

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA
IRRE EMILIA-ROMAGNA

PERSONALIZZAZIONE

*Ricerca sul curricolo
e innovazione didattica*

a cura di
NERINO ARCANGELI

Contributi di:

*Nerino Arcangeli, Tiziana Barnabè, Gabriella Bigi, Felice Carugati
Luigi Catalano, Giancarlo Cerini, Morena Cuconato, Giuseppe Dalle Fabbriche
Maria Farnedi, Ilaria Fracassi, Gabriella Gamberini, Vanna Gherardi
Giampietro Lippi, Enrico Malucelli, Milena Maini, Elisabetta Mezzolla
Adriana Naldi, Maria Cristina Pancioli, Marina Seganti, Daniela Zanetti*

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Personalizzazione' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto "Gruppi di ricerca". Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi 2004 per la formazione in servizio e dei fondi 2005 e 2006 della legge 440/97 per il sostegno all'autonomia scolastica.

Il Gruppo di ricerca è composto da:

Nerino Arcangeli (coordinatore), Tiziana Barnabè, Gabriella Bigi, Felice Carugati, Morena Cucionato, Giuseppe Dalle Fabbriche, Maria Farnedi, Ilaria Fracassi, Gabriella Gamberini, Vanna Gherardi, Giampietro Lippi, Enrico Malucelli, Milena Manini, Elisabetta Mezzolla, Adriana Naldi, Maria Cristina Pancioli, Marina Seganti, Daniela Zanetti.

La stesura dei testi è stata curata dagli autori indicati all'inizio di ciascun contributo.

Volume a cura di Nerino Arcangeli

Coordinamento scientifico del progetto di ricerca: Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli
Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani

Collana "Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna"
Quaderno n. 15, maggio 2007

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel 051 4215711 E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it ; sito web: www.istruzioneer.it Direttore Generale: Luigi Catalano Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali Dirigente: Giancarlo Cerini
--

Codice ISBN: 88-86100-27-2

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, maggio 2007

Indice

Presentazione della collana 5
Luigi Catalano

Introduzione 6
Nerino Arcangeli

Finalità della ricerca-azione 12
Tiziana Barnabè, Ilaria Fracassi

Parte I - La 'scuola su misura' ieri e oggi

La scuola su misura: un po' di storia 15
Giampietro Lippi

Alcuni classici della letteratura 22
Tiziana Barnabè

'L'educazione al bivio' di Jacques Maritain 29
Maria Farnedi

Il concetto di personalizzazione nel dibattito inglese e italiano 32
Morena Cuconato

Individualizzazione e personalizzazione nella scuola dell'infanzia 41
Milena Manini

Individualizzazione e personalizzazione nella ex-scuola dell'obbligo 48
Giuseppe Dalle Fabbriche

Parte II - Personalizzazione e processi di riforma

Personalizzazione e piani di studio 51
Gabriella Bigi

Personalizzazione e persona 54
Giampietro Lippi

La personalizzazione come sistema	62
<i>Enrico Malucelli</i>	
Corresponsabilità di scuola e famiglia	66
<i>Adriana Naldi</i>	
L'istituzione scolastica per l'autonomia e la persona	69
<i>Marina Seganti</i>	
Nuove responsabilità dei docenti	76
<i>Gabriella Bigi, Maria Cristina Panciroli</i>	
Parte III – Strumenti per una didattica della personalizzazione	
Integrare le dimensioni cognitiva ed emotiva	79
<i>Elisabetta Mezzolla</i>	
Personalizzazione e competenze professionali del docente	83
<i>Daniela Zanetti</i>	
Le competenze dell'insegnante	86
<i>Gabriella Gamberini</i>	
Qualità didattica: criteri, parametri e processi	90
<i>Felice Carugati</i>	
L'insegnante ricercatore come professionista della didattica	100
<i>Vanna Gberardi</i>	
Aver cura del soggetto, del suo conoscere e del suo sentire	112
<i>Marina Seganti</i>	
Conclusioni	
Il punto in materia di personalizzazione	121
<i>Nerino Arcangeli</i>	
Postfazione	
Un 'ponte' verso nuove indicazioni nazionali	125
<i>Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli</i>	

Presentazione della Collana

UNA SCUOLA IN CAMMINO

*Luigi Catalano**

**Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Negli anni tra il 2004 e il 2006 si è sviluppata in Emilia-Romagna un'intensa attività di ricerca e formazione sui temi dell'innovazione nella scuola di base, promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in partenariato con l'IRRE Emilia-Romagna.

L'azione di ricerca (in riferimento ai nuovi ordinamenti del primo ciclo e alle innovazioni curriculari nella scuola dell'autonomia) ha previsto la costituzione di sedici gruppi di lavoro (10 su temi di carattere disciplinare, 6 di carattere pedagogico-organizzativo), formati da insegnanti delle scuole impegnate nell'innovazione, da rappresentanti delle associazioni professionali e disciplinari dei docenti, da ricercatori dell'IRRE e dell'Università, da dirigenti tecnici.

L'obiettivo dell'iniziativa era triplice: sviluppare una riflessione critica sui contenuti culturali proposti dall'Amministrazione, commisurare le innovazioni con le migliori pratiche diffuse nelle scuole, affrontare le questioni della valutazione.

I sedici volumi che documentano le attività svolte sono il frutto di collaborazioni scientifiche tra i centri di ricerca didattica e universitaria e le scuole. Il raccordo fra teoria e prassi è garantito in particolare dall'USR E-R e dall'IRRE E-R, con la collaborazione delle associazioni professionali.

I risultati della ricerca dimostrano che il confronto aperto degli attori della ricerca sulle tematiche pedagogiche e su quelle disciplinari rappresenta un momento indispensabile di partecipazione e riflessione critica allo sviluppo della scuola, in relazione ad un territorio fertile dal punto di vista culturale ed educativo come è quello dell'Emilia-Romagna.

La ricchezza delle pratiche innovative, le proposte sul curricolo e sulle costanti pedagogiche che sottendono i modelli didattici di una scuola di eccellenza acquistano un significato pregnante per la costruzione di un curricolo per le scuole dell'Emilia-Romagna, ma si propongono anche come idee, indicazioni e riflessioni utili per il contesto nazionale. Solo la pluralità delle migliori intelligenze potrà contribuire alla costruzione di una scuola aperta e flessibile, accogliente ed equa, in linea con gli orientamenti europei.

Sommessamente, è questo il messaggio positivo che vorremmo diffondere con la pubblicazione della collana dei quaderni di ricerca sul curricolo.

INTRODUZIONE

Nerino Arcangeli*

*Dirigente Tecnico - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna,
Coordinatore del Gruppo di ricerca 'Personalizzazione'

Vengono raccolti in questo volume i contributi elaborati nel Gruppo di lavoro *Personalizzazione e Piani di Studio Personalizzati*, costituito presso l'USR Emilia-Romagna in sinergia con l'IRRE E-R e l'Università, nell'ambito di un ampio progetto di ricerca-azione sui temi delle riforme in atto. Per un'informazione puntuale sulle attività di tale Gruppo di ricerca, si rinvia alle pagine scritte da Tiziana Barnabè e Ilaria Fracassi, dove si illustrano le finalità della ricerca-azione, la metodologia di lavoro, le scansioni temporali, i passaggi e le tappe dell'attività svolta.

I vari contributi dei componenti del Gruppo sono ripartiti nelle tre parti:

- La 'scuola su misura' ieri e oggi;
- Personalizzazione e processi di riforma;
- Strumenti per una didattica della personalizzazione.

La prima parte contiene un *excursus* storico, utile per una considerazione diacronica delle tematiche in oggetto; la seconda propone saggi che si rapportano dialetticamente alle problematiche dei processi di riforma; la terza parte mette a fuoco le implicazioni (in termini di competenze, incombenze, compiti degli insegnanti, delle strutture scolastiche, ecc.) di una didattica della personalizzazione. L'assegnazione dei contributi alle tre parti non è priva di qualche forzatura, in quanto non c'è soluzione di continuità tra i tre nuclei tematici suindicati.

I presupposti metodologici condivisi dai ricercatori sono rappresentati da esperienze maturate negli ultimi anni, quali la *Didattica del successo, del benessere e del piacere* ed altre elaborazioni in sintonia con tale prospettiva. L'ipotesi, più o meno esplicitamente sottesa ai saggi che qui vengono introdotti, è che esista un nesso forte tra una *didattica del successo, del benessere e del piacere* da una parte e *l'individualizzazione dell'insegnamento e la personalizzazione dell'apprendimento* dall'altra parte; ovvero, che la *Didattica del successo, del benessere e del piacere* realizzi pienamente e concretamente l'individualizzazione dell'insegnamento e la personalizzazione dell'apprendimento; e che, inversamente, *personalizzazione e individualizzazione* concorrano potentemente all'attualizzarsi di una *didattica del successo-benessere-piacere*.

Per una trattazione dettagliata dei fondamenti epistemologici di una *Didattica del successo* (come fare sì che il soggetto che apprende possa sperimentare consapevolmente il successo dell'apprendimento), *del benessere* (come promuovere nel soggetto, che sperimenta il successo dell'apprendimento, l'autostima necessaria perché stia bene con se stesso e con gli altri), *del piacere* (come favorire nel soggetto, che sperimenta il successo

e il benessere, il piacere di continuare ad apprendere e costruirsi un personale progetto di vita) si rinvia al contributo dello scrivente disponibile nella sezione *on line*, sezione che integra ed espande tutta la presente ricerca su un apposito *sito web*.

Nella prospettiva chiarita in particolare nel saggio di Arcangeli, *Il docente tra individualizzazione dell'insegnamento e personalizzazione dell'apprendimento*, risulta evidente come la sequenza insegnamento-apprendimento si configuri come un quotidiano e costante processo, in cui il soggetto che insegna può sperimentare il piacere di *insegnare ad apprendere* (*individualizzazione dell'insegnamento*) ed il soggetto che apprende può provare il piacere di *imparare ad apprendere* (*personalizzazione dell'apprendimento*). Tutto ciò dipende dalla capacità dei soggetti, che insegnano e/o apprendono, di attribuire significato e valore a se stessi e alle azioni che stanno attuando.

La sequenza insegnamento-apprendimento si attiva, nella circolarità del suo processo, con gli *input* intenzionalmente inviati dal soggetto che insegna al soggetto che apprende.

Tale azione intenzionale, che qui si intende chiamare *individualizzazione dell'insegnamento*, avviene in un dato contesto e con particolari modalità, più o meno facilitanti per il soggetto che apprende.

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

- attraverso *mediazioni* efficaci (verbali e/o non verbali, generali e/o settoriali), utilizzando tutti i canali comunicativi dal visivo all'uditivo al cinestesico, servendosi di strumenti efficaci e di risorse pertinenti, rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento, operando a classe intera e/o con gruppi di alunni;
- mediante la promozione della *motivazione* (sia *intrinseca* sia *estrinseca*) *ad apprendere*.

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

- la fruizione di *mediazioni* intenzionali efficaci;
- la promozione significativa della *motivazione ad apprendere*;
- processi di discernimento e di consapevolizzazione 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 e valutando gli *output di apprendimento* può ripartire per una nuova sequenza di insegnamento-apprendimento, che all'occorrenza sarà ancora più *individualizzante* della precedente e permetterà al soggetto che apprende di ritrovarsi in ambienti di apprendimento per lui ancora più *personalizzati*. Più sono alti la soglia, il livello, il tasso di *individualizzazione dell'insegnamento*, maggiore è la possibilità del soggetto che apprende di poter *personalizzare l'apprendimento*.

In tale accezione, *individualizzare* tende a significare 'insegnare ad apprendere' e *personalizzare* tende a significare 'imparare ad apprendere'. La sequenza insegnamento-apprendimento può considerarsi come l'incontro di soggetti che *insegnano come apprendere* (*individualizzazione dell'insegnamento*) con soggetti che *imparano come apprendere* (*personalizzazione dell'apprendimento*).

L'individualizzazione dell'insegnamento si configura in tal modo come valorizzazione delle competenze dei soggetti che insegnano e la personalizzazione dell'apprendimento come valorizzazione delle competenze personali acquisite. Il tutto, 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).

Quando in una classe si riesce a stabilire una qualche forma di relazione tra i soggetti e a produrre una qualche forma di apprendimento, si può già affermare che, in un qualche modo, si è realizzato un livello minimale di individualizzazione dell'insegnamento e di personalizzazione dell'apprendimento.

Il nodo problematico pertanto sta nel ritrovare le modalità concrete con cui il docente può elevare il livello della individualizzazione dell'insegnamento, permettendo così al discente di massimizzare le sue possibilità di personalizzazione dell'apprendimento.

Le competenze degli insegnanti

Gli insegnanti possono qualificare l'individualizzazione dell'insegnamento mediante l'acquisizione di molteplici competenze, alcune delle quali individuate nel corso di una ricerca-azione biennale sulla individualizzazione dell'insegnamento, svolta in IR-RE-ER, nel 1991-92, con la partecipazione di 36 docenti di lettere e 36 docenti di matematica della scuola media.

Tali competenze concernono:

- *la tecnica didattica*, ovvero la capacità del docente di padroneggiare le *tecniche didattiche* utilizzate nel proprio insegnamento (ad es.: il riassunto, il *problem posing*, il *problem solving*, il *déoupage*, la danza popolare, la rima baciata...). All'insegnante si richiede la piena conoscenza delle *tecniche didattiche* usate, perché solo se pienamente padroneggiate gli possono permettere di *individualizzare* le modalità di insegnamento. In altri termini, al docente si richiede di essere esperto nei saperi tecnici, disciplinari e interdisciplinari e nelle tecniche specifiche d'insegnamento di questi saperi;

- *la metodologia didattica* utilizzata nell'insegnamento, ossia uno specifico *saper fare* connesso a una data tipologia di apprendimento (ad es.: ripetitivo/riproduttivo, costruttivo/procedurale, euristico/creativo). Sotto questo riguardo, si richiede al docente di essere esperto in *mediazione metodologica e didattica*;

- *l'itinerario didattico*, che il docente si propone di seguire nell'insegnamento. Si tratta di un *saper fare* connesso agli obiettivi (disciplinari/ interdisciplinari, cognitivi/ meta-cognitivi), che egli intende raggiungere. *L'itinerario didattico* si connota con la scelta di particolari nuclei disciplinari. Si richiede al docente di essere *esperto nei saperi disciplinari*. Gli insegnanti esperti conoscono le discipline, sanno scegliere le strutture ed i nuclei tematici essenziali, sanno organizzarli e insegnarli;

- *il progetto educativo personalizzato*, ovvero il percorso calibrato in funzione delle possibilità di apprendimento di ciascun alunno o di gruppi di alunni o del gruppo classe. Il

progetto educativo personalizzato implica che si predispongano itinerari differenziati, in modo tale che ogni alunno possa raggiungere il traguardo, utilizzando la via e le tappe a lui più consone. Su questo versante, all'insegnante si richiede di essere esperto nei *saperi psico-pedagogici*. Gli insegnanti esperti conoscono i bisogni educativi e le dimensioni psicologiche dei soggetti che apprendono e sanno scegliere le modalità, gli stili ed i tempi più consoni per ogni alunno o gruppo di alunni o per l'intera classe;

- *la dimensione emozionale*, che implica un saper fare connesso alla *gestione emotiva del sé*, alla percezione del senso di autostima e autoefficacia, alla capacità di comunicazione efficace ed empatica. La *dimensione emotiva* connota tutti i processi intrapsichici del docente, orientandolo e inducendolo, più o meno consapevolmente, a continue microscelte operative. All'insegnante si richiede di essere esperto nei *processi di gestione emotiva del sé*. Gli insegnanti esperti sanno ascoltarsi, sanno costruirsi un equilibrato ed armonico senso di autostima e autoefficacia;

- *la dimensione di controllo*, dimensione costantemente sollecitata nell'insegnamento quotidiano e connessa alla *gestione autorevole della classe*, alla *leadership* ed alla percezione del senso di autorevolezza. La *dimensione di controllo* connota tutti i processi extrapsichici, di dialogo interpersonale e delle interrelazioni. Sotto questo profilo, si richiede al soggetto che insegna di essere esperto nei *processi di comunicazione e relazione*. Gli insegnanti esperti sanno avvalersi di strategie comunicative e di ascolto attivo, finalizzate alla guida autorevole della classe.

Solo se tutte le competenze suddette sono padroneggiate, l'insegnante può essere in grado di individualizzare al massimo il proprio insegnamento.

Altre variabili del sistema

Il nesso *individualizzazione dell'insegnamento-personalizzazione dell'apprendimento* costituisce un *sistema* con al centro *il soggetto che apprende* e nel quale, oltre alla variabile docente si possono individuare altri elementi/variabili, che agiscono in modo significativo.

Possono incidere sulla capacità di personalizzare l'apprendimento:

- *il discente*, con la sua consapevolezza, la sua motivazione, le sue doti cognitive, emotive, pragmatico-operative;

- *la famiglia del discente*, con la sua capacità di sostegno della motivazione, di promuovere autonomia e investimento emotivo;

- *la scuola*, con la sua capacità di vivere l'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, di strutturare collegialmente i curricoli, di formare e valorizzare il personale, di organizzarsi nella quotidianità e di autovalutarsi;

- *il 'territorio'*, in quanto si rivela in grado di interagire con la scuola e capace di valorizzare il personale, gli utenti, i prodotti ed i processi quotidiani della scuola.

Si tratta di procedere con cautela, senza assolutizzare alcun elemento del *sistema*, nella consapevolezza che l'esistente presenta senza dubbio già delle dimensioni di qualità e che è compito di tutti i soggetti in causa cooperare all'efficienza del sistema.

Il sistema personalizzazione

Com'è noto, *personalizzazione*, strettamente connessa a *individualizzazione*, è una delle parole-chiave del testo della L. n. 53/2003. Indica una delle condizioni per la realizzazione di un sistema educativo e formativo, pedagogico e istituzionale, finalizzato a promuovere la centralità dello studente, quindi della persona.

La centralità della persona-studente implica il ruolo fondamentale 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, un sistema che valorizza la qualità della didattica e la cui finalità è, appunto, la *personalizzazione dell'apprendimento* nel discente. Così intesa, la personalizzazione può configurarsi come una filiera, all'interno della quale tutti gli elementi del sistema (docenti, discenti, famiglie, scuola, territorio) hanno un proprio ruolo nel costituire una rete di apprendimento e sono tutti corresponsabili dei livelli e della qualità del processo di insegnamento-apprendimento.

Così può lentamente crearsi la consapevolezza che le azioni del singolo, condivise e partecipate, realizzano le migliori condizioni di valorizzazione dell'allievo come persona, collocato nel '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 progetto di vita.

La promozione del successo formativo

Dopo avere affermato, all'inizio di queste pagine, il nesso tra *Didattica del successo, del benessere e del piacere* da una parte e *l'individualizzazione dell'insegnamento e la personalizzazione dell'apprendimento* dall'altra parte, s'intende ora focalizzare l'attenzione sulla dinamica del *successo formativo*.

Il concetto di *personalizzazione dell'apprendimento*, in quanto tende a definirsi come acquisizione di competenze e come padronanza di capacità e di atteggiamenti da parte dell'alunno, tende quasi a coincidere col concetto di *successo formativo*. Il docente che sa tenere alta la qualità della *individualizzazione* del proprio insegnamento può permettere al soggetto che apprende di massimizzare la sua capacità di *personalizzare* il proprio apprendimento e conseguire in tal modo il *successo formativo*.

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 a creare un clima *sereno, efficace, accogliente e motivante*, nel quale è più facilmente realizzabile la *Didattica del successo, del benessere e del piacere*. La relazione tra tutti gli elementi in gioco nel *sistema promozione del successo formativo* può sintetizzarsi nella formula riportata e commentata nel contributo dello scrivente, *Il do-*

cente tra individualizzazione dell'insegnamento e personalizzazione dell'apprendimento, disponibile sul sito web. Questi elementi possono essere adottati dall'insegnante quali criteri per un'autovalutazione professionale e per un controllo della qualità del proprio insegnamento.

La mappa di sistema per la promozione del successo formativo

Come già rilevato sopra, il *sistema promozione del successo formativo* non è costituito solo dalle componenti *docenti e discenti*, ma anche da altri essenziali elementi, quali le *famiglie*, la *scuola*, il *territorio*. Tenendo conto di tutte queste variabili in gioco, è possibile attivare in ogni istituzione scolastica autonoma, anche in modo informale, un processo di miglioramento del *sistema promozione del successo formativo*, costruendo – a partire dalle sollecitazioni operative fornite da *focus group* di tutte le componenti del *sistema* – una *mappa di sistema per la promozione del successo formativo*. In essa si possono definire le possibili azioni che ogni elemento del *sistema* può realizzare sulla base di descrittori. A titolo di esempio si presenta, sul sito (Arcangeli, cit.), la *Mappa di sistema per la promozione del successo formativo* realizzata all'I.T.I.S 'Buzzi' di Prato. Nella stessa scuola, la *promozione del successo formativo* si è costituita in *processo*, in quanto titolare di certificazione ISO.

In ogni anno scolastico la mappa può essere utilizzata per attivare efficaci azioni per la promozione del successo formativo, ma anche modificata e integrata in base alla valutazione delle attività via via esperite.

FINALITÀ DELLA RICERCA-AZIONE

Ilaria Fracassi, Tiziana Barnabè***

**Docente - Istituto Comprensivo 'Miceli', Parma*

***Docente - Istituto Comprensivo n. 2, Imola (Bo)*

Aspettative e ruolo della ricerca*¹

Per poter degnamente affrontare l'impegnativo tema oggetto della presente ricerca abbiamo innanzi tutto dovuto cominciare col definire che cosa ci aspettavamo da questo gruppo di lavoro. Ma era possibile rispondere a questa domanda senza prima chiederci quale fosse il ruolo della nostra ricerca? La ricerca è un elemento imprescindibile e altamente caratterizzante, non un lusso o un optional accanto alla didattica, ma il levito del percorso formativo, il momento che lo qualifica e lo rende competitivo. L'Istituzione Scolastica si caratterizza grazie all'azione di ricerca e di condivisione rispetto ai tre concetti fondamentali: 'saperi', 'apprendimenti', 'metodi', per la promozione di apprendimenti significativi e individualizzati. Si sviluppa ricerca cercando di mantenere un saldo equilibrio tra la necessità di porsi domande e quella di dare risposte, tra il bisogno di conoscere i contributi teorici e le esperienze qualificate che possono essere utili e quella di produrre comportamenti e soluzioni efficaci nella quotidianità dell'azione didattica. La ricerca è una attività riflessiva che si muove in modo dinamico e sinergico tra pratica (quotidianità dell'azione educativa) e teoria.

Il gruppo di lavoro*

All'interno di una rete di ricerca, avviata in sinergia traUSR, IRRE e Università in Emilia Romagna, per accompagnare i processi di cambiamento nella scuola, si è costituito il gruppo 'Personalizzazione e PSP'. Come gli altri gruppi, legati a differenti tematiche inerenti il processo di riforma (L. n. 53/2003), questo gruppo si è dato il compito di approfondire gli aspetti teorici e operativi, ricercando e validando esperienze didattiche positive, producendo e diffondendo materiali, itinerari e strumenti che saranno resi disponibili su un apposito *sito web*.

Il gruppo 'Personalizzazione e Piani di Studio Personalizzati', coordinato da N. Arcangeli, ha riunito venti persone, provenienti da differenti contesti ed ambienti professionali: docenti o ricercatori universitari, docenti dei vari ordini scolastici, dall'asilo nido alla secondaria di primo grado, ricercatori dell'IRRE E-R, dirigenti scolastici, rappresentanti dell'associazionismo professionale. Ciascuno ha portato la propria esperienza nata dal vivere quotidianamente la ricerca e lo studio o dal contatto giornaliero con gli allievi.

¹ I paragrafi marcati con l'asterisco sono di Ilaria Fracassi, gli altri di Tiziana Barnabè.

La *prima finalità* del lavoro è stata la *ricerca di un lessico comune*. Si è cercato di definire un *glossarietto* delle parole chiave, inerenti alla tematica del gruppo, precisando quale senso si intenda dare ai termini specifici, *in primis* ad *individualizzazione* e *personalizzazione* che generano ancora disorientamento tra i docenti.

Seconda finalità in ordine di tempo è stata la creazione di una *bozza di piattaforma di lavoro*. Le differenti esperienze, di cui ciascun componente è portatore, hanno fatto sì che la ricerca sia stata subito connotata da un respiro ampio. La tematica si è rivelata ricca di sfaccettature e angolature inizialmente impensabili (pedagogica, metodologica, didattica, psicologica). Contemporaneamente si è andato definendo *il metodo di lavoro del gruppo*. La scelta di un metodo non direttivo ha permesso a ciascuno di dare un contributo libero, non esistendo uno sviluppo preordinato in partenza. Il tracciato è stato segnato dal 'dialogo scientifico' tra le persone; il percorso si è strutturato *in itinere*, rendendo via via più definito l'obiettivo della ricerca.

Ciascun componente ha sentito naturale esprimersi e portare il proprio vissuto, ciò di cui sente padronanza: questa modalità ha caratterizzato tutti gli incontri finora svolti.

Scopo della ricerca

Scopo del lavoro del gruppo è analizzare le tematiche inerenti ai processi di riforma, sia dal punto di vista teorico che operativo, validando esperienze didattiche positive, producendo e diffondendo materiali, itinerari, strumenti che siano efficaci e utili ai singoli insegnanti, a gruppi di docenti, alla scuola autonoma, per aiutarla ad orientarsi meglio nell'innovazione didattica.

Il prodotto della ricerca dovrà saper puntualizzare e focalizzare ciò che nella prassi quotidiana dovrebbe fare la scuola per promuovere la personalizzazione, ciò che dovrebbe fare l'insegnante per promuovere e vivere la personalizzazione, e ciò che dovrebbe acquisire lo studente come competenze per poter affermare che egli è stato capace di personalizzare.

I passaggi e le tappe del lavoro svolto

I componenti hanno riflettuto sulle riforme, interventi a livello ideologico, filosofico, di modalità di lavoro, che periodicamente vengono attuati all'interno della scuola di massa, chiedendosi quali valori stiano dietro a ciascuna riforma. Le proposte che arrivano dall'alto forniscono un orientamento alla scuola ma si innestano su una *comunità di insegnanti* portatori di una memoria storica. Il gruppo si è trovato concorde sull'importanza di collegare il passato alla situazione attuale, permettendo ai docenti, che oggi devono vivere l'innovazione, di lavorare in continuità, senza buttare ciò che è stato fatto.

La scuola è *comunità di allievi* portatori di un loro mondo e di una loro cultura. Una comunità scolastica che voglia affrontare in modo responsabile e consapevole qualsiasi processo innovativo deve chiedersi quali obiettivi si pone come scuola e come gruppo docente; solo a questo punto si può parlare di *Personalizzazione*. Approfondire il significato di questa parola, esaminandone tutte le possibili sfaccettature, non ultima quella

della sua origine storica, ha spinto il gruppo ad avviare la sua ricerca, partendo dal concetto di *persona*, integrandolo via via in una struttura storica e culturale, con uno sguardo ai Documenti ufficiali, alla letteratura anche internazionale, alle ricerche sulle innovazioni nella scuola prodotte negli ultimi anni. Non ultimo è stato preso in esame anche l'aspetto psicologico della Personalizzazione.

Ciò che emerge a livello concettuale, però, resta spesso molto lontano dalla prassi quotidiana; a ciò si aggiunga che ogni ordine e tipologia di scuola presenta sfumature differenti tra il *voler essere* della scuola (qualità della programmazione) e *l'essere* (*quantità-programma*).

Il gruppo ha mostrato di sentire importante, nell'ambito della ricerca, la valorizzazione della qualità dei concetti non disgiunta però dalla loro applicabilità.

Discutendo e confrontandosi, è nato un indice che rappresenta, a parere di tutti, un contributo sostanziale sulla *Personalizzazione* e sui *Piani di Studio Personalizzati*. Tale scalletta costituisce la traccia per la consultazione sul sito web, ad ogni punto corrispondono approfondimenti utili sui concetti e le problematiche enunciati nell'indice. I componenti si attiveranno per completare i materiali di lavoro attinenti a ciascun punto dell'indice, e si confronteranno in un momento di incontro e di dibattito tra i diversi gruppi della ricerca, nell'ottica di un cammino comune ed integrato.

Il gruppo, oltre a produrre i materiali di cui sopra, valuterà l'ipotesi di avanzare all'USR Emilia-Romagna proposte operative concrete rispetto agli organici, agli spazi, ai tempi, in modo da rendere realizzabile la Personalizzazione.

Tutti concordano che, per personalizzare l'azione educativo-didattica, sia sostanziale e significativo il corpo docente e il suo funzionamento. Un corpo docente stabile è una delle indispensabili condizioni per consentire una progettualità ad ampio respiro, la maturazione e il conseguente rafforzamento di un senso di appartenenza, indispensabili nella relazione umana, base della crescita interpersonale di tutti quelli che vivono nella scuola, a partire dall'alunno.

La scuola a cui il gruppo vuole pensare non è quella che misura e che valuta, ma è quella che educa e forma; ciò può avvenire soltanto nella misura in cui ogni alunno si sente attore del proprio percorso di apprendimento e di vita.

Parte I

La ‘scuola si misura’ ieri e oggi

LA SCUOLA SU MISURA: UN PO’ DI STORIA

Giampietro Lippi*

*Dirigente Scolastico -Direzioe didattica 2° Circolo - Cervia (Ra)

L'autore propone una riflessione che ripercorre la storia della scuola su misura. Le trasformazioni economiche iniziate alla fine dell'800 esigevano uomini globalmente formati. Alcune scuole, nate a partire da quegli anni, proponevano l'individualizzazione del lavoro, il lavoro di gruppo, la cooperazione e lo studio d'ambiente. Attraverso la terribile parentesi dei fascismi, fino agli anni che seguirono al secondo conflitto mondiale, l'autore rilegge le esperienze pedagogiche che, in un secolo, portarono all'individualizzazione del lavoro scolastico, a programmi minimi e di sviluppo.

Ogni modificazione radicale delle società – soprattutto per quanto riguarda l'economia – ha sempre prodotto mutamenti culturali che hanno coinvolto le istituzioni educative. Anche il concetto di scuola su misura – concetto che può contenere contemporaneamente parole-chiave quali: soggetto, individuo, persona – da Aristotele in poi ha subito varie modificazioni/interpretazioni e nel suo significato più moderno è nato a fine '800-inizio '900.

Prima modificazione delle strutture economiche delle società occidentali

Possiamo registrare il fenomeno alla fine dell'Ottocento/inizio del Novecento; in quel periodo, infatti, i paesi 'ricchi' realizzarono una strutturale trasformazione economica che diede vita e potere alla borghesia industriale e mercantile. Quella trasformazione esigeva uomini 'nuovi', attivi, tolleranti, globalmente formati, e nacquero, di conseguenza, nuove scuole per la nuova borghesia. Edmond Demolins, fondatore, in Francia, della notissima École des Roches, si chiedeva a che cosa fosse dovuta, in quel tempo, la superiorità degli Anglosassoni. Rispondeva che essa dipendeva dalla organizzazione della vita familiare e sociale degli Inglesi, la quale “...con la libertà che lascia ai

fanciulli, li prepara ad una vita intensa e a servire con fedeltà la Nazione: in patria, o nei dominions e nelle colonie. Il patriottismo di stato, proprio delle società comunitarie, è fondato sull'ambizione politica, spegne l'iniziativa individuale, consegue sempre una formazione mentale e sociale artificiosa e finisce col condurre i popoli alla rovina; il vero patriottismo consiste nel mantenere energicamente l'indipendenza degli individui, non contro lo Stato, ma contro la sua ingerenza sopraffattrice, e assicura con ciò alla patria una potenza reale e una effettiva prosperità sociale. Così che la dottrina del self-help è la sola che possa assicurare la salute degli individui e della nazione”².

Dopo l'esperienza di Cecil Reddie ad Abbotsholme (1889), in Europa e negli U.S.A., fu tutto un fiorire di scuole nuove, numerosissime, anche se ne citiamo soltanto alcune: la Scuola del lavoro di G. Kerschensteiner (Monaco, Germania, fine '800), l'Asilo di pace di R. Tagore (Balpur, India, 1901), La Scuola Waldorf Astoria di Roberto Steiner (Stoccarda, Germania, 1919), l'École de l'Ermitage di O. Decroly (Ixelles, Belgio, 1907), la Scuola sperimentale di J. Dewey - W. H. Kilpatrick (Chicago, U.S.A., 1918), il Movimento dei giovani esploratori di R. Baden-Powell (Inghilterra, 1908), le Scuole dell'Ave Maria di A. Manjon (Spagna), la Scuola rinnovata di G. Pizzigoni (Milano, Italia, 1915), la Casa dei bambini di M. Montessori (Roma, Italia, 1907).

È normale, a causa della lenta trasformazione industriale, la modesta presenza di scuole nuove in Italia; non è normale, invece, la scarsa considerazione che trovò, in Italia, Maria Montessori che fu, all'estero, sicuro punto di riferimento per ogni 'novità' educativa. Secondo Ernesto Codignola: *“...la Montessori non è riuscita a suscitare presso di noi un effettivo movimento rinnovatore, un po' per colpa del misoneismo ufficiale, molto per colpa del naturalismo immanente nel suo pensiero didattico... Poca virtù espansiva hanno avuto gli esperimenti didattici tentati nelle scuole dell'Agro Romano... l'Italia deve ancora dire la sua parola in fatto di scuole nuove e la potrà dire soltanto a patto di vincere la sonnolenza della sua burocrazia accentratrice e la indifferenza apatica e sofferente della sua classe dirigente”³.*

Le caratteristiche fondamentali delle scuole nuove consistevano nell'individualizzazione del lavoro, nel lavoro per gruppi (a squadre), nella cooperazione e nello studio d'ambiente. La caratteristica primaria, tuttavia, consisteva nell'individualizzazione del lavoro, registrata sulla Carta di Calais, scaturita dal Congresso del 1921 delle scuole nuove, ai punti 14, 15 e 16 (Per la formazione intellettuale): *“14. ...la scuola nuova si fonda sull'attività dell'individuo; 15. L'istruzione è fondata sull'interesse spontaneo dei fanciulli; 16. Il lavoro individuale consiste nella ricerca sia tra i libri, i periodici, ecc. e in una successiva classificazione secondo un prospetto logico”⁴.*

Secondo Giovanni Gozzer, l'individualizzazione del lavoro consisteva in questo: *“Invece di esigere da tutti i fanciulli lo stesso lavoro nello stesso tempo la 'scuola attiva' propone loro compiti armonizzati con i singoli interessi, gusti, capacità, col ritmo personale di attenzione e con la capacità individuale di fatica”⁵.*

² F. Bettini, *Introduzione a: E. Demolins, L'educazione nuova/La scuola 'des Roches'*, La Nuova Italia, Firenze, 1956.

³ E. Codignola, *Le 'scuole nuove' e i loro problemi*, La Nuova Italia, Firenze, VI edizione.

⁴ G. Gozzer, *Esperienze scolastiche d'avanguardia*, AVE, S.I.D., Milano.

⁵ *Ibidem*, p. 919.

Seconda modificazione delle strutture economiche delle società occidentali

La seconda frattura venne determinata dai fascismi – cancri ai quali sono inevitabilmente soggetti i capitalismi – che implicò modificazioni estremamente differenziate nei vari paesi, a seconda dei tempi di sviluppo del cancro o della sua assenza, come negli U.S.A. Una volta tanto, prendiamo il via dalla situazione italiana che, dopo la carnevalata della ‘marcia su Roma’, vide l’ascesa al potere di Mussolini grazie allo stravagante atteggiamento del re Vittorio Emanuele che, forse, in quel momento, rappresentava interessi molto diversi da quelli dello Stato italiano. Mussolini, a sua volta, nominò Giovanni Gentile Ministro della Pubblica Istruzione. Giovanni Gentile, nel 1922, a quarantasette anni, era già molto noto; l’incarico di ministro, che peraltro lasciò nel 1925, gli diede ulteriore notorietà e molto potere: durante l’epoca fascista, la cultura italiana era nelle sue mani.

R. Colonna, citato da Piero Cristiani in un suo saggio, scrive: *“A differenza di B. Croce, che a quel movimento politico restò decisamente ostile, e di Pirandello, che vi aderì in modo scettico e superficiale, G. Gentile partecipò con convinzione, spinto da quella umana debolezza che si chiama ambizione e dal desiderio di tradurre in pratica le linee del suo pensiero. Egli credette di risolvere il fascismo nell’attualismo e non si rese conto che il suo pensiero, per il complesso rigore della sua filosoficità, non si prestava al contraddittorio ed emotivo azionismo del fascismo. Protagonista assoluto nel campo della cultura ufficiale e della scuola durante il ventennio, la sua opera ed il suo pensiero terminarono con la caduta del fascismo”*⁶.

