Guzzo, Mounier e Ricoeur nel secolo appena terminato.

Il non-pensare tardomoderno ha indebolito il soggetto, ovvero "ciò di cui si predica ogni altra cosa, senza che esso sia predicato di alcun'altra" (Aristotele, Metafisica, VII, ed. G. Reale presso Rusconi, 1975). La pressione del sistema informativo globale da un lato, la burocrazia scolastica dall'altro lo comprimono o lo dilatano oltre il sopportabile; l'io del soggetto docente a volte si annulla o diviene ipertrofico, l'equilibrio si fa sempre più difficile. Talvolta il peso del mondo virtuale è tale che l'insegnante sotto stress non sa più chi è nè se vi sia almeno un chi; arriva solo pensare di essere un "professionista".

Difficile dunque per la scuola, pur come insieme di persone amiche tra loro e orientate a un ideale di cultura, aiutare ogni soggetto docente a divenire autore di pensiero pensante, di un sentire autentico, di un autonomo vissuto estetico del mondo; difficile portare ogni soggetto docente e discente al centro di ogni possibile, augurabile, autentica storia. Difficile fargli capire come (Kant, 1781) il vero soggetto sia il luogo dell'attuarsi del soggetto personale insieme a quello trascendentale (l'umanità in quanto ordinatrice del mondo secondo le forme dell'io-penso).

Il soggetto che insegna è l'io in quanto pone attentamente e attivamente il non-io, l'altro da sé, e non può senza violenza essere posto da alcunché; peraltro anche il Non-io si pone attivamente e accende la preziosa dialettica dell'educare (Fichte, Missione del dotto). È l'io autore di una propria faticosa impresa di visione del mondo e di comunicazione ai giovani di tale immagine, in forma indefinita per agevolare in questi ultimi il farsene una propria.

Compito del Maestro/a è di esser pienamente soggetto egli stesso e di accompagnare l'allievo in analogia impresa prendendo coscienza di sé e conoscenza del mondo. Contro il Maestro/a operano e forse e opereranno sempre le varie forme della desoggettualizzazione, della burocratizzazione e della programmazione. Ma non lasciamoci impressionare.

3. Il Maestro come soggetto della cura

Il porsi in un atteggiamento pedagogico generale di cura rimanda alla progettazione esistenziale dell'approccio non al frammento ma alla globalità del conoscere: è qui il salto pedagogico rispetto alle pedagogie tardomoderni della programmazione, degli obiettivi e soprattutto delle semplicistiche ideologie della valutazione tassonomica, quelle che vedono un mondo fatto di risposte del tutto vere o del tutto sbagliate, in bianco e nero, un mondo complicato, magari, ma non complesso.

Il riaffiorare del porsi antico e postmoderno della funzione docente come relazione di cura richiede che l'attenzione sia rivolta al soggetto intero, fatto di mente, anima, corpo, così come al mondo nella sua interezza. L'insegnante allora non è solo il "professionista" dell'istruzione, non adopera solo i "ferri del mestiere" per ottenere risultati indipendenti dalla sua persona e da quella degli alunni; è, nella sua pienezza, il **Maestro**, *colui che si prende cura del soggetto in formazione.*

Nella direzione della progettazione esistenziale di incontro con la conoscenza costituita (i saperi, le discipline), si tratta di ideare un disegno progettuale che sappia accompagnare la crescita di ciascuno

mediante un percorso personalizzato che si interseca continuamente con quello di altri percorsi. La prospettiva è quella di pensare insieme proposte capaci di *ascoltare* la persona, di metterla in via, di **darle la parola**. L'assunzione del *progetto di vita* rappresenta la traduzione più coerente dell'idea di persona come **esistente multidimensionale orientato al futuro**. Rimanda a una scuola che guarda alla vita complessiva del soggetto dell'insegnamento e dell'apprendimento. È indispensabile la partecipazione attiva di tutti al fine di sviluppare le potenzialità, interpretare continuamente l'esperienza, ricercare, orientare, aiutare a partecipare alla vita sociale. Occorre che tutti i soggetti coinvolti, ivi compreso l'alunno, siano consapevoli dell'importanza di sentire il loro radicamento nel passato; ma anche il desiderio di futuro e di adoperarsi in tal senso.

Si tratta di accompagnare il processo di crescita personale nel senso di prestare attenzione alla storia di ciascuno, al suo modo di essere e alle sue intenzionalità; ciò significa guardare l'altro nella sua differente e diversa singolarità. La differenza e la diversità sono caratteri costitutivi del soggetto.

Personalizzare allora non è né un modello né una tecnica didattica; appare piuttosto un principio educativo. Un approccio educativo centrato sul soggetto-persona è soprattutto un orientamento educativo; investe il modo di sentire e di guardare l'altro con delicatezza, sensibilità, cultura, apertura, fiducia. Non vedo l'alunno solo quale destinatario dell'istruire di cui con liturgia di apposite verifiche misuro il *quantum*. La persona non è quasi mai una linea retta, un allineamento ordinato e ordinabile nella monoplanarità; è un problema mai risolto, spazio multidimensionale, complesso, segnato spesso da molteplici curvature di ordine sia logico che psicologico e sociologico. Solo nell'agilità della cura il ragazzo può essere seguito.

Un'educazione personale ricerca costantemente i significati che l'esperienza educativa assume per la propria esistenza.

4. La persona che insegna come soggetto progettante

Il rifiuto della programmazione non comporta l'assenza di qualsiasi disegno educativo ma al contrario, una progettualità più raffinata che dal 1986 abbiamo chiamato *postprogrammazione*¹. In questa prospettiva l'atto del docente non può essere inteso tanto come esposizione di un pre-pensato ma, gentilmente, come atto di un pensiero pensante, sentiero che si apre su paesaggi sempre nuovi perchè evocati dal pensare del soggetto, discorso che è animato da tensori interni ed esterni e si attua come indagine consapevole della prossimità a molteplici radici degli eventi, nella pluralità degli spazi e dei tempi. Un "piano personalizzato" –per usare il linguaggio di Giuseppe Bertagna- è allora stato da noi interpretato essenzialmente come una scrittura di figure-vettrici che attraverso porte talora semichiusure e proponendo processi unitari offrono orientamenti al carattere organico e armonico (ma sempre preziosamente interminabile) del pensiero di ciascun soggetto.

Per noi del progetto *Idea di persona* si è trattato di un concetto da far agire in coniugazione con un altro "campo di esperienza", introdotto dagli *Orientamenti per la scuola materna del '91*, forse l'unico documento programmatico ancora attuale fra quelli pre-riforma.

¹ La parola/idea postprogrammazione si profila come una figura narrativa che può risultare degno habitat di sentieri progettuali di raccordo tutelante la storia, l'identità e la progettualità di alunni e docenti.

Fin dal 1986 teorizzammo a San Mauro Pascoli che la soluzione di una teoria del progettare in educazione non stava nell'umanizzare, accomodare e ammorbidire la programmazione ma nel fuoriuscirne completamente.

La postprogrammazione andò avanti nella pratica e nella teoria e rilevanti saggi furono pubblicati nel 1988 su varie riviste e in "Pedagogia al limite" (La Nuova Italia '88). Nel 1991 la teoria, maturata anche attraverso un lungo confronto con Piero Bertolini e i suoi allievi del gruppo Enciclopedia, riceveva una completa e organica stesura con il libro "Postprogrammazione" (La Nuova Italia, 1991, 1998 2.a).

Il concetto di campo di esperienza, non è attivabile, a mio avviso, solo nella situazione pre-disciplinare propria della scuola dell'infanzia. Il campo di esperienza è un territorio che non è costituito da sempre in sé e per sé ma si forma per l'atto di un suo attraversamento da parte di un soggetto e del suo porre/porsi delle domande. È il soggetto che elabora il suo sapere e i saperi preesistenti non saranno più gli stessi.

Il campo di esperienza si attraversa con l'esperire che muove dall'azione per pervenire ad una riorganizzazione del vissuto sul piano simbolico. L'esperienza non è un dato "sotto vuoto", viene costruita attraverso i sistemi simbolici, grazie a queste forme dell'intersoggettività o –a dirla con Kant- soggettività trascendentale. Ogni autentica conoscenza di campo è trasformativa dei significati originari, ma anche generatrice di significati nuovi e importanti.

L'esperienza pedagogica vuol essere unitaria; ogni campo di esperienza è contesto da cui muovere per acquisire conoscenza dell'insieme. Si parte da questa e a questa si ritorna in forme più ricche e articolate introducendo ordini di tipo culturale per poi procedere ancora a ricomporre l'insieme. Il campo di esperienza potrebbe configurarsi quale spazio per un gioco di composizione e di scomposizione.

Condizione indispensabile dell'unitarietà è la consapevolezza del *sensu* dell'educare perché è solo questa consapevolezza che consente di conferire unitarietà all'esperienza educativa. Le parti sono tenute insieme se ci sono condizioni relazionali e se sono condivise le direzioni di senso. Obiettivi analitici, parziali, minuti distruggono la visione d'insieme e impediscono al pensiero di soffermarsi sull'essenziale.

Il quadro teleologico infonde senso e sostanza a ogni tappa del cammino; consente di tenere insieme le parti evitando dispersioni.

Non c'è autentica vita educativa senza fini che la giustifichino, se è alienata di un senso specifico; in luogo dei fini subentra secondo programmazione scolastica anni '80 e '90 una miriade di obiettivi dissociati da ogni intenzionalità di lungo respiro, parziali e momentanei e che si susseguono per raggiungere risultati immediati, ignari di valori, i soli che illuminano la strada.

5. Funzioni tutoriali, o meglio magistrali: il profilo unitario dell'educare

La proposta del "tutor" nei documenti pedagogici della riforma ex legge 53/2003 ha suscitato forti obiezioni, anche e forse soprattutto per il modo autoritario e meramente legalistico in cui vari soggetti l'hanno presentata: è legge -si diceva- e pertanto va applicata, trascurando le ragioni filosofiche, politiche e pedagogiche sia a suo sostegno che a sua smentita.

Personalmente leggo questa proposta come invito a riprendere la valenza educativa dell'idea di unitarietà dell'insegnamento come riproporsi in atto dell'unità della cultura nella relazione maestro-scolaro; ecco allora che l'idea di cura che deve percorrere le funzioni tutoriali (perché non chiamarle semplicemente "magistrali"?), e l'idea di persona sono aspetti pedagogici non "transeunti"; costituiscono fondazioni non legate a vicende contingenti e che potrebbero rappresentare nuclei concettuali per una auspicabile "costituente" per la scuola che, oltre i network politici temporaneamente al potere, disegni un quadro di idee pedagogiche con una qualche solidità.

Penso che l'invito a rafforzare le funzioni "tutoriali", peraltro *esercitate da sempre dai docenti*, vada raccolto e letto quale richiamo a una costante sensibilità educativa che accompagni i processi di istruzione e quale attenzione ad un'impostazione formativa unitaria volta a evitare che alla frammentazione culturale si aggiungano settorializzazioni didattiche.

Proprio perché il mondo appare frammentato occorre sostenere in chi deve insegnare e in chi cerca di apprendere l'unitarietà della visione personale.

Bibliografia

- E. Kant *Critica della ragion pura* (1781-87) e *Critica della ragion pratica* (1788), Laterza, Bari, 1968
G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1913), Ed. Le Lettere, Firenze, 2003
M. Heidegger *Nietzsche*, Adelphi, Milano, 1994
H. Arendt *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano, 1999
H. G. Gadamer *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 1986
F. Bertoldi *Critica della certezza pedagogica*, Armando, Roma, 1981
P. Bertolini *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988
P. Bertolini *Pedagogia fenomenologica*, La Nuova Italia, Firenze, 2001
I. Mancini *L'Ethos dell'Occidente*, Marietti, Genova, 1990
G. Boselli, *Postprogrammazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2.a ed. 1998
L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze, 2003
A. Erbetta (a cura di) *Senso della politica e fatica di pensare*, CLUEB, Bologna, 2003
A. Melucci (a cura di), *Funzione docente*, Fara, Rimini, 2005
G. Boselli, N. Serio, *Fondazioni culturali delle riforme scolastiche*, Armando, Roma, 2005
M. Pomi, *Al servizio dell'impossibile* La Nuova Italia, Firenze, 2005
P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erikson, Trento, 2006
G. Cerini, M. Falzoni, A. Melucci *Autonomia, docenti, nuove professionalità*, Tecnodid, Napoli, 2006

Il principio di personalizzazione e i suoi limiti: una riflessione pedagogica

Maria Teresa Moscato

Personalizzazione come idea guida

L'idea centrale più importante, presente nella legge Moratti, deve a mio parere essere individuata nella revisione e reinterpretazione positiva del concetto di "obbligo" scolastico. Sarebbe superfluo sottolineare come questo principio animi tutta la politica scolastica occidentale, dal secondo Ottocento a tutto il Novecento, concretizzando in essa i principi dell'eguaglianza dei punti di partenza e dello scientismo razionalista, sia nelle sue matrici illuministiche e laiche, sia nella sua più antica versione cristiano-riformata (e nella successiva ottica marxiana) dalle forti connotazioni etico-politiche. Storicamente, con la normativa sull'obbligo scolastico, lo Stato nazionale, avocando a sé il potere esclusivo (e non concorrente) di regolamentare, amministrare e gestire, l'intero sistema dell'istruzione, si è fatto garante unico dell'eguaglianza dei punti di partenza, prima attraverso l'uniformità dei contenuti scientifici e culturali trasmessi dalla scuola (i programmi); e successivamente attraverso l'uniformità dei percorsi metodologico-didattici (i curricoli e gli obiettivi), fissati a livello centrale.

Vale la pena ricordare che la nostra Costituzione repubblicana, all'art. 3, assegna piuttosto alla Repubblica il compito positivo di "rimuovere gli ostacoli" che di fatto impediscono il pieno sviluppo, e la pari libertà di partecipazione dei cittadini. Nella prospettiva progettuale e programmatica del dettato costituzionale, quindi, la concezione positiva del diritto/dovere alla formazione del cittadino, e in qualche modo della sua "personalizzazione", costituisce già un implicito. Lo scriveva già Don Milani, quaranta anni or sono, che "fare parti uguali a disuguali è somma ingiustizia"¹, e per molti decenni e in più riprese è stata espressa e argomentata l'ipotesi che, per "rimuovere gli ostacoli", ci volessero metodologie didattiche e strategie differenziate, per allievi provenienti da gruppi sociali e culture differenti, proprio allo scopo di rendere effettivo il loro diritto di cittadinanza².

Oggi appare chiaro che la concezione di obbligo scolastico come un obbligo di frequenza, simile in qualche modo alla coscrizione obbligatoria, in cui siano garantiti solo degli standard di contenuto o degli standard di percorso, e in cui comunque non sia possibile garantire realmente gli effetti e gli esiti della permanenza dell'allievo nell'istituzione scolastica, sia per molti versi insufficiente, sia sul piano politico in senso lato, sia sul piano pedagogico didattico. Ci serve in primo luogo una concezione più ampia e articolata di diritto/ dovere alla formazione, dentro la quale formulare e concretizzare il principio del "diritto al successo formativo". Naturalmente, "successo formativo" non è diritto alla "promozione politica", ma è uno di quei diritti inseparabili dalla corresponsabilità personale nell'avvalersene, da parte del titolare del diritto. In questo senso, ritengo, parlasse di "successo formativo" non solo il Ministro Moratti, ma anche il precedente Ministro Berlinguer, quando rivendicava "l'eccellenza per tutti".

A noi sembra ragionevole che il Legislatore, indipendentemente dagli orientamenti del governo in carica, si ponga il problema di assicurare ai giovani cittadini esiti/risultati dell'itinerario scolastico, che

¹ Il riferimento è alla celebre *Lettera a una professoressa* (Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967), libro originale, che ha avuto a suo tempo il merito di fornire ispirazione anche alla ricerca scientifica nel campo delle scienze dell'educazione.

² Una simile ipotesi è già prefigurata, ad esempio, in alcuni passi di P. Bourdieu (Cfr. P. BOURDIEU, *Le disuguaglianze di fronte alla scuola e alla cultura*, 1966, in: E. MORGAGNI e A. RUSSO, eds, *L'educazione in sociologia*, Bologna, CLUEB, 1997, pp. 107-123).

siano, se non “uguali”, almeno equivalenti, e che si riconosca tale obiettivo più importante di una ipotetica l’uniformità dei contenuti e delle procedure, insomma degli standard quantitativi del percorso stesso. L’ipotesi di un’offerta formativa ricca e articolata, e della obbligatorietà di essa da parte delle scuole, cui non corrisponda una obbligatorietà di frequenza uguale per tutti, concretizzerebbe quindi una struttura scolastica flessibile, articolata e ricca di possibili percorsi scolastico-formativi, modello cui la scuola italiana tendeva idealmente almeno a partire dalla legislazione del 1977 e dai Programmi del 1979 per la Scuola Media³. Solo se la tradizionale concezione dell’*eguaglianza* dei contenuti/ percorsi viene finalmente sostituita dall’idea della *equivalenza* formativa degli stessi contenuti/percorsi, sarà possibile realizzare nella scuola quella effettiva individualizzazione/ personalizzazione della formazione, teorizzata in più riprese negli ultimi trent’anni.

Assunta quale principio metodologico didattico, l’idea di “personalizzazione” non si limita perciò a ribadire la centralità della persona nel processo educativo (un principio ispiratore già della Costituzione del 1948, sicuramente in continuità con la tradizione pedagogico didattica italiana, almeno a partire dalla l.1859/62, ed inclusa l’abrogata l.30/2000). Questa idea guida sottintende ed implica molti precedenti, ad esempio le formulazioni del dpr 275/1999, che già prescrive alle scuole autonome l’offerta di curricoli composti da una parte obbligatoria e da una parte facoltativa per lo studente (che diventa obbligatoria quando viene scelta). E giacché l’ultima riforma non cancella ogni elemento, del patrimonio concettuale consolidato negli ultimi trenta anni, di cui non riprende esplicitamente la terminologia, è ovvio che permangano come importanti impliciti i concetti di curriculum, di obiettivo, di progettazione didattica, di valutazione formativa.

La specificità del concetto di “personalizzazione”, nell’ottica della l. 53 e dei materiali di supporto ad essa, deriva però dalla connessione fra due nuclei concettuali: l’idea della flessibilità e differenziazione dei percorsi curricolari e del loro esito, a partire dall’accettazione positiva delle differenze (soggettive e culturali, come già nel DPR 275/99), e l’idea del primato dell’educativo anche dentro il percorso scolastico. Anche il DPR 275/99 aveva del resto affermato la responsabilità dell’istituzione scolastica rispetto alla “educazione, istruzione e formazione” del futuro cittadino, ma i documenti di supporto alla l. 53 parlano più chiaramente di “educazione integrale” e di competenza⁴.

In altre parole, la personalizzazione deve intendersi come un principio metodologico che riconosce ed assume in partenza la ricchezza delle differenze, soggettive, sociali e culturali, fra gli alunni cui l’offerta formativa viene rivolta (secondo il dettato del dpr 275/99), e che nell’articolazione di itinerari parzialmente diversificati, sia in termini di contenuto, sia in termini di metodologia, accoglie anche la possibilità di esiti formativi personalmente diversi. Non quindi una uniformità di esiti attesi (con la tendenziale riduzione al cosiddetto livello minimo accettabile), ma una diversificazione degli itinerari, sia pur dentro una uniformità di livelli di offerta (dettati dai vincoli ministeriali), con l’intento di stimolare uno sviluppo personale che sia il più completo e armonico per ciascun allievo, a partire dalla sua soggettività riconosciuta, e assumendosi la responsabilità delle scelte operate. Il principio riafferma l’idea guida della l.

³ Cfr. l.517/77, art. 2: “ferma restando l’unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l’attuazione del diritto allo studio e alla promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della stessa classe oppure di classi diverse, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Cfr. l. 348/77 e D.M. 9.2.1979 (Programmi).

⁴ Si tratta di materiali offerti come supporto alla sperimentazione avviata con la l. 100/2002, e successivamente, con alcune variazioni, apparsi in allegato alla l. 61/2003. I testi del Profilo, delle Indicazioni e delle Raccomandazioni, relativi alle scuole per l’infanzia, alla elementare e alla secondaria di primo grado sono tutti reperibili sul sito del MIUR, e costituiscono adesso gli allegati al decreto attuativo 23 gennaio 2004.

1859/62, e cioè che l'allievo debba "crescere su se stesso", al confronto di sé (e non comparativamente ad altri). Si ricordi che anche la gloriosa l. 1859/62⁵, quella legge che le generazioni più giovani considerano "vecchia", aveva nei principi dell'Attivismo uno dei capisaldi teorici della sua progettazione iniziale, e che anche nei successivi Programmi del 1979 tutta la didattica della scuola media presupponeva l'esigenza della progressiva crescita personale di ogni allievo (rispetto a se stesso, e non rispetto a una media standardizzata). Il principio della personalizzazione, comunque formulato, non è quindi una novità assoluta nella storia della scuola italiana; e così si può affermare che un'anima attivistica sia rimasta a lungo, anche nei decenni del proceduralismo spinto, introdotto dal modello della programmazione per obiettivi, come una "pedagogia ombra" nelle migliori realizzazioni metodologico didattiche prodotte nella scuola di base in Italia⁶.

In quest'ottica la distinzione fra i termini "individualizzazione" e "personalizzazione" è a mio parere quasi irrilevante, e i due termini potrebbero essere agevolmente assunti come perfetti sinonimi⁷. Il vero problema consiste piuttosto nel definire "che cosa" si intende "personalizzare" o "individualizzare", perché è chiaro che si possono personalizzare i metodi, i contenuti, i percorsi e anche gli esiti: anzi, gli esiti sono sempre personalizzati, perché "personali" e nessuna legislazione potrà mai ottenere, con la normativa e con gli espedienti didattici più sofisticati, di controllare "davvero" gli esiti dei percorsi educativi (se non per una parte molto limitata e superficiale). Inoltre, prima di parlare delle difficoltà di trasposizione realizzativa del principio della personalizzazione, occorre individuare dei limiti ideali e strutturali che stanno a monte dell'applicazione stessa, nella concezione di scuola e nella natura e nelle finalità dell'istituzione scolastica. Negli ultimi anni, il dibattito ha accentuato più la contrapposizione fra le ispirazioni politiche dei due governi⁸ che si erano succeduti, senza più valutare, apparentemente, alcuni elementi di oggettiva permanenza fra le finalità della scuola. Non c'è dubbio che la scuola, fin dalle sue origini arcaiche, risponda in primo luogo ad esigenze sociali di condivisione di conoscenze, valori, narrazioni, elementi senza i quali non è possibile nessuna "convivenza civile", dal momento che i gruppi umani sono tali perché condividono mondi simbolici, e non tanto perché condividono un territorio e degli strumenti di produzione economica. Le scienze, il diritto, la lingua, la memoria storica, certe regole di condotta e stili di comunicazione, sono "materia" della cittadinanza, come sono "materia" del "senso critico" che la scuola intende promuovere in termini di responsabilità personale per ogni giovane cittadino. Le distinzioni "destra/sinistra", rispetto a questa prioritaria finalità dell'istituzione scolastica, quando esistono davvero, sono relativamente marginali. L'enfasi sul principio della personalizzazione, così come certe enfasi sulla "diversità culturale" come diritto, sembrano mettere fra parentesi la specificità della scuola come istituzione che "introduce" l'intelligenza infantile in un mondo culturale condiviso (e anche in più mondi successivi, perché un'identità personale può bene alimentarsi di una pluralità di appartenenze). Voglio dire, in altri termini, che il principio di personalizzazione può essere assunto come una poten-

⁵ La legge 1859 del 31.12.1962, dopo anni di dibattito parlamentare e raccogliendo la convergenza di opposti schieramenti, politici e sociali, estese l'obbligo scolastico in Italia ai 14 anni dentro un unico canale della scuola secondaria. Era una legge socialmente avanzata e pedagogicamente audace, che ci collocò allora all'avanguardia in Europa, costituendo il vero spartiacque nel processo di trasformazione del sistema scolastico italiano.

⁶ Ho sviluppato più ampiamente questa affermazione in: M.T. MOSCATO, *Dalla mente al laboratorio*, "Dirigenti Scuola", 4, gennaio febbraio 2005, pp. 35-44.

⁷ Per quanto io abbia quasi sempre usato il termine "personalizzazione". Cfr. M.T. MOSCATO, *Personalizzazione dei percorsi formativi*, "Dirigenti Scuola", 7, maggio-giugno 2001, pp. 10-23.

⁸ Lo fa, per esempio, in un articolo per altro molto equilibrato, in un suo recente intervento S. Ciatelli (S. CICATELLI, *Scuola di destra, scuola di sinistra*, "La Scuola e l'Uomo", 6, giugno 2006, pp. 141-146).

te idea guida solo a condizione di riconoscere nella scuola anche un'altra idea guida, egualmente preziosa e potente, in relazione alla quale esso trova il suo reale criterio di applicazione, in termini di tempi, contenuti e metodologie.

Problemi realizzativi

Sul piano delle trasposizioni realizzative, non si può negare che la nostra scuola incontri di fatto, al momento, molte difficoltà e su piani diversi. Indubbiamente esiste una resistenza generalizzata all'idea stessa, nella misura in cui permane una concezione generalizzata, fra gli insegnanti, che riproduce la tradizionale struttura per classi e orario cattedra. E d'altra parte l'Amministrazione costruisce tuttora l'organico per numero di classi, e in rapporto numerico di alunni per classe. Evidentemente, qualsiasi logica di individualizzazione /personalizzazione, inclusi i modelli dichiaratamente modulari⁹, suppone una riorganizzazione della struttura, degli orari, degli impianti didattici e dei contenuti conoscitivi che si propongono agli allievi. Suppone soprattutto una organizzazione per gruppi piccoli, variamente definiti, che si alternino alla struttura di classe per una parte consistente dell'orario. Inutile dire che, a parte alcune sperimentazioni riuscite, e a parte alcune esperienze relativamente diffuse, soprattutto nel primo ciclo scolastico e su tutto il territorio nazionale, le scuole italiane si presentano tuttora organizzate secondo la logica tradizionale di gruppi classe stabili, assegnati ad insegnanti egualmente stabili (precariato a parte) con orari ben definiti. Le progressive riduzioni dell'organico, a partire dal 1997, non aiutano certamente a ripensare una diversa organizzazione strutturale. Personalmente ritengo anche poco praticabile e poco funzionale l'idea di una riorganizzazione totale di tutta l'attività didattica in forma modulare o laboratoriale, in base a presupposti didattici che esigerebbero un altro spazio di argomentazione. In ogni caso, le scuole neutralizzeranno (e lo hanno già fatto) la proposta di riforma nei termini delle praticabilità reale che riconosceranno, come hanno del resto sempre fatto¹⁰.

Un'altra idea operativa che sosteneva il principio della personalizzazione, sempre a mio parere, in termini positivi di realizzazione, era quella di una didattica tutoriale. La tutorialità diffusa (ma non generalizzata), sarebbe stata la vera condizione di qualsiasi didattica personalizzata, ma la confusione fra tutor e coordinatore, presente nei documenti della riforma, o addirittura fra tutor e maestro unico, nel livello elementare, a prescindere dalle reazioni non sempre equilibrate di parte del corpo docente e dei suoi sindacati, ha di fatto, a mio parere, impedito che il modello tutoriale venisse perfino percepito e riconosciuto in tutto il suo potenziale pedagogico-didattico¹¹.