Resta, comunque, il fatto che il Gentile, in pochissimo tempo, con la collaborazione, tra gli altri, di Giuseppe Lombardo Radice (Direttore generale dell’istruzione elementare) e di Ernesto Codignola, diede vita ad una riforma radicale della scuola italiana (1923-24) che, bene o male, pur con sistematici aggiornamenti, è arrivata fino ai giorni nostri. Era una buona riforma e il suo punto di forza, almeno sotto l’aspetto pedagogico, risultò il testo dei programmi per la scuola elementare, per la verità redatto da Giuseppe Lombardo Radice, evidentemente in sintonia con il ministro.

I concetti salienti della riforma gentiliana, illustrati dallo stesso Gentile, erano i seguenti: *“Il concetto fondamentale cui s’ispira la riforma scolastica alla quale attendo, è noto: creare una scuola degna di un gran popolo che ha meritato di uscire vittoriosamente da una così grande guerra. Noi non abbiamo oggi una scuola: non abbiamo né l’università, né la scuola elementare e popolare, indispensabile alle esigenze dell’istruzione scientifica e della educazione del popolo italiano; e non abbiamo, principalmente, la scuola media, centro di tutta la cultura italiana, nazionale. È fuori di dubbio che le nostre università, così come sono attualmente ordinate, non rispondono adeguatamente al loro compito. Vi si dà troppa più importanza alla distribuzione che non alla produzione del sapere, con danno inevitabile della cultura, che non progredisce e non si diffonde, e degli alunni i quali preoccupati quasi unicamente di dover rendere conto, alla fine dell’anno scolastico, delle nozioni che sono state loro impartite dalle varie cattedre, sono molto più facilmente portati a fare una buona preparazione per gli esami che non una vera e propria cultura. Tutta l’opera mia di riforma della scuola è*

⁶ R. Colonna, in P. Crispiani, *Didattica e idea di scuola in Gentile*, Centro Ricerca e Servizi di Ateneo per la Formazione ‘G. A. Colozza’, Campobasso, 1999, p. 7.

guidata dal desiderio di ricostruire la dignità e il valore della cultura, il rispetto all'ingegno e la considerazione più vigile dell'intelligenza. Vari sono i mezzi escogitati per raggiungere questo fine: diminuire l'affluenza eccessiva degli alunni nelle aule, per dar modo agli insegnanti di conoscere e vagliare e studiare i loro allievi; diminuire il numero delle classi aggiunte; secernere tra i professori i veri valori personali, facendo della scuola un luogo dedicato a quelli, che in realtà devono formarsi una cultura. *Analfabetismo* – Bisogna risolvere sollecitamente il problema dell'analfabetismo: questa piaga cancerosa di cui è cosparso il corpo della Nazione sarà bruciata col ferro rovente. La scuola elementare dovrà, per il fermo e deciso volere dei più profondi pensatori nostri e dei più illustri maestri, funzionare d'ora in poi anche nei centri più minuscoli e di più difficile accesso e viabilità. Non più il piccolo alunno dovrà andare a cercare la scuola, quella scuola che spesso volte non trova, attraverso le mulattiere, i sentieri impervi, lontano dalle strade ferroviarie o battute dalle automobili e dalle carrozze; ma andrà essa, la scuola, amorevolmente, alla ricerca dei suoi poveri bambini abbandonati, si offrirà a loro e li accoglierà nel suo seno di madre. Non ci sarà più il bambino che si sforza, spesso invano, per salire fino alla scuola; ma questa si abbasserà e scenderà a lui e lo vivificherà della propria anima, sapientemente”⁷.

La riforma Gentile non evidenziava il concetto di insegnamento individualizzato, ma sollecitava un sistematico processo di conoscenza degli alunni, all'interno di un contesto riferito alla cultura popolare, alla lettura dei migliori pedagogisti e dei principali scrittori, in modo tale che i programmi fossero adattati agli alunni. La riforma Gentile prese in considerazione anche gli 'asili infantili'. La riforma Gentile era ricca di elevati spunti pedagogici (pensiamo, ad esempio, alla flessibilità del 'curricolo'), che mantengono anche oggi una loro validità, ma ben presto il sempre più autoritario fascismo lo modificò per renderlo funzionale all'indottrinamento politico dei 'fanciulli'. Giuseppe Lombardo Radice si dimise da Direttore generale dell'istruzione elementare dopo l'assassinio di Giacomo Matteotti e, come ci ha ricordato Ernesto Codignola: “...riprese l'insegnamento universitario presso la Facoltà di Magistero dell'università di Roma. Trascorse gli ultimi anni della sua vita in una penosa e melanconica penombra, circondato dal sospetto poliziesco”⁸.

Anche Ernesto Codignola, nel 1930, si distaccò da Giovanni Gentile.

L'indottrinamento scolastico fascista, fallito per una serie di motivi, fra i quali i miseri stipendi degli insegnanti, la loro impreparazione ma anche la loro saggezza dettata dal buonsenso, e la prepotenza di ras locali frequentemente assurdi e ridicoli, ha ben poco da spartire con quello attivato in Germania dopo l'ascesa al potere di Hitler. In quel caso si trattò di vero e proprio 'condizionamento', che non aveva nulla a che fare con l'educazione. È difficile dimenticare che i giovani massacratori nazisti di uomini e donne, di neonati, di bimbi, di anziani, di donne incinte, erano usciti da poco dal sistema formativo tedesco. Abbiamo trattato altrove⁹, almeno parzialmente, la questio-

⁷ G. Gentile in: A. Andreola, *Giovanni Gentile e la sua scuola*, A.V.E., S.I.D., Milano, pp. 429-430.

⁸ E. Codignola, *Il problema dell'educazione*, Volume III, La Nuova Italia, Firenze, 1956, p. 269.

⁹ G. Lippi, *La valutazione valuta la valutazione*, in: F. Bertoldi, N. Serio (a cura di), *Oltre la valutazione/ idee e ipotesi a confronto*, Armando, Roma, 1999, pp. 104-122.

ne; ci basta, qui, ricordare alcune parole di Giuseppe Dossetti, pensatore dedito costantemente alla più elevata meditazione, il quale, pensando alle tragiche vicende vissute dal popolo di Marzabotto, scriveva, tra l'altro: *“Questi giovani massacratori di bimbi e di donne forse solo qualche anno prima erano poco più che bimbi educati (anche se cattolici) a recitare preghiere al ‘redentore’ del popolo tedesco e avevano sperimentato l’efficacia in sé del principe di questo secolo nel leggere, nel proclamare e imparare a memoria Mein Kampf come la loro bibbia”*¹⁰.

Non ci pare che, in Germania, durante il periodo hitleriano, si siano sviluppate esperienze significative nel campo dell’educazione.

La situazione in Inghilterra e in Francia

Ben diversa era la situazione in Inghilterra, in Francia e negli Stati Uniti d’America.

L’Inghilterra, ben lontana dai fascismi, rinforzò l’attivismo delle sue scuole; tipica è l’esperienza del collegio di Oundle, diretta dal Sanderson; oppure si interessò alle classi umili, come nella scuola di Kearsley, guidata da E. F. O’Neili, che operò secondo il seguente paradigma: “Il fanciullo vuole imparare: ma non a vostro, non a mio, bensì a suo modo”. Quest’ultima esperienza è particolarmente importante, perché ci sembra che ponga l’accento sullo sviluppo dei potenziali individuali di apprendimento e sugli stili individuali di apprendimento.

Anche per la Francia, gli anni Venti rappresentarono un periodo estremamente interessante sotto gli aspetti pedagogici e didattici, con lo sviluppo delle esperienze di lavoro a squadre del Cousinet e con l’espandersi del ‘metodo’ delle cooperative scolastiche di B. Profit. Queste esperienze rinforzavano alcuni punti fondamentali dell’attivismo pedagogico-didattico, evidenziati nel manifesto di Calais.

Siamo, però, convinti che l’esperienza più significativa nata in Francia sia dovuta a Célestin Freinet¹¹ che, a Saint-Paul-de-Vence, nel 1930, fondò una scuola del popolo. Essa poneva le sue basi su di una serie di tecniche (stamperia, testo libero, giornalino scolastico, ecc.) significative ed interessanti di per sé, ma più significative ancora nel loro complesso, perché esse costituivano un contesto. È strano notare, nella storia della pedagogia, come Célestin Freinet sia ricordato per l’utilizzazione della stamperia a scuola – dato originale, insolito, quasi divertente – senza sottolinearne, almeno a nostro modesto parere, la grande innovazione: la scoperta e intuizione del contesto educativo-istruzionale: *“Anche la ‘tipografia scolastica’ del maestro Celestino Freinet è una tecnica assunta col proposito di far leva nella scuola... essa non è facilmente conciliabile con l’organizzazione*

¹⁰ G. Dossetti, *Introduzione* in L. Gherardi, *Le querce di Monte Sole*, Il Mulino, Bologna, 1986, p. XXI.

¹¹ “Célestin Freinet (Gars 15.1.1896 - Vence 8.10.1966). Educatore e pedagogista francese. Dall’esperienza di maestro elementare nelle campagne, elaborò un metodo educativo che, avversato dall’autorità, mise in pratica in una scuola popolare da lui fondata (1930) a Saint-Paul-de-Vence. Rifiutando l’autoritarismo, il suo metodo incoraggiava gli allievi all’espressione spontanea tramite il lavoro di gruppo, la contestualizzazione delle materie nell’esperienza di vita quotidiana, la creazione e la stampa dei testi, in sostituzione di quelli tradizionali, il contatto con l’esterno. Opere: *La scuola moderna* (1946); *I detti di Matteo* (1949); *Nascita di una pedagogia popolare* (1949); *Le mie tecniche* (1964)”. Citazione da *Enciclopedia informatica*, ZanichelliPlus, Bologna, 1999.

generale della scuola quale è in Francia: infatti il Freinet, per quanto uscito dagli istituti speciali creati in Francia per la preparazione dei maestri di stato, dovette lasciare l'insegnamento pubblico quando nel 1935 volle aprire a Vence (Alpi marittime) una scuola, che fu dunque scuola privata, per sperimentarvi la tecnica da lui ideata. Requisita durante la guerra, la scuola Freinet fu restituita alla sua funzione nel 1945 ed è riconosciuta oggi Centro di specializzazione didattica della regione di Marsiglia... A dire il vero, al di fuori della 'tipografia scolastica' della quale è il vero ideatore (non mancano tuttavia precursori altrove ed anche in Italia), C. Freinet si propose piuttosto di riformare l'insegnamento elementare introducendovi elementi dei metodi moderni ideati da altri: pertanto il suo movimento è assai complesso. Ed a complicarlo anche più c'è poi la visione ideologica di una rivoluzione sociale in senso marxista dalla quale dipende, per lui, l'affrancamento dell'uomo e la liberazione totale del fanciullo. Va da sé che qui non si tratta di discutere il pro od il contro di tale ideologia davvero oggi non nuova. Ma importa subito dire che tale visione ideologica non è affatto essenziale per comprendere, sperimentare ed accettare la tecnica Freinet: la quale – appunto perché tecnica – è di per sé indipendente da ogni dottrina filosofico-sociale e dunque può essere assunta da chiunque per quello che vale o giova'¹².

Celéstin Freinet, con le sue tecniche, evidenziava lo stretto legame tra apprendimenti e contesto di apprendimento, nel tentativo di dare concretezza alla parola 'motivazione'. Il riesame delle tecniche Freinet dal duplice punto di vista della psicanalisi e dell'azione didattica ha in seguito originato la cosiddetta *pedagogia istituzionale*, come ci ha ricordato Georges Lapassade¹³.

La situazione negli Stati Uniti

Gli Stati Uniti d'America della grande crisi economica e finanziaria del 1929 e del New Deal di profonde riforme economiche e sociali, in campo pedagogico sottolinearono la questione dell'individualizzazione del lavoro scolastico. Citiamo due esperienze notissime che hanno avuto, giustamente, una larghissima diffusione in tutto il mondo, sulle quali, anche in Italia, si continua ancora a discutere: il Piano Dalton ed il Piano Winnetka. Il Piano Dalton implicava verticalmente la presenza di otto classi a partire dalla prima che aggregava alunni di sei anni; il primo triennio serviva praticamente da periodo preparatorio e veniva organizzato secondo il metodo Montessori, anche se l'apprendimento della lettura e della scrittura veniva realizzato mediante il metodo globale del Decroly. Il 'vero' Piano Dalton scattava in quarta, quando gli alunni raggiungevano i nove anni; le aule delle classi quarta, quinta, sesta, settima ed ottava, si trasformavano in luoghi (laboratori) intenzionalmente dedicati allo studio di cinque discipline: disegno, aritmetica, geografia, lingua e letteratura, storia. Ciascuna disciplina veniva suddivisa in compiti mensili, che, a loro volta, erano suddivisi in unità di lavoro. Ciascun alunno s'impegnava a completare determinate unità di lavoro in un determinato tempo; l'impegno era formalizzato con un contratto debitamente firmato

¹² L. Romanini, *I metodi moderni*, Milano, AVE, S.I.D., Milano.

¹³ G. Lapassade, *L'autogestione pedagogica - Ricerche istituzionali*, Franco Angeli, Milano, 1997. Per un primo approccio alla 'pedagogia istituzionale', cfr. G. Lippi, M. Maviglia, N. Serio, *Dirigere scuole dell'infanzia*, Junior, Bergamo, 2000.

e datato. Gli alunni lavoravano ovviamente negli appositi laboratori durante il tempo previsto per il lavoro individuale. Potevano lavorare singolarmente o in piccoli gruppi, a loro scelta. Quando uno reputava di aver rispettato il contratto sottoscritto, si presentava all'insegnante per il controllo. Qualora l'insegnante avesse reputato soddisfacente il risultato, l'alunno poteva procedere nello studio di altre unità di lavoro; qualora, invece, l'insegnante non avesse reputato soddisfacente il risultato, collaborava con l'alunno all'apprendimento dei contenuti in campo. Una tabella a doppia entrata di classe registrava i percorsi degli alunni. Il Piano di Winnetka, avviato e diretto da Carleton W. Washburne in un sobborgo di Chicago, proponeva due 'curricoli': il programma minimo ed il programma di sviluppo. Il programma minimo consisteva nell'apprendimento, per ciascuna disciplina, del minimo necessario 'per non passar per ignorante'. Questo 'minimo', tuttavia, doveva essere appreso compiutamente. Esso era stato individuato dopo una lunga ricerca statistica e l'insegnamento utilizzava i due terzi dell'orario scolastico. Il curriculum era segmentato in tanti traguardi; il passaggio da un segmento a quello successivo avveniva dopo un controllo 'statistico'; gli alunni dotati di tempi di apprendimento molto rapidi, pur permanendo nella classe originaria, potevano misurarsi con i traguardi della classe successiva; anche quelli dotati di tempi di apprendimento lenti permanevano nella loro classe originaria, pur essendo in ritardo rispetto al percorso preventivato. Il programma minimo riguardava soprattutto gli apprendimenti strumentali. Il programma di sviluppo (un terzo del tempo scolastico) prevedeva attività collettive e creative atte a sviluppare soprattutto le relazioni sociali.

Il Piano di Winnetka fu molto discusso, probabilmente anche perché Washburne, al seguito dell'esercito alleato in Italia, ebbe il compito di riattivare il sistema scolastico italiano nelle zone 'liberate'. I giudizi furono contraddittori, ma, come suggeriva Luigi Romanini: *"Lo stesso contrasto dei pareri dimostra ad ogni modo che il piano di Winnetka è vivo e contiene elementi degni di molta considerazione. Nonostante la difficoltà di una organizzazione piuttosto complessa, il sistema di Winnetka gareggia con quello di Dalton quanto alla diffusione nei paesi anglosassoni, non solo, ma anche nell'Oriente asiatico e nell'America meridionale"*.

ALCUNI CLASSICI DELLA LETTERATURA

Tiziana Barnabè*

* Docente - Istituto Comprensivo n.2, Imola (Bo)

In questa sezione si ripercorrono alcune tappe fondamentali della pedagogia attraverso schedature di testi, in parte operate da insegnanti che parteciparono al gruppo di ricerca-azione 'Individualizzazione dell'insegnamento' coordinato dall'IRRSAE E-R negli anni 1992-1994.

Il Metodo Decroly

Decroly (1871-1932), psicologo e pedagogo belga, propose una scuola in cui si insegnava attraverso la vita stessa.

L'apprendimento partiva dal concreto e dalla globalità delle cose, innestandosi sui bisogni fondamentali del bambino. Un'idea centrale collegata ad uno di tali bisogni diveniva il centro di interesse attorno al quale si sviluppava l'attività scolastica.

Decroly sosteneva che i problemi pedagogici andavano affrontati su basi scientifiche e che ogni allievo doveva essere messo in grado di trarre il massimo profitto dall'educazione, ponendo quindi l'individualizzazione come cardine del metodo da lui proposto.

Decroly per molti anni si occupò della rieducazione di bambini portatori di *handicap*. Proprio questa esperienza lo portò alla convinzione che i problemi pedagogici andavano affrontati su basi scientifiche; s'impegnò nel cercare di chiarire i motivi che conducevano a disfunzioni dell'educazione scolastica. In seguito, divenne il fautore del *Metodo globale*. Questo non doveva basarsi sulle materie tradizionali, ma su un argomento unico che rispondesse alle reali esigenze dei ragazzi (centri di interesse), le quali si possono riassumere nel bisogno di nutrirsi, difendersi, agire, migliorarsi. Il metodo Decroly fu applicato in una scuola, l'*Ermitage*, fondata a tale scopo.

Anticipazioni dei concetti di individualizzazione e personalizzazione

Dagli scritti di Decroly si riportano alcuni passi interessanti per gli scopi della presente ricerca: *“La scuola deve essere una società in cui il fanciullo è l'autore principale. L'espressione deve essere libera. L'allievo esprimerà le sue idee, i risultati delle sue osservazioni e delle sue ricerche in maniera sempre più precisa e completa, ma sempre con i suoi mezzi e in accordo con la sua personalità; non bisogna trascurare le differenze individuali e bisogna organizzare l'ambiente scolastico in modo tale da favorire il pieno sviluppo del maggior numero possibile di attitudini”*. *“[L'educatore] dovrà imparare a conoscere l'allievo a fondo per sfruttare le sue tendenze nel modo migliore”*. *“A l'Ermitage l'educatore deve cercare di conoscere le capacità dell'allievo e lasciarsi guidare dai suoi interessi; è il programma che deve adattarsi al fanciullo non il fanciullo al programma”*. *“Nel lavoro individuale, l'importante è ...la capacità di comprensione dell'educatore”*.

Il metodo Decroly rispetta e potenzia la personalità del fanciullo, lasciandolo libero di esprimere il suo pensiero ed incessantemente incoraggiandolo a pensare e creare, in quanto egli *“deve essere condotto alla conoscenza dell'io che lo porta alla conoscenza poi dell'ambiente umano, sociale, naturale, fisico”*. Secondo Decroly, si deve favorire, per quanto possibile, *“l'intervento delle attitudini motrici, mettendo a sua [dell'alunno] disposizione materiali e strumenti adatti alla sua età e facendolo vivere in un ambiente che consente manipolazioni e permette la sperimentazione”*. All'Ermitage alcune attività risultano strutturate a gruppi: *“Ogni gruppo ha una sua organizzazione interna: vi è un capitano che sorveglia l'andamento generale e rappresenta il gruppo nelle riunioni, vi sono responsabili per le diverse incombenze (vestiario, libri, quaderni, ecc.). Capitano e responsabili sono eletti per un periodo più meno lungo che varia secondo il gruppo, l'età e le circostanze”*.

Si tenga presente che l'Ermitage è una scuola strutturata in modo speciale, nella quale vengono ammessi i ragazzi dopo un accurato contatto con le famiglie, mediante la stesura di questionari atti alla conoscenza delle condizioni non solo intellettive, ma anche socio-ambientali di ogni soggetto. Inoltre i ragazzi sono ospitati come in un collegio, infatti nella scuola mangiano, dormono, insieme vivono esperienze come passeggiate, escursioni, visite, gite.

Centro di interesse e metodo globale

Fulcro del pensiero pedagogico dell'Ermitage è la nozione di *centro di interesse*: *“Abbiamo adottato il metodo dei centri di interesse e delle idee cardine, in cui tutti gli esercizi convergono verso uno stesso centro, una stessa idea. Tale idea può essere tratta tanto dal programma scolastico quanto dagli avvenimenti attuali più importanti. Il programma deve tendere all'unità ed ogni fanciullo deve essere messo in grado di trarre il massimo profitto dall'insegnamento ricevuto”*. Viene più avanti affermato che l'organizzazione sociale dell'Ermitage è fondata sulla libertà intesa non come passività o concessione di tutto (lasciar fare) ma *“concezione dinamica della libertà che postula un intervento diretto dell'educatore”*. Il sistema della libertà è condizionato a due categorie di fattori: *“Le differenze individuali (sesso, salute, temperamento, energie nervose) e le condizioni esterne (ambiente naturale ed umano)”*.

Grande attenzione nell'adottare metodi e strumenti deve essere data ai bisogni del fanciullo: nutrirsi; lottare contro le intemperie; difendersi dai nemici; lavorare nella società, riposarsi, ricrearsi. Il *metodo* usato è quello *globale*, fondato su esercizi di osservazione a contatto diretto con la realtà e tenendo sempre presente che l'interesse è il più efficace stimolo allo sforzo e la migliore fonte di disciplina. Attività come teatro, orchestra, giornalino, forniranno concretamente la possibilità di esprimersi.

Ferrière: scuola attiva e individualizzazione

Sul percorso avviato da Decroly si innesta la riflessione di Adolphe Ferrière (1879-1960) che proponeva una scuola attiva nella quale ci si poneva dal punto di vista del bambino, partecipe della sua educazione. L'insegnante assumeva il ruolo di regista, promuovendo attraverso attività diversificate, nate dall'interesse spontaneo e progettate con gli alunni, l'armonico sviluppo di tutte le facoltà psicologiche. Fondamentale nella proposta dell'autore è l'apporto della psicologia dell'età evolutiva.

La ‘scuola attiva’ ha lo scopo di favorire la crescita degli alunni, cioè promuovere lo sviluppo di tutte le attività psicologiche (sensitività, imitazione, intuizione, riflessione) in modo armonico, evitando così che alcune restino allo stadio infantile o che una di esse prevalga sulle altre. Poiché ogni tipo psicologico è dato per eredità e non è modificabile e poiché i tipi sono molteplici, risulta necessario avere più metodi, per potere individualizzare l'intervento.

Quindi per Ferrière, l'individualizzazione equivale a rendere l'attività scolastica a misura di ogni alunno per favorirne l'evoluzione cioè il grande processo di crescita biologica, psicologica, spirituale.

L'educazione, se favorisce la crescita (e non la contrasta), ottiene risultati utili promuovendo lo sviluppo di tutte le attività, evitando che qualcuna di esse resti allo stato infantile e gli eccessi di una attività tornino a totale danno delle altre.

L'idea portante di tutta l'impostazione metodologica è l'interesse spontaneo dell'alunno. Alla base della vita sta una forza originaria cui viene dato il nome di ‘slancio vitale’, che è dinamica (attraversa e porta avanti l'individuo) e che si manifesta come ‘fame di conoscenze’.

Il metodo Ferrière

Il metodo suggerito ha quindi le seguenti caratteristiche:

- nessuna imposizione a priori; nessun programma preconstituito, ma solo idee per un programma da discutere e concordare con gli alunni;
- accettazione delle indicazioni offerte dagli alunni e delle digressioni su argomenti collaterali (lavoro per centri di interesse);
- metodo basato sul lavoro di ricerca e schedatura realizzato dagli stessi alunni che operano attivamente (l'aula diventa laboratorio);
- l'attività di insegnamento si basa su fatti, esperienze concrete, sulle osservazioni personali e di altri, sulle visite, letture, discussioni, ecc.;
- non si devono far immagazzinare notizie, ma sviluppare le facoltà intellettuali e lo spirito critico con l'applicazione del metodo scientifico (osservazioni, ipotesi, verifica, legge);
- superamento dell'organizzazione della ‘scuola delle classi’ con formazione di gruppi per affinità di interessi e sviluppo psicologico;
- il rapporto da instaurarsi nella classe è di tipo familiare: il maestro e gli alunni diventano una comunità di uguali che lavorano assieme;
- le attività vengono distinte in imposte ed obbligatorie (dalle 8 alle 12) e spontanee e libere a scelta dell'alunno, che però non può rifiutarle;
- un ruolo molto importante viene dato alla attività manuale, che ha fine educativo e non professionale (due ore al giorno).

La scuola su misura di Claparède

Claparède (1873-1940) pone l'accento su una scuola che deve tener conto delle attitudini individuali, una scuola ‘su misura’ per ciascuno, che attui processi di apprendimento individualizzati. Accanto alla classe tradizionale, l'autore proponeva modelli or-

ganizzativi diversi, per permettere ad ogni alunno di seguire per le diverse materie lezioni di grado diverso e di raggruppare, il più liberamente possibile, attività apprenditive favorevoli allo sviluppo delle sue attitudini. Riteneva necessario che l'insegnante possedesse un abito mentale scientifico supportato da una buona formazione psicologica al fine di poter stimolare gli interessi degli allievi e di adeguarsi ai loro bisogni e alle loro personalità.

Ogni fanciullo ha uno sviluppo suo particolare, quindi l'educazione non può farsi in serie, ma 'su misura'. Molla dell'educazione deve essere l'interesse profondo per la cosa che si tratta di assimilare o di fare.

Le proposte di Claparède

Bisogna costruire una *disciplina interiore*. Quali le tappe di questa educazione?

- sviluppare le funzioni intellettuali e morali (piuttosto che inzeppare il cranio di nozioni che presto saranno dimenticate);
- la scuola deve essere attiva (laboratorio più che uditorio);
- la scuola deve tener conto delle attitudini individuali, deve essere in funzione degli interessi dell'alunno e delle sue attitudini (programmi con un curriculum comune e obbligatorio e un certo numero di materie a scelta);
- la scuola deve essere scuola gioco, dato che il gioco è la forma di attività che risponde a un bisogno di crescita, è necessario trattare il fanciullo da fanciullo;
- risponderà al massimo ai *desiderata* della scuola su misura quella che permetterà ad ogni alunno di raggiungere più liberamente possibile gli elementi favorevoli allo sviluppo delle sue attitudini individuali;
- conviene suddividere ciascuna classe in un gruppo forte per i più intelligenti e in uno debole per quelli in difficoltà;
- per permettere ad ogni alunno di seguire per le diverse materie lezioni di grado diverso (ad esempio aritmetica del 3° anno e latino del 2° anno) occorre prevedere classi mobili;
- diminuire le ore obbligatorie (massimo 20 ore). La metà di queste ore di lezione dovrebbero essere comuni, le altre 10 dovrebbero essere combinate liberamente da ogni alunno come avviene all'università ('scuola su misura', appunto).

L'istruzione individualizzata di Doll

Negli Stati Uniti, nel 1969 uscì il testo di Doll sull'istruzione individualizzata. Proponeva una scuola che tendesse a scoprire, sviluppare e affrontare le capacità potenziali dei singoli che possono venire liberate o ridotte con il processo educativo. Doll concentrò l'attenzione sull'alunno e sull'insegnante come persone e sulle relazioni che scaturiscono, suggerendo di creare situazioni favorevoli a reazioni positive sia di carattere emotivo che intellettuale. Auspicava che l'apprendimento fosse basato sull'osservazione diretta della realtà e su esperienze effettive, con l'avvio di processi di scoperta e di costruzione dei concetti, provocando situazioni che richiedono scelta tra diverse alternative.

Insegnamento individualizzato e istruzione individualizzata

Nel primo si ha un rapporto costante e diretto tra l'insegnante e il singolo allievo. L'istruzione individualizzata si incentra sull'allievo come individuo reale che fa parte di un ambiente sociale ed è apprendimento prima che insegnamento. Si fa istruzione individualizzata quando non si presentano situazioni precostituite ed estranee al mondo del bambino e quando, evidenziate le diversità, le peculiarità e i bisogni di ogni individuo, si imposta l'insegnamento su ampi progetti in modo da 'rendere gli allievi quanto più possibile diversi l'uno dall'altro, non quanto più possibile simili' e li si mette in condizioni di scegliere, sviluppando la consapevolezza di possedere una propria personalità e il diritto di avere interessi e orientamenti propri.

Suggerimenti per individualizzare l'istruzione

- concentrare l'attenzione sull'alunno come persona, sull'insegnante come persona e sulle interrelazioni che ne scaturiscono;
- creare situazioni favorevoli a reazioni positive tanto di carattere emotivo, che intellettuale: gli insegnanti devono mostrare entusiasmo con gli alunni;
- guardare più in là dei risultati scolastici immediati: ogni risultato ottenuto è valido se rappresenta un ulteriore incentivo ad apprendere;
- offrire a ciascun allievo occasioni di apprendimento che possano valorizzare al massimo la sua personalità;
- indurre l'allievo ad impegnarsi e a porsi delle mete, ad essere sensibile ai bisogni degli altri;
- manifestare affetto e rispetto per l'alunno;
- guadagnarsi il diritto ad esercitare autorità dando prova di essere competente e di usarla in misura ragionevole e con discrezione;
- mantenere un atteggiamento coerente a come si è realmente (un comportamento spontaneo favorisce il contatto diretto con la realtà);
- immedesimarsi con i bambini (empatia) facendo propri i loro interessi;
- coerenza + empatia implicano una considerazione positiva del bambino.

Metodi

- Basare l'apprendimento il più possibile *sull'osservazione diretta della realtà*;
- evitare un insegnamento dogmatico, avviando un *processo di scoperta e costruzione dei concetti*;
 - sostituire spesso l'apprendimento sistematico con quello a *'mosaico'*, che implica un apprendimento non già formalizzato, nel quale l'alunno impara spontaneamente alcune cose, che poi potrà in relazione;
 - *evitare le situazioni che creano stati di ansietà*, quali appellarsi alla propria autorità (per chiarire cosa sia giusto o sbagliato) o giudicare gli allievi;
 - *sviluppare la capacità di pensare, intesa come capacità di esprimere giudizi di valore* attraverso confronti tra situazioni o strutture per cogliere somiglianze e differenze, il ricapitolare esperienze o contenuti, il proporre problemi da risolvere;
 - *incoraggiare la ricerca e la scoperta*, perché producono impegno;
 - *provocare situazioni* che richiedono una scelta tra diverse alternative.

Caratteristiche umane e apprendimento nell'opera di Bloom

Bloom focalizza il concetto di individualizzazione, intesa come adeguamento del tipo e della qualità dell'istruzione alle caratteristiche e ai bisogni di ciascun soggetto che apprende. È importante che la scuola operi per compiti di apprendimento che possono mirare al raggiungimento di obiettivi cognitivi semplici (conoscenza, comprensione) o più complessi (analisi, applicazione). È basilare per l'insegnante identificare i comportamenti cognitivi e le caratteristiche affettive d'ingresso. La qualità dell'istruzione riguarda: il rapporto insegnante-alunni, i materiali per l'apprendimento, l'organizzazione dei contenuti e degli obiettivi, la disponibilità di tempo e di risorse. La strategia che l'autore propone è il *mastery learning*. Fondamentale l'accento posto da Bloom sulla varietà degli approcci da usare (linguistico orale e scritto, visivo, uditivo).

Individualizzare l'insegnamento significa per Bloom assicurare a ciascun allievo di godere della qualità di istruzione di cui necessita; adeguare alle caratteristiche e ai bisogni di ciascun soggetto che apprende il tipo e la qualità dell'istruzione, nonché il tempo di apprendimento; offrire condizioni di apprendimento favorevoli, in modo che la capacità di apprendere, il ritmo di apprendimento e la motivazione a proseguire diventino molto simili per la maggior parte degli allievi: le differenze individuali nell'apprendimento costituiscono un fenomeno che può essere previsto, spiegato e modificato in vari modi. La strategia da adottare è il *mastery learning*; di tale strategia esistono più versioni, ma tutte muovono dall'idea che la maggior parte degli studenti può raggiungere un alto livello di capacità di apprendere a patto che:

- si affronti l'insegnamento con sensibilità e sistematicità;
- si aiutino gli allievi quando e dove presentano difficoltà di apprendimento;
- si dia loro il tempo sufficiente per conseguire la padronanza.

Educazione personalizzata di Hoz

Victor García Hoz nel suo testo *Educazione personalizzata* amplia il concetto di individualizzazione asserendo che l'educazione personalizzata si fonda sulla considerazione dell'essere umano come persona. Finalità dell'educazione è quella di rendere il soggetto cosciente delle sue possibilità e dei suoi limiti. L'insegnante si deve porre nei confronti dell'alunno in una posizione di ascolto e stabilire un dialogo, cosciente di imparare anch'egli attraverso il comportamento dei suoi stessi alunni. Nell'educazione personalizzata l'alunno viene concepito come un soggetto capace di ricevere stimoli, di creare e fare scoperte, di liberarsi dei suoi limiti, di avere iniziative personali. Per attuare un'educazione con questi presupposti, sarebbe preferibile raggruppare gli alunni in modo flessibile e variato nel tempo, realizzando una scuola non graduata. Per una istituzione scolastica moderna che sia comunità educante, sono fondamentali i canali di comunicazione e le relazioni umane anche con il personale interno alla scuola, i genitori e con chi collabora dall'esterno all'educazione dei ragazzi.

Nella prima parte della sua opera Hoz parla dei presupposti teorici dell'educazione individualizzata e sviluppa ampiamente il significato di tale processo educativo.

L'insegnamento individualizzato sorse come tentativo moderno di armonizzare l'economia e le possibilità di socializzazione dell'educazione collettiva con le possibilità di prestare attenzione alle esigenze di un'educazione individuale. Si realizza offrendo prima uno stimolo comune e dopo facendo attenzione al processo personale di sviluppo dell'alunno. Tale insegnamento nacque dalla preoccupazione di porre al centro dell'educazione l'educando e consiste nel convertire il lavoro di apprendimento in un processo di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità da parte dell'alunno. L'educazione personalizzata si fonda sulla considerazione dell'essere umano come persona. Fondamento dell'essenza della persona è la singolarità, per cui la finalità dell'educazione è rendere il soggetto cosciente delle sue possibilità e dei suoi limiti. Perché questo si realizzi è necessario che l'insegnante si ponga nei confronti dell'alunno in una posizione di ascolto e stabilisca un dialogo. Quanto più questo è autentico, tanto più diminuisce la distanza maestro-alunno e si crea un'interazione nella quale anche il maestro apprende. L'effetto è positivo se il maestro è disposto a imparare attraverso il comportamento dei suoi stessi discepoli: il ragazzo che disturba la lezione probabilmente sta esprimendo una necessità che richiede attenzione; quelli che si mostrano privi di interesse stanno rivelando a volte che c'è un errore nella programmazione o nello svolgimento del lavoro.

Un insegnante deve quindi consentire ai suoi alunni un auto-apprendimento evitando di sprecare il suo tempo nell'annoiarli. Il tempo andrebbe dedicato alla programmazione e alla valutazione corretta delle attività scolastiche, consentendo che gli studenti facciano da sé quello che possono fare e rendendo più efficacemente educativi i contatti professori-alunni. L'alunno, infatti, nell'educazione personalizzata, è concepito come un soggetto capace di ricevere stimoli, di creare e di fare scoperte e gli viene riconosciuta la capacità di liberarsi dei suoi limiti, di avere iniziative personali, di essere padrone di se stesso, di utilizzare diverse forme di espressione.

L'autore ritiene che il sistema della divisione rigida degli alunni in classi (sistema orizzontale) sia poco efficace, mentre sarebbe preferibile raggruppare gli alunni in modo flessibile e variato nel tempo realizzando quella che viene chiamata scuola non graduata. Naturalmente questo tipo di scuola presenta maggiore difficoltà di organizzazione rispetto alla scuola tradizionale.

‘L’EDUCAZIONE AL BIVIO’ DI JAQUES MARITAIN

Maria Farnedi*

*Docente - Direzione Didattica di San Mauro Pascoli (Fc)

Ne L’educazione al bivio, Maritain (1882-1973) pone l’interrogativo radicale dell’educazione: o per l’uomo o contro l’uomo. Indica sette errori, e propone un umanesimo integrale, che esprime l’esigenza di considerare sempre, in campo educativo, la totalità delle dimensioni e dei compiti di sviluppo del soggetto, aprendo una fase nuova dell’educazione nella scuola che troverà attuazione nel secondo dopoguerra. Il compito principale dell’educazione – afferma – è soprattutto quello di formare l’uomo, o piuttosto di guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l’uomo forma se stesso ad essere uomo.

Compito dell’educazione è educare l’uomo

Per divenire ciò che siamo, è necessario guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l’uomo forma se stesso ad essere, uomo.

L’educazione è *un’arte* cui sono sottese precise finalità (“*non c’è arte senza finalità; la vitalità stessa dell’arte consiste nell’energia con cui tende al suo fine*”), è qualunque processo attraverso il quale l’uomo è formato e condotto alla sua perfezione, opera degli adulti che formano, compito specifico della scuola e dell’università.