Per quanto riguarda la composizione dei gruppi diversi da un gruppo classe, essa rinvia a problemi non solo organizzativi. In primo luogo, c'è da dire che l'esigenza di gruppi di livello, al momento attuale, è resa necessaria dalla scelta di anticipare l'ingresso nella scuola materna e nella scuola elementare nei termini opzionali e progressivi che sono noti. Questo dato genererà nel tempo dinamiche che, per motivi diversi, la scuola di base ha già consociuto. La possibilità che in unico gruppo classe si affianchino fasce di età troppo distanziate, e soprattutto momenti di "cerniera evolutiva" non compatibili fra loro, esigerebbe una complessa attenzione pedagogico-didattica nella composizione di essi. Non è sempre chiaro a tutti

⁹ In realtà ciò che viene proposto dalla riforma già attuata nel primo ciclo con il nome "Unità di apprendimento" è sostanzialmente un modulo progettuale (con o senza laboratori interni).

¹⁰ Per lo stadio di attuazione di questa riforma, si veda l'esito del monitoraggio dell'USR nella nostra Regione: A.M. BENINI e L. GIANFERRARI (a cura di), *Tra riforma e innovazione*, Napoli, Tecnodid, 2006.

¹¹ Ho scritto su questo punto più ampiamente. Cfr. M.T. MOSCATO, *Il tutor: funzione e figura*, "Dirigenti Scuola", 1, sett. ott. 2005, pp. 24-30; *Il tutor: contesti e dimensioni*, "Dirigenti Scuola", nn. 4-5, marzo-aprile 2006, pp. 55-62.

che la composizione dei gruppi (incluso il gruppo classe) costituisce essa stessa una strategia didattico-metodologica. Tuttavia la variabile età non è mai irrilevante, se si assume che, quale che sia lo sviluppo cognitivo manifesto e il livello di conoscenza e competenza maturato, il soggetto è caratterizzato dal bisogno maturativo tipico della sua età. Ad es. un bambino di tre anni e mezzo, che appaia cognitivamente molto maturo, non è perciò fuori dai bisogni emotivi e sociali della sua età. Inserirlo in un gruppo di bambini più grandi con obiettivi di potenziamento cognitivo potrebbe essere un grave errore educativo, al momento non manifesto. Viceversa, un soggetto con difficoltà cognitive fra i nove e i dieci anni, in cui possono essere presenti già alcuni compiti evolutivi tipici della successiva preadolescenza, reagirà negativamente all'inserimento in un LARSA con soggetti evidentemente più giovani di lui, sentendosi "infantilizzato", e probabilmente mostrerà reazioni di rifiuto aggressivo o di isolamento. L'attenzione all'integralità del processo educativo, senza privilegiare in termini esclusivi gli aspetti cognitivi di esso, dovrebbe portarci a mantenere tendenzialmente le variazioni di età entro il margine di un anno al massimo, soprattutto nella fascia 6-11 anni. In generale, quando la crescita e lo sviluppo fisico permettono ad un bambino di sopraffare i suoi compagni, o gli impediscono di giocare con loro senza far loro del male (come nel caso del dodicenne straniero trattenuto in una quarta elementare), questo dovrebbe indurre a rivedere immediatamente la collocazione nel gruppo, prima che si manifestino comportamenti di sopraffazione violenta nei confronti dei più piccoli.

In generale, i gruppi di laboratorio, comunque costruiti, dovrebbero rispondere sempre a criteri di flessibilità e dinamicità: un gruppo/ laboratorio non dovrebbe assumere la stessa staticità del gruppo classe, a meno che esso non copra uno spazio relativamente ristretto del curricolo, e il suo perdurare sia giustificato dalle esigenze formative. La formula modulare, per i laboratori, potrebbe rispondere meglio all'esigenza di non creare una classe parallela. In ogni caso, la logica della personalizzazione del percorso dovrebbe consentire l'inserimento del soggetto in gruppi laboratorio di livello diverso, rispetto alle aree disciplinari; sarebbe negativa la dinamica per cui un bambino si trovasse inserito in laboratori di recupero in tutte le aree disciplinari, e non ricevesse anche l'offerta di laboratori elettivi e di potenziamento a lui congeniali, o non venisse orientato a sceglierli. La riflessione serve a sottolineare come, anche in presenza di una offerta formativa ricca, diversificata e di alto livello, permarranno delicate responsabilità educative e didattiche, tali da esigere anche una funzione tutoriale attenta e consapevole.

Concludendo provvisoriamente questa riflessione, a me pare che gli insegnanti italiani abbiano oggi bisogno di chiarificazioni metodologico-didattiche, che li aiutino ad acquisire nuove consapevolezze nel loro lavoro quotidiano, più che di stravolgimenti strutturali e nuove terminologie, che sembrano alimentare risentimenti, piuttosto che sostenere professionalità.

Personalizzazione e dintorni. Appunti critici

Carlo Nanni

L'intervento cercherà di leggere criticamente la categoria della "personalizzazione", enfaticamente proposta dai decreti attuativi della legge delega 53/2003, ponendola anzitutto nel contesto socio-culturale attuale e più specificamente nell'insieme della riforma dell'istruzione e formazione professionale.

1. In "scenari" di multivalenza

La vita contemporanea è attraversata fin nell'intimo dell'esistenza personale dalla globalizzazione, dalla multiculturalità, dalle nuove tecnologie informatiche e telematiche, da nuove attenzioni valoriali (prevalentemente sotto il segno del benessere e della esaltazione della soggettività individuale), da una vasta secolarizzazione della vita pubblica (contrastata da opposti fenomeni di fondamentalismo): il tutto in una aumentata complessificazione e differenziazione delle esistenze personali e dei soggetti storici collettivi.

A livello di politica nazionale e internazionale ciò ha comportato una pressante preoccupazione per adeguare le strutture produttive, locali e nazionali, e gli scambi commerciali, all'interno e all'estero. Peraltro si è anche evidenziata l'incidenza di quello che viene oggi chiamato "fattore umano" o "risorse umane" e ieri semplicemente "forza lavoro": anche e proprio a livello di formazione e di acquisizione di abilità, capacità, atteggiamenti, che possano essere spendibili sul mercato ormai sempre più mondializzato.

In Occidente la globalizzazione si è incrociata con quella "rivoluzione silenziosa"¹ dei modi quotidiani della vita che ha portato a enfatizzare i diritti soggettivi e la qualità della vita e ad essere attenti alla dimensione ecologica dell'ambiente vitale. In pari tempo sono venute a tramontare e a cadere le grandi ideologie illuministiche del progresso illimitato e del cambio strutturale dei rapporti sociali di produzione che, come ha ben descritto E. Fromm, in *Avere o essere*², avevano fatto balenare il "sol dell'avvenire", la felicità per tutti e una vita "sostanzialmente" e "formalmente" democratica dappertutto, equa e solidale.

A sua volta la crisi di fiducia nella scienza moderna e nella visione antropocentrica dell'uomo, costruttore del suo destino, tipica della modernità occidentale, ha fatto parlare ad alcuni di "pensiero debole" e globalmente di "post-modernità", ma per altri si starebbe solo passando ad un'epoca "iper-moderna", affidata più che alla scienza e alla "virtus" politico-umanistica alle nuove tecnologie computerizzate, robotizzate, telematiche (e alla loro potenza informativa e operativa) e alla concertazione imprenditoriale-economica internazionale.

Sul terreno della politica educativa, questo incrocio non è senza conseguenze nel modo di intendere e di effettuare la riforma del sistema sociale di formazione, che ne viene investito e caricato di una intrinseca multivalenza, se non proprio di ambiguità, tirato, com'è, per un verso dal funzionalismo economicistico-produttivo e per altro verso da rilevanti intenzionalità umanistico-solidaristiche.

Più direttamente la vita di tutti e di ciascuno, dei singoli, dei gruppi, delle parti sociali e delle nazioni, ha a che fare con le difficoltà che incontrano la condizione giovanile in se stessa e i rapporti intergenerazionali, toccati nel profondo da modelli di sviluppo e da pratiche educative tra permissività e

¹ R. Inglehart, *La rivoluzione silenziosa*, trad. it., Milano, Rizzoli, 1983.

² E. Fromm, *Avere o essere*, trad. it., Milano, Mondadori, 1977.

ossessività della adeguatezza a un futuro di non facile controllo e disponibilità di successo, o perlomeno in condizione di elevato mutamento ed innovazione.

2. Nel contesto delle parole d'ordine della riforma

Dopo la Legge 30/2000 è diventato dato acquisito “bipartisan” il fatto che ci muoviamo in un sistema educativo di istruzione e di formazione³.

2.1. Il sistema educativo di istruzione e di formazione

La parola “sistema” fa intendere che si è in presenza di un che di unitario ma insieme articolato: all'interno, tra i sotto sistemi di istruzione e quello di formazione (che porta ad evidenziare non solo “passerelle” per possibili passaggi e interscambi dall'uno all'altro, ma anche una reciprocità di modulazione che tende ad accostare più che in passato teoria e prassi, costruzione concettuale e operazionalizzazione concretizzante); e all'esterno, tra le forme di intervento educativo (educazione formale, educazione non formale, educazione informale): nel contesto di una intrinseca e necessaria coordinazione “orizzontale” con le altre agenzie educative comunitarie (famiglie, chiese, associazioni, movimenti, organizzazione dello sport e del divertimento...) e sociali (mondo politico, economico, culturale...), come anche di una coordinazione “verticale” con gli altri sistemi scolastico-formativi (locali, nazionali, internazionali, europei, mondiali).

A sua volta, l' “educativo”, vale a dire l'aiuto sociale per una formazione della personalità ad una vita umanamente degna, diventa il punto di integrazione tra istruzione e formazione, visti come poli interattivi. E ciò non solo a livello di istituzioni formative ma anche a livello di curriculum e di pratica didattica. Sicché bisognerà sempre pensare ad una scuola (a un'istruzione, a un curriculum, a una didattica) attente e aperte alla formazione globalmente personale e viceversa ad una formazione professionale pensata nell'orizzonte non solo della rispondenza al mondo produttivo e lavorativo, ma anche della promozione di una vita personale professionalmente e culturalmente degna. L'integrazione educativa dovrà essere sempre tenuta presente.

È appena da accennare che se la parola “formazione” fa pensare direttamente alla formazione professionale, vale a dire all'aiuto per l'acquisizione di competenze per il mondo della produzione e del lavoro, spesso volte il termine continua ad essere utilizzato nel significato umanistico di sviluppo integrale delle virtualità personali, per cui il soggetto porta a maturazione le proprie potenzialità, struttura le sue capacità, apprende ciò di cui è carente, consolida e qualifica la sua esistenza storica nell'esperienza del mondo e nell'interazione con gli altri.

2.2. Formazione e competenza, apprendimento e insegnamento

Ma a questo livello continua a sussistere un certo tasso di antinomicità tra competenza e formazione. L'enfasi tecnologica sull'operare produttivo ha portato a pensare anche l'istruzione in termini di conoscenze che vanno verso la loro traduzione in “competenze”, vale a dire in modalità di pensare, di agire, di fare e di produrre valide, motivate, efficienti ed efficaci. Secondo alcuni ciò porterebbe ad rafforzamento (un “empowerment” come si dice) personale, ma secondo altri sarebbe uno sbilanciamento eccessivo sull'agire rispetto all'essere e un tributo alle aspirazioni di un successo personale e sociale a tutto svantaggio della crescita personale integrale e della “cultura animi” interiore e “spirituale” (nel senso vasto di vita intellettuale, estetica, morale, religiosa...).

Peralto dopo il *Rapporto sull'educazione 2000* dell'Unesco⁴, che proclama il diritto di tutti all'ap-

³ Per gli aspetti generali rimando a C. Nanni, *La riforma della scuola. Le idee, le leggi*, Roma, LAS, 2003.

prendimento per tutta la vita, è diventata acquisizione pedagogica comune lo spostamento d'accento dall'insegnamento all'apprendimento: il focus è stato portato sui processi di apprendimento e, subordinatamente, sull'aiuto pedagogico-didattico ad esso.

2.3. La cosiddetta “centralità del soggetto che apprende”

In questa linea si può anche leggere un'altra acquisizione pedagogica “bipartisan”, ma che ha avuto la sua prima forte espressione nella legge “Berlinguer” (L. 30/2000), vale a dire la “centralità del soggetto che apprende”. Il punto di partenza, la costante pietra di paragone e il termine “ultimo” di riferimento, rimangono le peculiarità esistenziali e sociali dei diversi soggetti scolastici e formativi, che interagiscono tra loro e con l'ambiente, all'interno di viventi processi storici, a fini di formazione e di permanente qualificazione della vita di tutti e ciascuno.

È appena da notare come il riferimento del termine soggetto è fondamentalmente assunto in senso individualistico e generalizzato. In tal senso più che di soggetto che apprende sarebbe meglio parlare di persone, di studentesse/studenti, di soggetti in formazione che apprendono, in maniera differenziata e secondo il bisogno educativo di ciascuno, all'interno di comunità di apprendimento, come dovrebbe essere ogni scuola e centro di formazione professionale.

Di soggettività sociali o collettive neppure a parlarne. La prospettiva di un apprendere “insieme”, così come l'evidenziazione di finalità collettive, sembrano del tutto poste al massimo sullo sfondo o totalmente oscurate nell'intera riforma, sia come è stata promossa dal governo di centro-sinistra (Berlinguer - De Mauro) sia come la ha reimpostata il governo di centro-destra (Moratti). Si è ben lontani da quanto si affermava ad esempio nei rinnovati programmi della scuola media del 1979, in cui si affermava che la scuola media “risponde al principio democratico di elevare il livello di educazione e istruzione personale di ciascun cittadino e in generale di tutto il popolo italiano, potenzia la capacità di partecipare ai valori della cultura, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro sviluppo”⁵.

È senza significato che nella L. 53/2003, non esista il termine “partecipazione”?

2.4. L'impostazione “ologrammatica”

Per parte loro, la L. 53/2003 e la sua pedagogia e “didattica di stato”, hanno inteso imprimere a tutto il processo di apprendimento scolastico un principio unitario, integrativo e «ologrammatico» (vale a dire una forte circolarità e organicità di quanto si va via via apprendendo: nozioni, conoscenze, abilità, competenze, saperi, atteggiamenti, capacità): in vista di una cultura che diventi *paidéia*, cioè fonte di significati e di senso per la vita delle persone e per lo sviluppo individuale e sociale. In tal senso l'apprendimento, per quanto specifico o addirittura specialistico o disciplinare esso possa essere, deve essere attento a quelli che sono stati detti aspetti trasversali; anzi deve sempre rimandare a, riferirsi a, o, comunque, cercare di costruire una cultura generale, una struttura organizzata e condivisa di significati che autorizza lo scambio, il dialogo continuo e la reciproca comprensione tra lingue, metodi, sensibilità, prospettive settoriali diverse.... Alla base sembrano esserci i «quattro pilastri» di Delors (= sapere, saper fare, saper essere, saper vivere insieme con gli altri), che – in una prospettiva di apprendimento per tutta la vita – dovrebbero caratterizzare l'educazione del XXI secolo⁶.

⁴ Unesco, *Rapporto sull'educazione 2000*, trad. it., Roma, Armando 2000.

⁵ DM 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove d'esame per la scuola media statale*, Premessa generale, I parte: caratteri e fini della scuola media, § 3.

⁶ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, trad. it., Roma, Armando, 1997.

2.5. La personalizzazione

In una forte modalità espressiva, fin dall'inizio, la L. 53/2003 ha posto esplicitamente come fine primario della scuola "la crescita e la piena valorizzazione della persona umana" (art. 1, c. 1). E a loro volta, i relativi decreti attuativi hanno posto la personalizzazione come punto archimedeo di tutta l'impostazione programmatico-didattica. Come si è detto si è passati dai programmi, al curriculum, ai Psp (= Piani di studio personalizzati); dall'uniformità alla diversificazione. Non si ricerca solo l'individualizzazione del curriculum o l'attenzione a progetti e a azioni formative centrate sulle persone in genere, ma si pretende che le persone fisiche, i ragazzi e i giovani concreti (con le loro peculiari biografie esistenziali e professionali), siano soggetti attivi, protagonisti della progettazione, attuazione, verifica, promozione del diritto-dovere di istruzione e di formazione: avendo come orizzonte finalistico la promozione della dignità delle persone e come quadro di riferimento il loro essere valore e centro di ogni altro valore, "imprenditori" della loro vita e della produzione socio-culturale.

A riguardo di quest'ultimo punto cercheremo ora di fare alcuni riflessioni e precisazioni più puntuali.

3. La personalizzazione e i piani di studio personalizzati

Il termine e l'idea di persona sta avendo una nuova stagione di moda pedagogica (dopo quella di circa cinquant'anni fa, sia a livello filosofico, soprattutto ad opera di E. Mounier, sia a livello più specificamente pedagogico con Luigi Stefanini e lo spagnolo Garcia Hoz).

Con L. 53/2003, non si resta a quanto prospettavano gli autori sopracitati, che fondamentalmente intendevano il termine "personalizzazione" come il processo storico del realizzarsi dei mondi personali a tutti i livelli, da quello personale a quello sociale, a quello globalmente storico-esistenziale (e con Theillard de Chardin persino cosmico ed universale). Esso viene portato a livello di processualità dinamica del sistema educativo di istruzione e di formazione pubblica.

È subito però da dire che, pur limitandosi a questo ambito, con l'idea di personalizzazione si possono e si intendono molte cose non sempre tra loro armonizzabili.

3.1. Oltre la individualizzazione e l'ambito metodologico-didattico

Per alcuni si tratterebbe di adattare le risposte istruttive/formative ed individualizzare l'azione educativa alle caratteristiche degli utenti e ai contesti dell'apprendimento. Ma se a questo si riducesse o se in questo si risolvesse la personalizzazione, non si andrebbe molto più in là di quello che si intendeva con individualizzazione dei programmi, dei curricula scolastici, o dell'insegnamento, magari nell'orizzonte dell'"apprendimento padroneggiato" ("Mastery learning").

Ora a me pare che le indicazioni attuative della L. 53/2003 alludano e vogliano qualcosa di più e di più specifico.

Ma neppure mi sembrano esaustive quelle prospettive che vedono nella personalizzazione semplicemente un focalizzarsi dell'insegnante (o team di insegnanti) e/o dell'intero sistema di istruzione/formazione sulle competenze necessarie per la crescita professionale, sociale, culturale e per l'occupabilità dei soggetti. Né è solo stimolare il protagonismo e la responsabilizzazione degli utenti nel loro percorso formativo, valorizzandone i talenti e le potenzialità soggettive o contestuali. E tanto meno sembra che la personalizzazione si possa ridurre ad un metodo formativo atto a contribuire allo sviluppo competitivo del sistema produttivo locale, nazionale o internazionale

3.2. Il senso dei piani di studio personalizzati e del protagonismo dei soggetti che apprendono

La L. 53/2003 propone i piani di studio personalizzati come sviluppo alternativo alla logica sistemica dei curricoli che già era stata considerata sostitutiva dei programmi. Non so con quanta coscienza, sta di fatto che la legge permette di pensare il processo educativo, istruttivo e formativo in un quadro di riferimento che intende adeguarsi non solo alla prospettiva dell'autonomia scolastica (specie, come è disegnata dal DPR 275/1999, che intende promuovere e regolamentare l'autonomia delle istituzioni scolastiche), ma ancor più precisamente alle intenzioni che hanno condotto alla modifica costituzionale del titolo quinto della Costituzione repubblicana. Con la nuova formulazione si ribalta il centralismo tradizionale; ma si sorpassa anche il decentramento, in quanto si ripensa l'intero sistema delle istituzioni repubblicane a partire dai cittadini e dal servizio ad essi (e quindi si disegna un quadro istituzionale di insieme che comincia dalle istituzioni ad essi più vicine e non il contrario). Le categorie preminenti sono quelle dell'autonomia e della sussidiarietà orizzontale e verticale: ma la categoria originaria viene ad essere la centralità dei cittadini, inizio, cammino e fine di ogni azione sociale pubblica.

In tal senso gli studenti e le studentesse e gli studenti "cittadini" non sono più solo al centro dell'azione educativa, istruttiva e formativa, ma ne sono i protagonisti: a cominciare dal momento del "disegno" delle azioni che regoleranno il processo di apprendimento, apprestando, appunto, i piani di studio personalizzati. Quest'ultimi, come si sa, sono da costruirsi, tenendo conto delle indicazioni nazionali e locali, dei curricoli offerti dal POF delle istituzioni scolastiche o dell'offerta formativa delle agenzie di istruzione e formazione professionale, comunque esse debbano configurarsi con l'attuazione dell'"altro" percorso (= quello istruttivo-liceale), o di "altri" percorsi, ipotizzati dall'articolo 2 della L. 53/2003. In ciò si attuerebbe quella che è stata detta la logica "poliarchica", cioè comandata dalle molte forze del sistema educativo di istruzione e di formazione, che però, a ben leggere, darebbero, anche a livello di progettualità formativa, una certa priorità al soggetto che apprende, direttamente o, per il primo ciclo, tramite le rispettive famiglie o, come altrimenti si dice, i rispettivi genitori.

3.3. La personalizzazione come principio "ologrammatico" dei piani di studio

A sua volta, all'interno dei piani di studio, la personalizzazione agisce e si specifica non solo a livello di strutturazione delle azioni e dei contenuti, ma anche a livello della loro organizzazione, secondo un'ideale "adeguazione" e "funzionalizzazione" di esse alle esigenze e prospettive educative, istruttive e formative degli studenti/studentesse, soggetti formulatori del loro piano di apprendimento e di studio. Parimenti agisce a livello di metodologia generale e specifica nell'attuazione di esso. Inoltre, la personalizzazione verrà a risultare anche termine di riferimento di qualsiasi azione valutativa che voglia dirsi effettivamente formativa.

Pertanto, la personalizzazione diventa il vero principio "ologrammatico" dei piani di studio, dovendo tener conto di livelli (teoria, prassi, emotività), tempi e cicli, contenuti e metodi, strategie e tattiche, conoscenze e competenze, atteggiamenti e capacità operative effettive. In tal senso l'accettazione di una logica della personalizzazione dei piani di studio implica che si ripensi anche l'impostazione e l'attuazione dell'insegnamento e della istruzione/formazione, come anche il senso e i modi attuativi della funzione docente e di quella degli istruttori/formatori. In effetti i piani di studio personalizzati conducono a dover pensare la personalizzazione, non come un semplice mezzo rispetto ai fini dell'azione formativa, perché viene a rientrare anche negli stessi fini. Essa – come già si è accennato e qui si ribadisce – non è neppure riducibile ad una pura metodologia per rispondere in maniera efficace alla molteplicità di bisogni e richieste provenienti dall'utenza, garantire la massima rispondenza del percorso formativo con le aspettative degli allievi e svilupparne la crescita professionale, sociale e culturale e l'occupabilità. Infatti la personalizzazione viene a riferirsi all'intero

sensu dell'azione istruttiva e formativa, richiedendo di focalizzarsi e di riferirsi, come soggetto e come azione, alle persone, che in tal modo diventano effettivamente i protagonisti e gli attori principali dell'azione istruttiva e formativa, utilizzando i mezzi e le strategie, i contenuti e le risorse a disposizione del servizio scolastico e di formazione professionale sociale. Peraltro essi si avranno da fare aiutare, sostenere, illuminare, orientare, stimolare dai molteplici soggetti educatori-formatori che la comunità educativa di apprendimento loro offre.

3.4. Il servizio educativo alla luce della personalizzazione dell'apprendimento

Il servizio, perché tale viene ad essere l'intervento educativo degli insegnanti/formatori, dovrà anzitutto aiutare a elaborare i piani di studio personalizzati, offrendo strumenti, tempi e modi di analisi e valutazione in ingresso delle potenzialità individuali, delle risorse e delle competenze che orientativamente sono traducibili in obiettivi di apprendimento realistici. Dovrà predisporre strutture, supporti, luoghi, persone, figure di sistema (vedi insegnanti, tutor, mentor, animatori, esperti, tecnici) per la specifica e comune realizzazione dei piani di studio, permettendo e sostenendo l'acquisizione delle competenze e delle capacità, delle conoscenze e degli atteggiamenti che previsionalmente si sono prospettati nel piano di studio personalizzato. Dovrà offrire possibilità, strumenti, modi e tempi per il monitoraggio e l'eventuale rilancio promozionale dei processi di apprendimento delle competenze acquisite attraverso repertori di strumenti e dispositivi di valutazione. E dovrà diventare azione di accompagnamento, di socializzazione e di transizione (vedi portfolio) da periodo a periodo formativo, da ciclo a ciclo, dal mondo formativo a quello del lavoro, o a quello dell'istruzione e formazione superiore. E globalmente dovrà sostenere il processo di inserimento nel mondo degli adulti e della società, degli studi superiori o dell'occupazione a livello locale, nazionale, internazionale, mondiale.

4. Per la pratica...

A questo punto il problema sarebbe solo quello di come attuare concretamente questa intenzionalità "ologrammatica" che l'affermazione giuridica dei piani di studio personalizzati comporta. Se, infatti, è indiscutibile la referenzialità prima e ultima agli studenti e ai soggetti di formazione, viene – o sarebbe – da chiedersi come ciò si potrà e dovrà concretamente effettuare (specie nei primi passi della scolarizzazione primaria e secondaria). Grazie a quali mediazioni sarà – o potrebbe essere – concretamente realizzabile. Con quali compartecipazioni di responsabilità (genitori, famiglie, persone o enti affidatari di minori, oltre che più direttamente dei responsabili della comunità educativa di apprendimento) dovrà essere pensata e attuata. Come si dovrà – o come si dovrebbe – comporre la poliarchia del sistema (autonomia delle istituzioni scolastiche e formative, indicatività e prescrittività nazionale/governativa e regionale/locale e indirettamente anche dell'Unione europea) con il protagonismo delle persone e dei loro diretti e legali rappresentanti.

A questi e simili interrogativi si verrebbe ad aggiungere, nelle scuole paritarie, la questione del come e fino a che punto la personalizzazione avrà – o avrebbe – da tener conto della "libertà per quanto concerne l'orientamento culturale e l'indirizzo pedagogico-didattico" e "l'eventuale ispirazione di carattere culturale o religioso", riconosciute alle scuole paritarie dalla L. 62/2000, art. 1, c. 3).

Il condizionale è d'obbligo, dato lo "status" di sospensiva in cui gran parte dell'attuazione della L. 53/2003 è stata posta dall'attuale mutato quadro legislativo e governativo. Ma in ogni caso non è facile respingere il timore, se non proprio il sospetto, che tutta l'operazione sia direttamente guidata da intenti umanistico-personalistici, ma che ultimamente sia subordinata o subordinabile alle "superiori esigenze" di politica economica: dato il carattere neo-liberale che persona e personalizzazione sembrano rivestire. E su questa linea resta la questione di quanto l'equità e la solidarietà democratica dell'istruzione/formazione siano state tenute presenti dall'insieme della riforma rispetto alla conclamata ricerca "bipartisan" della qualità e dell'eccellenza.