È fondamentale sviluppare le capacità umane in tutte le loro possibilità, per giungere alla conquista interiore spirituale: alla libertà mediante conoscenza, sapienza, buona volontà, amore.

La persona umana è *vita personale, progetto spirituale in costante rinnovamento creativo*. È basilare essere uomo prima che cittadino, essere uomo retto prima che dotto. L’uomo è animale dotato di ragione, individuo libero in personale rapporto con Dio. L’uomo è un tutto, non soltanto una parte, è un microcosmo in cui l’universo è posseduto con la conoscenza nelle relazioni ‘d’amore’ (“*dono di sé fatto liberamente ad esseri che sono per lui come degli altri se stesso*”). L’uomo è un animale di cultura, un animale storico che vive e diviene nella società.

Maritain ribadisce l’importanza dell’educazione, intesa come esperienza collettiva accumulata e conservata dalle generazioni precedenti e trasmessa a noi (tradizioni, memoria, narrazione). Lo scopo dell’educazione è di riallacciare l’uomo all’uomo, di riallacciare il presente al passato e di far progredire il pensiero della specie umana.

L’educazione dell’uomo è il risveglio umano di tutto l’uomo: anima, corpo, risorse interiori, mistero, amorosa attenzione al mistero della sua identità, cosa nascosta che nessuna tecnica può raggiungere.

Il concetto di persona umana racchiude in sé che l’uomo è una persona che si possiede per mezzo dell’intelligenza e della volontà.

L'educazione completa deve tendere al potenziamento, per giungere alla perfezione della intelligenza e della volontà; continua fino alla nostra morte. Lo spirito è la radice della personalità.

La vita è azione, ma è il pensiero umano che illumina l'esperienza. La famiglia è la prima e fondamentale sfera educativa; la scuola ha la funzione specifica e professionale di educare, il suo compito riguarda soprattutto la conoscenza e l'intelligenza (sapienza).

Errori da cui deve guardarsi l'educazione

Misconoscenza dei fini: pedagogia specialistica che dimentica il *bambino* (uomo-persona) e chi è l'uomo: essere fisico, spirituale, libero, dotato di coscienza, volontà, intelligenza.

False idee riguardo al fine: l'educazione deve essere legata alla filosofia, 'cos'è l'uomo'.

Esagerata attenzione al fare: insistere sull'importanza dell'azione in sé.

Il sociologismo: condizionamento sociologico. Prima 'fare' l'uomo poi il cittadino. "Per essere un buon cittadino e un uomo civile ciò che innanzitutto importa è quel centro interiore, quella sorgente viva che è la coscienza personale da cui sorgono insieme gli ideali e la generosità, il senso della legge e il senso dell'amicizia, il rispetto per gli altri e al tempo stesso un'indipendenza fermamente radicata nei confronti dell'opinione pubblica".

L'intellettualismo: dialettica, retorica, specializzazione scientifica, tecnica.

Il volontarismo: volontà disciplinata (pensare che tutto si possa compiere con la volontà). Come dice Rabelais: "La scienza senza la coscienza è la rovina dell'anima".

Ogni cosa può essere appresa mediante l'insegnamento?

Non è vero che tutto possa essere insegnato. La *prudenzia*, potere interno e vitale di giudizio sviluppato nell'intelletto e sostenuto dalla volontà, non può essere insegnato. L'esperienza (frutto incomunicabile della sofferenza e del ricordo) attraverso la quale si compie la formazione dell'uomo non può essere insegnata.

Fattori dinamici interni all'educazione: sono l'intima vitalità, spirito dell'allievo, e l'attività insegnante tesa ad aprirlo alla conoscenza (dovere dell'adulto verso la libertà dell'alunno). L'uomo è nella sua interezza individuo e al tempo stesso persona: è una 'persona' per la spirituale sussistenza della sua anima, ed è un 'individuo' in ragione di quel principio di diversificazione che è la materia, che rende i membri di una stessa specie differenti gli uni dagli altri.

In realtà la personalità significa interiorità a se stessi.

Le disposizioni fondamentali che devono essere favorite: amore per la conoscenza della verità, amore al bene e alla giustizia, apertura all'esistenza ("esiste volentieri"), senso del lavoro ben fatto, responsabilità, impegno; cooperazione.

Le norme fondamentali dell'educazione

Incoraggiare e favorire le disposizioni naturali del bambino per sviluppare la vita dello spirito. Compiti del maestro sono: liberare le buone energie, l'incoraggiamento, l'aiuto al ragazzo a divenire consapevole della bellezza del fare bene.

Centrare l'attenzione sull'intima profondità della personalità: far interiorizzare l'influenza educativa; 'dentro' sorgenti conoscenza, poesia, amore e aspirazioni umane; risveglio delle profonde risorse interne (potere intuitivo), intuizione intellettuale, creativa percettiva; seguire l'interesse spontaneo, la curiosità naturale; ascoltare, incoraggiare, dare fiducia per dare espressione, partendo dall'esperienza per giungere alla ragione basata su principi che cercano le ragioni dell'essere, le cause, i fini e che colgono la realtà in termini di come e perché. Fondamentale è il porsi del maestro.

Educazione e insegnamento volti all'uomo intero, per cui è fondamentale potenziare il lavoro manuale: mani e mente (l'intelligenza dell'uomo non è solo mente, ma anche mani), tenere sempre presente l'unità dell'uomo, l'unitarietà del sapere, l'esperienza umana e spirituale. Ogni fase educativa ha una propria universalità complessiva.

L'insegnamento deve liberare l'intelligenza, quindi occorre essere padroni del proprio lavoro, non procedere se prima non si è capito, non si possiede ("non si dovrebbe esigere nulla dal bambino senza dargliene al tempo stesso la spiegazione e senza essere sicuri che egli abbia capito"). Ciò che viene insegnato deve essere trasformato in attiva comprensione per rafforzarlo, è importante non eccedere nelle cose insegnate, far assimilare la conoscenza in modo vitale, in maniera libera e liberatrice perché l'allievo conosca veramente e faccia 'sua' la conoscenza. La scienza e la conoscenza esistono negli spiriti, sono energie vitali ed interne da sviluppare in conformità alla struttura spirituale. L'universo del bambino è l'universo dell'immaginazione.

Il bambino coglie il mondo esterno con l'immaginazione. La bellezza è la forza ispiratrice dell'educazione al fanciullo coadiuvata dalla vitalità e dall'intuitività dello spirito e ne costituisce un valore inestimabile.

L'educazione liberale: dovrebbe essere impartita a tutti, in modo da completare la preparazione dei giovani prima che entrino nello 'stato di uomo'.

"Il giovane sceglierà da solo ... quanto più la sua educazione sarà stata liberale e universale. L'educazione liberale è quel tipo di educazione che mette ogni uomo in grado di pensare bene tanto quanto lo permettono le sue facoltà naturali, essa è, per definizione, adatta a tutti gli uomini. Per corrispondere ad un umanesimo integrale occorre promuovere una 'educazione integrale', personalistica e comunitaria fondata sugli umani diritti e che soddisfi le aspirazioni e i bisogni sociali dell'uomo. L'educazione deve porre fine alla discordia tra l'esigenza sociale e quella individuale nell'uomo stesso. Essa deve quindi sviluppare insieme il senso della libertà e quello della responsabilità, quello degli umani diritti e quello degli umani doveri, il coraggio di affrontare rischi e di esercitare l'autorità per il bene generale e, al tempo stesso, il rispetto dell'umanità in ogni persona individuale".

IL CONCETTO DI PERSONALIZZAZIONE NEL DIBATTITO INGLESE E ITALIANO

Morena Cuconato*

*Docente - Università degli Studi di Bologna

L'autrice propone una riflessione sul concetto di personalizzazione, a partire dal dibattito in corso nel Regno Unito, nel quale l'idea di personalizzazione ha catturato l'immaginazione del mondo della scuola. I ricercatori inglesi hanno rilevato che la polisemicità del concetto richiede una contestualizzazione continua in sede di applicazione didattica. L'articolo esamina, successivamente, il dibattito riaperto in Italia, dalla legge n. 53/2003, la quale invita le scuole a predisporre Piani di Studio Personalizzati. È in atto il tentativo di ricomporre le posizioni che vedono contrapposti i concetti dell'uguaglianza (equità) formativa e dell'eccellenza. L'autrice esamina infine le differenze insite nei concetti di individualizzazione e personalizzazione ribadendo come, sul piano didattico, entrambi debbano essere tenuti in conto, in quanto complementari, al fine di aiutare lo studente a sviluppare proprie forme di talento, unitamente all'acquisizione della strumentazione concettuale di base.

Il dibattito in corso nel Regno Unito

Quella della *personalizzazione* è un'idea pedagogica che ha catturato l'immaginazione della scuola, degli insegnanti e delle associazioni dei genitori del Regno Unito. Prova ne sono il gran numero di siti *web* istituzionali dedicati al tema e dei progetti di ricerca sulle sue possibili trasposizioni didattiche di *apprendimento personalizzato*, generalmente inteso come un approccio all'educazione scolastica in grado di promuovere processi di apprendimento-insegnamento per tutta la vita e migliorare i risultati scolastici di studenti di tutte le età.

In questo clima di entusiasmo, la personalizzazione è stata posta al centro della *Five Years Strategy for Children and Learners*, messa a punto dal *Department of Education and Skills (DfES)* nel luglio del 2004, e costituisce l'oggetto di un acceso dibattito politico-culturale, visto che rappresenta la parola d'ordine con la quale i politici di entrambi gli schieramenti, laburisti e conservatori, cercano di far fronte alle istanze dei rispettivi elettori, i quali chiedono a gran voce un servizio di educazione moderno ed efficiente, in grado di fornire maggiori possibilità di scelta nel sistema di istruzione pubblico, e più in generale in tutti i servizi pubblici.

Nel Regno Unito, la personalizzazione ha assunto negli anni del 'dopo Thatcher' il ruolo di principio ispiratore delle politiche educative, ma spesso, nei discorsi altisonanti dei politici, alla retorica dei principi sembra fare da contraltare una certa vaghezza e 'manipolabilità' del costruito teorico: l'apprendimento personalizzato viene visto come una panacea universale valida a tutte le latitudini e indistintamente per tutti i soggetti.

Dal discorso che il Ministro per la Qualità scolastica, David Miliband, ha tenuto nel corso della *North of England Education Conference* del 2004 traspare la problematicità di alcuni nodi concettuali ambigui, che richiedono un approfondimento al fine di scongiurare la polarizzazione del dibattito sulla contrapposizione tra i principi di diversità (eccellenza) ed uguaglianza (equità) formativa, che storicamente hanno ispirato i sistemi scolastici degli Stati europei. *“Alcuni dicono che sia impossibile raggiungere l'eccellenza e contemporaneamente l'equità. (...) Ma l'eccellenza e la giustizia non devono essere trattate come opposti. Di fatto, esse sono i due motori gemelli del progresso. Dare ad ogni singolo bambino la possibilità di essere il meglio di quello che può essere, qualsiasi sia il suo talento o il suo retroterra, non rappresenta un tradimento dell'eccellenza. È il suo compimento. La sfida educativa del XXI secolo è quella di dare ad ogni bambino le competenze fondamentali della cittadinanza e per l'inserimento nella vita lavorativa, sviluppando e nutrendo al tempo stesso il talento unico di ognuno di loro. (t.d.a)”*¹⁴.

Al momento di definire l'apprendimento personalizzato, il DfES non chiarisce però in modo adeguato le conseguenze operative della filosofia espressa dalle parole pronunciate dal Ministro: *“La personalizzazione è un concetto molto semplice. Si propone di porre i cittadini al centro del servizio pubblico e di metterli in grado di dire la loro nella progettazione e nell'implementazione delle organizzazioni al loro servizio. In campo educativo, il concetto può essere inteso come apprendimento personalizzato – la via all'educazione ritagliata sui bisogni, interessi e attitudini individuali, così da far emergere il potenziale di ogni giovane. (...) Esiste un chiaro dovere educativo e morale per il perseguimento di questo approccio. Un sistema che risponde agli allievi intesi come individui, creando un percorso educativo che tiene conto dei loro bisogni, interessi e aspirazioni, non genererà solo eccellenza, ma darà un forte contributo all'equità e alla giustizia sociale.”* (t.d.a)¹⁵.

A sciogliere il dubbio su come tenendo conto di bisogni, interessi ed aspirazioni immediati dei bambini si riuscirà a migliorare l'equità sociale non contribuiscono neanche i cinque elementi riportati qui di seguito, che il DfES indica come fulcro della proposta operativa presentata nel settembre 2004:

- *valutazione diagnostica* e uso della *dimostrazione* e del *dialogo* per identificare i bisogni di apprendimento degli alunni;
- *strategie di insegnamento/apprendimento* che sviluppino in modo *attivo*, attraverso l'uso e il successivo ampliamento, le competenze e l'autostima degli allievi;
- *curriculum minimo* e *curriculum elettivo*, che forniscano *linee guida* e al tempo stesso, *significatività personale* e percorsi di apprendimento flessibili all'interno del sistema di istruzione;
- *approccio organizzativo centrato sullo studente*, che prevede la collaborazione dei rappresentanti degli studenti e degli insegnanti in vista dell'ideazione e del supporto congiunto a percorsi di insegnamento/apprendimento di alta qualità;

¹⁴ D. Miliband, *Personalised Learning: Building a New Relationship with Schools*, North of England Education Conference, Belfast, 8 gennaio 2004. On line: <http://www.standards.dfes.gov.uk/personalisedlearning/downloads/northengland.doc>

¹⁵ DfES, *A National Conversation about Personalised Learning*, DfES Publication, Nottingham, 2004. On line: www.standards.dfes.gov.uk/personalisedlearning

• *creazione di partnership all'esterno della scuola* per migliorare i progressi riscontrati nelle classi, rimuovere le barriere di apprendimento e perseguire il benessere degli alunni¹⁶.

Sembra, infatti, che la proposta, pur nel giusto riconoscimento delle differenze presenti tra gli alunni, sia più orientata ad esaltare le diversità (individuali-qualitative) dei singoli che a mitigare le disuguaglianze (socio-quantitative) di cui sono portatori.

Ad ogni modo, le posizioni riportate non rappresentano il punto di arrivo del dibattito scientifico inglese, promosso nel quadro del *Teaching and Learning Research Programme (TLRP)*¹⁷, e portato avanti, tra gli altri, dai ricercatori del *National College for School Leadership* (Collegio Nazionale della Dirigenza Scolastica), dalla *Teacher Training Agency* (Agenzia di Formazione degli insegnanti) e dalla *Qualifications and Curriculum Authority* (Autorità per le Qualifiche e il Curriculum).

I ricercatori inglesi condividono le perplessità da noi espresse sulla polisemicità ambigua del concetto di personalizzazione, 'oggetto' vago e mutevole, in grado di assumere sfaccettature sempre nuove in virtù dei rapporti intercorrenti con la situazione del mercato del lavoro e la realtà politico-educativa presente nei diversi contesti ambientali. È opinione condivisa che la sua definizione richieda quindi una contestualizzazione continua, la quale rende sempre temporaneo e sfumato l'accordo raggiunto nelle sedi del dibattito scientifico e nelle arene politiche che vogliono tradurlo in teorie o interventi espliciti. Questa epistemologia 'mobile', sebbene possa creare un senso di disorientamento, ha il merito di evitare il rischio di definizioni troppo statiche che, nel tentativo di concettualizzare, in maniera univoca, realtà dotate di caratteristiche molteplici e distanti tra loro, finirebbero per offrircene un'immagine limitativa e parziale¹⁸.

Il dibattito italiano su personalizzazione e individualizzazione

Questa riflessione è di grande interesse per il dibattito che attraversa il nostro Paese. Infatti, la prospettiva della personalizzazione pur non costituendo una novità della cultura pedagogica novecentesca, che si è ripetutamente misurata con la sfida di costruire quella che Claparède definiva 'la scuola su misura'¹⁹ – in funzione, cioè delle caratteristiche degli alunni – ha conosciuto una riscoperta nel nostro paese a seguito della legge n. 53/2003, in cui si invitano le singole scuole a predisporre 'Piani di studio personalizzati', ovvero percorsi di apprendimento che salvaguardino le differenze individuali degli allievi in rapporto a interessi, attitudini, capacità, ritmi e stili cognitivi, esperienze di vita e di apprendimento. In questo spirito, l'accento è posto sull'esalta-

¹⁶ A. Pollard, M. James, *Personalised Learning. A commentary by the Teaching and Learning Research Programme*, ESRC Publication, London 2004. On line: <http://www.tlrp.org/documents/ESRCPerson.pdf>.

¹⁷ Il *Teaching and Learning Research Programme*, fortemente voluto dal governo laburista per contrastare le derive del sistema di istruzione pubblico lasciate in eredità dalle politiche liberiste della Thatcher, è il più grande investimento in ricerca educativa mai realizzato nel Regno Unito e costituisce l'impegno più oneroso attualmente gestito dall'*Economic and Social Research Council*.

¹⁸ A. Pollard, M. James, *Personalised Learning*, ibid.

On line: <http://www.tlrp.org/documents/ESRCPerson.pdf>.

¹⁹ E. Claparède, *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze, 1952.

zione dei talenti naturali, ovvero sulle propensioni intellettuali e sulle attitudini cognitive dei singoli, che attraverso un apprendimento personalizzato devono essere portati a raggiungere l'eccellenza nei settori in cui, in potenza, possiedono già un talento²⁰.

In Italia, il dibattito sulla personalizzazione si è fatto subito incandescente, perché nell'accezione che abbiamo descritto, il principio dei talenti (eccellenza) ha finito per scontrarsi con quello dell'uguaglianza (equità) formativa. Questo secondo principio, che trova forma nel concetto di individualizzazione, ha caratterizzato, sulla scorta delle sperimentazioni di Bloom (*mastery learning*)²¹, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso il clima della scuola italiana, impegnata nel tentativo di assicurare traguardi formativi (fondamentali) uguali ad un'utenza che si caratterizzava sempre più per le sue caratteristiche differenti. Attualmente, il tentativo è quello di ricomporre le posizioni antitetiche, che vedono i due concetti come contrapposti, su posizioni che ne esaltino il carattere dialettico e di continuità, seppure con gradazioni differenti rispetto all'importanza assegnata all'acquisizione delle competenze di base (individualizzazione) o allo sviluppo dei talenti personali (personalizzazione).

Le argomentazioni si concentrano su tre necessità cardine delle moderne politiche educative pubbliche, che pur con le peculiarità dovute a tradizioni e sistemi scolastici differenti, coinvolgono pressoché tutti gli Stati europei nella ricerca di un nuovo punto di equilibrio tra l'imperativo di pari opportunità formative in grado di salvaguardare, a livello strutturale, la qualità degli esiti dell'istruzione pubblica e, a livello individuale, l'espressione delle differenze e dei talenti dei singoli soggetti. Queste tre necessità, singolarmente prese, hanno caratterizzato a corrente alternata, l'orientamento pedagogico e ideologico dei sistemi scolastici europei nelle diverse epoche storiche: alla scuola di *élite* ha fatto seguito la scuola di massa e l'imperativo di eliminare la selettività dei sistemi ha provocato il livellamento verso il basso degli esiti accettabili, con una conseguente omologazione degli stessi e del bagaglio culturale degli allievi.

Ad una critica avvertita non può che risultare immediatamente evidente la parzialità di soluzioni adottate in vista di una precisa scelta di campo rispetto ad una delle tre necessità evidenziate sopra. Nella società della conoscenza la scuola può svolgere il suo ruolo di fattore di democratizzazione culturale solo se riesce a garantire la qualità della quantità, ovvero a garantire a tutti i soggetti in uscita livelli di conoscenze, competenze ed abilità adeguati ai compiti cognitivi e comunicativo-relazionali richiesti dal contesto socio-economico in cui dovranno inserirsi e, al tempo stesso, in grado di sostenerli nella valorizzazione delle loro potenzialità personali.

Non è peregrino insistere sulla necessità di giungere ad un'integrazione tra la promozione dell'uguaglianza formativa e della diversità cognitiva nel segno della qualità dell'istruzione: ignorando la qualità, nel primo caso si finirebbe per lasciare inalterate le differenze esistenti tra gli alunni in entrata, a scapito di quelli appartenenti alle catego-

²⁰ Questa concezione si richiama alla teorizzazione di H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 1987.

²¹ B.S. Bloom, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma, 1979.

rie socio-economiche più deboli. Nel secondo caso, ignorando la qualità (acquisizione adeguata di competenze basilari indicate in un curriculum condiviso e uguale per tutti), l'esaltazione dei talenti individuali finirebbe per creare nuove forme di discriminazione socio-culturale, compromettendo sia la qualità degli apprendimenti successivi, sia la possibilità d'inserimento a pieno titolo (persona, cittadino, lavoratore) nella propria comunità di riferimento. Inoltre, come sottolinea Baldacci: *“La tesi della valorizzazione delle attitudini individuali, se assolutizzata, se privata del contrappeso dell'uguagliamento rispetto alle competenze di base, non tiene conto del diverso valore sociale delle varie forme di intelligenza”*²².

A questo proposito, può valere l'esempio di grandissimi campioni dello sport, che pur riuscendo a riscattarsi attraverso il loro 'talento' da umili situazioni di origine, non sono poi riusciti, durante o – il più delle volte – dopo la fine della loro carriera a trovare gli strumenti per strutturarsi un'esistenza equilibrata fuori dai campi sportivi.

Personalizzazione e processi di riforma

Vediamo ora se i documenti ufficiali della legge di riforma n. 53/2003, le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* nella scuola primaria del 2004 e le *Raccomandazioni* che l'avevano preceduta nel 2003 ci permettono di sciogliere un primo dubbio interpretativo su quei principi generali, che il legislatore consegna alle singole istituzioni scolastiche per orientare sul piano progettuale, educativo e didattico la messa in opera di questa riforma. Le Indicazioni consegnate alle scuole cercano realmente di integrare nel concetto di personalizzazione la necessità dell'uguaglianza formativa e della diversità cognitiva?

Due passaggi delle Raccomandazioni, che affrontano il tema della valorizzazione delle differenze e offrono agli insegnanti una possibile chiave interpretativa del loro ruolo di mediazione didattica, suggeriscono una prima parziale risposta al quesito che ci siamo posti: *“Se si assume l'ottica che ciascuno di noi è 'diverso' dall'altro con i suoi pregi e i suoi difetti, le sue potenzialità e i suoi limiti, le sue divers-abilità, si ribalta la logica con cui si è tradizionalmente guardato e affrontato il problema della diversità nella scuola (...) Non è più questione, infatti, di integrare nessuno in un'astratta normalità, che poi si traduce in propensione all'uniformità, bensì di valorizzare al meglio le dotazioni individuali (...) Sapienza didattica è assecondare questo percorso evolutivo che consente a ciascuno di essere un tutto (...) pur potendo contare al meglio solo su alcune parti di sé.”*²³.

Queste affermazioni indurrebbero a desumere che, nell'ottica del Legislatore, personalizzare un percorso educativo voglia dire adattare i traguardi dell'istruzione alla previsione di successo che l'insegnante ritiene di poter formulare per ciascun allievo. Una tale interpretazione del concetto sembra però radicarsi in una concezione deterministica della relazione esistente tra quelle che sono le caratteristiche individuali (in-

²² M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erikson, Trento 2005, p. 25.

²³ Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella scuola primaria, versione on line:

http://www.pubblica.istruzione.it/news/2002/allegati/sperimentazione/raccomandazioni_primaria.pdf

nate?) e il livello degli apprendimenti raggiunti. Di fatto, sembrano sancire l'impotenza dell'intervento formativo della scuola, che non riuscirebbe ad influire significativamente sul quadro delle competenze, degli interessi, delle attitudini e delle disposizioni affettivo-motivazionali degli allievi.

Una tale affermazione appare in netta controtendenza rispetto alle tesi sostenute dalla ricerca psicologica, soprattutto di matrice cognitivista, quando afferma che al mutare del contesto ambientale, nel nostro caso al mutare della mediazione didattica operata dall'insegnante, mutano le disposizioni, gli atteggiamenti, gli interessi e i livelli di apprendimento. Se questo è vero – e ci sono molte ricerche scientificamente accreditate che lo dimostrano – “il problema sarà allora quello di strutturare le condizioni ottimali affinché l'affioramento di interessi genuini sia reso possibile in tutti i contesti formativi, soprattutto scolastici”²⁴. Un'impostazione del discorso educativo volta esclusivamente a identificare e salvaguardare i ‘talenti’ innati evidenziati dal soggetto e le modalità da lui messe in atto per esprimerli finirebbe per relegare l'allievo in condizioni di sviluppo, che fanno senz'altro parte della sua specificità e originalità psicofisica, ma che altrettanto sicuramente derivano dalla qualità delle esperienze che gli vengono proposte dall'adulto, dall'ambiente sociale e dalle condizioni materiali che lo circondano. ‘Congelando’ l'immagine dell'alunno sui suoi livelli di ingresso, considerati come indicatori affidabili delle sue attitudini innate e non del suo background socio-culturale, la scuola primaria verrebbe meno ad uno dei suoi compiti più importanti, che è quello di eliminare le disparità dovute alla sua storia pregressa.

L'acquisizione della consapevolezza dei propri interessi e l'emergere dei campi di contenuto in cui le competenze e il coinvolgimento affettivo sono minimi o massimi dipendono in grande misura da una situazione scolastica incapace di ridurre i primi insuccessi ‘sociali’ del bambino, generando un effetto di non-apprendimento a cascata, che di fatto finisce per impedirgli lo sviluppo di interessi duraturi e variegati, poiché lo derubano anzitempo della possibilità di sperimentarsi nei fatti con le proprie capacità. Il buon senso comune ci rammenta che bisogna conoscere per apprezzare, che non ci può interessare ciò che non comprendiamo. In questo modo, l'esaltazione precoce delle differenze e delle specificità di ognuno potrebbe finire per ratificare meccanicamente quelli che sono gli svantaggi psico-fisici e socio-economici presenti nei soggetti prima dell'entrata nel sistema scolastico con la conseguente immutabilità delle collocazioni sociali individuali. È ancora la ricerca psicologica che ci offre l'occasione di una seconda riflessione. Molto spesso, sia nella vita di tutti i giorni sia nel contesto scolastico, accade che le aspettative che riponiamo in un soggetto possano indurre quest'ultimo a comportarsi proprio come noi ci aspettiamo che si comporti, perché noi siamo sì ciò che pensiamo di essere, ma siamo anche ciò che gli altri pensano di noi. Rosenthal ha definito il fenomeno come *profetia che si autoadempie*²⁵. Se un insegnante osserva

²⁴ G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari, 1998, p. 33.

²⁵ R. Rosenthal, L. Jakobson, *Pygmalion in the Classroom*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1968.

che un allievo apprende con difficoltà in un determinato campo di contenuto (verbale, matematico, ecc.), inevitabilmente ridurrà il livello dell'attesa nei suoi confronti, senza preoccuparsi di rintracciare le cause che gli hanno impedito e gli impediscono di conseguire risultati migliori proprio in questo campo.

La conseguenza di un atteggiamento di questo tipo è sotto gli occhi di qualsiasi educatore esperto: se da un allievo ci attendiamo poco, probabilmente otterremo ancora meno. Questa considerazione, ancora circoscritta all'aspetto individuale della relazione insegnante/allievo, ci porta inevitabilmente a sconfinare in una considerazione più generale, che riguarda le finalità ultime dell'istituzione scolastica. Con l'allargamento della base sociale dell'istruzione, la scuola pubblica si è storicamente assunta anche il ruolo di strumento di mobilità sociale ascendente.

Se riteniamo che ancora oggi la scuola pubblica debba agire come agente di democratizzazione sociale, non possiamo però rifiutare il principio dell'uniformità del criterio di giudizio: in questo caso sarebbe inaccettabile che certi risultati venissero raggiunti da alcuni e non da altri o, peggio, che si rinunciassero a priori a considerare tali risultati raggiungibili da una parte degli allievi.

Personalizzazione e individualizzazione: alcune riflessioni tra pedagogia e didattica

L'ultima considerazione del paragrafo precedente abbandona il livello delle idealità e si concentra su strategie didattiche proprie dell'idea di individualizzazione da tempo presente nel dibattito scientifico italiano. Scrive il pedagogista Vertecchi: "La linea di progresso nell'educazione scolastica si è espressa principalmente attraverso la messa a punto di soluzioni individualizzate. In altre parole, si è ritenuto che l'educazione scolastica dovesse continuare a essere praticata per gruppi di allievi, in modo collettivo, ma che una specifica attenzione dovesse essere rivolta alle esigenze di ciascuno"²⁶.

Le parole del pedagogista mettono a fuoco il duplice versante, pedagogico-didattico dell'individualizzazione: a livello pedagogico il concetto raccomanda l'attenzione degli educatori al rispetto di tutte le dimensioni che compongono la personalità dell'alunno, a livello didattico questo rispetto deve concretizzarsi con l'adeguamento della proposta didattica a quelle che sono le caratteristiche espresse dall'alunno (cognitive e affettive). Ma allora cosa differenzia la personalizzazione e dalla individualizzazione didattica? Una possibilità di definizione è quella proposta da Baldacci: "*Individualizzazione si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curricolo, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento. Personalizzazione indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive (capacità spiccata rispetto ad altre/punto di forza)*"²⁷.

²⁶ B. Vertecchi, *Insuccessi personalizzati*, in "Insegnare", CIDI, Genova, n. 5, 2003.

²⁷ M. Baldacci, *Individualizzazione*, in G. Cerini e M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola 2003. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, Tecnodid, Napoli, 2004.

In altre termini, nella filosofia della personalizzazione il compito della scuola diventa quello di accompagnare i singoli nello sviluppo dei propri personali talenti, diversi da soggetto a soggetto; mentre nella filosofia dell'individualizzazione l'imperativo è quello di garantire a tutti la padronanza delle competenze fondamentali.

La macrodistinzione tra i due concetti si esprime quindi a livello di obiettivi: nella prima l'obiettivo è diverso per ogni allievo, mentre nella seconda gli obiettivi sono comuni per tutti.

Riflettendo su questa distinzione si è portati a considerare i due concetti come indissolubilmente collegati dal punto di vista pedagogico, poiché entrambi stanno a significare che ogni azione intenzionalmente educativa deve essere concepita in funzione delle caratteristiche dell'alunno, reale soggetto dell'apprendimento.

Dal punto di vista didattico, i due concetti vanno visti sicuramente come complementari, poiché aiutare ogni studente a sviluppare una propria forma di talento non è sicuramente meno importante di quello di portarlo ad acquisire la strumentazione concettuale di base e la disponibilità affettivo-emozionale necessarie ad apprendere nelle diverse proposte di *lifelong learning* o formazione permanente, imperativi imprescindibili imposti dalla società attuale.

Occuparsi solo degli interessi/talenti dei singoli significherebbe misconoscere che di fatto nella società complessa, caratterizzata da un ritmo incessante di trasformazioni tecnologiche e produttive, saperi, competenze e abilità sono gerarchizzati in funzione della loro spendibilità presente e futura in un mercato del lavoro caratterizzato da pesante incertezza rispetto al suo divenire.

In questo quadro storico sociale, la formazione scolastica deve poter fornire ai suoi studenti i requisiti concettuali, le capacità metacognitive di ordine superiore, di localizzazione (*problem-finding*), analisi e risoluzione dei problemi (*problem-solving*) in grado di garantire ad ognuno la possibilità di affrontare con successo i processi di auto-apprendimento e auto-orientamento necessari per restare al passo coi tempi.

Occuparsi, però, solo di questo aspetto rischierebbe di farci sottovalutare l'altro pericolo insito nelle società globalizzate: ovvero la perdita dell'identità e dell'originalità individuale, di quell'orgoglio della differenza, che tanto spaventa i giovani. In questo senso, per contrastare quello che è il potere omologante dei mass-media e dei personal-media, l'organizzazione educativa e didattica della scuola deve saper fare emergere e valorizzare i diversi punti di forza di ognuno, in modo da permettere ad ogni soggetto di compiere il proprio percorso di individuazione all'interno del gruppo classe, acquisendo visibilità in qualche campo e quindi modificando la sua percezione di competenza e lo *status* sociale che gli viene attribuito²⁸.

Un'ultima riflessione riguarda la riorganizzazione dei curricoli: quello che è indispensabile per garantire traguardi culturali comuni, su cui innestare la valorizzazione delle differenze individuali, è la selezione di saperi adeguati (significativi, sistematici,

²⁸ Si veda: L. Dozza, *La personalizzazione*, in "La Rivista di Pedagogia e Didattica", anno 1, n. 1, 2004, pp. 83-88.

stabili, capitalizzabili) alla società in cui viviamo e, contemporaneamente, ai bisogni conoscitivi di tutti gli studenti, in una quantità compatibile con una didattica mobile in grado di operare con i tempi e gli spazi necessari ad ogni processo di elaborazione e costruzione attiva della conoscenza.

Bibliografia

- M. Baldacci, *Individualizzazione*, in G. Cerini e M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola 2003. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, Tecnodid, Napoli, 2004.
- M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento, 2005.
- B. S. Bloom, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma, 1979.
- E. Claparède, *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze 1952.
- DfES, *A National Conversation about Personalised Learning*, DfES Publication, Nottingham, 2004, on line: www.standards.dfes.gov.uk/personalisedlearning
- G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari, 1998.
- L. Dozza, *La Personalizzazione*, in "La Rivista di Pedagogia e Didattica", anno 1, n. 1, 2004.
- H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 1987.
- D. Miliband, *Personalised Learning: Building a New Relationship with Schools*, "North of England Education Conference", Belfast, 8 gennaio 2004, on line: <http://www.standards.dfes.gov.uk/personalisedlearning/downloads/northengland.doc>
- A. Pollard, M. James, *Personalised Learning. A commentary by the Teaching and Learning Research Programme*, ESRC Publication, London, 2004, on line: <http://www.thrp.org/documents/ESRCPerson.pdf>
- R. Rosenthal, L. Jakobson, *Pygmalion in the Classroom*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1968.
- B. Vertecchi, *Insuccessi personalizzati*, in "Insegnare", CIDI, Genova, n. 5, 2003.

INDIVIDUALIZZAZIONE E PERSONALIZZAZIONE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Milena Manini*

*Docente - Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università degli Studi di Bologna

La riflessione sul significato, sulla storia dei concetti di individualizzazione e personalizzazione, che possono avere sì differenze di significati, ma che anche si integrano vicendevolmente nel sottolineare l'importanza dell'apprendimento.

Alcune premesse

Nell'anno 1997, nei tipi di stampa della casa editrice Loescher, fu pubblicato un quaderno sul tema dell'*individualizzazione*. Esso testimoniava i risultati di una ricerca – svolta nei due anni precedenti e promossa dall'IRRSAE E-R – presentando alcuni percorsi di lavoro sul tema, elaborati da un gruppo di insegnanti di tutti i livelli scolastici a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola media superiore²⁹.

Quella ricerca empirica, marcatamente orientata in chiave didattica, aveva il compito di testimoniare le possibilità concrete di individualizzare gli insegnamenti attraverso un duplice impegno: in primo luogo analizzare le esperienze già praticate dagli insegnanti e riflettere sulla molteplicità delle loro valenze e qualità, che spesso restano implicite o non completamente chiare per i medesimi attori educativi; in secondo luogo, partendo da quelle riflessioni, riscrivere i percorsi di individualizzazione già in atto, commisurandoli a differenti situazioni, oppure elaborarne di nuovi.

La citazione di questo lavoro si deve attribuire all'esigenza di esplicitare due elementi rilevanti: il primo si riferisce alla possibilità, da parte delle istituzioni scolastiche, di praticare attività di individualizzazione didattica nonostante la complessità organizzativa e l'impegno richiesto; il secondo consiste nell'emblematicità dell'esperienza – certamente non l'unica né la prima come modalità di svolgimento – che testimonia la presenza, nella pedagogia, nella didattica e nelle esperienze scolastiche italiane, di un lungo percorso di riflessione per realizzare forme di *educazione differenziata* contro la *standardizzazione* dell'insegnamento.

Nel sistema scolastico italiano del secondo dopoguerra, specialmente a partire dagli anni '50, è possibile individuare, infatti, una sorta di *storia dell'individualizzazione* la quale,

²⁹ P. Senni (a cura di), *Individualizzazione. Percorsi di lavoro. Scuola materna, scuola elementare, scuola media di I grado, scuola media di II grado*, IRRSAE Emilia-Romagna, Loescher, Torino, 1997.

seguendo le suggestioni dei ‘piani’ americani³⁰, si avviò lentamente nelle esperienze pratiche e nei documenti legislativi e programmatici-orientativi; in seguito essa si sviluppò con intensificata frequenza. In tale storia emerge, per la chiarezza del linguaggio e l'intenzionalità delle argomentazioni, la legge n. 517 del 1977, tanto innovativa quanto scarsamente approfondita e applicata.