Patti territoriali e Personalizzazione

Gian Carlo Sacchi

Il più grave rischio che oggi corre la personalizzazione, dal punto di vista pedagogico – didattico, è la dispersione; far crescere una persona e innalzare i livelli di istruzione, favorendo il successo formativo dei giovani, è il principale compito del “sistema educativo di istruzione e formazione”, ma se qualcuno si allontana si percepisce l’inadeguatezza e vengono chiamate in causa diverse responsabilità.

Il richiamo alla personalizzazione introduce da un lato una struttura scolastica più aderente ai ritmi evolutivi e di apprendimento, che potremmo identificare strutturalmente negli “istituti comprensivi”, e, dall’altro, un’apertura, soprattutto nella fase adolescenziale, che sappiamo particolarmente delicata e più a rischio di dispersione, sul piano della motivazione e dell’orientamento, al dialogo ed alla collaborazione tra soggetti e progetti formativi diversi.

Ogni giorno ci dibattiamo tra una richiesta di più alta prestazione, sia per quanto riguarda le competenze generali, sia quelle professionali, spesso interconnesse, ed una realtà che deprime sempre più i docenti: i dati di ingresso nel secondo ciclo segnalano un progressivo calo delle conoscenze, così come le relazioni tra docenti ed allievi sono sempre più difficoltose. La scuola anziché al *riscatto* pensa con rassegnazione ad un’istruzione purchessia, ad un’azione di contenimento, d’integrazione sociale. Questo accade prevalentemente negli istituti professionali e nella formazione professionale regionale, il che rischia di marginalizzare questo settore, anche nell’illusione che un’iscrizione ai licei, per i genitori, salvi capra e cavoli, compreso l’abbandono di certi istituti che si vanno sempre più peraltro affollando di alunni immigrati.

Si dice che la scuola non valorizza le eccellenze, ma il mondo del lavoro ha paura dei plurilaureati; si pensa ad incentivi per far assumere alle piccole e medie imprese personale con titoli di studio elevati, e questo, per i giovani, dopo tanti anni di sacrifici passati tra i banchi non è certo un grosso risultato.

Parlare di personalizzazione facendo i conti con la realtà significa affrontare il problema contemporaneamente da più punti di vista, altrimenti si ripropone una visione ideologica, che farà discutere alla ricerca ciascuno dell’affermazione del proprio punto di vista teorico o dottrinale, cosa che accade di frequente quando si affrontano questioni legate all’educazione, ma di fatto si disperdono i soggetti che hanno più bisogno di aiuto sul piano cognitivo e motivazionale.

C’è da chiedersi se i sistemi formativi così detti formali oggi ce la possano fare da soli e se sia solo un problema di “canali” entro i quali, prima o poi, ciascuno dovrebbe trovare quello che più gli si addice, o non piuttosto sia necessario strutturare dei “patti territoriali” che chiamino diversi soggetti ad azioni congiunte, soprattutto là dove i rischi sono più elevati e dove la dispersione è la premessa per la disgregazione sociale.

Nel primo ciclo quindi è più un problema verticale, mentre nel secondo, soprattutto nel primo biennio, la questione si orizzontalizza, coinvolge diversi soggetti ed aggregazioni territoriali che oggi si vogliono definire “poli formativi”, di cui però non ci sono ipotesi di lavoro già percorribili.

Un’esperienza interessante in questi ultimi anni è stata quella dei percorsi triennali, organizzati tra stato e regioni, nell’ottica del diritto – dovere all’istruzione ed alla formazione, di cui al DL n. 76/04. Tale decreto ha cercato di responsabilizzare maggiormente la scuola media, per quanto riguarda l’obbligo del possesso del diploma di licenza per accedere a qualunque percorso successivo, ha indicato una prima uscita, elevando a tre anni il percorso di qualifica nella formazione professionale.

Qui ogni regione ha messo in campo le proprie esperienze, di fatto le realizzazioni sono state molto disomogenee sul territorio nazionale, ma la discussione di questa sperimentazione ci potrà essere molto utile, sia per le questioni pedagogico – didattiche, sia per le modalità di rapporto tra stato e regioni, anche in vista della più consapevole applicazione del titolo quinto della Costituzione.

Sarebbe un errore pensare che terminata questa sperimentazione ogni segmento, scuola, formazione, ecc., ritorni al passato, magari aggiornando un po' le competenze delle qualifiche, ma occorre una sintesi avanzata che ricerchi dietro all'innalzamento dell'obbligo scolastico quale biennio ci debba essere, che dica quale uscita c'è al termine del terzo anno: non sembra infatti che nessuno l'abbia contestata la qualifica triennale, ma allora occorre sapere come e chi costruisce i curricula per consentire alla fine del terzo anno la spendibilità professionale della stessa, senza venir meno alla sfida delle competenze generali per tutti.

Si tratta altresì di arrivare alla qualifica triennale anche per gli attuali allievi della formazione professionale, partendo da una riflessione approfondita e congiunta sia per coloro che hanno fatto l'integrazione tra i sistemi, sia per chi l'ha fatta nei percorsi.

Le regioni si sono trovate d'accordo sulle certificazioni delle competenze in itinere e finali, tali certificazioni valgono ora, è dal 1978 che aspettiamo, su tutto il territorio nazionale, e con il ministero della pubblica istruzione è stata raggiunta l'intesa sugli standard per le competenze tecnico – professionali, il che potrà positivamente intersecare tra l'altro anche la riforma del così detto liceo tecnologico, mentre gli standard per le competenze di base sono già in funzione. Questo è un segnale che ci fa capire che si può fare di più, anche in vista dell'innalzamento dell'obbligo, oltre ad uno sterile dibattito sul ruolo dell'attuale formazione professionale regionale che, nonostante cinque anni di governo Moratti, non va oltre il 5 – 7% di alunni, perlopiù fuoriusciti dal sistema scolastico.

Abbiamo davanti a noi l'autonomia dei curricula e dei sistemi locali, è una grossa occasione per risolvere pacatamente il problema, senza fughe federaliste che dimenticano che il sistema è e resta nazionale. È in questo ambito che soggetti diversi possono collaborare alla *cocostruzione* dei curricula reali; è necessario applicare un'ottica sistemica, lasciando che ciascuno mantenga la propria identità, ma facendo in modo che tutti abbiano la consapevolezza di collaborare ad un obiettivo comune, dove la diversità dell'offerta è ricchezza e non rivendicazione per soluzioni autarchiche.

Allora ripartiamo da qui per una sintesi di alto profilo pedagogico e istituzionale; in tale logica di maggiore flessibilità e articolazione, ma senza irrigidire le strutture del sistema, creando innaturali passerelle, che peraltro possono portare anche fuori dallo stesso, senza confondere i ruoli, accreditando per azioni di formazione professionale gli istituti professionali, che devono invece poter continuare fino al termine del percorso scolastico, mentre la formazione può posizionarsi su diversi fronti del raccordo con il mondo del lavoro, occorre una efficace azione di governo del territorio, ed è per questo che i "patti" possono essere anche un laboratorio per fornire soluzioni locali ed un nodo di rete per le politiche regionali.

È noto l'impegno in questo senso degli enti locali in Emilia Romagna, che viene da lontano; è stato anche l'investimento sulla formazione a consentirle oggi un certo livello di sviluppo e di competitività; negli anni tra "nodi, reti, ponti", si è costruito il "capitale sociale". Un sistema regionale, che però non vuole abbandonare gli obiettivi generali a livello nazionale (art. 1 LR n. 12/03), ma che dimostra maturità, autonomia, capacità di autoregolazione: un federalismo solidale.

È in questo contesto che vive la personalizzazione, dove c'è la preoccupazione e l'impegno di tutta la comunità, dove viene continuamente elevato il tasso di inclusione sociale, ma nello stesso tempo si realizza un rapporto efficace con il mondo del lavoro, dove i servizi formativi sono costanti, dall'infanzia all'età adulta, e vengono continuamente messi alla prova della qualità e dell'innovazione. Qui la

personalizzazione non è una predestinazione, ma il trovare lo spazio per crescere secondo i propri ritmi ricercando i propri orizzonti, in un contesto che stimola tutti, “non uno di meno”.

La condizione adatta alla personalizzazione non è l'individualismo competitivo, la diversificazione strutturale dei percorsi, ma un'area vasta di interventi, aperta al contributo di tutti, che condivide una strategia unitaria e crei un ambiente relazionale efficace. Si pensi, ad esempio, come la stessa impresa può diventare una risorsa sul piano formativo; “l'ambiente” forma e perché non deve essere possibile pensare non solo a cosa può fare la scuola per l'azienda, ma, viceversa, come poter coinvolgere quest'ultima in un processo formativo, fermo restando l'esistenza di fattori che incidono sull'apprendimento e sui comportamenti, che sono irriproducibili nelle aule scolastiche e come questo agisce sulla motivazione.

Un coinvolgimento complessivo dei soggetti del territorio, che accettino di stipulare un patto per la formazione, di creare un ambiente di crescita, una rete di relazioni, che funzioni anche da protezione nei confronti dei soggetti più a rischio, ma che ponga comunque la formazione in modo consapevole e condiviso al centro dello sviluppo dello stesso territorio.

Di questi tempi in cui le risorse finanziarie pubbliche scarseggiano e gli enti locali sono spesso chiamati a fare supplenza in diversi settori, patti territoriali e integrazione delle politiche dei servizi alla persona, consentono di ottimizzare le risorse stesse, ma soprattutto di rendere tutti corresponsabili per il futuro dei giovani, e, nello stesso tempo, valorizzare il percorso formativo lungo tutto l'arco della vita.

Se si pensa all'evoluzione delle persone come alle cascate del Reno, la navicella dell'educazione non riuscirebbe a risalire il corso del fiume senza un'azione di sistema, un insieme di opere idrauliche che portano l'acqua a livello consentendo a tutti di passare. Personalizzare dunque non significa lasciare solo l'individuo, specialmente se soggetto a forti condizionamenti culturali, economici e sociali, con alcune esili passerelle e qualche scialuppa, ma costruire delle robuste opere di sistema che consentano a tutti e a ciascuno di trovare la propria strada e di trovarla in un determinato contesto, ma anche per andare oltre. Si può personalizzare se si investe e non se si taglia: la popolazione giovanile è in aumento, aumentano i giovani di altri Paesi, la problematica formativa è sempre più complessa, aumentano le aspettative sociali e del mondo del lavoro: personalizzare non vuol dire si salvi chi può, competere sì, ma, diceva Guareschi, se uno s'attarda l'altro lo aspetta.

Si parla di federalismo fiscale, siamo in fase di riconversione dei fondi europei: occorre pensare alla quantità delle risorse per la qualità dei servizi, senza dimenticare, ovviamente, la solidarietà sul territorio nazionale. Occorre *tenere* sugli standard dei servizi se si vuole veramente che ciascuno possa scegliere, il divario non è solo tra pubblico e privato, ma anche nel pubblico oggi si rischia di considerare la scuola che ci si può permettere. Se pensiamo alle magre provvidenze delle borse di studio erogate dalle regioni, vediamo che lo scorso anno in Emilia Romagna ne sono state attribuite cinquantamila, e quest'anno di più: qui si vede in concreto cosa significa personalizzare. A poco o nulla sono serviti i contributi alle famiglie per le scuole paritarie: gli spostamenti dei tassi di frequenza sono stati minimi.

A parità di risorse economiche e strutturali, la differenza la fa la professionalità: vanno stimolati e sostenuti gli operatori, soprattutto quelli impegnati in azioni di miglioramento o sulla frontiera delle emergenze sociali.

Patti territoriali, come quelli stipulati ad esempio dalle province di Piacenza e di Bologna, pongono il ruolo dell'ente provincia a garante dei diritti e dell'impegno di tutti i soggetti a seguire l'evolversi dei percorsi formativi territoriali e della permanenza o meno dei giovani in tali percorsi, anche attraverso l'uso di una efficiente anagrafe degli studenti, facendosi carico di interventi di supporto, di coordinamento, nonché di monitoraggio e azioni di rete, che comprendano anche i passaggi tra gli indirizzi ed i sistemi garantendo il riconoscimento dei crediti e la certificazione delle competenze.

Tali accordi vanno a costituire il contenitore dove vengono messe in atto attività personalizzate di orientamento e riorientamento, che accompagni l'itinerario di crescita dei giovani con una didattica non solo scolastica. Le due province mettono alla base delle loro intese l'incentivazione dei percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale che fin qui hanno dato risultati in detta direzione, perché facilita la permanenza nella scuola attraverso la modificazione dell'attività curricolare. Qui si tratta di interventi finalizzati alla conferma della scelta, ma anche per evitare il rischio di dispersione non appena si manifesta l'insuccesso scolastico.

L'ambiente scuola, a questo riguardo, acquista una notevole importanza, non può diventare il luogo della sconfitta, dell'obbligo coatto, della mancata gratificazione, così come quello lavorativo può promuovere, come si è detto, sia la motivazione che l'apprendimento, per stimolare la capacità di affrontare eventi decisionali attraverso una progettazione del sé nel tempo, dandosi degli obiettivi di crescita personale e/o professionale.

Sono interessanti le linee guida del progetto piacentino, dove tutti i contraenti si impegnano per attività di accoglienza, di sviluppo dell'autonomia, della promozione del benessere, del potenziamento delle relazioni e della valorizzazione della cooperazione; del metodo di studio e della capacità critica, della maggiore consapevolezza rispetto ai risultati del proprio impegno scolastico, a sostegno degli interessi ed alla risoluzione dei eventuali difficoltà incontrate.

Tutti devono impegnarsi ad intervenire su possibili fattori di rischio, che possono compromettere un'evoluzione positiva del percorso scolastico, fino ad arrivare ad attività di riorientamento.

Un momento preoccupante, che richiede una grande coesione sociale, è la situazione di non scelta ispirata a sensazione di impossibilità, che fa maturare sentimenti di rinuncia o di abbandono.

Bisognerà poi sviluppare una didattica intenzionale nei confronti della scelta, attraverso lo sviluppo di una riflessione personale e di confronto con i compagni, con gli stereotipi legati al lavoro, circa gli atteggiamenti e i valori personali. Ciò si concretizzerà con attività di accompagnamento e di alternanza scuola – lavoro, per mettere in evidenza, come si è più volte detto, anche il valore formativo della stessa impresa.

Tutto ciò dovrà avere un occhio particolarmente attento ai soggetti diversamente abili ed a quelli, anche perché stranieri, che hanno maggiore difficoltà di integrazione.

Occorre realizzare una modalità di apprendimento che muova da un'offerta flessibile, *equivalente*, diversificata, che valorizzi, comunque, sempre, le competenze.

Insomma, il patto antidispersione deve assumere un carattere di sistema e deve potenziare la didattica per competenze, sia all'interno della scuola, sia tra i diversi segmenti dell'istruzione, della formazione, del lavoro, lungo tutto l'arco della vita.

Se il patto di Piacenza si traduce in un progetto che ricerca le azioni comuni tra soggetti che hanno competenze specifiche, nell'ottica delle autonomie funzionali, quello di Bologna si caratterizza per il governo del territorio. Detto patto è una modalità di azione varato dalla conferenza provinciale di coordinamento del sistema scolastico e formativo, che a sua volta è la sintesi di conferenze territoriali, sedi di un'azione integrata delle politiche per i servizi alla persona che coinvolgono quindi non solo componenti scolastiche, ma anche socio – assistenziali- sanitarie.....

Un'altra caratteristica interessante dell'attività di questa provincia è l'utilizzo di tutor a sostegno dei processi individuali, soprattutto, ovviamente, per i ragazzi più a rischio; essi sono presenti nei centri per l'impiego, ma anche nei percorsi integrati ed in altre esperienze scolastiche e non. L'attività di tutorato serve a collegare tutto il percorso formativo nelle diverse filiere, nonché l'attività di formazione con altre presenti sul territorio.

Sembra chiaro che per predisporre progetti personalizzati sia necessaria l'autonomia, cioè la capacità di trovare strade diverse per assicurare lo stesso traguardo. Autonomia significa reale possibilità da parte della scuola di essere un interlocutore autorevole per le istituzioni locali e la domanda sociale, senza perdere di vista la propria funzione specifica che sta nella relazione educativa, nel rapporto insegnamento – apprendimento e nello sviluppo del territorio; deve quindi poter collaborare con altre agenzie formative e realizzare percorsi flessibili tra il formale e non formale.

Ricerca e passione... nella scuola dell'innovazione



Il Convegno intende offrire un'occasione di confronto e riflessione su alcuni nodi e strategie caratterizzanti l'azione educativa, tra quanti - docenti, ricercatori, rappresentanti delle Istituzioni, Dirigenti - ritengono fondamentale dare spazi a percorsi di ricerca e innovazione in grado di migliorare la qualità e le pratiche del percorso formativo, sullo sfondo dei complessi processi di riforma in atto nel nostro sistema educativo.

Sono previsti diversi workshop intorno a temi e parole chiave rappresentativi del dibattito culturale e del cambiamento in corso nella realtà scolastica che vedono l'I.R.R.E.-ER protagonista.

IRRE - E.R. **ISTITUTO REGIONALE DI RICERCA EDUCATIVA PER L'EMILIA-ROMAGNA**

CONVEGNO
RICERCA E PASSIONE ... NELLA SCUOLA DELL' INNOVAZIONE
Bologna, 12 settembre 2006

1) Il piacere di apprendere: counseling educativo e promozione del successo formativo

Nerino Arcangeli ore 14.00-16.00

Il piacere di apprendere si realizza con la “Didattica del successo, del benessere e del piacere”. Il Counseling Educativo promuove il successo formativo e la costruzione di un proprio personale progetto di vita, infatti “vivere con i ragazzi significa reinventare me stesso ogni giorno, nella piacevole risperimentazione del desiderio di ricostruire i significati del mio esistere.”

2) Verso la Qualità totale nella scuola: modelli e prospettive

Nerino Arcangeli e Paolo Senni ore 16.00-18.00

Cos'è la Qualità? Soddisfare le esigenze esplicite e implicite del cliente? Qualità certificata e/o Qualità sostanziale. Realizzare la qualità totale a scuola è possibile, anzi è molto piacevole per gli operatori (docenti, personale ATA, Dirigente scolastico) e per gli utenti (studenti, famiglie, territorio). Si passa così dalla “cultura della qualità” - il dire - alla “gestione della qualità” - il fare - implementando sistemi di qualità (SGQ: ISO - EFQM: Premio Italia - CAF).

3) Narrare ed ascoltare sono cose da imparare

Andreina Bergonzoni ore 14.00-16.00

Esperienze personali e professionali tra narrazione e ascolto: un incontro tra insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria per riscoprire insieme la magia della parola che crea legami e favorisce relazioni trasportandoci “dal mondo neutro della vista al mondo magico dell'udito”.

4) Ambiente, curriculum, saperi per una cittadinanza attiva

Milena Bertacci ore 14.00-16.00 e 16.00-18.00 (replica)

Il workshop intende realizzare un confronto sul tema della progettazione e realizzazione di curricoli ambientali da parte delle scuole che sempre più assumono la prospettiva della sostenibilità nella loro proposta formativa.

Si tratta di individuare i modelli didattici più significativi, di esplicitare gli elementi, gli approcci e i

paradigmi fondanti di un curriculum ecologico, di sviluppare competenze strategiche collegando la costruzione dell'identità culturale (saperi formali) alla formazione di una cittadinanza attiva (saperi sociali).

5) Rapporto Regionale 2006. Fotogrammi sulla scuola in Emilia Romagna

Maria Teresa Bertani e Giancarlo Cerini ore 14.00-16.00

Il quarto rapporto regionale sul sistema educativo in Emilia Romagna (*Una scuola fra autonomia ed equità*) nasce dalla collaborazione fra IRRE, USR e Regione Emilia-Romagna e presenta i risultati delle analisi effettuate da ricercatori provenienti dalla scuola, dall'università, da istituti di ricerca, dall'amministrazione scolastica e dalla regione, mettendo a disposizione dei lettori dati ed indicatori 'di sistema'. Nel *workshop* si potrà analizzare criticamente il *Rapporto* e si costruiranno ipotesi di miglioramento per la prossima edizione.

6) Documentazione / Documentazioni

Gian Luigi Betti ore 14.00-16.00

Raccogliere e rendere pubbliche esperienze innovative o comunque interessanti realizzate nella scuola è un modo per diffondere a beneficio di tutti un patrimonio culturale destinato altrimenti a disperdersi.

L'incontro intende offrire indicazioni su come diventare soggetti attivi, ma anche solo fruitori consapevoli, di banche dati italiane create a tale scopo, a partire da GOLD.

7) Lettura espressiva: la scrittura ad alta voce

Anna Bonora ore 16.00-18.00

Il workshop si articolerà in varie fasi coerenti fra loro per implementare e sviluppare in maniera armonica abilità e conoscenze inerenti la competenza della lettura ad alta voce.

8) Europrogettazione: l'Europa che verrà

Lucia Cucciarelli ore 14.00-16.00

"L'Europa che verrà", presenterà in collaborazione con il webmaster del sito www.europa.iav.it prof Giovanni Santandrea le opportunità di formazione e informazione necessarie per realizzare: Progetti europei, Reti di cooperazione transnazionale, CLIL e sviluppo delle competenze linguistiche, knowledge management, relazione fra ICT e stili cognitivi.

9) Diversità e Italiano L2 nella classe multietnica

Claudio Dellucca e Andreina Bergonzoni ore 16.00-18.00

Il workshop intende fornire un'occasione per un confronto sulle pratiche interculturali attivate dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di I grado, con un'attenzione particolare alle esperienze di valorizzazione delle diversità come risorsa e di insegnamento dell'Italiano come L2, campo quest'ultimo su cui il coordinatore sta avviando una progettazione specifica triennale.

10) Autovalutazione di Istituto: opportunità e risorsa

Claudio Dellucca e Claudia Vescini ore 14.00-16.00

Nel workshop verranno presentate le finalità, gli obiettivi e alcune metodologie quantitativo – qualitative dell'autovalutazione di istituto, proponibili alle scuole dei diversi ordini, per intraprendere indagini conoscitive sulla funzionalità organizzativa dell'istituzione scolastica e sull'efficacia/efficienza del servizio erogato, con l'obiettivo di attuare azioni di miglioramento continuo.

11) Curricoli e ricerca didattica: la Matematica per il cittadino

Rossella Garuti ore 14.00-16.00

La costruzione di curricoli per la matematica è il frutto di uno stretto rapporto con un modello di ricerca (*la ricerca didattica per l'innovazione*) messo a punto in Italia e valutato con molto interesse dalla comunità internazionale. Nel workshop saranno presentati alcuni esempi paradigmatici di questo legame con particolare riferimento a Matematica 2001 e 2003 *La Matematica per il cittadino* (protocollo d'intesa UMI-MIUR).

12) Innovazione metodologico disciplinare: i progetti SeT

Rossella Garuti e Aurelia Orlandoni ore 16.00-18.00

L'innovazione metodologico disciplinare passa attraverso processi di formazione e autoformazione degli insegnanti: I progetti SeT (*Materiali per l'educazione scientifica e tecnologica*, C.M.131), che verranno presentati nel workshop, sono il frutto della collaborazione fra scuola, Università e IRRE E.R. e costituiscono, a nostro avviso, materiali di riflessione e lavoro per gli insegnanti di matematica della scuola primaria e secondaria di I e II grado nell'ottica della costruzione di percorsi verticali.

13) Percorsi integrati fra scuola e formazione professionale: le innovazioni connesse

Mauro Levratti ore 14.00-16.00

La progettazione di un'offerta formativa connessa a standard e unità di competenza, la realizzazione di percorsi modulari *integrati* e la certificazione delle competenze sviluppate in esito, costituiscono alcune delle innovazioni introdotte dall'incontro fra scuola e formazione professionale che l'IRRE ER - in una logica di rete - ha cercato di sostenere. Di tali innovazioni e della loro possibile evoluzione ci proponiamo di discutere con il contributo di Giulia Antonelli e Anna Del Mugnaio, dirigenti rispettivamente del Servizio Politiche per l'Istruzione e per l'Integrazione tra Sistemi Formativi della Regione ER e del Servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna.

14) Apprendimento attraverso l'esperienza: “magliette e videoclip”

Mauro Levratti ore 16.00-18.00

“Magliette e videoclip: quando l'esperienza diventa apprendimento” è un volume in cui si rende conto – documentando tredici esperienze realizzate in altrettante classi 1^a della secondaria superiore della pro-

vincia di Bologna – di come scuole ed enti di formazione abbiano cercato di rendere l'apprendimento più motivante e coinvolgente. Ci proponiamo di discuterne con il contributo di Liliana Borrello, Dirigente del MIUR con funzioni Tecniche per la Progettazione e il Supporto dei Processi Formativi.

15) Difficoltà di lettura e scrittura: la presa in carico degli alunni

Armando Luisi ore 16.00-18.00

Alcune difficoltà di apprendimento si possono affrontare e superare con la sola competenza pedagogica e didattica dei docenti. Altre possono segnalare la presenza di un disturbo specifico che necessita di un approfondimento diagnostico specialistico. La descrizione della difficoltà o del disturbo e le ipotesi di intervento richiedono una stretta collaborazione fra la scuola e le strutture sanitarie. Il laboratorio propone un modello di collaborazione (*condivisione operativa*), fra scuola, neuropsichiatri infantili e genitori, fondato sulla *condivisione dei saperi neuropsichiatrici e pedagogici sulla logica interdisciplinare e sullo strumento della certificazione evoluta*.

16) Il bambino competente: matematizzare il mondo nella scuola dell'infanzia

Laura Longhi ore 14.00-16.00

Le ricerche recenti sul bambino evidenziano le potenzialità del suo pensiero e non solo le carenze (cfr. J. Piaget); si è scoperto infatti che il concetto di numero si forma in età prescolare. Partendo dalla ricerca sperimentale condotta nelle scuole dell'infanzia del quartiere Pilastro di Bologna, verranno illustrate le diverse modalità di lavoro degli insegnanti che, negli ultimi anni, hanno intrapreso un percorso di matematizzazione della realtà con i bambini di età prescolare.

17) Educazione degli adulti: aspettando Godot

Silvana Marchioro ore 14.00-16.00 e 16.00-18.00 (replica)

Nell'attesa che a livello nazionale si definisca un quadro normativo organico sull'Educazione degli adulti nell'ottica dell'educazione permanente, esperienze di ricerca condotte in questo settore dall'IRRE ER consentono di individuare, anche grazie al confronto con esperienze europee e l'apporto della Legge Regionale n. 12/2003, possibili indicazioni riguardanti: l'innalzamento dei livelli culturali degli adulti, un modello regionale di EdA, orientamenti per la didattica dedicata.

18) Orientamento formativo o didattica orientativa/orientante: le competenze/abilità essenziali/chave

Flavia Marostica ore 16.00-18.00

Oltre alla presentazione per sommi capi delle tantissime risorse del sito dedicato frutto di una costante ricerca, verranno presentate in sintesi prima le elaborazioni dei documenti internazionali e della letteratura sulle competenze e le abilità e poi le caratteristiche e i quattro pilastri dell'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante (competenze orientative, analisi delle discipline e risorse disciplinari, metodi/strategie di insegnamento, modelli di organizzazione dei curricula e di progettazione modulare).