La legge n. 53 del 28 Marzo 2003 e soprattutto il D.L.vo n. 59 del 19 febbraio 2004 e successive circolari che hanno introdotto il termine *personalizzazione*, accanto a quello di *individualizzazione* ed inoltre l'organizzazione didattica dei *piani di studio personalizzati* e delle *unità di apprendimento*, hanno rinnovato e reso più vivace il dibattito sul tema in questione.

Individuo/individualizzazione, persona/personalizzazione

Poiché, come vedremo, negli *Orientamenti delle attività educative* per la scuola dell'infanzia del 1991, oggetto specifico della nostra analisi, sono presenti entrambi i termini, accompagnati anche da quello di *personalità*, occorre operare qualche chiarimento prima di entrare nel merito specifico del documento.

Il termine ‘persona’ e tutto il corredo terminologico e semantico ad esso relativo è stato, fino ad anni recenti, patrimonio di studiosi che si riconoscevano negli orientamenti filosofici e pedagogici del personalismo e dello spiritualismo o di correnti affini.

Il legame tra i concetti di *personalismo*, *persona*, *personalizzazione* è stato, pertanto, molto forte, e l'idea di *persona* ha assunto in questa prospettiva rilevanti valenze etiche, sociali, civili; averla ancorata frequentemente a una dimensione religiosa ha indotto una coesione più potente di quella esistente tra *individuo* e *individualizzazione*. Il binomio, infatti, non appartiene a un universo concettuale e semantico organico, frutto di un dibattito teorico e ancorato a una specifica visione della vita, ma tende ad indicare la singolarità e la specificità di un esistente.

Il termine *individuo* viene infatti frequentemente utilizzato per indicare esseri viventi anche non umani.

Per quanto riguarda il concetto di *individualizzazione*, esso appartiene prevalentemente ad una sfera organizzativa e didattica e – al posto del termine ‘individuo’ considerato spesso troppo generico, indistinto, suscettibile di risonanze ‘organistiche’ e debolmente significativo quanto a valori etici e sociali – è stato spesso utilizzato, per corrispondere all'idea di individualizzazione, il termine *soggetto* o quello di *bambino*, *bambina*, *insegnante*, *operatrice* e così via.

I concetti di *persona* e di *individuo*, pur nella loro diversità, non sono tuttavia assolutamente dicotomici, in quanto sono accomunati da alcune caratteristiche non trascurabili: l'unitarietà, l'indivisibilità, la sistemicità con cui sono collegate le componenti della loro esistenza e l'identificabilità, elementi che, a buon diritto, appartengono da

³⁰ Si tratta, in primo luogo, dei *Piani Dalton* e *Winnetka* e di altre forme strutturate di insegnamento che rientravano nel quadro di quella che allora si chiamava *istruzione programmata*; l'insegnamento individualizzato più noto è il *Mastery Learning*.

tempo alla concettualizzazione pedagogica. Pertanto anche l'uso del termine *individuo*, pur con le dovute precisazioni e chiarificazioni contestuali, non assume certamente un significato pedagogicamente spregiativo.

Ciò detto, non v'è dubbio che, storicamente, la cultura pedagogica laica sia rifuggita dall'uso del termine *persona* (e personalizzazione) in quanto considerata come rappresentativa di un universo di significati in gran parte non condivisibili; negli ultimi anni, tuttavia, tal sorta di 'pudore' si è notevolmente attenuato e si è giunti ad un uso per così dire 'laico' del concetto, collocandolo in un contesto di discorso problematicistico, fenomenologico, neolidealista ed ermeneutico, non ritenendolo, pertanto, patrimonio esclusivo del personalismo o dello spiritualismo.

L'irruenza del corredo semantico legato all'idea di persona nelle *Indicazioni nazionali* e soprattutto il concetto di *Piani di Studio Personalizzati* ha riaperto il dibattito non tanto (o non soltanto) su questioni di principio, ma piuttosto sul piano organizzativo e didattico rispetto al tema della differenziazione dell'insegnamento/apprendimento, che sembrava aver raggiunto, dopo la legge n. 517/1977 e le deliberazioni successive nel merito, un ottimo livello di chiarificazione e approfondimento. Ed ecco apparire sullo stesso piano del dibattito i concetti di *individualizzazione* e *personalizzazione*, per giocare le proprie carte culturali e pedagogico-didattiche alla luce di esperienze già realizzate e nel quadro dell'attuale contesto storico e socioculturale.

Gli orientamenti del '91 tra individualizzazione e personalizzazione

Rileggendo gli *Orientamenti* è possibile ipotizzare una loro identità polivalente, ricca di suggestioni provenienti dalle discipline che si occupano di educazione e da quelle relative ad ambiti didattici disciplinari specifici. Per quanto diremo, è possibile affermare la loro caratteristica di documento che aspira ad equilibrare *personalizzazione* e *individualizzazione* dell'apprendimento e dell'insegnamento; tuttavia i riferimenti all'*individualizzazione* sono dominanti rispetto a quelli relativi alla *personalizzazione*.

Considerando che il testo orientativo è stato elaborato da gruppi di studiosi ed esperti di indirizzo culturale diverso, è possibile affermare la convivenza di una pluralità di punti di vista il cui eclettismo ha raggiunto forme di mediazione accettabili e le contraddizioni, talvolta presenti, non paiono disturbare l'organicità complessiva del testo.

Accanto all'uso dei termini *persona* (personalizzazione) e *individuo* (individualizzazione) è presente anche quello di *personalità*, che rivela un'origine psicologica poi reinterpretata nel quadro di significati provenienti da altre discipline dell'educazione ed anch'essa riferita ai soggetti dell'apprendimento e dell'insegnamento. L'idea di *persona* viene avanzata, in primo luogo, per esprimere l'identità sociale, etica e culturale dei bambini e delle bambine in relazione al riconoscimento di diritti, che si considerano inalienabili, "alla vita, all'educazione, all'istruzione ed al rispetto dell'identità individuale, etnica, linguistica, culturale e religiosa"³¹.

³¹ *Orientamenti delle attività educative, Infanzia, società, educazione, Il bambino soggetto di diritti*, primo capoverso.

Tale ancoraggio è ben comprensibile; tuttavia, per meglio intendere l'ordine prioritario che il documento le attribuisce, occorre ricordare il suo essere quasi coevo alla *Convenzione sui diritti dei bambini e delle bambine* del 1989, in cui l'infanzia viene considerata come identità evolutiva specifica e diversa da quella degli adulti e i bambini come attori sociali attivi e competenti. La *Convenzione*, assumendo le istanze più significative di precedenti *Dichiarazioni dei diritti*, ne introduce anche di nuovi: all'identità, all'istruzione, alla famiglia, alla partecipazione alla vita sociale e culturale, allo svago e al gioco, ad essere minoranza riconosciuta e rispettata³². Come si vede, esiste piena sintonia tra gli *Orientamenti* e la *Convenzione* ed a giusta ragione gli estensori dei primi, delineando l'idea di bambino costruita dalla società occidentale, hanno ancorato al concetto di *persona* tali diritti di cittadinanza. Nel medesimo paragrafo si collegano, in sequenza, gli elementi di principio con gli aspetti materiali dell'educazione e, parlando di qualità della vita infantile e di formazione integrale, si afferma l'obiettivo dello sviluppo di tutte le diverse componenti della *personalità*, in particolare la conquista dell'autonomia e della capacità di divergenza personale.

Nel contesto del presente scritto ci limitiamo a sottolineare come interessante il collegamento tra i concetti di *personalità* e di *persona*. Tale concetto viene, tuttavia, utilizzato in un'altra occasione, in riferimento ad un tipo di evento certamente importante, ma molto specifico: l'inserimento e l'accoglienza. *“È sicuramente importante la capacità dell'insegnante e della scuola nel suo insieme di accogliere il bambino in modo personalizzato e di farsi carico delle emozioni sue e dei suoi familiari nei delicati momenti del primo distacco, dell'ambientazione quotidiana e della costruzione di nuove relazioni con compagni e con adulti”*³³.

Come abbiamo accennato, è tuttavia la semantica legata al concetto di *soggettività* e di *individualizzazione* ad emergere negli *Orientamenti* di nostro riferimento. Nelle Parti prima e seconda, le più generali e fondative culturalmente e pedagogicamente, si affermano, infatti, concetti quali: consentire ad *ogni* bambino di svilupparsi al massimo grado possibile, riconoscere le difficoltà cognitive, affettive, emotive di *ciascuno*, accogliere le variabili *individuali* nello sviluppo delle intelligenze, costruire progetti educativi *specifici* e *individualizzati* per i bambini portatori di *deficit* e per quelli svantaggiati socialmente e culturalmente.

Gli estensori del documento hanno mostrato di accogliere le istanze del dibattito psicopedagogico e socioantropologico degli anni '80 e '90³⁴ ed anche le suggestioni de-

³² Per un approfondimento della documentazione relativa alle dichiarazioni internazionali sui diritti dei bambini, si veda: L. Balduzzi, *Dalla Convenzione sui diritti dei bambini e delle bambine alla legge 28 agosto 1997*, n. 285, in M. Manini, V. Gherardi, L. Balduzzi, *Gioco, bambini, genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma, 2005, pp. 32 sgg.

³³ *Orientamenti, Infanzia, società, educazione*, 4. *Ambienti di vita e contesti educativi*, penultimo par.

³⁴ Ricordiamo solo, a guisa di citazione, gli studi di Gardner sulla molteplicità delle intelligenze, gli studi dei postpiagetiani e dei vigotskiani sull'influsso dell'ambiente sociale e culturale sugli apprendimenti dei bambini, prima di tutto su quelli linguistici; occorre ricordare, poi, oltre alle ricerche e agli studi, anche le esperienze di integrazione e differenziazione dell'insegnamento nei confronti dei bambini che ora definiamo diversamente abili. Da non trascurare anche il riconoscimento del

rivanti dagli studi sull'individualizzazione dell'insegnamento, riferiti più specificamente alla scuola dell'obbligo.

Per quanto riguarda la Parte IV, *Didattica ed organizzazione*, tutti i lineamenti di metodo e i riferimenti all'organizzazione delle attività insistono sulla specificità di ogni bambino, sull'individualizzazione della programmazione in riferimento alle differenze e così via, ma in questa parte del testo il concetto di individualizzazione assume un significato più ampio di *differenziazione* che non riguarda soltanto la singolarità dei bambini, ma anche la dimensione della collaborazione e dell'apprendimento socio-cognitivo, attraverso le attività di coppia, piccolo, medio o grande gruppo.

Per tali motivi è opportuno l'accoglimento di alcune istanze della già citata legge n. 517/77 (o la presenza di assonanze culturali e pedagogiche tra i due documenti), in cui si considerava come modalità di individualizzazione anche l'insegnamento per gruppi paralleli, per gruppi misti e per progetti mirati a piccoli gruppi di bambini. È qui presente, infatti, il concetto di *attività differenziate* secondo criteri rispettosi delle differenze soggettive e contemporaneamente si riconosce anche l'esistenza di difficoltà analoghe di apprendimento che accomunano piccoli gruppi di bambini all'interno delle sezioni e che vanno affrontate secondo modalità specifiche e coordinate.

Per concludere la presente riflessione sulla rilettura degli *Orientamenti* '91, alla luce dei criteri di *individualizzazione* e *personalizzazione*, mi sembra di poter affermare l'esistenza di una debole intenzionalità di differenziare il significato dei due concetti, di un orientamento tendenziale nei confronti del primo e della volontà di costruire, come si è accennato, un documento eclettico negli approcci teorici ma sostanzialmente unitario nei fini e nelle strategie didattiche fondamentali.

Tale polivalenza ha offerto, a lettori ed esegeti, la possibilità di molteplici interpretazioni in direzione di apertura e innovazione rispetto ai precedenti *Orientamenti* del 1969.

Può essere significativo, ora, confrontare gli *Orientamenti* del '91 con le *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia* del 2004³⁵ in relazione ai criteri di individualizzazione e personalizzazione.

Consideriamo innanzitutto che i nuovi orientamenti educativi sono contenuti in un documento assai più breve di quello precedente e pertanto sono molto limitati, e di fatto quasi inesistenti, i riferimenti alla condizione dell'infanzia nella società contemporanea; uno spazio significativo è dedicato invece a quelli che vengono definiti *obiettivi specifici di apprendimento*, che rappresentano una riscrittura, utilizzando aggregazioni e formulazioni diverse, dei *campi di esperienza* presenti negli *Orientamenti* del '91.

Le finalità educative della scuola per i bambini dai tre ai sei anni e soprattutto gli obiettivi generali del processo formativo riprendono, invece, con totale aderenza, quel-

valore aggiunto, nell'educazione, della differenza di genere, sebbene tale riconoscimento sia quasi esclusivamente formale.

³⁵ Esse sono contenute nell'allegato A del D.L. n. 59 del 19 febbraio 2004, emanate a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

li precedenti: il *rafforzamento dell'identità personale*, la *conquista dell'autonomia*, lo *sviluppo delle competenze*. La caratteristica specifica delle *Indicazioni nazionali* per la scuola dell'infanzia è quella di essere collocate in un quadro organico di riforma di tutto il sistema scolastico, e pertanto di essere state concepite con forti legami nei confronti degli altri livelli istituzionali; nella fattispecie la scuola dell'infanzia è stata immaginata in continuità con quella elementare³⁶, sia nella struttura ordinamentale (la possibilità di anticipo di sei mesi per quanto riguarda l'accesso all'obbligo), sia nella struttura didattica³⁷.

Il concetto di *persona* è presente nel secondo capoverso dell'allegato, in una citazione dell'articolo 3 della Costituzione italiana, dove si richiama la necessità di rimuovere gli ostacoli che ne *"impediscono il pieno sviluppo"*; in seguito, continuando una lettura di dettaglio, si può scoprire che le parole chiave sono le medesime degli *Or./'91*: individuo, personalità, soggetto, bambina e bambino. Possiamo considerare questa una omologia con gli *Orientamenti* precedenti. Se tale interpretazione è plausibile, in che cosa consistono le differenze? Oppure: quale altro tipo di interpretazione è possibile degli *Orientamenti*, per doverli considerare invecchiati e superati dalle *Indicazioni*? Che cosa si deve scoprire (e realizzare) di nuovo e di diverso rispetto alle risultanze emerse, ad esempio, nella ricerca sulla individualizzazione di cui abbiamo parlato all'inizio del presente scritto? A ben vedere, esiste una differenza significativa nell'inquadramento pedagogico e didattico generale dei due documenti; essa si riscontra specialmente in due paragrafi con intitolazioni che rappresentano le chiavi di volta di tutte le *Indicazioni*: i *Piani Personalizzati delle attività educative* ed il *Portfolio delle competenze individuali*.

Analizzando con attenzione sia la lettera del testo, sia un livello più profondo, ci pare di poter individuare un duplice significato: uno pedagogico e culturale portatore di forti significati simbolici ed un altro pedagogicamente e didatticamente più operativo. Il primo significato si esprime nella tendenza a sostituire al concetto di individualizzazione quello di personalizzazione (sebbene talvolta i termini compaiano come sinonimi) e ad ogni modo di correggere lo spirito 'eclettico' e tendenzialmente 'cognitivista' del precedente documento³⁸ per ritornare, con il nuovo, ad una forma tradizionale di impostazione relazionista, in cui la presenza positiva del concetto di *cura* assume, tuttavia, un valore prevalentemente emotivo-affettivo.

Per tali motivi, ritengo che esista, in alcune parti del nuovo documento, il rischio di una deriva spontaneistica suscitata dal desiderio, certamente legittimo, di evitare modalità standardizzate, tassonomiche e deterministiche degli *obiettivi specifici di apprendimento*. Tale impostazione, tuttavia, presumendo di rispettare la personalità del bambino, le caratteristiche della sua intelligenza ed i suoi ritmi di apprendimento, lungi

³⁶ Nel documento viene considerato anche il rapporto con l'asilo nido, ma la possibile anticipazione degli accessi alla scuola elementare e alla scuola dell'infanzia, prevista dalla legge, rischia di ridurre, assieme ai tempi, il significato educativo dei nidi d'infanzia.

³⁷ Ne sono un esempio le *Unità di Apprendimento* e il *Portfolio delle competenze individuali*

³⁸ È probabile che gli *Orientamenti* del '91 siano stati giudicati troppo pregnanti di istanze psicologiche, socioantropologiche e didattiche specifiche e che la dimensione pedagogica sia stata ritenuta troppo rapidamente tradotta in congegni didattici.

dall'attenuare le differenze di partenza, rischia di lasciarle inalterate o addirittura di consolidarle. Su tale aspetto la diatriba è di vecchia data.

Il secondo messaggio riguarda il ruolo cruciale attribuito ai genitori ed alle famiglie, per cui talvolta sembra che le decisioni educative più rilevanti debbano essere sottoposte ad una loro scelta e sia possibile addirittura un loro diritto di veto.

Da questo tipo di lettura i concetti di individualizzazione e personalizzazione sembrano riguardare soprattutto la singolarità dei bambini e delle famiglie, mentre restano in ombra le figure delle insegnanti, il cui ruolo viene valorizzato prevalentemente come responsabili della costruzione del portfolio delle competenze individuali. Tale richiesta si rivela molto esigente e pertanto sarebbe più opportuno che il ruolo di documentatrice fosse collocato in un quadro professionale più ampio e fossero esplicitate con chiarezza le funzioni implicitamente adombrate. Questo soprattutto per il loro ruolo nei rapporti con le famiglie, relazione che ancora una volta si ripresenta con caratteristiche ambigue e particolarmente intriganti. Su questi nuclei cruciali sarebbe necessario elaborare ulteriori riflessioni, alla luce degli studi più recenti sulle nuove genitorialità e delle esperienze intraprese in servizi educativi rivolti ai bambini piccoli.

Possiamo rispondere alle domande prima avanzate innanzitutto sottolineando un'occasione perduta, quella di utilizzare una strategia più comprensibile di transizione tra il vecchio e il nuovo testo orientativo, attribuendo spessore storico all'operazione di innovazione, vale a dire esplicitando con chiarezza i nuclei critici e le proposte di cambiamento. Considerando lo stato attuale, ritengo che gli *Orientamenti* e le *Indicazioni* dovrebbero essere rianalizzati in parallelo e composti in un nuovo testo garante della promozione di una didattica di qualità. Esso potrebbe rappresentare, infatti, per le operatrici e gli operatori in essa coinvolti ed anche per i genitori, uno stimolo per riprendere la discussione sugli obiettivi ed il ruolo della scuola dell'infanzia, qualificarla ulteriormente ed estenderla a tutti i bambini e le bambine del nostro paese.

Riteniamo infine che i concetti di *personalizzazione* e *individualizzazione*, con le specificità ma anche con gli elementi comuni che li caratterizzano, possano rinforzarsi reciprocamente, per ribadire, come traspare opportunamente in alcune parti del nuovo testo, l'importanza dell'apprendimento (in rapporto all'insegnamento) e dunque delle storie di conquista dell'*autonomia*, dell'*identità*, delle *competenze* dei bambini e delle bambine. Ciò senza timore di adombrare 'precocismi' o di ostacolare lo sviluppo, la cui *spontaneità* non può essere solo il punto di partenza, ma soprattutto il risultato di un lavoro educativo attento, intelligente, sistematico e intenzionalmente orientato.

INDIVIDUALIZZAZIONE E PERSONALIZZAZIONE NELLA EX-SCUOLA DELL'OBBLIGO

*Giuseppe Dalle Fabbriche**

**Dirigente scolastico - Scuole Sant'Umiltà, Faenza (Ra)*

Il percorso e le riflessioni della scuola italiana visti attraverso i programmi della scuola dell'obbligo e i documenti di valutazione, fino ad arrivare, come logica conseguenza, alla personalizzazione e all'inserimento di questa nella legge di riforma n. 53/2003.

Con la riforma del 1962 della Scuola Media, lo Stato italiano intraprende un cammino di qualità che pone al centro la scuola, il bambino con i suoi bisogni, con i suoi punti di forza e di debolezza. Al fine di innalzare i livelli culturali della popolazione, di favorire l'apprendimento e un orientamento più efficace, fu introdotta l'idea di 'facoltatività ed opzionalità', offrendo alle famiglie la possibilità di scegliere alcune discipline, piuttosto che altre, in determinati momenti del percorso scolastico.

Vengono progettati in questo modo percorsi individuali di crescita, che sottolineano le diverse aspirazioni che caratterizzano il singolo alunno.

Questi due aspetti diventeranno una costante, con varie sfumature e significati, che faranno emergere nel tempo una scuola non più attenta alla massa, ma alla cura della persona. La legge n. 1859 del 1962 portava in sé un'attenzione agli alunni bisognosi, con disagi e difficoltà di apprendimento, nonché l'idea di programmi differenziati oltre a richieste di preparazione particolare da parte dagli insegnanti. In seguito si è tentato di cambiare la staticità dell'impianto didattico e organizzativo con una flessibilità che comprendesse attività scolastiche integrative, anche a carattere interdisciplinare, per gruppi di alunni di una stessa classe o di classi diverse oltre a interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.

I nuovi programmi della Scuola Media del 1979 svilupperanno lo spirito della riforma del '62, invitando i docenti a prendersi in carico ciascun alunno, con l'attenzione alla sua crescita come persona 'unica ed irripetibile', inserita in una comunità autentica. Anche la collegialità della programmazione, favorirà la collocazione della persona nel mondo senza fughe o abbandoni per insuccessi, favorendo un cammino personale di affermazione nella società.

I programmi di questi anni nascono perciò con l'idea di fondo di porre l'alunno al centro della scuola cercando di valorizzare sempre di più le sue caratteristiche e qualità, per dare agli alunni la possibilità di far emergere la propria persona con talenti e difficoltà superabili, queste, predisponendo percorsi sempre più mirati.

"I vari insegnamenti esprimono i modi diversi di articolazione del sapere, di accostamento alla realtà di conquista, di sistemazione e trasformazione in essa, e a tal fine utilizzano specifici linguaggi

che convergono verso un unico obiettivo educativo: lo sviluppo della persona nella quale si realizza l'unità del sapere" (dai 'Progetti Scuole Medie' D.M. 5/02/1979).

Lo sforzo di rinnovamento organizzativo ha reso poi necessario un collegamento della scuola media nella prospettiva della continuità, quale segmento di funzionale raccordo tra l'istruzione elementare che la precede e quella secondaria di secondo grado che la segue, a sottolineare la continuità del percorso che l'alunno compie in vista di una maturazione graduale e personale. La Scuola media aiuta pertanto l'alunno ad acquisire progressivamente un'immagine sempre più chiara ed approfondita della realtà sociale. È formativa in quanto si preoccupa di offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni (etiche, religiose, sociali, intellettuali). È orientativa perché favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di scegliere, al fine di conquistare la propria identità nell'ambito del contesto sociale.

Personalizzazione nelle schede di valutazione

"La personalizzazione degli insegnamenti e degli apprendimenti, cuore della nuova riforma (legge n. 53/2003) è coerente con la centralità, nel processo formativo, della persona con le sue predisposizioni, inclinazioni e interessi nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva" (A. M. Benini, A. M. Bonora, *Flessibilità: i nodi di una storia*).

Il percorso avviatosi con la legge 1875 del 1962 con la riforma della scuola media Unica può aver trovato un primo traguardo con la riforma attuale. Dopo anni di riflessioni, cambiamenti e puntualizzazioni, l'alunno viene visto come persona capace di raggiungere specifiche e reali conoscenze, abilità e competenze attraverso l'arricchimento dell'offerta formativa della scuola e la costruzione di percorsi differenziati a seconda delle attitudini dei ragazzi. Se all'inizio del percorso della Scuola Media unica si incominciava a tenere presente una diversità nella 'totalità' con un primo tentativo di dare risposte concrete a quelle esigenze di duttilità pedagogica e adattabilità ai bisogni formativi, in seguito la scuola si preoccupa di offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni (etiche, religiose, sociali, intellettuali, ecc.) ponendo il soggetto in condizione di conquistare la propria identità nel contesto sociale. La fascia di età dagli 11 ai 14 anni rimane fondamentale perché il preadolescente rinforzi e condivide le sue curiosità, le diverse abilità, la voglia di essere autonomo.

L'ambiente scolastico ha cercato di offrire stimoli, sicurezza e considerazione per tutti tenendo presente la situazione familiare e socio-economica, e valorizzando le potenzialità di ciascuno. Vi sono stati continui dibattiti sul problema delle diversità, della democrazia scolastica, che hanno portato all'eliminazione di ogni forma di dischiminazione ed emarginazione nella scuola con specifiche forme di individualizzazione dell'insegnamento, per favorire il pieno inserimento di tutti gli alunni nelle classi ed una valorizzazione di ogni persona. Basta pensare a questo proposito all'eliminazione degli esami di riparazione a settembre ed all'abolizione delle classi differenziali. Anche le sperimentazioni susseguitesesi nei vari decenni di vita della scuola media sono servite per rispondere sempre meglio alla domanda formativa delle famiglie, in tema di bilinguismo, d'informatica, di uso degli strumenti musicali, ecc.

La personalizzazione e la normativa (dalla legge 1859/62 alla legge 53/2003)

“Se in cinquant’anni il sistema scolastico, non soltanto nel nostro Paese, ed in specialissimo modo nella scuola dell’obbligo, è passato dai regimi dell’obbedienza e dunque della conformazione, a quelli del dialogo e dunque della specificazione (transizione che ha fatto dire a M. Laeng che, nella scuola della conformazione, uguaglianza di opportunità voleva dire offrire a tutti le stesse cose), in questa nuova scuola della specificazione, uguaglianza di opportunità vuol dire mettere ciascuno in condizione di celebrare la propria diversità. Se c’è stato questo scarto, non soltanto d’intenzione culturale ma di esiti operativi e quindi strumentali, allora questo strumento, proprio perché nasce in tale contingenza storica, deve essere del tutto adeguato” (F. Martignon, *Criteri ispiratori e prospettiva d’analisi delle schede personali* - Relazione tenuta a Montecatini, 1991).

Come le varie riforme, le sperimentazioni nella scuola dell’obbligo si sono succedute, dopo verifiche e riflessioni costanti, anche le valutazioni e le schede di valutazione hanno subito profondi cambiamenti. Un tempo gli insegnanti valutavano i risultati con un voto. Poi l’insegnante si è fatto carico non solo del risultato, *ma del metodo* e nel giudizio è contenuta un’analisi dei processi di apprendimento.

Poi si è passati al giudizio sintetico e quindi si è giunti al portfolio. In questo percorso i risultati ottenuti hanno fatto emergere un’attenzione sempre maggiore all’individualità di ogni alunno, con il suo percorso, le sue potenzialità e diversità. Basti pensare al passaggio dal voto al giudizio analitico e all’idea di portfolio, per capire come ci sia sempre stata la volontà di cogliere il cammino di maturazione dell’alunno in tutti i suoi aspetti. Per quanto riguarda la recente riforma (Legge n. 53/2004) nelle Indicazioni nazionali si legge che il portfolio contiene una sezione dedicata alla valutazione e una all’orientamento. Questo è poi il risultato dell’osservazione sistematica dell’insegnante, dei colloqui insegnanti-genitori con lo studente o dei questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti dell’alunno. Al di là di ogni ragionevole dubbio, comunque, si comprende il desiderio di vivere più intensamente e compiutamente il momento della valutazione, facendo emergere la persona, la realtà in cui questa è cresciuta, le potenzialità e le problematiche da risolvere. “*La personalizzazione degli insegnamenti e degli apprendimenti, cuore della nuova riforma, è coerente con la centralità, nel processo formativo, della persona con le sue predisposizioni, inclinazioni e interessi nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva*” (A. M. Benini, A. M. Bonora, *Flessibilità: i nodi di una storia*).

Bibliografia

- N. Arcangeli (a cura di), *La scheda personale di valutazione nella scuola media*, IRSSAE E-R.
 N. Arcangeli (a cura di), *Trent’anni di scuola media in Emilia-Romagna. Fotogrammi per un’immagine 1963-1993*, IRSSAE E-R.
 A. M. Benini, A. M. Bonora, *Flessibilità: i nodi di una storia*.
 (<http://www.rivista.istruzioneer.it/publicazioni/archivio>).
 A. Bondi, F. Mariucci, G. Tosi, *Una maschera per valutare*, IRSSAE Toscana.
 R. Calzecchi Onesti, *I nuovi programmi della scuola media e la continuità educativa*, in “La chimica nella scuola”, intervento al Convegno CIDI, Milano, 1979.

Parte II

Personalizzazione e processi di riforma

PERSONALIZZAZIONE E PIANI DI STUDIO

Gabriella Bigi*

*Docente - Direzione Didattica 8° Circolo, Reggio Emilia

Personalizzazione' è la parola chiave per comprendere la filosofia che sottende la norma nella riforma (legge n. 53/2003). È uno dei termini più ricorrenti e densi di significato nei documenti. La riforma non inventa qualcosa di nuovo, la novità sta nel proporre, attraverso la norma, in modo organico a livello istituzionale, la personalizzazione come raggiungimento di obiettivi rispondenti ai bisogni educativi della persona e alle singole potenzialità cognitive, affettive, volitive. I Piani di studio personalizzati si propongono di rispondere a queste esigenze, sono uno strumento per mettere in rapporto l'obiettivo finale (la meta fissata dal punto di vista formativo nel PECUP), le discipline e la persona dello studente. È un percorso in fieri, non può essere concepito a priori. La pianificazione di apprendimenti personalizzati richiede un atteggiamento professionale connotato da progettualità e creatività.

Nel D. Lgs. n. 59/04 il verbo 'personalizzare' viene utilizzato trenta volte. La riforma non inventa qualcosa di nuovo intendendo la scuola come strumento e luogo di incontro in cui lo studente nello studio e mediante lo studio possa avere sempre più coscienza di sé come persona. La novità sta nel proporre, attraverso la norma, in modo organico a livello istituzionale, la personalizzazione come:

- criterio di organizzazione della scuola nel rispetto dell'autonomia e dei principi di sussidiarietà, equità, solidarietà, responsabilità (Titolo V della Costituzione);
- dimensione dell'esercizio della professione nel sistema scolastico italiano indipendentemente dal carisma e dalla buona volontà del singolo docente;

- concretizzazione della centralità del soggetto che apprende, individuata già nelle precedenti proposte di riforma come punto focale del rinnovamento della scuola;
- individuazione e proposta di strumenti di personalizzazione pertinenti alla funzione docente in quanto tale: il piano personalizzato, il portfolio, il tutoraggio.

Un'azione didattica capace di favorire negli allievi un apprendimento significativo e motivato richiede la costruzione di percorsi personalizzati, orientati all'acquisizione e alla progressiva padronanza di competenze, flessibili e trasferibili, rispetto al semplice incremento di conoscenze e abilità.

La *personalizzazione* dell'educazione è una scelta che implica che la scuola si organizzi in funzione non di 'saperi' astrattamente concepiti, ma di obiettivi 'formativi', cioè di obiettivi di apprendimento rispondenti ai bisogni educativi della persona e alle singole potenzialità cognitive, affettive, volitive.

Emergono due esigenze fondamentali: da una parte, occorre una riflessione sul valore 'gnoseologico' o formativo delle discipline di studio, dall'altra, sul piano metodologico, un'organizzazione dell'attività didattica come processo che orienti un apprendimento unitario ed interdisciplinare. I *Piani di studio personalizzati* si propongono di rispondere a queste esigenze; non sono, dunque, una nuova metodologia, cioè una tecnica didattica, ma uno strumento per mettere in rapporto l'obiettivo finale (la meta fissata dal punto di vista formativo nel PECUP), le discipline e la persona dello studente.

L'insegnante progetta dei percorsi in modo tale che l'allievo possa prendere delle direzioni: esigere le stesse competenze per tutta una data classe d'età, senza tener conto delle grandi differenze di attitudini e di contesti sociali e ambientali è irrealistico. Le differenze individuali contano nel processo di apprendimento e devono essere considerate e affrontate in termini formativi.

L'educazione deve realizzarsi sulla base delle caratteristiche e del progetto di ciascuno. Ciò comporta il passaggio dal concetto di individualizzazione a quello di personalizzazione. Nel primo caso l'insegnante persegue gli stessi obiettivi per tutti e adegua i contenuti del suo insegnamento alla specificità individuale attraverso l'utilizzo di diverse attività e differenti metodi, nel secondo caso l'insegnante adegua obiettivi e contenuti alla persona, riconoscendo e potenziando le singole differenze e mettendola in condizione di esprimere le proprie caratteristiche, i propri interessi, maturare le proprie potenzialità in vista dell'armonizzazione delle dimensioni personali: cognitiva, affettiva, funzionale, valoriale.

Nell'individualizzazione è l'insegnante che sceglie un contenuto e trova la forma didattica adattandolo ad ogni allievo, inteso come oggetto dell'agire didattico. Nella personalizzazione, l'insegnante mette a disposizione una pluralità di scelte possibili, all'interno delle quali l'allievo si muove.

L'insegnante non può prevedere dall'inizio se accadranno certe cose o altre, per questo deve avere nella sua programmazione degli spazi che gli consentano di muoversi all'interno di ciò che la vita reale della classe gli suggerisce. Per questo il piano personalizzato non può essere concepito a priori, perché rende intelleggibili i passi e non pretende di predeterminare cosa deve succedere.

Il Piano di Studi Personalizzato non può essere concepito semplicemente come un 'resoconto', ma è un percorso *in fieri* in cui occorre tenere presenti:

- i soggetti dell'apprendimento in quanto persone: le loro motivazioni, i loro atteggiamenti, le fasi del loro sviluppo, le abilità e le conoscenze acquisite nelle precedenti esperienze scolastiche, nella vita familiare e sociale;
- gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento presentati nelle Indicazioni Nazionali;
- la scansione dei percorsi di apprendimento per permettere, in relazione alla situazione di partenza e in un tempo definito, l'acquisizione delle competenze previste;
- le modalità e gli strumenti di verifica intermedia e finale;
- la definizione di quali situazioni formative, attività, soluzioni organizzative, approcci metodologici, risorse strumentali e professionali possano essere utili tra quelle disponibili nella scuola ed extra-scuola.

La pianificazione di apprendimenti personalizzati richiede un atteggiamento professionale connotato da progettualità e creatività, richiede un'attività di ricerca che fa leva sulla professionalità dei docenti, ma anche sulla collaborazione attiva delle famiglie, cui viene restituita ampiamente la responsabilità educativa.

PERSONALIZZAZIONE E PERSONA

Giampietro Lippi*

*Dirigente scolastico - Direzione Didattica 2° Circolo, Cervia (Ra)

L'autore compie una puntuale disamina sulla Personalizzazione enucleando la parola-chiave di tutta l'analisi, ovvero il concetto di Persona colto nella sua complessità e nel suo divenire negli ambiti storico-filosofici, umanistico-antropologici e psico-pedagogici. Ne emerge un quadro sinottico di forte spessore in quanto la persona e l'essere persona, pur nelle loro diverse applicazioni, mantengono una specificità ed una trasversalità di valore assoluto. La Persona si esplica e trova una piena realizzazione nella inter-relazione con gli altri che diventa reciprocità e sistema dialogico. Da qui si passa al piano pedagogico e didattico in cui l'autore analizza la contestualità tra insegnamento e apprendimento.

I concetti di *personalizzazione* e di *piani personalizzati di studio* implicano un'ampia e approfondita riflessione sul concetto di *persona*, il quale, per altro, si dimostra complesso e complicato. Si tratta di un concetto studiato soprattutto dalla filosofia e in parte dalla pedagogia, mentre le altre scienze lo hanno ignorato o quasi.

Qualcuno sostiene che il concetto di persona, nel tempo, è stato analizzato dai seguenti due punti di vista:

- come soggetto di relazioni secondo diversi modelli teorici elaborati soprattutto in ambito filosofico e ripresi dalla pedagogia e dalla psicologia nelle diverse costruzioni teoriche della personalità;
- come maschera secondo il significato latino, che riferiva il termine alla maschera che gli attori adattavano al volto e, per estensione, al ruolo che un individuo rappresenta nel sociale.

A noi interessano entrambe le accezioni.

In campo filosofico, il concetto di *persona*, schematicamente, è stato elaborato:

- come sostanza primaria e indivisibile; questo concetto ha trovato la sua teorizzazione più completa nella nozione cristiana di 'anima', ed è tuttora alla base della concezione giuridica dell'individuo;
- come autorelazione dell'individuo con se stesso secondo il modello cartesiano che identifica la persona con l'Io inteso come coscienza e, successivamente con l'Idealismo, come autocoscienza;
- come relazione col mondo secondo l'ipotesi marxista che concepisce la persona come risultante (non meccanicistica) dei rapporti che l'uomo ha con la natura e con i propri simili.

Nel campo psico-pedagogico, la persona: "... è considerata come punto di incontro, sempre dinamico, di fattori genetici e socio-ambientali dei costitutivi consci e inconsci di ciascun individuo". Pur nella mutabilità delle interpretazioni, sul concetto di persona è possibile rilevare diverse costanti condivise.