19) Metaemozione, scienze sociali e storia mondiale per le competenze interpersonali, interculturali, sociali, civiche

Flavia Marostica ore 14.00-16.00

Oltre alla presentazione per sommi capi delle tantissime risorse del sito dedicato frutto di una costante ricerca, verranno analizzate le competenze interpersonali, interculturali, sociali, civiche così come proposte nella Raccomandazione UE del 10 novembre 2005 e il ruolo in esse attribuito sia ai temi della salute e del benessere sia alle conoscenze della storia, anche mondiale, e delle scienze sociali (economia, diritto, geografia).

20) TIC nella didattica e nella formazione

Aurelia Orlandoni ore 14.00-16.00

Nel corso del workshop verranno illustrate le attività svolte in questi anni da IRRE-ER in merito all'utilizzo delle TIC nella didattica con particolare riguardo alla matematica. Si intende inoltre aprire una discussione coi partecipanti per raccogliere stimoli, idee ed eventuali collaborazioni per migliorare e allargare le azioni in atto.

21) Insegnare le discipline: prodotti della ricerca metodologico disciplinare degli insegnanti

Francesco Piazzì ore 16.00-18.00

Durante il workshop verranno presentati i prodotti di un'attività di ricerca metodologico-disciplinare promossa dall'IRRE e condotta nello scorso decennio da insegnanti di scuola. I materiali in questione riguardano principalmente l'ambito delle discipline umanistiche (italiano, letterature e lingue classiche, modelli grammaticali, generi letterari, filosofia, ecc.).

22) Valutazione degli apprendimenti e didattica

Roberto Ricci ore 14.00-16.00 e 16.00-18.00 (replica)

Durante il workshop saranno presentate le principali caratteristiche statistico-metodologiche delle modalità di valutazione proposte da alcune recenti ricerche internazionali (ALL, OCSE/PISA) e nazionali (rilevazioni INValSI). In particolare saranno analizzate alcune possibilità di applicazione nella didattica quotidiana delle metodologie considerate.

23) Capire di non capire: metacognizione come controllo

Paolo Senni ore 14.00-16.00

Dalla ricerca di Lucia Lumbelli una competenza fondamentale e strategica per gli insegnanti: l'aiuto a capire. Un *training* intensivo per rinforzare il controllo della comprensione *on line*. Ciò che lo costituisce: le teorie *information processing* sulle inferenze testuali ed extratestuali e il rispecchiamento rogersiano come forma di aiuto che meno condiziona il pensiero altrui e, applicato nel *training*, aiuta senza suggerire.

La promozione delle energie personali. Una batteria di testi e fumetti validata da un uso pluridecennale per lo sviluppo delle inferenze testuali e l'aumento dell'autostima.

24) Leadership scolastica per la ricerca didattica

Ivana Summa ore 16.00-18.00

L'attribuzione dell'autonomia di ricerca/sperimentazione/sviluppo alle scuole e il processo riformistico in atto rendono urgente un'interpretazione delle attribuzioni del capo d'istituto in termini di leadership educativa diffusa. Il laboratorio si propone, attraverso la presentazione di un caso di "attivazione di leadership educativa", di far lavorare i partecipanti su un modello di implementazione delle riforme che, pur rigoroso sul piano amministrativo, esalti le potenzialità di ricerca delle nostre scuole.

25) Canti, fiabe e filastrocche in lingua italiana e inglese

Benedetta Toni ore 14.00-16.00

Il workshop è basato sull'utilizzo espressivo e comunicativo della voce dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Verranno proposti canti, fiabe e filastrocche attraverso metodologie innovative per l'alfabetizzazione musicale e linguistica (lingua italiana e lingua inglese).

26) Musica e tecnologia a scuola

Benedetta Toni ore 16.00-18.00

All'interno del workshop verranno sperimentati percorsi di interazione fra educazione musicale e nuove tecnologie per far acquisire da parte dei degli studenti della scuola primaria e secondaria di I° e II° grado un approccio critico-creativo nei confronti della musica.

In particolare verrà presentato un software specifico.

27 e 28) Potenziare il pensiero con la mediazione educativa: il metodo Feuerstein

Paola Vanini ore 14.00-16.00: **presentazione teorica**; ore 16.00-18.00: **parte interattiva ed esperienziale**

È possibile sviluppare l'intelligenza e modificare lo stile cognitivo personale? Come e a quali condizioni? Le acquisizioni delle neuroscienze e i suggerimenti del metodo Feuerstein al riguardo. Il ruolo della mediazione educativa nel promuovere: efficaci strategie di problem solving, motivazione intrinseca all'apprendimento, consapevolezza dei processi cognitivi, stima di sé.

29) Scuola e famiglia: insieme per educare

Claudia Vescini ore 16.00-18.00

La creazione di un partenariato scuola-famiglia corretto e significativo per lo sviluppo del progetto di vita dei ragazzi rappresenta la finalità generale che connota il progetto "Scuola e famiglia: insieme per educare". Le strade da percorrere vanno dall'attivazione del dialogo e dell'ascolto, alla strutturazione di relazioni interpersonali basate sul rispetto reciproco e sulla integrazione dei punti di vista, a modalità di co-progettazione di percorsi formativi.

Cittadinanza attiva: un progetto europeo

M. Cristina Gubellini

Nell'autunno 2004, aderendo all'invito a presentare proposte – DG EAC/68/04 “Promozione della cittadinanza europea attiva”, la cooperativa CREATiv di San Polo d'Enza inviava il **progetto Attiv@mente**, con l'obiettivo di *generare un percorso di sensibilizzazione, informazione e formazione (rivolto principalmente a ragazzi e ragazze del primo ciclo e ai loro insegnanti) sui temi del diritto ad un ambiente partecipato*.

Tale *filo conduttore* viene declinato per le prime classi nella conoscenza della scuola di riferimento, per le seconde nella capacità di gestione dei conflitti e per le classi terze nella costruzione di competenze di cittadinanza attiva europea.

L'adesione dell'IRRE ER al progetto si fonda sulla condivisione degli obiettivi di fondo.

In particolare:

- elaborare progetti innovativi di qualità, che cerchino di creare nuove conoscenze e migliorino la comprensione;
- favorire la conoscenza e la consapevolezza della dimensione europea in diversi gradi dell'istruzione;
- collaborare alla costruzione di reti di organizzazione della società civile per la comunicazione circolare e lo scambio di informazioni, conoscenze, opinioni;
- contribuire a creare le condizioni per un dialogo sempre più aperto e trasparente tra le istituzioni europee e la società civile.

Crediamo, infatti, che tali enunciati non debbano essere visti “solo” come compiti istituzionali, ma possano essere assunti come valori fondanti della nostra *mission*.

Lo scenario di riferimento

Il progetto europeo Creative Learning Method (CLM) già realizzato da CREATiv (ente promotore) in collaborazione con IRRE ER e numerosi altri partner¹ rappresenta il quadro culturale e metodologico all'interno del quale ben si inserisce questa nuova proposta europea.

Comune è infatti l'oggetto, **il contenuto** centrale: quel diritto all'ambiente partecipato che (insieme con la didattica della matematica) era stato descritto, analizzato, riformulato, sperimentato nel precedente progetto.

La *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia*, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, la più recente *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*, varie dichiarazioni espresse a titolo ufficiale o personale dai nostri governanti, le stesse *Indicazioni nazionali per la scuola* testimoniano un'attenzione crescente a questi temi: il progetto indica alcune possibili piste di lavoro.

Comune è, ancora, **l'approccio metodologico**, quel CLM sostenuto da *pilastri* afferenti alla persona in apprendimento (dinamiche di gruppo dialettiche, gioco disadorno, problem solving empatico e interazione attualizzante) e al formatore (stile dell'animazione e integrata, gestione efficace della comuni-

¹ Sull'argomento, si vedano i contributi nei numeri 3-4/2004 p. 57; 1/2005 p. 80; 2-3/2005 p. 84; 7/2005 p. 73; 3-4/2006 p. 9; di “Innovazione educativa”.

cazione, facilitazione delle relazioni) la cui didassi si articola nei 7 punti dell'ACIGAVA (Approdare, Comprendere intuitivamente, Ipotizzare/ideare, Giudicare/decidere, Attuare, Valutare, Appropriarsi).

I destinatari

Il progetto è stato rivolto agli alunni di 21 scolaresche di 7 scuole secondarie di primo grado della regione Emilia Romagna.

Le 7 istituzioni scolastiche, individuate tra 25 autosegnalazioni, rappresentano un "campione" sufficientemente rappresentativo della realtà regionale: vi sono, infatti, scuole di città e di provincia, scuole statali e paritarie, scuole grandi e piccole... Comprendono diverse tipologie (istituti comprensivi e scuole secondarie di primo grado) e coprono il territorio di ben cinque province...

I quasi 450 ragazzi coinvolti e i loro insegnanti hanno costituito - perciò - un prezioso osservatorio sul progetto: conversazioni, domande, osservazioni sono state offerte da alunni e docenti con grande collaborazione e senso di corresponsabilità, consentendo una prima taratura, sul campo, delle attività e del metodo proposti durante le 168 ore di lavoro.

Per la presentazione e la realizzazione delle esperienze si è adottata, in collaborazione con i docenti di classe, una **didattica di tipo laboratoriale**. Tale metodologia, da tempo identificata come efficace strumento di elaborazione, acquisizione e analisi di contenuti anche complessi, contribuisce a definire un setting formativo apparentemente destrutturato, ma motivante, coinvolgente, interattivo e stimolante, ben confacente alle modalità d'approccio degli operatori CREATiv.

Il partenariato

Il progetto Attiv@mente raccoglie tre partners: CREATiv (l'ente promotore), Pulse e IRRE ER

Sono organismi assai diversi tra loro per natura (cooperativa, privata, pubblica), per struttura, per dimensioni.

In comune hanno alcuni aspetti della loro *mission*, quali l'attenzione alla persona in formazione.

Nello specifico di questo progetto europeo, si aggiunge la volontà di promuovere la cultura sempre più consapevole del diritto/dovere ad una cittadinanza attiva.

Lo sviluppo del Progetto

La **prima fase** ha previsto l'organizzazione di una **giornata informativa e formativa iniziale** sui temi e gli obiettivi (Bologna, sede IRRE ER, 27 ottobre 2005), la **progettazione** in dettaglio dei percorsi formativi da proporre alle classi (attraverso il coinvolgimento diretto degli esperti di IRRE ER e di Pulse, oltre che del comitato scientifico di CREATiv) e la stesura di un **calendario degli incontri**.

Nella **seconda fase**, coincidente con la realizzazione nelle singole scuole del percorso formativo vero e proprio, sono stati attivati i **laboratori**, organizzati in una giornata di lavoro, e si è proceduto alla **raccolta dei materiali** cartacei, plastici e multimediali prodotti in loco dagli alunni

La **terza fase**, dedicata alla restituzione, diffusione e disseminazione dei risultati, si è articolata in diverse azioni: l'allestimento di una **mostra** dei materiali prodotti (Bologna, sede IRRE ER 19 - 26 giugno), la pubblicazione del **volume** M. Cristina Gubellini (a cura di), *Attiv@mente: un progetto europeo sulla cittadinanza attiva*, IRRE ER, Collana Tutor Europeo Manuale N. 16, l'organizzazione di un **seminario conclusivo**, aperto ai docenti della regione operanti nella scuola primaria o secondaria di primo grado (Bologna, sede IRRE ER, 26 giugno 2006) volto alla problematizzazione degli argomenti, oltre che alla presentazione

delle esperienze; la pubblicazione degli esiti sul **sito IRRE ER** www.europa.iav.it; la **predisposizione di un cd rom con alcuni tg** ritenuti particolarmente significativi: ne è previsto un utilizzo all'interno della trasmissione per ragazzi **Screensaver**, in onda sulla rete nazionale italiana.

Una quarta fase prevede la costruzione di uno **strumento multimediale**, sia come **diretta modalità di diffusione** dei risultati ottenuti, sia come **concreto esito** dell'esperienza: non una mera raccolta di materiali e di contenuti, ma una ricca presentazione delle esperienze, nelle sue varie declinazioni.

Le progettazioni

Per le classi prime, il tema del diritto all'ambiente partecipato viene declinato come conoscenza della scuola di riferimento.

Come punto di partenza gli elaboratori della proposta "Siamo scuoladini?" (Andra Farioli e Debora Manfredi, collaboratori CREATiv) utilizzano domande tese a sondare le aree di partecipazione potenziale.

Ad esempio:

Come può, ognuno di noi, valorizzare il proprio ambiente di vita?

Come si possono declinare tali aree nella scuola primaria?

Ci sono (se sì quali sono) le specificità di tale partecipazione da parte dei bambini e dei ragazzi?

L'operatore, pertanto, si propone di rilevare la percezione dell'ambiente da parte dei ragazzi; prendere atto della conoscenza/comprendimento di alcuni concetti espressi nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea; sviluppare il senso di responsabilità degli alunni, a partire da semplici esperienze concrete nel contesto scolastico quotidiano.

Le attività con la classe si basano su principi di:

- ascolto attivo
- circolarità
- collaborazione
- allenabilità e feedback costruttivo.

Per le classi seconde, il tema del diritto all'ambiente partecipato viene declinato come avvio alla gestione positiva dei conflitti.

Come punto di partenza gli elaboratori della proposta (Elena Dallari e Cristina Ondolfi, collaboratori CREATiv) utilizzano domande del tipo:

Quali sono le diverse tipologie di conflitto e gli aspetti che vengono più frequentemente associati all'idea di conflitto?