La persona è indivisibile

"La persona è indivisibile, non ammette partizione, non può essere suddivisa ne scissa, e questo semplicemente perché è una unità. Neppure la cosiddetta schizofrenia, la dissociazione mentale, porta in effetti a una divisione della persona. Anche in riferimento a certi altri stati patologici non si parla mai in clinica psichiatrica di divisione della personalità. Neppure si parla oggi di 'double conscience', quanto piuttosto di consapevolezza alternante (o multipla). Senza dubbio, quando conio il termine schizofrenia, Bleuler non aveva dinanzi a sé l'immagine di una persona divisa, quanto piuttosto quella della dissociazione di certi complessi associativi: una possibilità alla quale si credeva in un periodo in cui si era in balia della dottrina associazionistica"¹.

La persona è insommabile

"La persona non soltanto non può essere divisa, ma neppure può essere amalgamata, e questo per il fatto che non è solo unità, ma anche totalità. In quanto tale, è anche impossibile che essa si risolva completamente in classificazioni più inclusive, quali ad esempio la massa, la classe o la razza: tutte queste 'unità' o 'totalità', che rappresentano gerarchie nelle quali l'uomo è inglobato, non sono entità personali, ma tutt'al più pseudopersonali. L'uomo, che crede di assimilarsi ad esse, in realtà si perde in esse; facendosi 'assorbire' da esse, abbandona del tutto se stesso come persona"².

La persona è esistenziale

"Questo vuoi dire che essa non è fattuale, non appartiene al mondo della fattualità. L'uomo, in quanto persona, non è un essere fattuale, ma un essere facoltativo; egli esiste in accordo alle sue proprie possibilità, a favore delle quali o contro le quali può decidersi. Ecco perché Jaspers ha definito l'uomo come un 'essere che decide'. Egli, infatti, decide sempre che cosa vuole essere nel prossimo istante. (...) Essere-uomo - e non mi stanco mai di ripeterlo - è prima di tutto un profondo e radicale essere-responsabile. Il che vuol anche dire in maniera molto esplicita che è più del puro essere-libero: nella responsabilità, infatti, è indicato il 'per che cosa' della libertà umana, ossia ciò per cui l'uomo è libero e per cui o contro cui egli si decide"³.

La persona fonde l'unità e la totalità

"La persona fonde l'unità e la totalità psico-fisico-spirituale, che rappresenta l'essenza 'uomo'. Una tale unità e totalità viene costituita, fondata e garantita dalla persona e solo attraverso essa. Noi

¹ V. E. Frankl, *Der Wille zum Sinn Ausgewählte Vorträge über Logotherapie*, Verlag Hans Huber, Bern-Stuttgart-Wien, 1972, pp. 108-118. Viktor E. Frankl, (Vienna, 1905-1997), di origine ebraica, direttore dell'ospedale ebraico di Vienna, internato nei campi di concentramento di Auschwitz e di Dachau (1942-45), ottenne la prima cattedra di Logopedia presso l'università di San Diego (USA).

² Ibidem.

³ Ibidem.

uomini conosciamo la persona spirituale unicamente in coesistenza con il suo organismo psicofisico. L'uomo, allora, rappresenta un punto di intersezione, un crocevia dei tre livelli di esistenza: quello fisico, quello psichico e quello spirituale. Questi livelli di esistenza non possono comunque essere separati l'uno dall'altro, come ci hanno insegnato K. Jaspers e N. Hartmann. Sarebbe perciò falso affermare che l'uomo 'è composto' di fisico, psichico e spirituale: egli infatti è unità e totalità"⁴.

La persona possiede una struttura dialogica

"... la persona non si manifesta più nella solitarietà neutra dell'essenza, bensì nella relazionalità del con-essere, e dell'essere-l'uno-con-e-per-l'altro. Sono queste le dimensioni su cui ha maggiormente riflettuto il pensiero contemporaneo per tentare di cogliere la persona nel suo esercizio-d'essere"⁵.

Husserl, nel merito, ci viene in aiuto: "Un polo oggettuale delle mie manifestazioni rappresentative reali e possibili, non è solo un'unità di possibili identificazioni che si pongono razionalmente per me in modo solitario, ma la seconda soggettività appresentata attraverso l'empatia ha manifestazioni diverse attualmente presenti e, come mi sembra, necessariamente diverse da quelle che ora ho io. Così l'altro io, per esempio di parti del suo corpo che io vedo e che egli stesso vede, ha manifestazioni dello stesso corpo. Tutte le sue manifestazioni reali e possibili sono per lui, l'altro io, nella realtà e possibilità, esattamente come tutte le mie reali e possibili manifestazioni sono per me. Nelle mie, viene alla mia attuale datità una unità rappresentativa intenzionale come polo oggettuale, come oggetto di natura; nelle sue, il polo oggettuale delle sue manifestazioni. Il polo, la cosa stessa è, evidentemente, il medesimo. Al contenuto sensibile della natura appresentata come unità costitutiva delle manifestazioni rappresentative degli atti compete che essa è la stessa di quella delle mie corrispondenti manifestazioni rappresentative e la posizione appresentativa della soggettività estranea racchiude in sé la posizione dell'unità delle manifestazioni reciprocamente rappresentative come unità percettive concordanti dello stesso contenuto".

La relazione dialogica, dunque, si attua attraverso le finestre empatiche; mi pare, tuttavia, che ciò possa avvenire in uno spazio, che io definisco *contesto*, in grado di favorire le *manifestazioni reciprocamente rappresentative*.

La persona implica democrazia

Angelo Marocco, nel merito, scrive sul pensiero di Maria Zambrano: "La società deve adattarsi alla persona umana, affinché diventi 'il suo spazio ideale e non il suo luogo di tortura'. In questo senso, la democrazia è la società nella quale non solo è permesso, ma soprattutto richiesto di essere persona. La Democrazia come regime deve essere l'espressione, la risultante della società democratica. Società che si andrà raggiungendo via via che l'uomo acquisirà una visione più giusta della sua realtà, e quindi della realtà intera, disfacendosi una buona volta del timore che questa gli incute (p. 195). In ogni assolutismo e dispotismo, osserva la Zambrano, si cela la paura della realtà sia umana sia quella in sé. Si teme innanzitutto la pluralità, la molteplicità, il cambiamento. Per questo motivo, il Palazzo di San Lorenzo dell'Escorial potrebbe essere indicato quale simbolo dell'assolutismo d'Oc-

⁴ Ibidem.

⁵ E. Baccarini, *La persona come struttura dialogica, Dialegesthai*, in "Rivista telematica di filosofia", anno 1, 1999 [inserito il 6 ottobre 1999]. Emilio Baccarini insegna Antropologia filosofica presso l'Università di Roma 'Tor Vergata' e presso la Pontificia Università Lateranense.

cidente: È infatti l'espressione di un voto in cui è inclusa un'idea della storia, della realtà vita-morte, di cui la storia è solo un momento, ma ne è anche un aspetto decisivo'. Al contrario, l'ordine della società democratica è simile all'ordine musicale più che all'ordine architettonico: 'L'edificio resta lì una volta per tutte... finché dura. Invece la sinfonia dobbiamo ascoltarla, riprodurla ogni volta' ”.

Nel campo più ampiamente culturale, in Italia e nel dopoguerra, si è assistito ad uno strano processo di questo tipo:

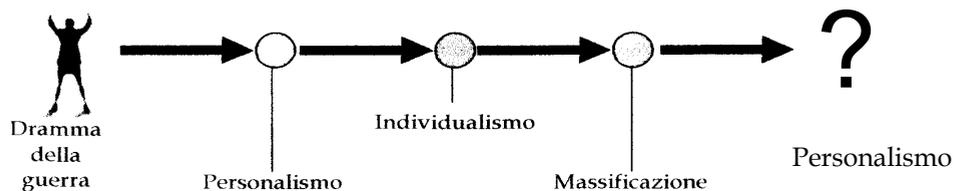


Fig. 1

La tragedia della guerra nazifascista portò le immani tragedie dei campi di concentramento e delle stragi inconsulte come, ad esempio, quella di Marzabotto. Dopo la sconfitta del nazifascismo (anche per merito della Resistenza europea), il precedente annullamento dell'uomo ha portato ad enfatizzare i valori della persona. È infatti opportuno rammentare, sotto l'aspetto politico, che la nostra è una delle Costituzioni più personaliste e che, in nome dei valori della persona, nel campo scolastico, strumenti di annullamento si trasformarono in strumenti di valorizzazione delle identità umane (C.E.I.S. di Rimini, Nomadelfia di Fossoli di Carpi, ecc.).

Dopo la stagione della solidarietà, dell'aiuto reciproco, del dialogo, con il cosiddetto boom economico si è sviluppato l'*individualismo*. Lucio Guasti sottolinea, in proposito: *“C'era la tendenza ad un eccesso di individualità che si traduceva in individualismo. Ci sono correnti anche filosofiche, correnti estreme dell'esistenzialismo, che portano ad una vita incomunicabile, a sostenere la tesi dell'incomunicabilità e, pertanto, dell'assoluta isolabilità dell'io rispetto alla totalità della società. Perciò la tendenza all'isolamento dell'io è una tendenza molto seria, molto viva e, ancora oggi, noi siamo di fronte a casi di incomunicabilità e di apparente comunicabilità che portano a sistemi personali, a vite personali drammaticamente spente, proprio in virtù del fatto che l'io vive un'esperienza totalmente 'artistica', anche se l'autismo è l'esperienza ultima, visibile e tangibile, di un processo di carattere psicologico che i soggetti si trovano a vivere. Il problema è biologico e, in alcuni casi, anche psicologico, ma lo uso solo come metafora di una situazione sociale che vede i soggetti proiettati spesso verso forme di isolamento solipsistico e che, quindi, tendono ad un eccesso di individualità intesa come isolamento rispetto al contesto”*⁶.

Il successivo sviluppo della cosiddetta globalizzazione ha condotto alla massificazione, con il pericolo: *“che la società stava correndo di poter raggiungere una rapida uniformità nei comportamenti”*⁷.

⁶ L. Guasti, *Intervento*, Convegno di Desenzano del Garda (novembre 2004).

⁷ *Ibidem*.

Queste fasi, schematicamente descritte, non si sono dipanate cronologicamente, ma frequentemente, ancora oggi, si sovrappongono.

Resta il fatto che i conflitti, armati o non armati, nel mondo si moltiplicano e, quindi, si tende a tornare di nuovo ai valori delle persone, come sostiene sempre Lucio Guasti:

*“Mi pare quindi che si sia affermato storicamente un orientamento che tende a vedere nel personalismo un tentativo di soluzione di due estremità: tende a valorizzare la persona e capire la persona come elemento; tende a valorizzare l'uomo e tende a definirlo persona per una serie di caratteristiche che vedremo subito dopo. All'interno di questo quadro noi abbiamo la nostra idea singola, la nostra posizione di gruppo, di comunità, che può ricevere dal concetto di persona una qualche forma di aiuto e sostegno a capire le azioni che debbono essere fatte. Il concetto di persona diventa, adesso, un criterio attorno al quale diverse componenti culturali si ritrovano e cercano di elaborare una posizione che, in qualche modo, sia compatibile con il vissuto sociale, almeno non conflittuale, almeno di minore conflittualità: ridurre cioè la conflittualità a comprensibilità di esistenza, comprensibilità di culture. Riportare la società conflittuale ad una società civile sembrava un'impresa quasi impossibile fino a poco tempo fa. Sembra ancora impossibile per alcune regioni del nostro mondo. È ancora, quindi, un'esercitazione non facile da porre in essere per diverse società e non è detto che si riesca, anche là dove è stata conquistata, a mantenerla”*⁸.

Le caratteristiche condivise della *persona* permettono un discorso sulla *personalizzazione* e sui *piani di studio personalizzati*. La *struttura dialogica* della persona implica un contesto socio-affettivo in grado di attivare intrecci relazionali intensi tra i protagonisti dell'apprendere, inteso alla stregua di un *apprendere ad apprendere* più che di un mero apprendere nozionistico. Un simile contesto abbisogna di un *clima democratico* in grado di sorreggere, secondo il pensiero di Maria Zambrano, *“la pluralità, la molteplicità, il cambiamento”*.

Già queste primissime considerazioni portano a ragionare su alcune questioni pedagogico-didattiche di non irrilevante importanza: la *relazione fondamentale* tra bambino-alunno e adulto-educatore ed il dipanarsi del *processo di apprendimento-insegnamento*.

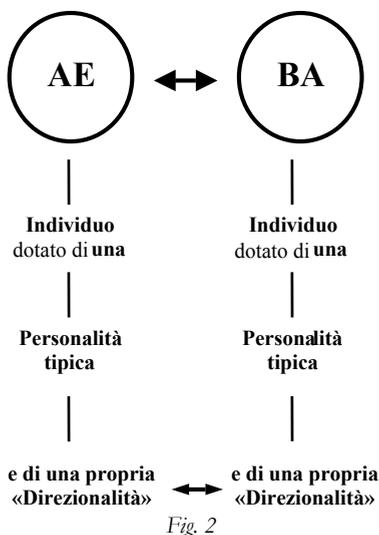
In genere, la relazione fondamentale è intesa nel modo seguente: AE ⇔ BA. Per approfondire il significato della relazione biunivoca varrebbe la pena di disquisire sui termini *intenzionalità* e *direzionalità*. Per ovvi motivi, lascio che Piero Crispiani sintetizzi le ragioni per le quali io preferisco fare riferimento al paradigma di *direzionalità*:

*“... la direzione del lavoro di Lippi è quella di affermare la soggettualità ed irripetibilità dell'agire umano, tra cui quello intellettuale (ad esempio del Dirigente Scolastico e delle altre figure della scuola), che trova di volta in volta, nel tempo e nello spazio, nella storia e nelle caratteristiche del vissuto degli individui, il senso intellettuale e valoriale delle scelte. Recuperando l'idea già di Searle, Lippi conviene dunque di considerare più adeguato il paradigma della direzionalità”*⁹.

⁸ Ibidem.

⁹ P. Crispiani, Piero, *Sapere i saperi*, in F. Bertoldi, N. Serio (a cura di), *Un nuovo curriculum per la scuola dell'infanzia e di base*, Armando, Roma, 2001, p. 106.

Posso, ora, tentare di approfondire il significato della relazione:



Lo schema illustra una *relazione fra direzionalità*, che possono essere contrastanti o comunque diverse.

La relazione diventa/è il 'mezzo' che permette di *mediare* tra direzionalità diverse e/o contrastanti al fine di giungere ad una *condivisione* di *direzionalità*, durante un *processo ricorsivo* e mai concluso.

AE si dirige *verso...* per dare senso a ciò che fa; BA si dirige verso... per dare senso a ciò che fa; AE e BA tentano di dirigersi insieme *verso...* per dare senso a ciò che fanno insieme.

AE e BA, per tentare di dirigersi insieme *verso...*, hanno bisogno di conoscersi e ciò che ciascuno di essi può conoscere dell'altro è semplicemente ciò che ciascuno lascia vedere (il *visibile*).

Il *visibile* di ciascuno è una piccola parte; esiste una parte molto più ampia che non è visibile (il *nascosto*).

La relazione tra AE e BA è anche il mezzo per rendere più visibile il *nascosto*, perché, solo in questo modo, si può aumentare la possibilità di mediazione e di condivisione delle diverse direzionalità.

Conseguentemente, la relazione tra *insegnamento* e *apprendimento* diventa omogenea a quella tra AE \Leftrightarrow BA, cioè: insegnamento \Leftrightarrow apprendimento.

Ciò trascina nel discorso il concetto di *competenza* che, storicamente, segna il passaggio dall'enfasi posta sull'*insegnamento* all'enfasi posta sull'*apprendimento* (e non solo), quando ci si è accorti che il cosiddetto diritto allo studio non garantiva il diritto all'apprendimento/agli apprendimenti.

Tutto questo richiede un processo educativo-istruzionale del tipo:

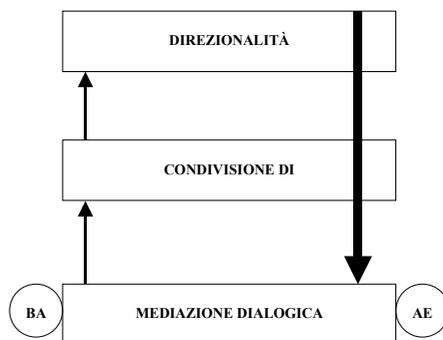


Fig. 3

Adulto-educatore e bambino-alunno diventano contemporaneamente istituenti ed istituiti, nel senso che entrambi decidono e rispettano le decisioni che, avendo contribuito a determinare, condividono. Proprio in questo senso, la relazione è simmetrica, coinvolge entrambi gli elementi, i quali – con il dialogo – mediano le condivisioni dalle quali scaturisce la motivazione all'apprendimento. E la motivazione conduce ad una 'condivisione' di direzionalità, durante un processo ricorsivo e mai concluso.

La personalizzazione, dunque, o la 'pianificazione personalizzata degli studi' non sono semplici elementi di un sistema, ma costituiscono essi stessi un sistema complesso, un po' come succede per il 'diagramma ovale' di Kurt Lewin:¹⁰

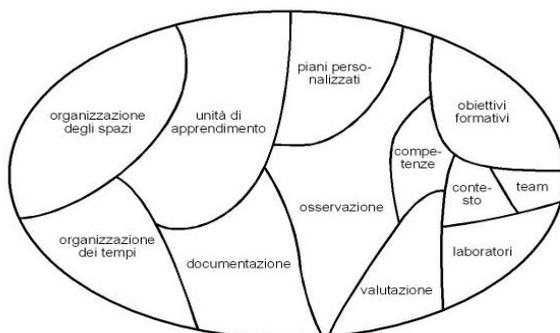


Fig. 4

Posso ancora aggiungere che, in considerazione delle altre caratteristiche della *persona*, l'approccio agli apprendimenti non può che essere globale/unitario. Entra, dunque, nel nostro sistema, anche l'*unità di apprendimento*.

¹⁰ Per la forma e le specificità dell'*novo* di Kurt Lewin, vedi la figura nella versione integrale di questo contributo sul sito dei 'Gruppi di ricerca':

La cultura pedagogica occidentale ha, in proposito, una solida tradizione che, in epoca recente ha prodotto i centri *di interesse*, la *pedagogia istituzionale* e, più recentemente ancora, le *unità di lavoro* del progetto SeT, le *mappe concettuali* (Damiano, Serio, ecc.) oppure le mappe nodali (Crispiani, Lippi, ecc.).

Tab. 1 - Argomento: studio delle navi (3° grado)
(lo svolgimento può continuare nei corsi di altri anni successivi)

<i>Stimolo</i>	<i>Problemi suscitati</i>	<i>Materie scolastiche connesse alla soluzione dei problemi</i>	<i>Risultati probabili</i>	<i>Nuovi interessi che portano a nuove attività</i>
<p>Interesse suscitato all'inizio dell'anno su treni e altri mezzi di trasporto</p> <p>Durante l'estate diverse esperienze relative ai piroscafi</p> <p>Rappresentazioni di navi intagliate col legno di casse</p> <p>Escursioni ad un porto vicino, a un cantiere navale. Osservazioni dei vari tipi di navi</p>	<p>Costruire navi di un determinato tipo per gioco.</p> <p>Come camminano le navi?</p> <p>Chi fu il primo che ebbe l'idea di costruire una barca a vela?</p> <p>Come si giunse a costruire diversi tipi di navi?</p> <p>Conoscenza più ampia dei popoli primitivi che viaggiavano per mare.</p> <p>Quale genere di imbarcazioni esistono oggi e quali sono i loro usi?</p> <p>Quali sono le diverse parti di una nave?</p> <p>Come conoscere il peso che si può caricare su di una nave senza correre pericolo che affondi?</p>	<p><i>Arti meccaniche:</i> fasi e tecniche correnti per la costruzione delle navi: nuove invenzioni.</p> <p><i>Storia:</i> E. Hudson e la sua nave: navi storiche; letture; conversazioni; indagini sui Vichinghi, i Fenici, gli Egizi. Storia del tempo di Salomone, dei popoli mediterranei.</p> <p><i>Geografia:</i> geografia mondiale, regioni studiate dal punto di vista storico, carte geografiche disegnate sul pavimento.</p> <p><i>Aritmetica:</i> Misure, problemi sul volume dei corpi immersi nell'acqua: peso specifico. Confronto tra le varie dimensioni del tempio di Salomone e le dimensioni della scuola. Che cosa è un cubito? (braccio). Problemi relativi alla costruzione e al percorso.</p> <p><i>Lavori manuali:</i> schizzi e disegni di navi. Storia della navigazione espressa col disegno. Navi in carta colorata, intagliata e incollata. Gli abiti dei Vichinghi.</p> <p><i>Lettere:</i> prose e poemi sulle navi e il mare. Inviti e annunci per una esposizione navale: brevi articoli per il giornale della scuola.</p> <p><i>Lettere Scienze</i></p> <p><i>Teatro:</i> rappresentazione di un'opera scritta dagli alunni su un personaggio studiato.</p> <p><i>Musica:</i> canti del mare, ecc.</p>	<p><i>Abitudini e attitudini.</i> Cucito, uso di spazzole e pennelli, disegni, fare un programma prima di attuare un lavoro, attitudini elementari per la falegnameria, per comprendere le distanze sulle carte geografiche; leggere i giornali, misurare la capacità di raccogliere informazioni su un dato argomento, di comunicarle; sviluppo di abitudine a scrivere</p> <p><i>Attitudini e valutazioni</i></p> <p><i>Economiche:</i> uso di pesi e misure, conoscenza del valore di costruire una nave atta a navigare; valutazione dei mutamenti portati nella vita dei popoli grazie alla scoperta dell'acciaio e della forza a vapore.</p> <p><i>Sociali:</i> contributo dei popoli alla civiltà; numero e specializzazione dei lavoratori che costruiscono una nave; confronto tra le concezioni antiche e moderne.</p> <p><i>Ricreative:</i> i diversi interessi</p> <p><i>Estetiche:</i> valutazione artistica delle linee, dei colori.</p> <p><i>Informazioni:</i> le molteplici nozioni acquisite durante gli esercizi.</p>	<p>Interesse per la geografia generale e per i viaggi.</p> <p>Carte geografiche di alcune regioni.</p> <p>Interesse alla fabbricazione della seta.</p> <p>Interesse allo studio degli alfabeti fenicio ed egiziano. Evoluzione delle lettere.</p> <p>Interessi vari derivanti dallo sviluppo delle attività iniziate.</p> <p><i>Sintesi</i> Stimolazione ↓ Problemi suscitati ↓ Conoscenze utilizzate ↓ Risultati ↓ <i>Abilità</i> <i>Attitudini</i> <i>Informazioni</i> ↓ <i>Attitudini e apprezzamento</i> ↓ Arricchimento della personalità del fanciullo ↓ <i>Nuovi orizzonti</i></p>

LA PERSONALIZZAZIONE COME SISTEMA

Enrico Malucelli*

*Docente - Liceo-ginnasio 'Cevolani', Cento (Fe)

Il nodo centrale della riflessione è la personalizzazione come sistema, ovvero come azione partecipata e condivisa tra scuola, famiglia e territorio. Lungi dall'essere una mera codificazione concettuale, la personalizzazione si realizza attraverso le sinergie tra studente e docente che immediatamente aprono una filiera importante nel fare sistema e rete di apprendimento con i contenitori più grandi, quali l'istituzione scolastica, l'ambiente familiare e le dinamiche legate al territorio. Il tutto con l'obiettivo di favorire i processi della personalizzazione come sistema globale che poggia sull'idea di persona.

Premessa

La personalizzazione è una delle parole-chiave, per non dire un archetipo, della riforma (L. n. 53/2003). Oltre alla valenza intrinseca che racchiude questo importante descrittore, non ultimo il rapporto strettissimo, quasi di contiguità, con l'altro grande tema dell'individualizzazione, con il quale, per altro, non è in contrasto, ma si pone in un'ottica di logica continuazione ed estensione, la personalizzazione, per la complessità e la pluralità consapevole dei campi applicativi del proprio raggio d'azione, è una delle condizioni per la realizzazione di un sistema educativo, formativo, pedagogico e istituzionale finalizzato a promuovere efficacemente la centralità dello studente, quindi della persona.

Ancora prima di tentare una disamina delle implicanze legate alla personalizzazione, è bene sottolineare che accanto alle centralità della persona-studente, deve essere chiaro il ruolo fondamentale e fondante del docente, responsabile *in primis* nel favorire le occasioni del successo formativo dello studente. Allievo e docente vengono a trovarsi su di un piano cartesiano in cui continue sono le interazioni, le intersezioni e le dinamiche legate agli aspetti emotivi e psicologici, oltre alle azioni pedagogiche, didattiche, alla comunicazione e al dialogo.

Nel codice deontologico degli insegnanti, preparato da alcune associazioni di categoria, espliciti sono i riferimenti al patto formativo tra docente e studente, non ultima la predisposizione di percorsi pluridisciplinari, l'andare incontro alle richieste di contenuto altro dal solito (programma), la valorizzazione del proprio sentire quale strumento privilegiato di crescita personale, la costante attenzione unita alla capacità di interazione e di messa a fuoco dei reali bisogni dell'allievo, reale soggetto dell'apprendimento.

Altrettanto significativa, è la riflessione sull'idea di scuola da cui si dovrebbe iniziare per personalizzare. Il primo *step* non è quello di una scuola che misuri e che valuti,

ma che educi e formi, ovvero quella che sa educare e formare nella misura in cui ogni alunno si sente attore dei propri apprendimenti.

Un altro importante passaggio concettuale è la consapevolezza che la personalizzazione, prima di essere o di far parte di un sistema, non è una monade, un fatto rapsodico o episodico delimitato da scansioni temporali. Non si può personalizzare in un giorno, in una settimana. La personalizzazione si riferisce ad un ciclo, ad un sistema di insegnamento/apprendimento, di formazione, di promozione integrale della persona che supera i confini strettamente temporali proprio perché è sistematica, in quanto sistemica. La condivisione di questo asserto pone il docente e il contesto istituzionale di cui fa parte in una dimensione globale fortemente caratterizzata e permeata di principi e di lineamenti che interagiscono sulla qualità della didattica.

I soggetti del sistema

Se si condivide l'impostazione della personalizzazione come sistema, bisogna riflettere sul significato/i dei due termini di Personalizzazione e di Sistema. Sul primo lemma si è già abbondantemente dibattuto nelle pagine precedenti. Il secondo termine, pone l'accento su "ciò che è costituito da più elementi che sono interdipendenti, uniti tra loro in modo organico". Cogliamo il concetto di varietà e di pluralità degli elementi, quindi del fatto che un sistema può essere composito, sfaccettato, complesso e articolato. Successivamente, emerge l'inter-dipendenza di questi fattori, l'inter-relazione, l'inter-azione. Non in senso uni-direzionale, ma bipolare, attraverso un'osmosi continua tra un elemento e un altro, con andamento centrifugo e centripeto allo stesso tempo.

La particolarità è coniugata con la globalità di un sistema. Se queste sono le peculiarità della parola sistema, la personalizzazione deve fare proprie queste istanze per arrivare ad essere strategicamente formativa sul piano culturale, metodologico-didattico, organizzativo e strumentale. Occorre un disegno intelligente per promuovere la personalizzazione come sistema, all'interno del quale gli elementi/soggetti costitutivi sono la persona studente, il docente, l'istituzione scolastica, il contesto, la società, ragione per cui la personalizzazione non può essere un elemento singolo o un qualcosa di parcellizzato, di avulso. La personalizzazione è un sistema che coinvolge, si interfaccia, si riverbera sulla comunità, sulla situazione, sul soggetto che insegna, sul soggetto che apprende con la consapevolezza che docente e alunno rimandano ad ulteriori sistemi di provenienza e di appartenenza.

Un altro importante elemento di analisi è lo studio delle competenze dell'istituzione scolastica e dei fattori esogeni ed endogeni ad essa collegati. La scuola di appartenenza del docente e dello studente è il contenitore all'interno del quale la personalizzazione trova uno dei propri alvei di sviluppo e di determinazione. Si può personalizzare a livello di relazione docente-alunno, dell'itinerario didattico incrociando gli stili cognitivi, di qualità dell'offerta formativa sia nello strutturare una didattica mobile, flessibile e attenta ai bisogni formativi, sia attraverso un'adeguata predisposizione di laboratori e strutture atte a veicolare la centralità dell'allievo in modi diversi dal grup-

po-classe chiuso all'interno dell'aula. Intendo dire che il laboratorio (informatico, linguistico, musicale, scientifico) può essere vissuto e interpretato nella sua duplice funzione di importante veicolo di acquisizione di competenze epistemologico-disciplinari da una parte e di 'altro luogo', rispetto all'aula, in cui lo studente potrebbe rivelare conoscenze, abilità, competenze che difficilmente sarebbero emerse nello svolgimento della quotidiana prassi didattica.

Il laboratorio come *locus amoenus* indicatore e rivelatore, allo stesso tempo, di occasioni in cui personalizzare gli apprendimenti.

Dall'aula al laboratorio o viceversa, lo studente intuisce, percepisce e sperimenta la continuità dell'azione didattica che fa da sostrato e rafforza il suo senso di appartenenza all'istituzione scolastica. Tra i fattori esogeni è evidente che l'istituzione scolastica non può essere sganciata dal territorio in cui è inserita. La realizzazione di tutte le forme e degli aspetti che vanno a consolidare i rapporti con le famiglie, con gli enti locali contribuisce a implementare un sistema di rete all'interno del quale la personalizzazione da *micro-* diventa *macro-*sistema. Un'idea affascinante è il rapporto tra scuola e *partnership*.

Oggi si parla molto di favorire la progettualità, al punto che si può scendere in una sorta di delirio progettuale, di pleora di corsi che, anziché favorire l'ampliamento dell'offerta formativa, rischiano di pregiudicare, nello studente, la capacità di discernere tra ciò che serve e ciò che è superfluo.

In sostanza, la progettualità di una scuola non deve essere fisiologicamente finalizzata alla predisposizione di un progetto, ma deve tendere a favorire i processi di personalizzazione come sistema globale che poggia sull'idea di persona. Se si parte da questo presupposto, integrato da altri fattori (l'autoanalisi d'istituto, lo studio, appunto, delle dinamiche legate alla territorialità in cui si opera, la sottoscrizione di convenzioni), le possibilità di creare delle relazioni di rete tra scuola e altri soggetti educativi sono davvero ottime, in quanto l'idea di fondo è quella di una *partnership* responsabile, di alta qualità e professionalità.

Un aspetto che si inserisce a metà strada tra i fattori endogeni ed esogeni dell'istituzione scolastica riferita alla personalizzazione come sistema è che le scuole devono progettare la personalizzazione e risolvere sul piano formativo, educativo, cognitivo e socio-affettivo la dicotomia tra la corsa all'accaparramento degli allievi e l'autentica promozione del successo formativo dell'istituzione. Oggi viviamo una vera e propria 'caccia' allo studente che rischia di far abbassare i livelli minimi, gli stili cognitivi, l'azione apprenditiva.

Occorre insistere sul concetto di scuola quale comunità di apprendimento che investe e favorisce la personalizzazione, ovvero l'integrazione partecipata e vissuta in prima persona tra allievo e istituzione, tra allievo e contesto educativo, tra formazione e scolarizzazione.

Il contesto familiare è un ulteriore elemento del sistema personalizzazione. L'allievo è un soggetto che proviene da un ambiente familiare che può favorire o meno positive condizioni di sviluppo delle persona. La conoscenza della famiglia di pro-

venienza, la costante comunicazione nei rapporti scuola-famiglia, le periodicità degli incontri con i docenti sono tutte condizioni necessarie per lo sviluppo di una metodologia allargata e condivisa che sicuramente favorisce e promuove un sistema in cui scuola e famiglia diventano co-protagonisti, co-operatori e co-negoziatori di stili e di azioni legati ad una dimensione democratica e pluralistica della personalizzazione.

Conclusioni

Considerare la personalizzazione come una filiera all'interno della quale ogni elemento può avere un proprio ruolo o funzione nel fare sistema, rete di apprendimento, significa aumentare le condizioni del successo della personalizzazione stessa.

Gli elementi di cui sopra, docente-allievo, istituzione scolastica, ambiente familiare, contesto territoriale, sono tutti compartecipi, ovvero corresponsabili dei livelli e della qualità della personalizzazione perché si tratta di un movimento verticale, orizzontale e trasversale, *up-down*, ed ogni singolo elemento costitutivo ha una propria funzionalità e responsabilità verso gli altri. È la teoria dei cerchi concentrici. Soltanto in questo modo si crea quella consapevolezza delle azioni del singolo che, condivise e compartecipate, realizzano le migliori condizioni di relazione personale significativa, di valorizzazione dell'allievo come persona tra il 'già' (la sua enciclopedia, il suo essere, la sua *weltanschauung*) e il 'non ancora' (obiettivi, il successo formativo-cognitivo).

Posso ancora aggiungere che, in considerazione delle altre caratteristiche della *persona*, l'approccio agli apprendimenti non può che essere globale/unitario. Entra, dunque, nel nostro sistema, anche l'*unità di apprendimento*. La cultura pedagogica occidentale ha, in proposito, una solida tradizione che, in epoca recente ha prodotto i centri di *interesse*, la *pedagogia istituzionale* e, più recentemente ancora, le *unità di lavoro* del progetto SeT, le *mappe concettuali* (Damiano, Serio, ecc.) oppure le *mappe nodali* (Crispiani, Lippi, ecc.). A titolo esemplificativo, consapevoli della differenza che passa tra centro d'interesse e unità d'apprendimento, proponiamo l'elaborazione di un centro d'interesse ('*Lincoln school*' dell'Università di Columbia - N.Y.).

CORRESPONSABILITÀ DI SCUOLA E FAMIGLIA

Adriana Naldi*

*Docente - Direzione didattica di Codigoro (Fe)

Progetto di ricerca-azione "Sperimentare la cooperazione dei genitori"¹¹

Scuola e Famiglia, pur nella loro autonomia di ruoli, sono chiamate a svolgere un ruolo di forte collaborazione e cooperazione nel favorire le dinamiche legate alla convivenza democratica e civile. Quello che qui presento è un percorso che va dagli aspetti normativi all'applicazione nel PECUP (Profilo educativo, culturale e professionale dello studente), per poi sottolineare le coordinate relazionali e i processi affettivi tra classe, scuola e famiglia. Soggettività e alterità, relazione e interazione sono alcune delle voci che concorrono alla piena realizzazione della persona nel suo essere per sé e per gli altri.

Dalla convivenza democratica alla convivenza civile

È necessario, in questa prospettiva, superare la logica della convivenza democratica (perché non è sufficiente il buon comportamento nello spazio civile pubblico) per approdare alla logica della convivenza civile. Infatti non è possibile separare il bene individuale da quello pubblico, la morale dall'etica.

La convivenza civile, in base all'impianto metodologico e didattico della Legge 53/2003, si configura come elemento di continuità rispetto al nuovo assetto istituzionale e ordinamentale del sistema scolastico del nostro Paese. Inoltre, trova fondamento nei principi costituzionali di sussidiarietà orizzontale, verticale, equità, solidarietà e responsabilità.

Le dimensioni della convivenza civile nel PECUP sono molteplici, implicando l'educazione come rispetto di sé e degli altri in ogni coniugazione.

L'educazione alla convivenza si configura come educazione alla cittadinanza, come educazione stradale, ambientale, alla salute, alimentare, all'affettività. Più in generale la convivenza civile riguarda la vita, il modo di essere e di agire di ciascuno nei suoi rapporti con sé e con gli altri. Inoltre un'educazione alla convivenza civile deve farsi carico di rendere paradigmatico il carattere unitario di ogni esperienza di apprendimento. Famiglia e Scuola rappresentano i luoghi educativi per la convivenza civile e devono collaborare per un comune progetto di vita di crescita e di sviluppo della persona.

L'educazione alla convivenza civile è compito di tutte le agenzie formative: informali (famiglia), formali (scuola, gruppi, associazionismo) e informali (*mass-media*, opinione pubblica). Inoltre è un'attività transdisciplinare, a carico di tutti i docenti, e concerne i piani etico, tecnico, didattico, metodologico.

¹¹ USR E-R; Facoltà di Sociologia UPS di Roma, Direzione Didattica di Codigoro (Fe).

Cosa promuove e cosa comporta la convivenza civile

La convivenza civile promuove un ambiente educativo per l'agio, il benessere come luogo di accoglienza, ascolto, dialogo e confronto per il processo di separazione e individuazione (crescita della persona) e l'esplicitazione del saper essere interpersonale.

La convivenza civile, a scuola, comporta partecipazione attiva e costruttiva alle esperienze di apprendimento per mezzo di strategie quali *cooperative-learning*, *micro-teaching*, P.B.L. (*problem based learning*) e regolamentazione della condotta alla luce di regole significative, condivise, accettate e flessibili.