Come portare avanti le proprie idee tenendo conto del punto di vista degli altri?

Come rapportarsi agli altri senza farsi influenzare dai pregiudizi?

Quali emozioni entrano in gioco nella dinamica del conflitto?

L'operatore, pertanto, si propone di condurre gli alunni a:

- rilevare somiglianze e/o differenze tra conflitti macro e micro (più quotidiani);
- imparare a difendere la propria idea tenendo conto del proprio punto di vista e di quello degli altri;
- diventare più consapevoli e correggere i pregiudizi che spesso accompagnano i comportamenti verso gli altri.

Le tecniche e i principi-guida utilizzati nelle attività proposte nel laboratorio sulla gestione dei conflitti si ispirano alla drammatizzazione, allo psicodramma e all'alfabetizzazione emotiva.

Gli obiettivi delle attività sono:

- favorire l'accettazione di se stessi e degli altri
- aumentare la tolleranza alla frustrazione
- saper esprimere in modo costruttivo i propri stati d'animo
- imparare il rapporto tra pensieri ed emozioni
- autoregolarsi

Gli incontri tendono a far emergere l'aspetto esperienziale e includono giochi di simulazione, discussioni di gruppo, role-playing. È prevista, inoltre, l'integrazione nelle materie curricolari.

Per le classi terze, il tema del diritto all'ambiente partecipato viene declinato come costruzione di competenze di cittadinanza attiva europea.

Come punto di partenza gli elaboratori della proposta "TG Europa" (Nicola Simonelli e Nadia Trevisi, collaboratori CREATiv) utilizzano domande del tipo:

Quale è la percezione dei ragazzi riguardo all'Europa e alle offerte che questa ha in serbo per il loro futuro?

Come facilitare e stimolare la partecipazione attiva alla Comunità Europea da parte di ragazzi preadolescenti?

Quali sono gli spazi e le occasioni per uno studente di rendersi e sentirsi cittadino attivo dell'Europa?

Come introdurre e "attivare" un ragazzo nella dimensione della partecipazione e della condivisione di idee, tematiche, argomenti di carattere generale?

Esistono delle fonti facilmente accessibili per recuperare materiali e informazioni su argomenti legati alla partecipazione attiva all'Unione Europea? Se sì, quali?

L'operatore, pertanto, si propone di far conoscere/scoprire quali opportunità e percorsi vengono offerti dall'Europa ai ragazzi delle scuole medie per iniziare a vivere in modo attivo il ruolo di cittadino/studente europeo; in particolare si propone di guidare gli alunni a:

- ricercare con l'uso mediato delle nuove tecnologie informazioni inerenti ad un determinato argomento;
- condividere momenti di ricerca, scoperta e rielaborazione di materiali, sia nel microgruppo sia nel gruppo-classe;
- esporre in maniera sintetica ed efficace alcune informazioni, rendendole interessanti ad un gruppo di coetanei.

Le attività svolte in questo laboratorio si ispirano ad un impianto didattico costruttivista e all'impiego delle nuove tecnologie (in particolare la Rete - Internet - e la telecamera) in un processo di costruzione partecipata e di condivisione delle conoscenze.

I modelli formativi ai quali si fa riferimento vengono attuati mediante le strategie del metodo partecipato e del lavoro di gruppo, all'interno di quella cornice concettuale definita *Media Education*.

Il parere dei docenti di classe

Quasi cinquanta insegnanti hanno accompagnato i loro ragazzi lungo il percorso del progetto.

Le testimonianze, offerte attraverso modalità diversificate, fanno emergere valutazioni concordemente positive, per:

- la professionalità degli esperti;

- la natura ludica e creativa delle attività, per la loro novità, la piacevolezza, la varietà;
- la possibilità di acquisire, da parte dei ragazzi, maggiore consapevolezza di sé e del proprio comportamento;
- le opportunità offerte ad un ulteriore sviluppo del lavoro.

Il quadro che emerge delinea **una scuola favorevole** all'innovazione, **generosa** nei confronti delle professionalità "altre", **attenta** alle possibili occasioni di aggiornamento-formazione per alunni e docenti.

È una scuola **capace di riflettere** anche sulle proprie realtà più difficili: *"i docenti hanno colto la fatica, da parte di qualche ragazzo, a tirar fuori le proprie idee e soprattutto a condividerle"*; *"per una classe, in particolare, è stato difficile lavorare in piccoli gruppi"*; *"le dinamiche negative interne si sono verificate anche in questa occasione, vanificando le speranze che avevamo riposto nel proporre un'attività diversa"*; *"i nostri alunni non sono abituati a lavorare con la creta"*.

È una scuola, **infine**, in grado di offrire alle agenzie formative coinvolte nel percorso progettuale alcuni spunti di riflessione pedagogico-didattica.

Ad esempio sulla questione tempo: *"sebbene un'intera mattinata di scuola costituisca un'unità operativa proficua per la sua omogeneità, risulta comunque poco per affrontare tanto materiale"*; o sulle modalità organizzative: *"è mancata una certa rielaborazione del loro vissuto che li aiutasse a interiorizzare alcuni concetti"*.

Tali osservazioni contribuiscono a definire l'ampio contesto di collaborazione, nell'ottica di un miglioramento partecipato, all'interno del quale si è realizzato il progetto.

* Il volume è scaricabile - gratuitamente - dal sito: www.europa_iav.it

Massimo Baldacci (a cura di), *Unità di apprendimento e programmazione*, Napoli, Tecnodid, 2006

Il generale senso di disorientamento, che ha invaso gli insegnanti della scuola italiana in questi ultimi anni, si è dimostrato però proficuo per innescare un'ulteriore e approfondita riflessione sull'identità dell'agenzia educativa "scuola" precisandone i caratteri distintivi che la connotano. Uno di questi è senza dubbio la "intenzionalità" dell'azione formativa che necessariamente porta con sé il ribadimento della cosiddetta "programmazione", quale antidoto all'improvvisazione e al caso che toglierebbero "senso" a gran parte del notevole tempo che i ragazzi trascorrono a scuola.

Al libro *Unità di apprendimento e programmazione*, a cura di Massimo Baldacci, possiamo attribuire il ruolo di sintesi e di chiarificazione del "know how" sulla programmazione scolastica. Esso ripropone in modo ragionevolmente critico le valenze pedagogiche di tale dispositivo di lavoro degli insegnanti, descrivendo anche gli ostacoli di varia natura che in passato ne hanno impedito l'adozione in forme adeguate.

La programmazione attualmente si ripropone come "contestualizzatrice" dei programmi nazionali, come "mediatrice" efficace fra l'alunno che apprende e l'insegnante che intende favorire la sua formazione in modo razionale e sistematico, come "strumento congetturale" non arrogante, che, dotato di flessibilità intrinseca, umilmente si ridisegna continuamente nel confronto con la prassi e l'apprendimento da realizzare degli alunni.

In questa cornice epistemologica si inseriscono diversi tipi di programmazione: il volume nella sua seconda parte prende in esame la "Programmazione per obiettivi", la "Programmazione per concetti", la "Programmazione per principi procedurali", la "Programmazione per sfondi integratori", la "Programmazione per problemi".

Riguardo a ciascuna di esse, vengono descritti gli assunti teorici su cui si fondano, le motivazioni pedagogico-didattiche che ne hanno favorito

l'espansione, alcuni esempi concreti di realizzazione in relazione a contenuti scolastici, e soprattutto – questo è un merito particolare dell'opera – i pregi e i difetti che sono stati finora riscontrati nell'attuazione concreta nel lavoro scolastico degli insegnanti. Le autrici che hanno analizzato i vari tipi di programmazione spiegano chiaramente quali sono gli errori o i fraintendimenti più diffusi e quali rischi nell'azione formativa si corrono nell'applicazione "sconsiderata" dell'uno o dell'altro modello.

Largo spazio viene assegnato alla trattazione, in più parti, della "programmazione per obiettivi" poiché essa può essere considerata la matrice di riferimento per tutti gli altri tipi, quella che garantisce la comprensione, il confronto, la comunicazione fra i vari modelli: abbandonate, finalmente, le accuse di comportamentismo e di frustrazione delle creatività personali degli alunni nell'applicazione italiana, la "programmazione per obiettivi" si riveste di un'immagine "nuova" ricca di notevoli potenzialità pedagogico-didattiche da piacevolmente "riscoprire".

Strettamente legato alla pratica della programmazione didattica è il discorso dedicato al complesso – e quanto mai attualmente dibattuto fra gli insegnanti per lo più "disorientati" dalla normativa vigente – argomento delle "Unità didattiche" (Ud) e delle "Unità di apprendimento" (Ua), che viene affrontato nella prima parte del libro.

Vengono spiegate le radici dell'"unità didattica", la quale può essere considerata il concetto cardine della teoria e della pratica della progettazione didattica: l'idea di fondo della programmazione per Ud è che per dare razionalità e sistematicità all'insegnamento-apprendimento di un sapere sia conveniente frazionarlo in elementi o unità autonome e compiute da rendere oggetto di progettazione maggiormente dettagliata. Sono, altresì, molto utilmente, esplicitati i fondamenti teorici dell'unità didattica, ricordando che "la cornice, teorica e metodologica al tempo stesso, in cui si colloca l'Ud è quella del Curricolo. Uno dei più rilevanti principi della teoria curricolare è quello della composi-

zione delle esigenze inerenti alla struttura dei saperi con le esigenze concernenti l'esperienza dell'alunno. Concepire l'Ud entro una cornice curricolare significa dunque vederla come un dispositivo di mediazione progettuale tra le morfologie disciplinari e le caratteristiche dei destinatari della formazione." (pag. 20). Ricordiamo, infatti, che gli insegnanti che per anni hanno saputo impostare correttamente il loro lavoro pedagogico-didattico per Ud non hanno mai accettato le critiche di questi ultimi tempi di dimenticare le ragioni dell'alunno, poiché nella progettazione dell'Ud hanno sempre considerato l'alunno reale e le sue motivazioni ad apprendere, ricercando percorsi e metodologie didattiche funzionali e nello stesso tempo rispettose delle "discipline" e delle "educazioni".

Accurata appare l'analisi delle fasi dell'Ud e dei fattori interagenti: interessante, al riguardo, è la definizione del "Percorso di compensazione" con il quale si tiene conto delle diverse necessità formative degli alunni, evidenziate dalla "Valutazione formativa", e si prevedono attività particolari "individualizzate".

Accanto alla programmazione per Ud (più usata nella scuola primaria) sono presentati, insieme a esempi concreti di realizzazione, anche i modelli di "Programmazione per Modulo didattico" (Md) (più usato nella scuola secondaria) e per "Progetto didattico" (Pd), quest'ultimo di solito avente carattere prevalentemente extracurricolare e tendente a trattare tematiche relative all'ambiente, ai proble-

mi dell'attualità e agli elementi del mondo di esperienza dell'alunno.

La questione dell'Unità di Apprendimento, termine apparso nelle recenti *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati*, viene affrontata in modo rigoroso e problematizzata, chiedendosi se l'espressione debba essere intesa come mera "convenzione" per indicare un percorso di insegnamento-apprendimento strutturato per obiettivi formativi, metodi e modalità di verifica, come specificato nelle *Indicazioni nazionali*, oppure se ad essa si debba conferire un "significato teorico". In quest'ultimo caso si obietta che "essa doveva aver raggiunto una legittimazione consolidata prima di essere accolta in documenti curricolari nazionali" (pag. 28). Anche l'asserzione che l'Ua differisce dall'Ud in quanto mette al centro l'apprendimento dell'alunno, mentre l'Ud è centrata sull'insegnamento, è considerata un'affermazione artificiosa priva di fondamento.

Dopo avere analizzato le espressioni con sistemi d'indagine diversi, si avanza la proposta di intendere per "Unità di apprendimento" una "categoria" finalizzata ad orientare la prassi scolastica in senso progettuale e di concretizzarla in modelli specifici così da creare un ponte fra la normativa e le pratiche consolidate di progettazione scolastica, riconsiderando l'Ud, il Pd, il Md, con l'auspicio che la ricerca didattica porti a perfezionare e/o ad innovare tali modelli, anche con la creazione di nuovi costrutti progettuali.

Rosanna Rinaldi

Hanno collaborato alla realizzazione di questo fascicolo

<i>Nerino Arcangeli</i>	ricercatore IRRE Emilia Romagna
<i>Massimo Baldacci</i>	docente, Università di Pesaro-Urbino
<i>Gabriele Boselli</i>	dirigente tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
<i>Walter Casamenti</i>	docente, coordinatore progetto INDIS, componente Progetto "Marconi"
<i>Giorgio Chiosso</i>	docente, Università degli Studi di Torino
<i>Simona D'Alessio</i>	doctoral Student, University of London (UK)
<i>Franco Frabboni</i>	Presidente dell'IRRE Emilia Romagna
<i>Lucio Guasti</i>	Preside di Facoltà, Università Cattolica del Sacro Cuore, Piacenza
<i>M. Cristina Gubellini</i>	docente, IRRE Emilia Romagna
<i>Luciano Lelli</i>	dirigente tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna Consiglio di Amministrazione, IRRE Emilia Romagna
<i>Agostina Melucci</i>	dirigente tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
<i>Maria Teresa Moscato</i>	docente, Università degli Studi di Bologna
<i>Carlo Nanni</i>	docente, Università Pontificia Salesiana, Roma
<i>Rosanna Rinaldi</i>	docente di Scuola Primaria
<i>Gian Carlo Sacchi</i>	docente, redattore di "Innovazione Educativa"

*Finito di stampare
nel mese di settembre 2006
per conto della Tecnodid Editrice srl
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
dalla Editor Tipografia - Melito di Napoli (NA)*