La convivenza civile, in famiglia, comporta partecipazione attiva e costruttiva alla vita della famiglia per mezzo del dialogo e del confronto reciproci e regolamentazione delle relazioni interpersonali alla luce di regole significative, condivise, accettate e flessibili.

Come operare e interagire tra Scuola e Famiglia

Coerenza *vs.* incoerenza.

Autorevolezza *vs.* autoritarismo.

Flessibilità *vs.* rigidità.

Per la creazione di una piattaforma comunicativa fondata sulla fiducia, il rispetto e la valorizzazione reciproci, con l'obiettivo del raggiungimento del ben-essere del bambino. Questo esprime se stesso e i propri bisogni:

- con tutte le modalità che conosce (non è un adulto);
- per imparare e crescere (prossimità psicologico-affettiva).

L'essenza del benessere fisico e psichico di una persona deriva dall'esperienza che un bisogno significativo ha avuto risposta (ottava tesi del modello di Lorna Smith Benjamin), quindi l'ascolto attivo e la sintonizzazione emotivo-affettiva costituiscono il ponte di comunicazione tra il sé e l'altro.

Prassi educativa quotidiana

Nei contesti relazionali a scuola e in famiglia oltre l'apparente diversità i processi sottesi alla prassi educativa, che consente lo sviluppo personale, sono i medesimi.

In classe - La maestra, in una classe prima, spiega la consegna ai bambini.

Alessia chiede: "Maestra, ci metti il voto?". L'insegnante: "Dopo faremo la correzione insieme". Tutti iniziano a lavorare, ma Giovanni piange.

L'insegnante interviene: "Dai Giovanni, muoviti!", ma il bimbo continua a piangere. Dopo un po' chiede di andare in bagno e la maestra risponde: "Sì, certo".

Quando rientra, Giovanni chiede alla maestra: "Devo scrivere con la penna rossa?". La maestra si siede accanto a lui e insieme fanno il compito.

Marco interviene: "Se faccio il bravo, il papà mi compra la macchinina rossa". Andrea replica: "Se non sono bravo la mamma non mi fa guardare i cartoni!".

In classe - C. ha 8 anni e frequenta la terza elementare. Di bassa statura, minuto, con lo sguardo un po' trasognato. Di lui colpiscono i movimenti estremamente rapidi. È veloce anche in questo e non mai a scapito delle *performance*, sempre precise, curate. Scrive in piccolo e anche i suoi disegni sono piccoli. Le macchie di colore si riducono a miniature. Tutto sembra andare bene, quando all'improvviso scoppia a piangere. Sembra non essere successo niente che possa aver provocato questa reazione: niente litigi coi compagni, nessun rimprovero da parte dell'insegnante che anzi lo loda per il lavoro ben eseguito. "Cosa sta succedendo?", chiede l'insegnante. "Mia mamma fa un lavoro *stralungooooo* e viene a casa tardissimo la sera", risponde il bambino che nel frattempo ha smesso di piangere.

In classe - A. ha 9 anni, grandi occhi azzurri sgranati su un mondo che non sa decifrare. A momenti di apparente serenità ne alterna altri prolungati in cui sciorina un profluvio di parolacce e insulti. Rivolti a tutti e a nessuno. Sembra Don Chischiotte contro i mulini a vento... Dolorosa ed impari lotta tra l'anelito struggente del sognatore che crede alla propria fede di amore e rispetto e la luce fredda del raziocinio che tutto annichilisce.

Qual è la Verità? Perché la sua invettiva spietata, come le parole di disconoscimento e di disprezzo che gli rivolge l'adulto ogni giorno, azzera la sua fiducia in se stesso e negli altri. Che non sono. Come lui che non esiste. In primo luogo agli occhi di chi dovrebbe introdurlo alla vita per mezzo dell'amore.

Educazione emotivo-affettiva

Il bambino che chiede esprime un bisogno di riconoscimento. La risposta che riceve dall'adulto è come un abbraccio: caldo, morbido, rassicurante, anzi è un 'caldomorbido' (*Analisi Transazionale ed Eric Berne*).

L'ISTITUZIONE SCOLASTICA PER L'AUTONOMIA E LA PERSONA

Marina Seganti*

*Dirigente scolastico - Direzione didattica di Savignano sul Rubicone (Fc)

Pensare ad un modello di istituzione scolastica in grado di declinare e coniugare il ruolo fondamentale della scuola, quale agenzia educativa ed educante, è un fatto di estrema importanza e costituisce il tema centrale del presente progetto. Si tratta di passare dal piano ideativo ad un modello tanto più efficace quanto maggiormente aperto alle dinamiche legate al territorio in cui vive una comunità, composita e complessa, caratterizzata da studenti, docenti, famiglia, enti locali. Una scuola, insomma, non chiusa nella propria torre d'avorio, ma che riveste ed esercita, nella realtà quotidiana e ambientale, un ruolo primario e insostituibile sul piano interpersonale, socio-culturale e didattico-pedagogico.

La scuola vive pienamente la complessità e la globalizzazione, è chiamata ad abitare ed alimentare alcuni ambiti di impegno per essere parte attiva ed autonoma nella relazione. Vive nella città in cui si trovano soggetti diversi ma tutti cittadini che devono far funzionare l'insieme della comunità.

La centralità del soggetto nel gruppo fa della scuola un'istituzione che insegna a vivere. Si tratta di vivere nella relazione in una dinamica che porta la valorizzazione ed il riconoscimento di ogni singola identità.

La scuola è chiamata a mostrare la propria diversità ed autonomia attraverso il pensiero complesso, i processi e le risultanze della riflessione, dell'esperienza esistenziale e culturale al singolare ed al plurale. La costruzione di un modello di istituzione scolastica richiede il coinvolgimento di una molteplicità di soggetti: il bambino/il ragazzo/il giovane, gli operatori scolastici, la famiglia, il territorio. Il fine è di tendere allo sviluppo, alla costruzione, al potenziamento e alla estensione di legami significativi.

Un modello di orientamento rappresenta per un'istituzione scolastica una garanzia di scientificità e trasparenza, rigore e agilità, originalità ed autonomia; si pone in atto una processualità sistemica di qualità. La sfida pedagogica è l'educazione alla responsabilità per i bambini ed alla corresponsabilità educativa per gli adulti. Significa fare i conti con il rischio e affrontare le sfide, sperimentare la generosità e l'alterità, costruire percorsi di autenticità personale e di trasformazione nel/del mondo.

La responsabilità si realizza attraverso l'impegno di:

- accettare il confronto con le scelte;
- coniugare l'orizzonte delle opportunità con l'orizzonte della progettualità;
- accogliere i limiti al fine di conoscere ciò che ognuno è: caratteristiche, potenzialità, talenti e valori;

- essere fedeli a se stessi pur abitando la relazione.

L'istituzione scolastica può essere, lasciar essere e divenire quando:

- dichiara ed estende principi, possibilità che la raccontano quale luogo in cui è centrale il soggetto nella relazione, l'intenzionalità delle esperienze e la cultura nel mondo

- elabora progetti partecipati e processuali quali spazi di realizzazione della comunità scolastica nel territorio;

- realizza opere culturali attraverso la pedagogia della domanda, dell'ascolto e della ricerca;

- promuove, accoglie ed accompagna esperienze nella scuola e nel territorio, per la scuola e per il territorio promossi e partecipati dalla famiglia, dalla scuola, dal territorio.

È in questo scenario che la scuola dell'autonomia e della persona sta cercando forme e spazi per prendersi cura, come approccio educativo, dell'identità istituzionale dove ognuno realizza passi propri accanto ad altri su sentieri tracciati insieme attraverso il prendersi cura ed il cercare per essere sempre di più soggetti in divenire.

Il modello di un'istituzione scolastica richiede necessariamente l'attraversamento di specifici ambiti di sviluppo aperti ed in interazione: le fondazioni, il conoscere, le relazioni, le esperienze (didattica, attività funzionali alla didattica). I progetti, partecipati e processuali, sono opere aperte ed in relazione. Indicano il possibile per le comunità scolastiche nel territorio.

Le fondazioni

Le fondazioni sono indirizzi, forze culturali e pedagogiche che orientano ciascun soggetto nel processo formativo e professionale, intenzionalità regolatrici delle relazioni, della ricerca e delle esperienze, sorgenti generatrici dell'essere della scuola e dell'essere nella scuola.

La forza della scuola è rappresentata dalla cultura che la sostiene; dalle fondazioni che le indicano il futuro; dall'essere seguiti dagli alunni che la vestono di significato, dal consenso dei genitori e delle istituzioni del territorio che la rendono vicina alla vita e dalle opere che realizza.

Si tratta di esplicitare i pilastri portanti del senso dell'educare attento ai mutamenti sociali e culturali in atto in una prospettiva pedagogica in grado di affermare la bellezza, la forza di categorie costitutive dell'essere quale persona in formazione; di costruire una pedagogia tesa alla costruzione di identità originali in un contesto comunitario; di offrire alcuni fondamentali criteri di conoscenza della complessità attuale, facendo una reale sensibilizzazione e comprensione delle principali problematiche che investono oggi l'educazione alla cultura e nella cultura.

Il progetto culturale pedagogico

Nella scuola le fondazioni trovano la loro principale collocazione nel progetto culturale e pedagogico. Il progetto pedagogico è il disegno condiviso ed aperto delle scelte pedagogiche volte ad orientare le relazioni, le esperienze ed il conoscere. Orienta la

collegialità impegnata nel processo di insegnamento-apprendimento. È espressione del collegio dei docenti, in un continuo dialogo interno al Circolo e con l'esterno.

Linee guida: contesto storico, sociale, culturale del territorio e del servizio scuola; il conoscere, ricerca ed innovazione, teorie di orientamento; categorie di qualità e le finalità; la didattica, forme di conoscenza, metodologia ed organizzazione; attività funzionali alla didattica, collegialità, formazione; valutazione e autovalutazione; documentazione; estensioni: sintesi attività di ricerca, formazione, buone prassi.

Le relazioni

Le relazioni sono forme di dialogo fra soggetti ed istituzioni per condividere pensieri, realizzare opere, dare forma alla corresponsabilità educativa verso il bambino, il ragazzo, il giovane della comunità.

Le relazioni pongono in atto pensieri e comportamenti di educazione e di formazione che costruiscono, valorizzano, affiancano, aiutano. Saper relazionare significa saper cercare tracce, unire frammenti, realizzare collegamenti, costruire e rispettare identità, realizzare opere.

La relazione è un criterio generativo di qualità in quanto:

- accompagna la formazione ed il potenziamento dell'identità personale, istituzionale e sociale;

- introduce a emozione, espressione, etica, interpretazione e responsabilità;

- promuove, accompagna, estende il dialogo.

Promuovere ed attivare la pedagogia della relazione significa:

- aiutare a cambiare il modo di vedere se stessi e la comunità;

- permettere di cogliere e accogliere la preziosità della visione e del significato delle piccole cose e dei grandi interrogativi sul mondo della vita;

- realizzare una reale operosità che sprona tutti coloro che hanno a cuore la sorte dell'uomo ad offrire il proprio contributo;

- aiutare ad abitare la casa paterna ed entrare nella casa del mondo. I legami che pongono in relazione non appartengono solo alla propria storia familiare ma anche alla storia universale.

La direzione della corresponsabilità educativa nella scuola e nella relazione con il territorio va basata sul dialogo, sull'incontro, sulla costruzione dei legami, su un lavoro di creazione di pensieri e di rappresentazioni che favoriscono l'emergere di valori, orizzonti, scenari progettuali partecipati e opere. Diventa fondamentale costruire insieme un documento dove si esplicitano i principi che regolano le relazioni e le specifiche responsabilità. Il fine è di prospettare strategie per la formazione con interventi plurimi in relazione alle risorse e alle vocazioni del territorio, fare investimenti formativi per promuovere la disponibilità relazionale, il conoscere, le esperienze.

Nel Circolo di Savignano è stato istituito un gruppo di lavoro *Dialogo-scuola-famiglia-territorio* con compiti di regia per progetti e opere da realizzare in collaborazione con le famiglie ed il territorio, nella scuola e nel territorio (manifestazioni cittadine, ricorrenze storiche, momenti cittadini tematici).

Il gruppo ha elaborato una *Magna Charta delle relazioni e delle responsabilità della scuola, della famiglia e del territorio verso i bambini, i ragazzi, i giovani*. Il documento contiene principi che regolano ed orientano le relazioni ed i compiti di ciascuno al fine di realizzare la corresponsabilità educativa.

Il Piano dell'Offerta Formativa (POF)

Lo spazio condiviso in cui le relazioni trovano senso, sostegno e orientamento è rappresentato dal Piano dell'Offerta Formativa. Il POF è atto di trasparenza, consapevolezza, responsabilità e impegno verso il bambino nella scuola e nella comunità sociale. È il disegno formativo che la scuola, la famiglia ed il territorio prospettano per la comunità. Si realizza in tal modo il POF territoriale.

Linee guida per l'elaborazione del POF: contesto: i luoghi, la comunità, la sua storia; fondazioni culturali e pedagogiche; innovazioni; categorie di qualità; finalità; relazioni, *Magna Charta* delle relazioni e delle responsabilità; esperienze: didattica, formazione, valutazione, documentazione, pubblicizzazione; carta dei servizi; rapporto annuale sulla scuola.

Il conoscere

Il conoscere richiede spazi di ricerca per pensare avventurosamente, pensare l'uno e il molteplice, pensare l'incerto ed il certo, il logico ed il contraddittorio, studiare, criticare il sapere stabilito, riflettere, argomentare tesi del conoscere di adulti e bambini.

La ricerca è un processo continuo fatto di approfondimenti, estensioni del mondo della vita e della cultura, costruisce un con-te-sto di fondo per potenziare l'identità soggettuale ed istituzionale e per costruire principi, teorizzazioni, pensieri che accompagnano, sostengono, indicano azioni e comportamenti ricchi di futuro e quindi di speranza. La persona e la comunità si ancorano a valori e principi che costruiscono legami verso gli altri, il luogo da vivere, le cose da utilizzare, il futuro da attendere.

La ricerca rappresenta uno spazio libero ed autonomo in cui i soggetti si impegnano ad accogliere, esplorare il nuovo, l'altro da sé per rispondere al bisogno di conoscere nuove possibilità di pensare l'uomo nel mondo.

Cammina in territori inesplorati in cui cerca di tracciare nuovi sentieri per andare/avanzare quando incontra piccole e grandi preziosità si ferma per contemplarle, ascoltarle, curarle, farle germogliare.

I frutti del processo di esplorazione vengono raccontati e condivisi con gli 'amici' (colleghi) per raccogliere ulteriori possibilità ed arricchire gli orientamenti che fanno della scuola un sistema in divenire.

Gli esploratori raccontano le loro imprese, ascoltano in modo attivo i dubbi, i bisogni di coloro che hanno intrapreso altri viaggi e formulato ulteriori domande di cui nessuno sa la risposta. La ricerca una volta iniziata non termina mai perché ogni domanda immancabilmente rilancia altre domande.

È attraverso la ricerca che la scuola intraprende viaggi culturali e pedagogici per cercare ciò che ancora non conosce.

Le esperienze

Le esperienze sono eventi vissuti da soggetti in relazione con sé, gli altri e la cultura. L'esperienza realizza l'educare: il vivere l'infanzia pienamente per andare forti verso la vita adulta.

Il processo verso la maturità richiede adulti che:

- si ispirino ai suoi allievi;
- vivano in prima persona il valore dell'essere e del divenire;
- si impegnino ad individuare le regole/responsabilità che consentono di tenere insieme, in un contesto dinamico e creativo, la vita e la cultura;
- siano cultori dell'uomo e del mondo.

Le esperienze accompagnate da intenzionalità educative abitano e generano:

- il pensiero per aprirsi al possibile;
- la pausa per ascoltare e riflettere;
- il racconto per abitare eventi passati, presenti e futuri;
- la domanda per conoscere il mondo;
- le accoglienze per essere felici.

In un'istituzione scolastica le esperienze si sviluppano in attività didattica e attività funzionali alla didattica.

La didattica

Il processo di insegnamento-apprendimento si avvale di un contesto di relazioni ed impegni volti a renderlo esperienza didattica attiva e scientifica, rigorosa e agile, coinvolgente ed affascinante. La didattica è volta a curare l'animo e la mente del bambino affinché venga lasciato liberamente e creativamente interagire con la cultura attraverso la mediazione dell'adulto, del libro, della parola e degli strumenti.

La didattica fondata su un discorso teorico, sociale (capace di capire la nostra epoca) e pedagogico (saper rispondere alle richieste formative dei giovani) è volta ad ascoltare, sostenere, aver cura, attenzione, ascolto delle nuove generazioni sollecitandole verso la vita nella promessa del futuro e nell'incertezza del presente. È uno spazio in cui il pensiero, la parola, il gioco, la creatività, la narrazione, la storia, la ricerca, la manualità aiutano a vivere in modo autonomo, consapevole e responsabile la cultura ed il mondo della vita. Aiuta a conoscere il mondo, aprirsi al possibile attraverso le forme dell'ordine, del rigore, della lievità e leggerezza; apre ed invita alla cura educativa del soggetto umano. È costantemente accompagnata da intenzionalità quale orientamento verso una conoscenza capace di affrontare la complessità e la globalizzazione, impegnata a porre in atto significativi progetti educativi e formativi. È resa unitaria da una progettualità quale opera aperta che gli organi collegiali della scuola elaborano e trasformano in processi di insegnamento-apprendimento.

Il progetto didattico è lo scenario di riferimento, disegno intenzionalmente educativo teso in avanti, aperto al possibile. Conferisce significato e senso alla didattica in quanto traduce gli ideali in concretezze.

La progettualità viene sviluppata a livello di istituto/circolo, scuola, classe/sezione; assume caratteri processuali quando prende forma con l'evolversi degli eventi. Intenzionalità, ipotesi di lavoro, organizzazione, documentazione e valutazione danno origine a tracce di senso per orientare, orientarsi, operare in modo unitario, autonomo e originale.

Progetto didattico per circolo o scuola

Linee guida: titolo; insegnante referente; scuole, classi e insegnanti coinvolti; motivazioni pedagogiche; connessioni con POF e progetto pedagogico; categorie di qualità; *Magna Charta*; finalità-obiettivi; ipotesi di sviluppo; organizzazione (spazi, risorse umane e strumentali, costi; risorse finanziarie statati disponibili di plesso, altre risorse; esperti interni ed esterni; materiale didattico/consumo; valutazione (valutazione qualitativa e quantitativa degli alunni); autovalutazione degli alunni; valutazione gruppo classe: quadrimestrale, utilizzo di un modulo di circolo per la raccolta dei principali significati; documentazione (portfolio); sintesi dei processi e delle risultanze realizzate (di scuola e/o di classe); opere e monumenti.

Progetto didattico per classi/sezioni

Il piano di studi personalizzato è un progetto di classe/sezione quale articolazione/concretizzazione delle progettualità di Circolo o di plesso (POF, Progetto pedagogico, progetto didattico) è dialogato con alunni e famiglie (patto formativo/portfolio), accompagna il gruppo classe e i singoli bambini. Contiene le scelte di fondo che orientano i processi di insegnamento-apprendimento della classe, è il contenitore che rende unitarie le diverse esperienze/unità di apprendimento. Si articola in unità di apprendimento.

Linee guida: titolo, insegnante referente, scuola, soggetti coinvolti; caratteristiche della classe, bisogni e motivazioni; scelte pedagogiche, scelte delle categorie di qualità dei principi della *Magna Charta* delle responsabilità scuola-famiglia-territorio e relative articolazioni in finalità e obiettivi formativi (principali intenti e scopi); forme di conoscenza-saperi essenziali; metodologia e organizzazione; fasi di sviluppo, unità di apprendimento, attività facoltative/opzionali; valutazione singoli alunni (criteri), autovalutazione degli alunni, valutazione del gruppo classe/sezione; documentazione, sintesi di senso dell'esperienza (argomentazione e scelte nel succedersi delle fasi di lavoro), riflessioni pedagogiche, unità di apprendimento realizzate.

Le Unità di Apprendimento realizzano operativamente i Piani di studio personalizzati. Sono articolate in: tematica, destinatari, bisogni e motivazioni, categorie di qualità, *Magna Charta* delle responsabilità scuola-famiglia-territorio, finalità, obiettivi formativi e di apprendimento scelti, forme di conoscenza, fasi di sviluppo, risorse umane, strumentali e finanziarie, valutazione e documentazione (descrizione del percorso e delle risultanze attese e raggiunte, nodi critici che hanno favorito o limitato i processi, strumenti e modalità utilizzate).

Progetto Educativo Individualizzato

Il Progetto educativo individualizzato orienta le attività didattiche prospettate e realizzate dai bambini con deficit o che presentano situazioni particolarmente complesse.

Linee guida: dati alunno, famiglia, scuola, tipologia deficit, componenti del GLH individuale, collaborazioni, intese; situazione scolastica precedente (documentazione, informazioni, osservazioni); caratteristiche della classe/sezione di appartenenza; connessioni con il PSP e le UA della classe/sezione; finalità e obiettivi; organizzazione e metodologie; categorie di qualità (impegno-sviluppo-insegnamento/apprendimento): autonomia, relazione, competenze; risorse umane, finanziarie e strumentali (didattici e sanitari); valutazione e documentazione: argomentare il succedersi delle fasi (attività connesse alla classe e individualizzate relative alle categorie individuate), le scelte che le hanno determinate, le opere ed i monumenti realizzati, i risultati attesi e raggiunti, le complessità che hanno favorito o limitato il processo di insegnamento/apprendimento.

Attività funzionali alla didattica

La scuola costruisce forza nella collegialità quale spazio di confronto, condivisione, costruzione e possibilità. La collegialità è una categoria di alta qualità dell'essere della scuola e nella scuola. Lo sforzo, l'impegno e la sfida sono rappresentate dal mettere fra parentesi la propria soggettività per incontrare altre soggettività ed insieme costruire spazi nuovi di lavoro, solidarietà agita. Ogni identità mantiene ed estende la propria professionalità attraverso la ricerca di spazi di condivisione e democrazia. La didattica va affiancata da attività che l'aiutano a realizzarsi in termini innovativi, progettuali, organizzativi e di valutazione, aspetti propri dell'essere comunità in divenire.

La formazione

È una delle dimensioni fondamentali della qualità della scuola. È forma-in-azione, processo in divenire che accompagna costantemente la vita professionale. Va intesa come volontà di accrescere la conoscenza attraverso lo studio, il confronto, la dimensione della problematicità e dell'innovazione. Chi è educatore è persona che realizza un viaggio in compagnia, si concede pause e soste per osservare, domandare e ascoltare per percorrere sentieri noti e tracciane altri inesplorati.

Linee guida per la progettazione, la documentazione e la valutazione: premessa pedagogica-bisogni, motivazioni; connessioni con il progetto pedagogico ed il POF; sviluppi operativi (percorsi ed attività, metodologia di lavoro, tempi e luoghi di realizzazione); valutazione (interpretazione dei processi e delle risultanze attese e raggiunte); documentazione-sintesi interpretativa dei concetti pedagogici e culturali emersi; orientamenti per la didattica; progetti, esperienze, bibliografia di riferimento; proposte per ulteriori approfondimenti.

NUOVE RESPONSABILITÀ DEI DOCENTI

Gabriella Bigi*, Maria Cristina Panciroli**

*Docente - Direzione Didattica 8° Circolo, Reggio Emilia

**Docente - Istituto Comprensivo di Quattro Castella (Re)

Gli insegnanti non possono rimanere estranei al processo innovativo: a loro è richiesto infatti di esercitare la propria professionalità in piena autonomia e responsabilità, superando logiche meramente applicative. Alla base della rinnovata professionalità docente sono le nuove finalità assegnate alla scuola: in tema di personalizzazione; le competenze dei docenti devono essere soprattutto orientate ad una progettualità creativa, con la messa in campo di risorse metodologiche tali da 'orientare' verso un apprendimento unitario e interdisciplinare, una forte competenza valutativa e documentativa, una significativa capacità comunicativa. Per maturare le competenze richieste oggi dal cambiamento i docenti hanno a disposizione numerose opportunità di formazione e di confronto, tra cui l'esperienza associativa.

Quale professionalità?

Gli insegnanti non possono rimanere estranei al processo innovativo della scuola perché innanzitutto a loro è richiesto di esercitare la propria professionalità in piena autonomia e sovranità, emancipandosi dalla persistente condizione subordinata e impiegata. Non è più l'epoca dell'insegnante *magister* e nemmeno quella dell'insegnante-massa; occorre imboccare, senza più indugi, la strada dell'insegnante professionista.

Alla base della rinnovata professionalità docente stanno i nuovi compiti che la scuola deve assolvere nella società della conoscenza, che vengono individuate nel passaggio dalla prevalente precedente funzione di socializzazione, nella sua accezione classica di adeguamento morale e culturale delle giovani generazioni alle norme generali che costituiscono il fondamento della società, a quella di formazione, intesa come educazione all'autorealizzazione, alla capacità di ciascuno di scoprire un 'senso'. Ciò non per ragioni genericamente ideologiche, ma perché solo in questo modo si potrà stabilire un rapporto 'virtuoso' con la società.

L'insegnante da interprete di norme sociali e trasmettitore di una cultura standardizzata, diventa un professionista dotato di una solida preparazione specifica e di un'elevata autonomia progettuale e operativa. Il tema della personalizzazione che costituisce la chiave di volta di tutto l'impianto della riforma, esige, quindi di ridefinire le competenze professionali del docente di qualsiasi ordine e grado. Non esiste più un'identità professionale costituita solo da un mix di conoscenze disciplinari e di fascino relazionale, ma un insieme di competenze orientato alla capacità di tradurre il sapere esperto in sapere insegnato, alla valorizzazione della padronanza metodologica e alla ricostruzione del senso del lavoro e del proprio ruolo sociale. Nella prospettiva

di questa nuova identità professionale del docente sarebbe necessario sostituire l'attuale apparato di controllo burocratico con un codice deontologico della professione, una specie di *'charta'* in cui siano espressi i doveri degli insegnanti come forma di autoregolamentazione della docenza. Infatti, poiché caratteristica fondamentale delle professioni è l'autonomia, il codice deontologico è lo strumento di cui si dotano tutte le professioni per dare garanzie ai fruitori del servizio sia rispetto alla qualità delle prestazioni professionali sia contro possibili abusi.

Accanto al codice etico-deontologico sarebbe necessario introdurre degli *'standard professionali'*, cioè un articolato tentativo di stabilire *'che cosa dovrebbero sapere e saper fare gli insegnanti'*. Dovrebbe, infine, essere delineato un nuovo percorso professionale degli insegnanti, dalla formazione iniziale al reclutamento, dal superamento del periodo di prova ad una nuova articolazione della carriera, dalla formazione in servizio fino all'annosa e mai risolta questione della valutazione dei docenti.

Potremmo dire che il processo della riforma avvia un percorso di rifondazione di una *'credibilità'* del docente non solo come qualità personale, ma come qualità riconosciuta dalla società intera; questa credibilità permetterebbe al docente il recupero di un significato del proprio lavoro, attualmente così pesante da generare stress a livelli patologici, documentati ultimamente da molte ricerche in campo medico (*sindrome del burnout*).

Competenze e personalizzazione

In riferimento al tema della personalizzazione, le competenze del docente devono soprattutto essere orientate ad una progettualità creativa e alla capacità di promuovere competenze negli allievi. Questo comporta un'azione didattica capace di favorire negli allievi un apprendimento significativo e motivato attraverso la costruzione di percorsi orientati all'acquisizione e al *'padroneggiamento'* di competenze flessibili e trasferibili, rispetto al semplice incremento di conoscenze e abilità. Questo implica organizzarsi in funzione non di *'saperi'* astrattamente concepiti, ma di obiettivi formativi, cioè di obiettivi di apprendimento rispondenti ai bisogni educativi della persona e alle singole potenzialità cognitive, affettive, volitive. Questo implica:

- una riflessione sul valore *'gnoseologico'* o formativo delle discipline di studio. La personalizzazione non elimina il valore della disciplina, ma ne valorizza la funzione educativa, in quanto aiuta a comprendere la realtà. Il docente dunque dovrà individuare la forma, il linguaggio, gli strumenti che ogni sapere offre all'intelligenza e alle diverse *'intelligenze'* per potenziarle;

- una metodologia e organizzazione dell'attività didattica come processo in fieri che *'orienti'* un apprendimento unitario e interdisciplinare. Le discipline aiutano a comprendere la realtà non separatamente, perché le conoscenze ristrette in un preciso ambito disciplinare risultano inadeguate a spiegare fenomeni e problemi sempre più complessi. Ogni sapere ha il fine di dare un significato a motivi costanti incontrati nell'esperienza e inserirli in una struttura, perciò le discipline aiutano a comprendere la realtà quando sono viste in un'ottica multidisciplinare e di integrazione. Imparare ad

essere è la forma più importante dell'apprendere, è un'esigenza fondamentale. L'unità dell'educazione esige che i diversi aspetti (intellettuali, affettivi, estetici, morali e religiosi) si integrino in un sistema e si coordinino gli uni con gli altri;

- una competenza valutativa più etica che tecnica cioè come strumento della relazione educativa, parte integrante del percorso formativo dell'alunno in un orizzonte valutativo istituzionale.

Ciò che deve essere verificato e valutato è l'acquisizione di competenze, cioè di strutture mentali capaci di trasferire la loro valenza in diversi campi, perciò non può essere concepita come esplicazione di una capacità imitativo-riproduttiva che si concretizza nell'efficienza di una prestazione. Il fine dell'azione educativa è riconoscere e valorizzare la diversità di ogni soggetto concreto e metterlo in condizioni di esprimere le proprie potenzialità. L'attuazione dei vari percorsi, quindi, richiede la rilevazione continua della situazione, la riflessione sullo sviluppo dell'azione didattica e sui risultati raggiunti per il conseguente adattamento del progetto. Il docente dovrà quindi avere competenza adeguata nel definire le forme di valutazione dell'apprendimento, tenendo conto anche delle altre richieste di valutazione emergenti dal rinnovamento della scuola e cioè la valutazione di istituto (volta a rilevare il servizio erogato) e la valutazione di sistema (orientata a cogliere lo standard di prestazione nazionale per una comparazione internazionale); inoltre, una capacità comunicativa, espressiva e documentativa del percorso proposto. Il docente deve tendere a promuovere una pratica interattiva che aiuti gli allievi a prendere coscienza del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, dei miglioramenti compiuti, delle risorse attivate, delle difficoltà incontrate. Deve tendere a manifestare e trasmettere all'esterno gli esiti del processo apprenditivo e certificare le competenze maturate dall'alunno, tenendo conto delle molteplici dimensioni della persona: intellettive, affettive, volitive, morali e sociali.

Formazione della coscienza professionale e delle competenze

La professione docente e l'acquisizione delle competenze sopra indicate può crescere non in conseguenza di una normativa o all'interno di percorsi strettamente istituzionali e amministrativi (Ministero, Regione, sindacato) e, tantomeno, autoreferenziali (un 'fai da te' della professione). È soprattutto nell'Associazione Professionale che il docente può maturare le competenze necessarie oggi a un cambiamento della scuola. È compito dello Stato stabilire finalità generali e obiettivi; ai professionisti sia lasciata la libertà di trovare i modi più adeguati per svolgere il loro compito, in un reale pluralismo che solo garantisce lo sviluppo della cultura come riflessione critica sull'esperienza. Nell'Associazione si sviluppa la capacità di ricerca, la condivisione di esperienze disciplinari e didattiche reali e la produzione di strumenti. L'Associazione professionale è il luogo di sviluppo, non istituzionalmente previsto, ma libero, di concezione di vita e di competenze che in altro modo non sarebbero reperibili, in grado anche di sviluppare la dimensione associativa dell'insegnamento, cioè quel concepirsi 'comunità di persone' che è alla base di tanta conclamata 'collegialità', molto spesso artificiosa e formale.

Parte III

Strumenti per una didattica della personalizzazione

INTEGRAZIONE DELLA DIMENSIONE COGNITIVA ED EMOTIVA NELLA PERSONA CHE APPRENDE

*Elisabetta Mezzolla**

**Docente - Direzione Didattica 2° Circolo, Santarcangelo di Romagna (Rn)*

*Imparare a vivere richiede non solo conoscenza,
ma la trasformazione, nel proprio essere mentale,
della conoscenza acquisita in sapienza
per la propria vita.
E. Morin*

Una delle conseguenze delle trasformazioni sociali e culturali degli ultimi anni è individuabile in quello che E. Morin definisce 'pensiero complesso'.

Il pensiero complesso è comprensivo di strutture cognitive ma è anche un pensiero intersoggettivo, carico di componenti affettive ed emotive. Le categorie interpretative di lettura della realtà sono pertanto frutto di integrazione tra dimensione cognitiva e dimensione emotiva.

Numerosi studi sono stati effettuati negli ultimi anni a conferma di ciò e le implicazioni di tali studi hanno riguardato prevalentemente il campo dell'apprendimento.

Integrazione tra sfera cognitiva e sfera emotiva

La portata delle innovazioni scientifiche e tecnologiche degli ultimi cinquant'anni, ha radicalmente cambiato gli scenari della nostra vita quotidiana e di conseguenza ha provocato effetti dirompenti anche sul nostro pensiero, sulle nostre categorie interpretative, sulle nostre speranze.

E. Morin meglio di chiunque altro ha evidenziato le categorie concettuali di pensiero complesso, cogliendone anche le implicazioni psicopedagogiche; il pensiero complesso è:

- un pensiero aperto;
- un pensiero ricorsivo, circolare: la parte trova senso nel tutto, il tutto nella parte;
- un pensiero implicativo, inclusivo: la riconsiderazione dell'opposto evita ogni definizione parziale o conclusiva;
- un pensiero che propone strategie di azioni e non programmi.

Per M. Lipman, allievo di J. Dewey e fondatore del movimento 'Philosophy for Children', il pensiero complesso, oltre ad essere *critical* e *creative* è anche *caring*. Il significato dei termini inglesi *to care, to take care of* rimanda all'*avere cura*, ad un aprirsi all'esterno, alla dimensione esperenziale ed intersoggettiva con responsabilità e senso del valore delle persone e delle cose con cui si entra in relazione.

La dimensione cognitiva si arricchisce, quindi, di valenze affettive ed emozionali da cui è impossibile prescindere. Si evidenzia così la necessità di superare la dicotomia tra dimensione razionale ed emotiva proprio in quanto, per Lipman, la dimensione affettiva risulta costitutiva di ogni autentica razionalità.

“Il concetto di pensiero affettivo attraversa come un laser la dicotomia ragione-emozione. Invece di assumere che le emozioni siano tempeste psicologiche che offuscano la chiarezza solare della ragione, si possono considerare le emozioni come, esse stesse, forme di giudizio o, più genericamente, come forme di pensiero. Se un tipo di pensiero conoscitivo, analitico, critico può essere definito ‘pensiero sottile’, allora il pensiero affettivo è un tipo di pensiero ‘spesso e denso’. Il suo spessore può essere indicativo non tanto della sua oscurità quanto della sua intensità”¹.

La pretesa di considerare la razionalità analitico-scientifica come l'unica manifestazione del pensiero può essere sostituita da una concezione più articolata e complessa della razionalità stessa, che accolga potenzialità conoscitive ed esistenziali presenti in ciascuno di noi. Il discorso sulla complessità di pensiero può essere riaperto riscoprendo quelle che sono potenzialità diverse formativamente complementari, prima fra tutte *l'integrazione fra cognitività ed emotività*.

Gli esseri umani, durante la loro crescita, percorrono principalmente due linee di sviluppo, che si intersecano in modo quasi indistinguibile: lo sviluppo cognitivo e quello affettivo-emotivo. La sovrapposizione dei due itinerari è data dal semplice fatto che, per entrare in contatto con la dimensione affettiva, bisogna attivare i percorsi della conoscenza e per entrare in contatto con l'oggetto cognitivo bisogna attivare particolari strutture motivazionali, emozionali ed affettive. Ogni atto cognitivo contiene aspetti emozionali che lo precedono, lo memorizzano e lo veicolano; ogni emozione contiene valutazioni cognitive.

Lo sviluppo dell'intelligenza è inseparabile da quello dell'affettività che comporta curiosità, passione, molle indispensabili per qualsiasi ricerca filosofica e scientifica. L'io è composto da emozioni, sentimenti, passioni oltre che da ragione e razionalità.

¹ M. Lipman, *Moral education*, p. 67.

La tendenza a separare i due emisferi è stata ampiamente superata negli ultimi anni dagli studi effettuati da neuroscienziati, fisiologici, psichiatri che hanno chiarito e confermato su basi scientifiche il legame tra mente e corpo, conoscenza e affettività, emozioni e apprendimento.

Secondo queste prospettive lo sviluppo e le strategie razionali evolvono in perfetta sincronia con meccanismi di regolazione biologica di cui emozione e ragione formano una parte essenziale. Si conferma pertanto la visione umanistica dell'individuo come totalità integrata, inscindibile e indissociabile, in cui ogni singola componente sia essa fisica o psichica, razionale o irrazionale è sinergicamente coinvolta nel generale e unico processo di sviluppo individuale.

Antonio Damasio è oggi uno degli studiosi più influenti nel campo delle emozioni. Il punto di partenza da cui prendono avvio i suoi studi riguarda la riflessione secondo cui il cervello non può essere studiato senza tener conto dell'organismo a cui appartiene e dei suoi rapporti con l'ambiente.

Recenti scoperte, infatti, hanno messo in luce l'importanza delle emozioni nella vita quotidiana non separate da ragionamento e pensiero, ma vincolanti ed essenziali agli stessi processi decisionali della mente razionale. Ogni individuo nel prendere una decisione è guidato dalla 'memoria emozionale', dagli insegnamenti dell'esperienza passata. La ragione pertanto si muove in collaborazione con i sentimenti, determinando un'interazione continua tra la sfera affettiva e la sfera cognitiva. Secondo Damasio proprio in questa scissione risiederebbe l'errore di Cartesio.

L'intelligenza emotiva

Dal riconoscimento dell'importanza delle due aree cerebrali e dagli studi e ricerche effettuate da un gran numero di studiosi nasce il concetto di 'Intelligenza emotiva'.

Per molti anni si è ritenuto che la sfera delle abilità cognitive o razionali fosse nettamente distinta dall'ambito affettivo. In altre parole si pensava che lo svolgersi dei processi cognitivi fosse guidato esclusivamente dalla corretta applicazione di una serie di strategie e regole procedurali, su cui le emozioni non avrebbero influito in maniera particolare.

Negli ultimi anni si è iniziato a riconoscere che le emozioni svolgono un ruolo importante in operazioni cognitive quali ad esempio la risoluzione dei problemi o la memorizzazione.

Ciò dipende dalla particolare struttura del nostro sistema nervoso centrale.

La nozione di Intelligenza emotiva fu descritta da H. Gardner nelle sue forme, intrapersonale ed interpersonale, ma si deve a D. Goleman l'elaborazione approfondita di tale teoria. Egli distingue all'interno del concetto di Intelligenza emotiva due principali sottocategorie:

- le competenze personali, riferite alla capacità di cogliere i diversi aspetti della propria vita emozionale;
- le competenze sociali, relative alle modalità attraverso cui comprendiamo gli altri e ci rapportiamo ad essi.

Nello specifico la ‘competenza personale’ include la conoscenza delle proprie emozioni, il controllo e la loro regolazione, la capacità di sapersi motivare. Consiste nella consapevolezza dei propri vissuti emotivi, riconoscendo il sentimento provato nel momento in cui si presenta. Ciò determina una gestione migliore della propria vita poiché le persone consapevoli dei propri sentimenti mettono in atto un’autovalutazione obiettiva delle proprie capacità e dei propri limiti, così da riuscire a proporsi mete realistiche, scegliendo poi le risorse personali più adeguate per raggiungerle. Anche l’autocontrollo fa parte delle competenze personali.

Esso implica la capacità di dominare le proprie emozioni, il che non vuol dire negarle o soffocarle, bensì esprimerle in forme socialmente accettabili. Tra le competenze personali può essere collocata la capacità di alimentare la propria motivazione, mantenendola anche di fronte alle difficoltà.

La ‘competenza sociale’ include la capacità di riconoscere le emozioni degli altri o empatia, e le abilità nelle relazioni interpersonali.

L’empatia, insieme alle abilità interpersonali, rappresentano la base della competenza sociale.

Essere empatici significa percepire il mondo interiore dell’altro ‘come se fosse il proprio, mantenendo tuttavia la consapevolezza della sua alterità rispetto ai nostri punti di vista. Comunicare in maniera efficace è anche sapere ascoltare e fare domande, mantenendo una reale attenzione alle reazioni emotive dei nostri interlocutori.

Secondo Goleman l’Intelligenza emotiva si può sviluppare: si può imparare ad avere più coscienza di sé, self control, ad ascoltare e capire i sentimenti degli altri. Se, infatti, il Quoziente Intellettivo tende a stabilizzarsi sulla misura raggiunta nei primi vent’anni, l’apprendimento e l’evoluzione dell’Intelligenza Emotiva, prosegue tutta la vita.

PERSONALIZZAZIONE E COMPETENZE PROFESSIONALI DEL DOCENTE

Daniela Zanetti*

*Docente - Scuola Media Jussi-Rodari, San Lazzaro di Savena (Bo)

Qualsiasi riforma scolastica deve avere presenti le condizioni di contesto necessarie perché sia possibile realizzare fattivamente il cambiamento. Le competenze professionali, infatti, sono un processo evolutivo e 'storico' di saperi situati dentro una pratica professionale. Le competenze per la personalizzazione dei piani di studio hanno bisogno di formarsi 'storicamente', attraverso l'adozione graduale di nuove pratiche e la graduale riflessione sulla loro efficacia. Dunque, è indispensabile partire dalla valorizzazione delle pratiche esistenti, per poi esplorare il nuovo, non più posto come 'altro' rispetto a ciò che si è agito quotidianamente.

Premessa

Ogni riforma scolastica deve fare i conti con le professionalità concretamente esistenti, dando per scontato che presentano una gamma molto differenziata, sia considerandone i diversi aspetti sia con riguardo ai diversi livelli qualitativi. Infatti, le riforme – se non creano le condizioni di contesto per consentire il cambiamento – rischiano concretamente di assestarsi su modifiche di facciata e, come tali, di non provocare i miglioramenti per i quali sono state poste in essere.

E, certamente, la più rilevante condizione di contesto è rappresentata dalla professionalità docente.

“*On ne change pas la société par décret*”, ci insegna M. Crozier, con ciò significando che non sono le leggi a cambiare la società e le sue istituzioni, se le leggi non cambiano i comportamenti delle persone. Dunque, ogni riforma della scuola chiede agli insegnanti di cambiare, ma deve anche metterli in condizione di farlo.

Occorre ricordare che la stagione delle riforme dura ormai da molti anni, tra annunci e normazioni. E, tuttavia, mentre dagli anni '70 in poi le riforme che si sono succedute hanno seguito un iter che accompagnava processi innovativi già in atto, con la legge n. 53/2003 dobbiamo registrare una inversione di rotta, testimoniata dal lessico e dai concetti che la sottendono.

Ciò ha creato tra gli insegnanti un inevitabile disorientamento testimoniato da diversi fenomeni: inerzia organizzativa, che va dall'indifferenza (continuazione delle vecchie pratiche a cui si cambia solo l'etichetta) all'esecuzione soltanto formale di nuove pratiche; oppure resistenza al cambiamento, che si esplicita con il rifiuto delle idee, dei valori e delle opzioni culturali e pedagogiche.

Se ciò è vero, le competenze che la personalizzazione richiede ai docenti, non inscrivendosi dentro la cultura professionale preesistente, richiedono tempi fisiologicamente lunghi. Ciascun docente dovrà avere la possibilità di interiorizzare i nuovi comportamenti professionali richiesti attraverso un'analisi prolungata non solo degli aspetti teorici e valoriali, ma anche attraverso una riflessione collettiva sulla reale efficacia migliorativa delle nuove pratiche. Se questo passaggio non viene effettuato, ancora una volta il cambiamento resterà solo sul piano normativo e formale. Cambiano le leggi, ma le leggi non cambiano la scuola, che resta con i suoi problemi.

Come si formano le competenze?

Le competenze professionali nella scuola, come in altri contesti, non sono un dato di partenza ma un processo in continua evoluzione. Per definizione, dunque, gli studi lunghi e mirati (formazione iniziale) rappresentano la base portante di una professione, ma non creano professionalità. E neanche la formazione in servizio – tanto più se realizzata in *e-learning* – non crea competenze professionali, ammesso che sia in grado di trasmettere nuove conoscenze.

La professionalità, infatti, è frutto della 'pratica riflessiva' del singolo e del corpo professionale ed è orientata dalla funzione sociale esercitata istituzionalmente. Dunque le competenze sono il risultato 'storico' di saperi situati dentro una pratica professionale. Ora, le competenze richieste per la personalizzazione dei piani di studio hanno bisogno di formarsi 'storicamente', attraverso l'adozione graduale – nel tempo e con il tempo necessario – di nuove pratiche e l'altrettanto graduale riflessione sulla loro efficacia. Perché ciò accada, è indispensabile partire da ciò che si fa e si sa fare (valorizzazione delle pratiche esistenti) per poi, gradualmente, esplorare il nuovo, non più posto come 'altro' rispetto a ciò che si è agito quotidianamente e fa ormai parte del nucleo fondante della professionalità docente.

Ovviamente, questo processo di elaborazione di nuove competenze richiede un'esaltazione dell'autonomia di ricerca/sperimentazione/sviluppo delle scuole e, dunque, l'esaltazione dell'insegnante ricercatore nei processi di innovazione. Non certamente di insegnanti 'applicatori' di modelli proposti per via normativa.

Cosa si intende per personalizzazione dei piani di studi?

La classe rappresenta il luogo e lo strumento didattico ed educativo per eccellenza in quanto è in grado di tenere insieme la parte e il tutto, il singolo allievo come persona e la 'collettività' degli alunni come microcosmo sociale. La personalizzazione deve necessariamente collocarsi in questa prospettiva.

Scrivono C. Petracca²: *“Con i piani di studio personalizzati si intende partire dal particolare culturale per arrivare al generale culturale e in questo modo ci dovrebbe essere più aderenza ai bisogni dei singoli alunni: è questo il significato della personalizzazione”*. Insomma, la personalizzazione

² C. Petracca, *I piani di studio personalizzati*, in “Piani di studio personalizzati ed unità di apprendimento”, IRRE Abruzzo, 2005.

parte dall'alunno come persona specifica (PSP) superando l'alunno astratto (programmi), ma anche la concretezza di una classe (programmazione curricolare). Tuttavia, ad un'analisi critica anche superficiale, si comprende che la personalizzazione corre il rischio di restare troppo aderente al singolo, di uniformarsi alle sue caratteristiche specifiche e di inseguire le sue esigenze, secondo una concezione evolutiva di tipo naturalistico. Sappiamo invece dalle ricerche psicologiche, come un insegnamento del tutto aderente alle capacità del singolo in un determinato momento della sua evoluzione non costruisce apprendimento. Poniamoci delle domande.

Appartiene all'etica pedagogica chiedere a ciascuno soltanto quello che può e che vuole? Non è ancora necessario cercare di far raggiungere a tutti (non uno di meno) quelle competenze essenziali che la società di oggi impone per vivere e lavorare? È davvero impossibile coniugare uguaglianza e differenziazione, equità ed eccellenza?

A queste domande storicamente la scuola ha dato risposte diverse, che sinteticamente corrispondono a due visioni pedagogiche che possiamo semplificare nel seguente modo: la visione democratica del Dewey che enfatizza la scuola come luogo di costruzione della società democratica, la visione personalistica di Maritain che assegna alla scuola il compito di realizzare pienamente la persona umana. Sul piano teorico le due prospettive non sono in contrapposizione bensì complementari. Sappiamo, infatti, che non ci può essere lo sviluppo individuale senza lo sviluppo sociale (l'uomo è animale sociale) e non ci può essere lo sviluppo della persona umana senza lo sviluppo dell'uomo come cittadino. I due aspetti in educazione devono ricercare l'integrazione possibile; questo è imprescindibile se assumiamo questa conclusione come concetto di personalizzazione cui riferirci nella nostra pratica didattica. Da ciò consegue che è necessario costruire alcune condizioni che consentano percorsi personalizzati senza fare sconti sulla qualità e sul livello di alcune competenze fondamentali. Per creare le condizioni di successo di un processo di riforma è necessario, a mio parere, creare le condizioni didattiche ed organizzative che promuovano sia il successo della scuola (come istituzione sociale) sia il successo formativo di ogni singolo allievo. È questa la difficile, ma non impossibile, scommessa.

LE COMPETENZE DELL'INSEGNANTE

Gabriella Gamberini*

*Già Dirigente scolastico - Scuola media, San Lazzaro di Savena (Bo)

La riflessione che segue è una sollecitazione rivolta agli insegnanti nella concretezza dell'attività scolastica da parte di un addetto ai lavori. In un contesto collegiale di informazione e di formazione, vengono proposte delle considerazioni che possano favorire negli insegnanti un atteggiamento consapevole e pragmatico di fronte alle proposte di cambiamento. Vengono presentati alcuni stimoli e qualche provocazione per avviare un confronto aperto e motivante su innovazione e continuità, personalizzazione ed efficacia formativa, responsabilità e consapevolezza culturale e professionale, autonomia e comportamenti strategici, formazione ed opportunità di miglioramento della qualità dei percorsi e dei prodotti.

Innovazione e continuità

È opportuno che la riflessione sugli insegnanti, oggi protagonisti del dibattito sulla riforma della scuola e apparato propulsore del cambiamento, prenda avvio dal riconoscimento del valore e della qualità delle risorse presenti in campo (esperienze didattiche e competenze professionali), e dalla definizione di un quadro di sistema che dia spessore ed unitarietà alle linee innovative proposte dalla L. n. 53/03 (contesti culturali e sociali, scenari della ricerca psico-pedagogica, contesto europeo, nuovo quadro costituzionale).

Sostanziale è poi la consapevolezza che l'efficacia di qualsiasi riforma scolastica dipende direttamente dalla misura in cui insegnanti e dirigenti “*si appropriano della proposta legislativa, riconoscendola, convalidandola, integrandola o correggendola nella sua attuazione*”. La scuola, infatti, valorizza o neutralizza, ma prioritariamente deve saper comprendere le premesse e lo spirito della riforma.

Intorno al principio di personalizzazione la discussione rimane aperta: mentre il ‘sistema scolastico’ è impegnato nella “*restituzione delle proprie interpretazioni realizzative*”, nei fatti, manca ancora un “*consenso generalizzato intorno alle parole chiave e alla loro applicabilità*”. È vero che “*nessuna di queste idee-chiave (principio della personalizzazione, laboratorio, portfolio, tutorato) costituisce una novità teorica in senso assoluto, ma è altrettanto vero che nessuna di esse può contare su una forte tradizione né nella formazione degli insegnanti e neppure nella consuetudine didattica*”. Pertanto la proposta di lavoro che dovrebbe essere condivisa dagli insegnanti “*non è quella di sostituire modelli, ma di ripensarli... nella direzione del miglioramento e della modernizzazione del sistema. Le riforme devono costituire un'occasione per riorientare innanzitutto i docenti, per reinventare la partecipazione dei genitori, per ridefinire i compiti e... per recuperare i tempi della ricerca, senza la quale la scuola continuerà a riproporre un'immagine destinata irreversibilmente al declino*”.

Principio di personalizzazione ed efficacia formativa

Oggi però è in discussione proprio “l’efficacia formativa dell’azione complessiva” della scuola e gli insegnanti, nell’ambito della loro cultura professionale e delle loro precise responsabilità individuali e collegiali, sono chiamati a progettare con creatività e flessibilità soluzioni organizzative e percorsi metodologico-didattici che possano consentire una piena valorizzazione delle diversità, evitando ogni livellamento, nel rispetto dei diritti di ciascun allievo “come persona libera, attiva, razionale”. Occorre saper cogliere *“nei processi in atto quell’insieme di priorità che possono rilanciare temi come il diritto allo studio, all’apprendimento, il successo formativo: la scuola deve garantire e assicurare le condizioni dell’apprendimento, del benessere e della cittadinanza di ogni soggetto”*. I modelli organizzativi (tempo scuola, personalizzazione...) devono essere applicati ed utilizzati dagli insegnanti senza mai perdere di vista le istanze degli allievi, per il raggiungimento di quelle finalità che caratterizzano l’azione della scuola. Vale la pena di rileggere, in proposito ‘Programmazione individualizzata’ di Rita e Kenneth Dunn: l’apologo di apertura, che presenta una immaginaria scuola degli animali impostata su un curriculum unico (correre, arrampicarsi, nuotare e volare) consente di riflettere sul fatto che l’alunno medio (l’anguilla) come “standard precostituito di capacità e di prestazioni cui commisurare ogni singolo ragazzo”, nel processo educativo è un’astrazione e quindi uno stereotipo inapplicabile; in effetti “è ormai scomparso dallo scenario pedagogico, dalla ricerca scientifica, dalla cultura e dai sistemi formativi dei Paesi europei”. L’allievo nelle sue “connotazioni biofisiche, reazioni psichiche, negli atteggiamenti e nelle scelte responsabili... mentre è se stesso, si differenzia da qualsiasi altro”: come l’anatra, il coniglio, lo scoiattolo, l’aquila dell’apologo, distrutti dalle richieste imposte dal curriculum unico, proprio come “molti dei nostri allievi le cui forze e i cui interessi sono ignorati e le cui debolezze sono cappi intorno al collo”.

“L’attenzione si focalizza sull’allievo prioritariamente come persona e non soltanto come studente di determinate materie, sull’insegnante come persona e sulle interrelazioni che ne scaturiscono”. Il principio di personalizzazione si realizza quando l’insegnante, vagliate le posizioni di partenza individuali (eliminato definitivamente il concetto aristotelico di *‘tabula rasa’*) *“si accorge e tiene conto delle reazioni emotive di ogni singolo allievo in apprendimento, altrettanto quanto dei suoi risultati scolastici, dei suoi errori di ragionamento”* in quanto *“ogni singolo ragazzo ha un proprio modo di crescere che va aiutato attivamente”* perché possa imparare a divenire se stesso e a vivere con i propri simili, sviluppando il sentimento della responsabilità individuale e collettiva. Anche il criterio della scansione del percorso scolastico in cicli asseconda il principio di personalizzazione: *“Una vita è un fiume che scorre, e ogni fiume serpeggia in un suo modo particolare”*.

Responsabilità e consapevolezza culturale e professionale

Dunque l’insegnante non è lo spettatore di un processo spontaneo di autoformazione, ma diventa il facilitatore, il sollecitatore, la guida, il sostegno del ragazzo durante il percorso di costruzione dell’identità personale, valorizzandone al massimo le specifi-

cità; l'apprendimento personalizzato *“va visto anche in dipendenza dalle situazioni personali, sul piano intellettuale ed affettivo, nonché dalle esperienze e dalle conoscenze attivate dall'ambiente in cui i ragazzi vivono”*, e dai loro saperi impliciti. Ne consegue che *“l'insegnante è chiamato a lavorare sull'underground dell'allievo e sugli aspetti motivazionali ed emotivi, oltre che cognitivi”*.

In sostanza il principio di personalizzazione accetta la diversità soggettiva e culturale come risorsa e persegue *“un'integralità di sviluppo della persona non soltanto razionale per costruire e consolidare l'identità, attraverso lo sviluppo di tutte le potenzialità del soggetto”*. Quindi è fortemente riduttivo pensare che la strategia possa essere riconducibile soltanto alla scelta di percorsi opzionali o all'attivazione di interventi individuali per il recupero degli apprendimenti come adeguamento allo standard richiesto, quando invece l'impegno consiste nella valorizzazione delle diversità, evitando l'omologazione. Lo sfondo culturale e scientifico di riferimento propone degli *“indicatori di orientamento da condividere e da assumere: mediare e non uniformare, passare dal parametro dell'unicità al parametro della diversità...; un forte sviluppo del concetto di soggettività come valorizzazione, rispetto alla cosiddetta oggettività, la rottura dell'uniformità, il criterio della diversità e della diversificazione.”*

Non si tratta quindi soltanto di un problema di applicazione della riforma scolastica, si tratta in realtà di prendere atto e di condividere i fondamenti di una tendenza culturale contemporanea, alimentata dalle sollecitazioni e dalle elaborazioni teoriche di numerosi padri nobili, non solo europei, maturata nel corso di decenni e sostenuta da un approfondito lavoro di ricerca sul campo e da un'attività sperimentale sistematica e diffusa. *“La caratteristica principale della nostra epoca è la differenziazione”* che richiede *“processi di interconnessione delle differenze culturali, individuali, territoriali...; è stato ridefinito anche lo statuto epistemologico della valutazione; il soggetto in apprendimento diventa un soggetto da ascoltare; oggi conoscere avviene per negoziazione tra quello che già un individuo possiede e quello che la cultura ha depositato nella storia. Il pensiero tende ad essere sempre più etnografico e negoziale.”*

Il principio di personalizzazione sposta dunque *“il baricentro didattico dai processi di insegnamento a quelli di apprendimento... e si inserisce nei profondi cambiamenti che negli ultimi quindici anni hanno coinvolto i sistemi formativi dei vari Paesi europei: responsabilità e autonomia, differenziazione delle strategie formative, ricerca psicopedagogica e personalizzazione, riflessione sulle modalità didattiche più efficaci per rispondere alle diversità, esigenza di una scuola capace di valorizzare – tutti – gli alunni?”*. In questo contesto l'autonomia scolastica mira ad assicurare una resa più efficace del servizio *“nel presupposto che l'iter formativo vada adattato alle esigenze degli alunni, calibrando gli interventi educativi sui ritmi naturali di un apprendimento personalizzato”*.

Innovazione: opportunità e strategie

È fisiologico che in una fase di trasformazione del sistema scolastico emerga il 'disagio della transizione' vissuto da tutti gli operatori: questa è però per la scuola un'ulteriore, ottima occasione per svincolare la ricerca metodologico-didattica dalle *“ricorrenti suggestioni di autoreferenzialità e dalle tentazioni di autocontemplazione”*, recuperando il rapporto con il contesto culturale, istituzionale e sociale. E gli insegnanti, *“costantemente interpellati e sollecitati da contesti in rapidissima evoluzione”* e risorsa decisiva per il cambiamento, non possono sottovalutare l'esigenza di attrezzarsi con decisione per poter agi-

re in modo più creativo ed efficace in una scuola sempre più complessa: l'aggiornamento e la formazione continui, il confronto dialettico con il contesto socio-culturale, le esperienze e le competenze maturate, la ricerca individuale e collegiale, il senso di responsabilità, l'autostima e la preoccupazione di non perdere mai di vista i diritti dei soggetti in formazione sono le leve che consentiranno di affrontare e gestire positivamente la transizione. Chiunque abbia esperienza di insegnamento sa che è possibile insegnare in maniera efficace ad una scolaresca di venticinque allievi, seguendo e assecondando le caratteristiche di ciascuno di essi, e tenendone presenti i ritmi e gli stili di apprendimento, ma che è anche possibile insegnare ad un unico allievo senza saper tener conto delle sue specificità e dei suoi ritmi di sviluppo; teniamo presente che l'applicazione del principio di personalizzazione sarà “*garanzia per l'allievo di effettiva soddisfazione del diritto al successo formativo, cui corrisponde il dovere di impegnarsi per la promozione di sé e per la preparazione ad assolvere i propri compiti sociali?*”.

Bibliografia

- L. Alosco, *Metodologie didattico-educative*, in “Rivista giuridica della scuola”, anno XLIV fasc. 1, Sfamemi.
- G. Bertagna, *Le bozze delle Indicazioni nazionali nel contesto della Riforma: significati, scenari, scopi*, in “Scuola e Didattica”, 2002.
- B. Bianchi Valentini, *Problemi della scuola primaria*, La Nuova Italia, Firenze, 1985.
- G. Chiosso, *Personalizzazione*, in G. Cerini (a cura di), *Voci della scuola 2004*, Tecnodid.
- E. Claparède, *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze, 1982.
- M. Comoglio, *Il portfolio: strumento di valutazione autentica*, in “Orientamenti pedagogici” n. 2, 2002.
- M. Corda Costa, *La scuola e l'alunno*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.
- B. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, 1993.
- G. Domenici, *L'orientamento diacronico formativo*, S.T. Formello, 1997.
- R. e K. Dunn, *Programmazione individualizzata*, Armando, Roma, 1979.
- C. Hadji, *La valutazione delle azioni formative*, La Scuola, Brescia, 1995.
- L. Guasti, *Individualizzazione dell'insegnamento*, “Ricerca azione” IRRE E-R, 1992/94.
- D. Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva*, BUR, 2000.
- V. Garcia Hoz, *Educazione personalizzata*, Le Monnier, Firenze, 1981.
- E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Franco Angeli, Milano, 1991; *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, 2001; *La testa ben fatta*, Cortina, 2000.
- M. T. Moscato, *Lezioni per l'Attività di formazione*, UCIM (BO) a.s. 2003-04.
- C. Petracca, *Progettare per competenze. Verso i piani di studio personalizzati*, Elmedi, 2003.
- L. Rondanini *Scuola primaria e aspetti organizzativi*, 2004.
- C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia, 2003.
- R. Tuggia, *Orientarsi in una società complessa*, in N. Arcangeli (a cura di), *Non più bambini... non ancora giovani*, IRRE E-R, 2002.

QUALITÀ DIDATTICA: CRITERI, PARAMETRI E PROCESSI

Felice Carugati*

*Professore Ordinario - Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Bologna

Quali effetti produce negli alunni la frequenza scolastica? In che misura successo e insuccesso scolastico sono in relazione con la scuola frequentata? Verso la metà degli anni Settanta, in Gran Bretagna, un gruppo di studiosi guidati da uno psichiatra di fama come Rutter, ha affrontato in modo originale lo studio delle dinamiche scolastiche, realizzando una ricerca longitudinale sugli esiti della scolarizzazione; infatti le 15.000 ore richiamate nel titolo del libro equivalgono al tempo trascorso nelle aule scolastiche nel corso della scolarità obbligatoria.

15.000 ore a scuola

L'obiettivo generale degli autori (Rutter, Maughan, Mortimore e Ouston, 1979) è individuare indicatori di qualità dal punto di vista organizzativo grazie ai quali seguire per tre anni un campione di alunni, che all'inizio della ricerca si trovavano tutti nel quattordicesimo anno di età, frequentanti il terzo anno di scuole secondarie del medesimo tipo; si tratta di un lavoro che costituisce ormai un 'classico' e che all'epoca provocò un vivace dibattito fra studiosi e responsabili di politiche scolastiche britannici e dell'area anglofona. Le dodici scuole secondarie si trovano tutte in quartieri socialmente svantaggiati e rappresentano la realtà scolastica londinese degli anni '70: ce ne sono di piccole e grandi dimensioni (da circa 450 alunni a poco meno di 2000), laiche e religiose, con classi miste e classi distinte per genere.

Il controllo delle caratteristiche individuali all'inizio della ricerca è stata condotta utilizzando indici di diversa natura: punteggi ottenuti dagli alunni nelle prove standardizzate al termine della scuola primaria, quindi all'età di dieci anni, relative al ragionamento verbale; status socio-economico dei genitori; indicatori delle difficoltà emozionali e di comportamento di ogni alunno (tramite questionari sottoposti agli insegnanti). Ecco alcuni degli indicatori:

- *comportamento degli alunni*: i dati sono stati raccolti utilizzando una scala di autodescrizione del proprio comportamento; osservazioni delle attività di classe effettuate durante le lezioni da un osservatore esterno, osservazioni che si riferiscono anche all'ordine e pulizia dell'aula e dell'intera scuola;
- *assenteismo*: cioè il numero di giorni di assenza fatti in un anno da ogni alunno;
- *successo negli esami pubblici* al termine del quinto anno della scuola secondaria: si tratta del momento in cui termina la scuola obbligatoria, cioè all'età di 16 anni, coincidente con la conclusione della ricerca;

- *inserimento lavorativo*: tempo trascorso prima di ottenere la prima occupazione al termine della scuola frequentata; numero di passaggi da un lavoro all'altro nel corso del primo anno di inserimento nel mondo del lavoro; licenziamenti;

- *episodi di delinquenza*: i dati sono stati raccolti in coincidenza con il compimento del diciottesimo anno d'età dei soggetti, consultando i registri della polizia giudiziaria.

Mentre per i dettagli rimandiamo a Carugati e Selleri (1996 cap. 2) riassumiamo qui il rapporto fra le caratteristiche organizzative ritenute importanti per comprendere i processi di insegnamento e apprendimento e i risultati ottenuti dagli alunni.

Queste caratteristiche si possono riassumere nei punti seguenti.

Importanza data dagli insegnanti alla relazione fra attività a scuola e attività a casa: in primo luogo, le scuole in cui vengono assegnati frequentemente compiti a casa, che vengono poi regolarmente controllati, tendono ad avere risultati scolastici migliori. Gli autori ipotizzano che i compiti a casa, oltre ad essere genericamente importanti per l'apprendimento come occasione per esercitarsi e ripetere specifici argomenti, assumano un valore legato all'interesse che la scuola dimostra verso una sempre maggiore riuscita scolastica individuale, quando gli insegnanti li valorizzano considerandoli una dimostrazione del possesso di capacità utili per lavorare da soli.

In secondo luogo, ottengono successi maggiori gli alunni delle scuole in cui i docenti programmano il loro lavoro in gruppo e dove i curricoli così elaborati hanno la supervisione costante di un responsabile della scuola; un andamento analogo riguarda gli alunni delle scuole in cui gli insegnanti insegnano più materie fra loro collegate e coordinano il lavoro con i colleghi. Inoltre, la tendenza verso risultati finali migliori riguarda le scuole in cui:

- sui muri delle aule si trova esposto un gran numero dei lavori fatti dagli alunni (disegni, poster), una pratica che serve anche a disincentivare l'abitudine di tracciare scritte e graffiti sui muri;

- è maggiore il tempo-scuola settimanalmente dedicato all'insegnamento; il tempo-scuola, fra le dodici scuole del campione, varia da un minimo di 21.9 ore ad un massimo di 24.2 ore settimanali, un dato che risulta correlato positivamente con un minor numero di assenze individuali;

- gli alunni sono incoraggiati a leggere per il loro piacere personale e quindi usano maggiormente la biblioteca della scuola.

Per quanto riguarda il lavoro quotidiano in classe, le scuole variano molto fra loro; il comportamento degli alunni è migliore nelle scuole dove le lezioni entrano rapidamente nel vivo dell'argomento (il tempo medio utilizzato in ogni scuola per trattare l'argomento centrale della lezione varia dal 65% ad oltre l'85%). In altri termini, se si riesce a dedicare più tempo all'argomento disciplinare, significa che sono molto ridotti i tempi dedicati alla gestione della classe, ad ottenere e richiamare l'attenzione, a governare i problemi di comportamento. Però, per quanto riguarda i risultati finali degli alunni, non emerge una relazione significativa con il maggior tempo dedicato, nel corso della lezione, alla materia di studio; a questo proposito, gli autori suggeriscono che la riuscita negli studi è certamente più influenzata dall'attenzione prestata dagli alunni,

intesa non come tratto individuale, ma come prestazione legata al tipo di interazione messa in atto dall'insegnante, alla situazione creata in classe.

Si raggiungono risultati complessivamente migliori nelle scuole in cui:

- gli insegnanti usano la maggior parte del tempo-scuola lavorando con l'intera classe, piuttosto che con i singoli alunni;
- gli insegnanti con minore esperienza professionale mostrano difficoltà a mantenere un rapporto costante con tutta la classe e, dedicando più frequentemente la loro attenzione ai singoli, permettono agli altri di distrarsi, con conseguenze immaginabili sul piano del comportamento e del rendimento;
- le ore di lezione comprendono spesso momenti di attività individuale, nei quali gli alunni lavorano tranquilli, seduti al loro banco ed in silenzio.

Premi e punizioni. Ottengono risultati migliori gli alunni delle scuole in cui l'apprezzamento del loro lavoro e del loro comportamento è manifestato pubblicamente, davanti all'intera classe. Per quanto riguarda le punizioni (rimanere a scuola oltre l'orario, compiti aggiuntivi, richiami del preside), non sono state registrate associazioni con gli indicatori di riuscita scolastica. Un dato importante riguarda invece il rapporto fra questi indicatori e le regole di comportamento richieste nelle diverse scuole; ritorna anche qui l'importanza della condivisione, fra il corpo docente, dei fondamenti ideali del lavoro comune; infatti, non è tanto l'uso di specifiche norme e l'applicazione di queste per ottenere la disciplina ad essere rilevante, quanto l'esistenza nella scuola di un insieme di regole, riconosciute, accettate e considerate legittime da tutti (insegnanti ed alunni) come requisiti minimi e condivisi, riferiti al comportamento da tenere a scuola, ma anche a casa.

Ambiente scolastico: per quanto riguarda le condizioni di vita quotidiana, si hanno risultati generalmente migliori nelle scuole in cui la disponibilità degli insegnanti ad affrontare i problemi scolastici e personali degli alunni è offerta ogni volta in cui viene loro richiesta, contrariamente a quanto accade nelle scuole in cui questa attività di supporto viene fornita in momenti programmati e prefissati.

Partecipazione alla vita della scuola e responsabilità individuale. Nelle diverse scuole, la percentuale di alunni a cui vengono affidate responsabilità dirette verso altri (capoclasse, verifica dell'esecuzione dei compiti a casa) varia da un minimo del 7% ad un massimo del 50%; nelle scuole in cui questo avviene in misura più elevata è stata osservata una correlazione positiva con i risultati finali e con il comportamento, entrambi migliori. Medesimo andamento viene rilevato per le scuole in cui è molto alta la partecipazione degli studenti alla vita sociale (assemblee, riunioni, organi collegiali).

Stabilità dei rapporti all'interno della scuola. Per quanto riguarda gli insegnanti, sono state scelte le due materie più importanti, inglese e matematica e rispetto a queste in ogni scuola è stata quantificata la continuità della presenza dei docenti. I risultati mostrano che una elevata continuità non ha un legame diretto con la qualità dei risultati scolastici; in altre parole, cambiare gli insegnanti nelle materie principali non necessariamente è un fatto negativo o traumatico, soprattutto dove esiste una tradizione di lavoro comune fra gli insegnanti e la conseguente pianificazione delle attività consente ad altri

colleghi di subentrare nell'insegnamento, senza mettere in discussione le attività precedenti. Per quanto riguarda la continuità riferita al gruppo dei coetanei, la possibilità di rimanere con gli stessi compagni per più anni di seguito e l'instaurarsi di legami di amicizia che vanno oltre le ore di scuola sono elementi correlati positivamente con una scarsa frequenza di episodi di delinquenza.

Organizzazione didattica ed amministrativa. Come è già stato rilevato, ottengono risultati migliori le scuole in cui gli insegnanti coordinano e programmano insieme i rispettivi corsi, sostenuti in questo lavoro da colleghi più anziani, che ricoprono un ruolo di supervisori. Un secondo elemento si riferisce al controllo del lavoro dei docenti; le scuole dove vengono effettuate varie forme di controllo, per esempio sulla puntualità quotidiana, sono quelle in cui gli alunni hanno risultati scolastici migliori. Viene inoltre documentata l'influenza che le modalità in cui vengono prese le decisioni su problemi scolastici hanno sui risultati finali degli alunni; ritorna in questo caso, anche se dal punto di vista degli insegnanti, l'importanza di instaurare buoni rapporti fra i colleghi e del sentirsi attivamente partecipi alla vita della scuola, poiché i risultati migliori si hanno proprio nelle scuole dove le decisioni vengono prese dai capi d'istituto e dai loro collaboratori, dopo aver sollecitato ed ascoltato il parere di tutti i docenti.

Qualità del gruppo docente. Dalle osservazioni sistematiche effettuate nel corso della ricerca, risulta che gli insegnanti inesperti hanno più difficoltà a gestire la classe e nelle diverse scuole si ritrovano sempre gli stessi indicatori di queste difficoltà, come lo scarso tempo dedicato alle interazioni con tutto il gruppo classe. Gli autori, però, offrono una interpretazione del legame fra questa variabile e i risultati finali degli alunni che va oltre il comportamento del singolo insegnante; la qualità dell'insegnamento, e quindi della scuola, viene vista come il risultato della gestione collettiva e complessiva della scuola, che rappresenta la realizzazione concreta, da parte dei docenti, dei progetti elaborati e discussi in sede collegiale, all'interno di una cornice fatta di regole, norme e azioni da tutti condivise.

Conclusioni: quali conclusioni si possono trarre da questo lavoro? Secondo gli autori, le scuole non sono effettivamente tutte uguali; ciò che vi accade giorno dopo giorno ed i risultati finali degli alunni sono legati da una relazione diretta, quindi la qualità della scuola e le caratteristiche della vita quotidiana al suo interno influenzano il percorso scolastico di ogni alunno. Gli autori fanno notare che raramente una singola variabile ha una relazione diretta con le misure di successo scolastico, mentre invece sono le associazioni fra più variabili a risultare rilevanti, così come le differenze fra i risultati finali non sono tanto legate alle misure d'ingresso, quanto piuttosto alle dinamiche che caratterizzano la vita quotidiana delle diverse scuole. Inoltre è stata messa in evidenza una scarsa relazione tra le variabili organizzative e i risultati dei singoli alunni, mentre è evidente una forte relazione con i risultati complessivi delle classi. Questo consente di ipotizzare un effetto cumulativo degli interventi didattici in classe, grazie al quale ogni azione diretta al singolo alunno contribuisce a produrre effetti anche sui compagni. Un esempio è dato dal modo in cui gli insegnanti cercano di governare la disciplina: se nel corso della lezione un insegnante interviene con molti rimproveri individuali, l'effetto

secondario di una tale pratica è quello di interrompere il lavoro e la concentrazione di tutti, rallentando i ritmi di lavoro dell'intera classe. Occorre infatti pensare alla scuola nei termini di una organizzazione sociale, in cui diversi gruppi di individui si incontrano con regole, valori e modalità di comportamento differenti. È facile pensare che gli insegnanti intervengano sul piano disciplinare ogni qualvolta ci sia una buona ragione per farlo, ma la disciplina della classe non migliora o peggiora solo per gli interventi dell'insegnante (che può effettivamente essere troppo tollerante o troppo severo); la disciplina di una classe sembra dipendere soprattutto dal rapporto fra le condotte degli insegnanti, le condotte degli alunni ed il sistema generale di valori e norme tipiche delle diverse scuole. Esistono, infatti, scuole più o meno tolleranti a proposito delle regole che governano la vita quotidiana, per esempio sugli orari, sulle giustificazioni, sulle sigarette.

Un altro aspetto riguarda il grado in cui gli alunni fanno proprie le norme e i valori delle scuole che frequentano. Il processo di identificazione con un gruppo sociale passa attraverso l'assunzione individuale della prospettiva del gruppo: così possiamo avere gruppi di alunni che si conformano ai valori della scuola o che vi si oppongono; le caratteristiche delle scuole in cui gli alunni non si oppongono massicciamente al corpo docente (perseguito gli obiettivi di una propria cultura che comprende in modo marginale obiettivi di tipo accademico) sono riassumibili nelle condizioni generali di lavoro di insegnanti ed alunni, nell'uso pratiche di lavoro comune a tutti i livelli, nel rispetto delle opinioni personali, nell'esercizio della responsabilità individuale. E così il cerchio si richiude: nelle scuole che funzionano in questo modo, non solo gli alunni sono meno oppositivi, ma raggiungono anche risultati complessivamente migliori.

Come si può parlare di apprendimenti efficaci

I risultati delle ricerche che abbiamo illustrato in precedenza possono essere utilizzati per riflettere sulle relazioni fra le scelte di politica scolastica e specifiche modalità organizzative. A questo scopo possiamo utilizzare alcune dimensioni concettuali.

La prima riguarda la struttura degli scopi e delle ricompense e le caratteristiche delle interazioni che avvengono fra alunni e insegnanti a proposito delle attività scolastiche, del modo di eseguirle e del sistema di ricompense.

Tre strutture di scopi appaiono prevalenti: competitiva, cooperativa, individuale. Con ricompense intendiamo non soltanto voti e giudizi espliciti sui risultati scolastici ma anche l'insieme dei commenti e delle valutazioni sulle condotte scolastiche. Le ricompense possono essere distribuite sulla base del confronto fra i risultati ottenuti dai singoli alunni di una classe; sulla base del risultato di un unico compito prodotto da un'attività di gruppo; oppure sulla base del confronto fra i risultati attuali e i risultati precedenti di ogni alunno.

Nella struttura competitiva la valutazione su ogni alunno è prodotta attraverso il confronto con i risultati degli altri alunni. Le abilità per ottenere alti risultati o per essere il migliore sono definite come obiettivi desiderabili e necessari: ciò comporta una sottolineatura di attribuzioni delle abilità degli alunni come interne agli individui e sta-

bili nel tempo. Quindi, in situazioni competitive, gli alunni cercano risultati che aumentino il proprio status nella classe rispetto ai compagni; nelle classi competitive le spiegazioni circa le proprie competenze sono limitate a cause personali proprio perché, il successo è definito rispetto ai risultati dei compagni, piuttosto che in riferimento al grado di padronanza di un'abilità di una nozione, di un ambito di conoscenze. Ciò limita il numero di potenziali successi disponibili in una classe: pochi alunni raggiungono i livelli elevati. Se un alunno si sente bravo e competente, può competere negli obiettivi offerti dall'insegnante; ma se l'alunno si sente poco bravo e incompetente, le situazioni competitive possono generare ansietà ed essere evitate. Così il sentimento di competenza diventa cruciale nel determinare il grado di coinvolgimento e il desiderio di ottenere risultati positivi. Soprattutto dove le classi scolastiche sono composte da alunni provenienti da culture molto diverse e dove la diversità è accompagnata da variazioni notevoli nel livello dei risultati raggiunti, la prevalenza di dinamiche competitive, accompagnata all'attribuzione di scarse abilità individuali, incoraggia la costruzione di atteggiamenti e condotte di discriminazione.

Una classe a struttura cooperativa, invece, si basa su un'organizzazione dove gli alunni lavorano insieme verso scopi interdipendenti, definiti dal gruppo stesso; questa struttura degli scopi può essere particolarmente utile dove si trovano alunni che hanno storie sociali o scolastiche diverse (altre classi, altre scuole, altre culture) e che di fatto sono marginali. Si tratta di alunni ai quali pochi rivolgono la parola e viene concesso poco tempo per rispondere. Le loro possibilità di scelta sono limitate, i loro interventi non sono valorizzati e tali sentimenti diventano ben presto reciproci.

Nei compiti cooperativi, il successo dipende dal grado di raggiungimento di un obiettivo definito, piuttosto che dal confronto sociale fra le risposte individuali; gli alunni possono partecipare anche se inizialmente non possiedono grandi abilità rispetto al compito e questo riduce il rischio che i meno bravi restino 'da parte' o addirittura siano evitati dai compagni. È possibile supporre che strutture cooperative favoriscano i meno abili, in quanto consentono di creare una zona di sviluppo prossimale (Carugati e Selleri) resa possibile attraverso la presenza contemporanea di vari livelli di abilità: ciascuno può imparare dai livelli a lui più prossimi. Una classe a struttura individuale si focalizza sulle caratteristiche del compito e sulle abilità che esso richiede, mentre le ricompense si riferiscono al grado di padronanza di abilità: agli alunni si chiede di 'fare del loro meglio' e non meglio degli altri.

La seconda dimensione è riferita alle relazioni di ruolo e di potere. Ci riferiamo a caratteristiche che riguardano, da un lato, il grado di autonomia attribuito agli alunni rispetto al grado di controllo esercitato e di obbedienza richiesta dall'insegnante; d'altro lato, il fare assegnamento sulle proprie forze, rispetto al ricorrere al sostegno dell'insegnante. Se consideriamo questo argomento dal punto di vista degli alunni, gli interrogativi che essi si pongono sono: "Ciò che sto facendo è una mia scelta oppure io sono una pedina nelle mani di qualcun altro?". Se gli alunni ritengono di essere l'origine, il centro di iniziativa delle proprie condotte è molto probabile che si impegnino personalmente nei compiti e nel perseguire gli obiettivi, nel migliorare le proprie

competenze e poi nel decidere di impegnarsi in compiti più complessi e magari anche con altri compagni. Il sentirsi 'pedina in mani altrui' sembra essere una posizione molto diffusa nelle classi scolastiche dove agli alunni vengono assegnati compiti e obiettivi senza che essi abbiano molta voce in capitolo sul come, quando e sul perché, i compiti devono essere eseguiti. Appare qui in tutta la sua importanza il quesito circa le condizioni in cui un alunno si sente autorizzato ad esprimere un sapere posseduto, soprattutto quando si tratta di un sapere diverso, minoritario, 'primitivo': condizioni rispetto alle quali alunni di culture diverse, alunni mediocri, alunni che cambiano città e classi possono trovare difficoltà anche molto rilevanti ad esprimersi, almeno fino a quando non hanno imparato le 'regole del gioco' vigenti nella nuova classe.

Le classi in cui vengono valorizzate le iniziative degli alunni sottolineano l'autonomia nella scelta di compiti e di obiettivi e in aspetti importanti del governo della classe. Sono le classi dove viene incoraggiata la partecipazione, la responsabilità individuale e collettiva degli alunni e il fare affidamento sulle proprie risorse, sull'impegno nel portare a termine i compiti.

In molte classi agli alunni non vengono offerte occasioni per sviluppare o migliorare le proprie abilità di porsi degli obiettivi. Al contrario, gli insegnanti si aspettano che gli alunni seguano gli obiettivi indicati dalla scuola (cioè da loro stessi) indipendentemente dal fatto che tali obiettivi siano valorizzati dagli alunni. Anche in questo caso, la composizione culturale diversa della classe accentua questi fenomeni. Semplicemente fornendo opportunità di scelte fra diverse alternative, piuttosto che non far scegliere, si può creare un miglior senso di autonomia. Fare scelte e selezionare obiettivi è senza dubbio di importanza fondamentale nel preparare gli alunni a fare fronte ad una società complessa, nella quale essi dovranno vivere.

Nel corso della vita quotidiana della scuola si verifica spesso che gli alunni, pur lavorando in un compito insieme, si trovino a discutere sui risultati, sulle procedure utilizzate, sulle proposte per proseguire e si creino rapidamente due o più 'squadre', formate da coloro che condividono idee comuni e contrapposte alle altre, cercando poi di fare prevalere la propria posizione, di mostrare la debolezza dell'altra squadra, di vincere, insomma. Tutto ciò sembra inevitabile, indipendentemente dagli insegnanti e dagli alunni. Se queste dinamiche sono intese soltanto come fonti di divisioni, di umiliazione o addirittura di emarginazione degli alunni meno bravi, allora è comprensibile che gli insegnanti le temano accuratamente e cerchino in ogni modo di evitarle.

Forse anche molti alunni le temono, mentre altri possono addirittura crearle di proposito, per mostrare quanto sono bravi a discutere e quanto sono in grado di prevalere sui compagni.

La terza dimensione concettuale riguarda i sistemi di comunicazione di risultati e di valutazioni. Ci riferiamo all'aspetto intenzionalmente comunicativo con cui vengono utilizzati non soltanto i giudizi sui compiti scolastici ma anche l'insieme delle valutazioni sulle condotte quotidiane degli alunni. Infatti i giudizi degli insegnanti non esprimono soltanto un'informazione tecnica e neutrale sulla quantità o la qualità delle conoscenze possedute dagli alunni, anche se gli insegnanti si ispirano esplicitamente

alle più aggiornate tecniche docimologiche e cercano di applicarle diligentemente. Nella dinamica della classe ogni valutazione (di prodotti cognitivi, di condotte sociali) è un giudizio che si colloca all'interno di una storia in comune, espresso pubblicamente: questi giudizi definiscono e rafforzano la struttura degli scopi della classe, così come rafforzano le relazioni di ruolo e di potere fra insegnanti e alunni, mentre possono incidere sulle relazioni fra compagni, soprattutto in organizzazioni di tipo competitivo: ogni lettore ricorderà certo le discussioni e le polemiche attorno alle caratteristiche dei compagni 'secchioni', alle condotte ritenute doverose nei loro confronti, all'importanza dei giudizi scolastici nella costruzione e nella messa in crisi delle relazioni amicali. Ogni occasione di valutazione pubblica conferma ovvero mette in discussione le definizioni di alunno bravo o mediocre possedute da ogni soggetto; conferma o mette in efficacia una volta introdotti dall'insegnante; devono essere stabili nel tempo discussione i criteri di giustizia distributiva utilizzati dagli insegnanti; induce confronti fra i criteri adottati da diversi insegnanti; conferma o mette in discussione i principi di giustizia che caratterizzano una certa classe ed un certo gruppo di docenti.

Un'enfasi su un sistema di valutazioni dominato dall'insegnante ha come effetto che il compito venga svolto semplicemente come un lavoro da fare per qualcun altro, l'insegnante appunto. Quando gli insegnanti si lamentano di avere alunni poco motivati o disinteressati alle attività scolastiche possono utilmente riflettere sulle caratteristiche dei sistemi di valutazione e giudizio vigenti nella loro classe. Non ci siamo posti in questo volume l'obiettivo di discutere il problema della valutazione scolastica nei suoi aspetti specifici (docimologici, ad esempio) ma da quanto detto in precedenza emergono alcuni criteri minimali per comprendere l'influenza dei sistemi di valutazione sul funzionamento delle classi. Essi devono essere prima di tutto comprensibili da parte degli alunni: voti, aggettivi, lettere, altri simboli meno ufficiali sono ugualmente proporzionati alle difficoltà dei compiti, ispirati a criteri di giustizia riconoscibili dagli alunni; inoltre devono essere frutto di un'ampia riflessione almeno fra gli insegnanti che operano in una medesima classe.

È stato documentato (Selleri, Carugati e Scappini 1994) un effetto particolare del sistema di valutazioni per giudizi in vigore fino al 1994 nelle scuole elementari. Esaminando le schede di valutazione redatte da insegnanti che hanno accompagnato la stessa classe per l'intero arco delle scuole elementari, abbiamo studiato l'organizzazione dei giudizi espressi al termine del secondo quadrimestre della classe prima, terza e quinta; dall'analisi condotta sono stati individuati tre nuclei tematici attorno ai quali si organizzano i giudizi e che si ritrovano stabilmente in ogni anno scolastico:

- materie forti: giudizi espressi su matematica, lettura, espressione orale e scritta;
- formazione: giudizi sull'educazione morale e civile e sull'educazione fisica.
- metodo: giudizi sulla partecipazione alla vita della scuola e sul metodo di lavoro.

Questi temi costituiscono un primo livello di organizzazione che sintetizza i rapporti fra le materie previste dai programmi e gli obiettivi generali della scuola elementare, di cui si trova traccia nei discorsi di insegnanti e genitori: abilità di base, bravo alunno, buon cittadino. Inoltre questi insegnanti mostrano di avere valutato i propri a-

lunni partendo effettivamente dai risultati scolastici di questi ultimi e di averlo fatto in modo strutturato ed articolato, tanto da registrare alcune piccole modifiche nei giudizi prodotti negli anni successivi.

In seguito abbiamo documentato l'esistenza di un secondo livello di organizzazione dei giudizi, da noi interpretato come teoria della valutazione che gli insegnanti condividono sui criteri utilizzati per valutare gli alunni. Questa teoria costituisce una modalità molto generale che si forma in prima elementare e si mantiene stabile negli anni successivi.

Dal nostro punto di vista, la presenza di questa teoria della valutazione consente agli insegnanti di valutare un medesimo risultato scolastico (per esempio, lo stesso errore in un compito ovvero un comportamento in classe), facendo ricorso a ragioni di ordine diverso, da alunno ad alunno: lo stesso errore o lo stesso comportamento può essere la conferma delle difficoltà di un alunno mediocre, oppure un episodio trascurabile per un alunno brillante; d'altra parte agli occhi degli alunni interessati, valutazioni diversificate a partire dal medesimo risultato, saranno giudicate diversamente in funzione del grado di chiarezza con il quale l'insegnante rende espliciti i criteri ispiratori della sua valutazione.

L'ultima dimensione riguarda i simboli di identità propri di una classe o di una scuola, dei suoi insegnanti e dei suoi alunni. È possibile riconoscere l'identità di una classe e i valori a cui essa si riferisce? Gli studi sulle organizzazioni in ambito di lavoro hanno indicato da tempo l'importanza dei valori propugnati e degli obiettivi perseguiti dallo staff direttivo e dai membri dell'organizzazione, nel caratterizzare non soltanto la qualità del lavoro quotidiano ma anche il grado di assunzione di responsabilità individuali, di soddisfazione, di motivazione.

È chiaro che occorre la massima prudenza nel trasportare caratteristiche e dinamiche delle organizzazioni industriali al mondo della scuola; tuttavia già nel lavoro di Rutter e altri (1979) è ben documentato che nelle scuole più efficaci nel produrre risultati scolastici positivi, i dirigenti e i membri dello staff insegnante più influenti sui colleghi esprimono la convinzione che la scuola 'significa qualcosa' per loro, ha un senso importante nella loro attività professionale, per la quale vale la pena di impegnarsi.

Essi producono iniziative tese a costituire uno spirito di collaborazione e coinvolgimento emotivo fra tutti i membri della scuola e sottolineano l'importanza del loro impegno diretto nel governo della scuola; si parla a questo proposito di ethos delle scuole.

Gli insegnanti svolgono una funzione decisiva, in quanto sono i mediatori quotidiani degli obiettivi della scuola, attraverso l'utilizzazione di strumenti connessi con le dimensioni concettuali sopra descritte. Poiché, le scuole sono confrontate con i problemi della diversità culturale, la questione dei valori e delle diverse identità sociali non può essere ignorata; rispetto ad essi, le scuole sono i luoghi che li accolgono attraverso gli alunni, ma che hanno anche l'opportunità di influenzarli e di farli rielaborare attraverso i conflitti e la negoziazione.

Bibliografia

- F. Carugati, P. Selleri, *Psicologia sociale dell'educazione*, Bologna, il Mulino, 1996, p. 331.
- F. Carugati, P. Selleri, *Quelli che la scuola... Il mestiere di alunno nelle culture delle scuole*. "Archivio di Neurologia, Psicologia, Psichiatria", LIX, 5, 1998, pp. 582-597.
- F. Carugati, P. Selleri, *Psicologia dell'educazione*, Bologna, il Mulino, 2005, 2ª edizione.
- M. Rutter, B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston, A. Smith, *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press, Cambridge, 1979.
- M. Rutter, B. Maughan, *School effectiveness findings, 1979-2002*, in "Journal of School Psychology", Vol. 40, No. 6, pp. 451-475, 2002.
- P. Selleri, F. Carugati, I. Bison, *Compagni intelligenti e compagni bravi a scuola*, in "Rassegna di Psicologia", XI, 2, 1994, pp. 29-52.
- P. Selleri, F. Carugati, E. Scappini, *What marks should I give? A model of the organization of teachers' judgments of their pupils*, "European Journal of Psychology of Education", X, 1, 1995, pp. 25-40.
- P. Selleri, F. Carugati, *Ma gli alunni sono veramente 'sordi' alle richieste delle scuole?* in P. Corsano (a cura di), *Processi di sviluppo nel ciclo di vita. Saggi in onore di Marta Montanini Manfredi*, Milano, Unicopli, 2003, pp. 369-382.
- P. Selleri, F. Carugati, *La scuola: nascita e sviluppo del mestiere di alunno*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti (a cura di), *Uno con molti, Cultura e costruzione dell'individualità*, Torino, Utet, 2004, pp. 113-151.
- P. Selleri, *La comunicazione in classe*, Carocci, Roma, 2004.
- P. Selleri, F. Carugati (in stampa), *Un anno a scuola con Arkan*, in A. Canevaro, A. Colombo (a cura di), *Vivere ed educarsi nell'interculturalità*, Trento, Erickson.
- P. Selleri, *Allora, cosa facciamo? Prendere decisioni nei contesti scolastici*, in "Psicologia dell'educazione e della formazione", vol.4, 2, 2002, pp. 195-220.
- P. Selleri, *Alunni immigrati: istruzioni per l'uso*, "Educazione interculturale", vol. 2, 1, 2004, pp. 23-41.
- P. Selleri, *Di loro non si sa nulla: storie di immigrazione tra scuola ed extrascuola*, in "Psicologia dell'educazione e della formazione", vol. 7, 2, 2005, pp. 209-227.
- P. Selleri, *Alunni stranieri: come imparano in fretta! Infanzia*, 7-8, 2003, 8-12.
- P. Selleri, *Gli adolescenti tra scelte imposte e autonomia*, in "Tuttoscuola", XXX, n. 439, 2004, pp. 58-62.
- M. Rutter, B. Maughan, *School effectiveness findings, 1979-2002*, "Journal of School Psychology", Vol. 40, n. 6, pp. 451-475, 2002.

L'INSEGNANTE RICERCATORE COME PROFESSIONISTA DELLA DIDATTICA

Vanna Gherardi*

*Docente - Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Bologna

L'espressione di 'insegnante ricercatore' identifica una figura professionale della didattica che presenta caratteristiche distintive rispetto al ruolo, alla sfera degli atteggiamenti e al rapporto col campo della ricerca scientifica. Ci si riferisce ad un insegnante professionista della didattica che prende corpo dall'importante contributo di studiosi del mondo della scuola e dell'educazione quali Gilbert de Landsheere e Lawrence Stenhouse, i più vicini a noi, e John Dewey con la sua opera dell'inizio del secolo scorso.

La ricerca nella formazione dell'insegnante

L'opera di de Landsheere, *La formazione degli insegnanti domani*³, diffonde attorno alla metà degli anni settanta un profilo di formazione degli insegnanti ideato secondo i criteri della formazione continua. L'idea forte del nuovo tipo di formazione è collegata alla ricerca. Le competenze richieste all'insegnante di scuola del 2000 – di scuola dell'infanzia, di scuola elementare, di scuola media inferiore e superiore – quale che sia l'età degli allievi e la materia insegnata, impongono di promuovere una formazione che già in sede iniziale avvenga a stretto contatto con la ricerca, in particolare con la ricerca empirica. Egli stesso insegnante ed esperto poi di formazione degli insegnanti a livello mondiale (fondatore a Liegi del laboratorio di Pedagogia sperimentale, luogo di studio e di incontri divenuto un punto di riferimento per la ricerca internazionale sull'educazione scolastica), profondo conoscitore delle problematiche della formazione degli insegnanti, dal suo osservatorio di ricerca ne aveva mostrato il radicamento nel tessuto culturale.

Il ruolo della scuola nella società è soggetto a mutamenti che si ripercuotono sulle modalità dell'insegnamento e sul ruolo degli stessi insegnanti. Impossibile pensare la loro formazione ponendo attenzione ai soli contenuti di insegnamento. Le funzioni dell'insegnante non si esauriscono nel solo campo degli apprendimenti delle conoscenze a scuola. L'insegnante entra in relazione con l'extrascuola, promuove lo sviluppo sociale dell'allievo, costruisce contesti scegliendo materiali, luoghi e metodi di insegnamento, ha giornalmente a che fare con la gestione delle emozioni e delle relazioni con i colleghi, i genitori, gli allievi, i dirigenti, ecc.

³ Cfr. G. de Landsheere, *La formation des enseignants demain*, Casterman, 1976. Trad. it. *La formazione degli insegnanti domani*, Armando, Roma, 1978.

Da queste premesse, e supportando la posizione dell'Unesco già espressa nel 1966, de Landsheere individua quelli che egli chiama *i campi della formazione* affinché la condizione di lavoro degli insegnanti possa avvenire in un clima di professionalità:

- studi di carattere generale;
- studi nelle scienze dell'educazione (pedagogia, psicologia, sociologia, didattica);
- studi nei campi in cui si eserciterà l'insegnamento;
- tirocinio didattico.

Emerge un profilo professionale che prevede per tutti gli insegnanti un fondamento culturale forte sia disciplinaristico (la pratica dell'insegnamento lo presuppone) sia di tipo generale. L'insegnante è un intellettuale: è così che i fondamenti epistemici delle discipline di studio, di norma riservati agli specialisti del campo, rientrano a pieno titolo nella formazione iniziale degli insegnanti; il dominio del campo di insegnamento è presupposto della pratica dell'insegnare, soprattutto quando questa cessa di essere considerata un'azione di sola trasmissione di conoscenze e l'obiettivo formativo diventa quello della comprensione anziché della ripetizione mnemonica. Lo studio nel campo delle scienze dell'educazione contribuisce, poi, ad attrezzare l'insegnante di quelle competenze necessarie a penetrare con professionalità nei *processi* di formazione degli allievi. Quindi, il tirocinio didattico, visto come quel momento formativo utile a saldare la teoria con la pratica. Momento necessario perché si realizzi una professionalità reale, propria di chi prende *consapevolezza* della portata di una decisione didattica, di chi *riconosce* nei comportamenti degli allievi gli oggetti di studi scientifici. Perché agire con professionalità significa, innanzitutto, saper riconoscere la natura dei problemi che la pratica pone, in modo da poter dotare il proprio intervento di una consapevolezza competente in virtù di studi e ricerche del settore.

Questo profilo orienta professionalmente l'agire dell'insegnante e ha, inoltre, il pregio di porre l'insegnante a un contatto diretto, costante e sistematico con i campi di ricerca nei principali settori di studio sull'educazione. Realtà che favorisce l'interscambio tra l'operatività del campo educativo con la comunità dei ricercatori.

Ricerca e didattica

La consuetudine di un rapporto con la ricerca scientifica, per esempio, mantiene vivo nell'insegnante quel tipico spirito di indagine sui problemi della pratica didattica, quei problemi reali originati dalle 'pratiche' che, come sosteneva Dewey, "sono l'unica fonte dei problemi *fondamentali* su cui si deve investigare"⁴. Pratiche, d'altronde, su cui si confronta la ricerca educativa, che costituiscono l'inizio e la chiusura – secondo il sempre valido pensiero deweyano – delle indagini sui problemi dell'educazione: inizio, perché forniscono qualità espressiva alla ricerca, e chiusura perché solo le pratiche possono validare e sviluppare i risultati della ricerca.

Dewey stesso – a cui va il merito di avere dato un contributo teorico e metodologico di rilevante spessore alla ricerca educativa a livello internazionale e a cui si riferi-

⁴ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1967, p. 24.

scono, anche nel nostro paese, numerosi studi tra quelli più accreditati di ricerca didattica – nel considerare *necessario* un costante ‘flusso di rapporti’ tra la ricerca e l’attività scolastica, riteneva i contributi che possono venire dagli insegnanti di grande rilievo per la ricerca. Egli lamentava come tale intendimento alimentasse una direzione di ricerca così poco praticata da definire questi contributi come ‘una miniera pressoché non sfruttata’. Direzione che pensava fosse da perseguire con convinzione, tanto da ritenere insensato un trattamento scientifico dei problemi scolastici al di fuori del contributo degli insegnanti, dubitando apertamente dell’adeguatezza di quegli studi che non considerano la loro partecipazione: “Per quanto riguarda le scuole, è certo che i problemi che richiedono un trattamento scientifico sorgono dall’effettivo contatto con gli studenti; di conseguenza, è impossibile vedere come possa esserci un flusso adeguato di argomenti che ponga e controlli i problemi di cui trattano gli investigatori, a meno che non vi sia una attiva partecipazione da parte di coloro che sono direttamente impegnati nell’insegnamento”⁵. La ricerca sulle pratiche educative in contesti scolastici, allora, ha bisogno del contributo degli insegnanti: non potrebbe essere il contrario, sarebbe un falso scientifico, sarebbe come voler adattare la pratica a ciò che si pensa debba essere. È questo un pensiero condiviso in seguito anche dal de Landsheere, il quale in proposito sottolineava come l’insegnante rivesta un ruolo cardine nella realizzazione delle innovazioni nella scuola. L’accento era posto sul fatto che, in materia di insegnamento, la ricerca debba essere *una* delle ‘fonti essenziali dell’innovazione’ e non certo subalterna a disposizioni politiche o amministrative⁶.

D’altronde, il rischio che tutt’oggi si registra in conseguenza del distacco dell’insegnante dalla ricerca è dato dall’assunzione ‘applicativa’ delle indicazioni scientifiche, con tutti i limiti che un procedere applicativo comporta. E non si vuole restringere il raggio di rischio alla mancata condivisione da parte dell’insegnante rispetto alla proposta innovativa. Certamente una tale condivisione agevola la penetrazione nelle pratiche dei dettami dell’innovazione. Il problema risiede piuttosto in una sorta di ‘scollamento’ tra le indicazioni innovative della ricerca e delle norme istituzionali che ne traggono ispirazione e la capacità professionale dell’insegnante ad assumerne i principi per mutare l’operatività nella scuola⁷. Ne consegue un grosso disagio per l’in-

⁵ J. Dewey, *Op. cit.*, p. 37.

⁶ L’accento è posto sul fatto che la ricerca fornisce agli insegnanti le competenze e la flessibilità necessarie a sostenere i mutamenti richiesti dal sistema in cui gli insegnanti stessi diventano agenti dell’innovazione prima che questa venga sancita da norme politiche e amministrative. Cfr. G. de Landsheere, *Les changements dans le rôle de l’enseignant et leurs conséquences*, OCDE, Paris 1972.

⁷ Già R. Maragliano e B. Vertecchi hanno posto in evidenza i rischi dello scollamento tra riforma istituzionale e mutamento dei modi di operare della scuola in riferimento alla riforma della scuola media; ciò ha dimostrato le difficoltà di realizzare ‘una professionalità nuova’ adeguata ai bisogni formativi di una scuola dell’obbligo. In quella circostanza gli autori hanno rilevato la necessità di uscire da un concetto astratto di professionalità docente attraverso il riconoscimento di una specificità strutturale della didattica, non ridotta al solo aspetto istituzionale, ma riconosciuta nella pratica dell’organizzazione del lavoro nella scuola. Cfr. R. Maragliano, B. Vertecchi, *Teorie della didattica, scuola di massa e riforma*, in Becchi, Bellerate, Maragliano, Pontecorvo, Vertecchi, *Teoria della didattica*, Editori Riuniti, Roma, 1978.

segnante, il quale viene a trovarsi nella condizione di recepire le proposte di cambiamento, ma non possiede le capacità di attuarle.

Si tratta di *competenze* legate al modo di pensare e di trattare i problemi, alla dimestichezza con categorie concettuali tramite cui la ricerca sul campo di solito identifica e ingloba percorsi di analisi sui fatti educativi, e alle teorie scientifiche a cui quei problemi rimandano.

L'assenza di un adeguato sostegno culturale e scientifico nell'insegnante ne impedisce la comprensione e lo induce a distorsioni di senso e alla ricerca semplicistica di 'ricette' e di soluzioni operative immediatamente spendibili. Ecco perché si insiste sull'importanza di una cultura della ricerca diffusa tra gli insegnanti: la consuetudine con i temi della ricerca in educazione, e in particolare con la ricerca empirica che porta l'insegnante a pensare in termini di ipotesi, ha il pregio di annullare il facile consumo di formule e la richiesta di ricette operative. Va cioè ad incidere sulla formazione di un *atteggiamento professionale* che pone l'insegnante non già alla ricerca di 'una soluzione' a un problema operativo del momento, bensì alla ricerca dei modi per affrontare nel contesto reale quel tipo di problema agendo in modo *sistemico*, e decidere quindi rispetto alle variabili concrete, sulla direzione operativa adeguata.

L'insegnamento tra arte e ricerca

"L'arte dell'insegnare deve nutrirsi di ricerca", sosteneva allora de Landsheere insistendo sui reciproci benefici, sul piano della ricerca da un lato e su quello dell'insegnamento dall'altro. Il campo dell'educazione rifugge per sua natura da ogni forma di determinismo⁸, né si può pretendere di formare una volta per tutte un professionista che assolva a diverse funzioni – compresenti e compenetranti – che sono quella dell'essere mediatore di saperi in evoluzione e quella di essere persona capace di sintesi applicativa rispetto alle conoscenze scientifiche. È rispetto a questa caratteristica della professione di insegnante che in più occasioni de Landsheere sottolinea il parallelismo professionale tra l'attività dell'insegnante e quella del medico: singolarità di situazioni e applicazione sintetica di innumerevoli dati di conoscenza.

Dal binomio insegnanti-ricerca sortisce un duplice effetto di positività. Da un lato, per quanto riguarda gli insegnanti, il fatto di partecipare a un'impresa di ricerca consente in molti casi "un rinnovamento della formazione con conseguenti profondi cambiamenti di atteggiamenti"⁹. La frequentazione di un ambiente di ricerca costituisce infatti un'esperienza qualificante, per quel tipico dinamismo di idee e di riflessioni che porta l'insegnante ad un allargamento di vedute sul proprio agire in classe, a uno

⁸ L'estrema variabilità delle situazioni educative fa di queste delle situazioni uniche, realtà che portò Mialaret a definire l'educazione come 'una funzione a 'n' variabili'. Cfr. G. Mialaret, *La formazione degli insegnanti*, Armando, Roma, 1979, p. 30. L'autore, trattando della *complessità* dei fatti educativi, individua in una serie di fattori che contribuiscono a determinarli, senza pretese di esaustività, che vanno dalle condizioni generali dell'istituzione educativa nella società, alle condizioni locali in cui opera una istituzione educativa, alle condizioni relative al rapporto educativo.

⁹ G. de Landsheere, cit., p. 178.

sguardo critico sul proprio operato. Si tratta di un'esperienza che agisce su più piani, sia di natura psicologica sia rispetto alle competenze. In particolare:

- *incentiva la consapevolezza*. Le considerazioni che l'insegnante porta rispetto a problemi scolastici particolari: di apprendimenti, di motivazione, di organizzazione, solo per fare qualche esempio, mobilita le proprie capacità, mette in moto ed evidenzia ottiche e limiti nella trattazione di quei problemi, come di altri analoghi o simili che pone la didattica nel quotidiano, fa emergere, in sostanza, gli *impliciti* dell'operatività scolastica, quello che si pensa circa il proprio ruolo di insegnante e la funzione della scuola;

- *favorisce la messa in discussione* di pratiche collaudate. Questo succede anche in assenza di problemi manifesti. È lo scambio di esperienze e di punti di vista tra i componenti del gruppo di ricerca che va a incidere sull'atteggiamento routinario con cui spesso l'insegnante affronta nella quotidianità temi didattici di varia natura;

- *motiva all'innovazione*. La ricerca di modalità per affrontare con maggiore efficacia problemi di organizzazione del lavoro in classe in rapporto per esempio a curricoli, prove di valutazione, procedure didattiche e altro ancora, induce a pianificare modificazioni e a sperimentarne la validità. L'aspetto positivo di un tale processo è che una innovazione, seppure modesta, rompe un equilibrio, mette in crisi lo stato esistente e avvia quella procedura di armonizzazione tra il nuovo e il tradizionale che fa rivedere criticamente l'insieme delle pratiche scolastiche;

- *valorizza la percezione della propria professione*. Far parte di un gruppo di ricerca significa vedere in prima persona il proprio campo professionale essere oggetto di un'azione di progresso in cui sono coinvolti altri professionisti. Dall'altro lato, per quanto riguarda la ricerca educativa, la partecipazione degli insegnanti assicura l'adesione ai problemi reali, concreti, quelli che pone la pratica in situazioni di insegnamento/apprendimento, evitando in tal modo considerazioni tangenziali che si fermano al di fuori dei problemi stessi o presunti tali.

Atteggiamento di ricerca dell'insegnante

Anche Stenhouse ha contribuito a costruire l'*immagine professionale* dell'insegnante ricorrendo all'idea forte della ricerca collegata all'esercizio delle pratiche educative.

L'idea centrale è quella dell'*insegnante come ricercatore*, come membro della comunità scientifica che considera la classe come laboratorio per dare vita a una reale scienza dell'educazione. Questa idea è espressa da Lawrence Stenhouse in un testo della metà degli anni settanta in cui discute gli studi sul curricolo e sulla natura dell'insegnamento, convinto che la qualità professionale della didattica non possa dipendere unicamente dal corso di studi universitario, seppur migliorato ed "elevato di tono intellettuale".¹⁰

Sebbene il ruolo dell'insegnante come ricercatore sia proprio di altri paesi dove si è sviluppato in rapporto alla ricerca sul curricolo scolastico – come nei paesi anglosassoni a cui per altro Stenhouse si riferisce prendendo parte all'intenso dibattito di quegli anni – la sua proposta ha comunque contribuito a dare vita anche nel nostro paese a

¹⁰ Cfr. L. Stenhouse, *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Armando, Roma, 1977.

un dibattito tra esperti che si poneva come prospettiva lo *svecchiamento* di un ruolo di insegnante che pretendeva alte *capacità ripetitive* dagli alunni e che si limitava a controllare acquisizioni di saperi al di là di una loro comprensione di funzionalità rispetto al fare quotidiano.

Il concetto di professionalità collegato all'idea di insegnante ricercatore è quello definito di 'professionalità estesa', in contrapposizione a quello di 'professionalità ristretta'. La caratteristica distintiva riferita all'insegnante riguarda, in linea generale, la disponibilità a una *verifica sistematica* del proprio insegnamento. Un atteggiamento a riconsiderare criticamente le proprie decisioni come metariflessione sul proprio lavoro. Come dice Stenhouse: "*In breve, la caratteristica principale della professionalità estesa è una capacità di sviluppo professionale autonomo mediante lo studio sistematico di se stessi, mediante lo studio del lavoro d'altri insegnanti e la verifica delle idee tramite la ricerca sulla classe*"¹¹.

Il concetto di insegnante ricercatore allora emerge da una combinazione di quel tipo di competenze di base già individuate da de Landsheere, relative alla padronanza dei contenuti di insegnamento e alle competenze didattiche, a cui vanno aggiunte con più forza altre competenze, quelle gestionali e cooperative, quelle metacognitive, e quelle empatiche. Non è che de Landsheere ignorasse questo tipo di competenze, ma le considerava interne alle caratteristiche di personalità, come qualità personali dell'insegnante necessarie sia alla costruzione della personalità dell'allievo sia al mantenimento del proprio equilibrio psichico. Emerge un profilo di insegnante che punta sull'azione sinergica del 'sapere', del 'saper fare' e del 'saper essere' secondo una dinamica di compenetrazione e di sintesi di queste componenti in quanto le abilità nell'azione devono poter emergere in qualsiasi momento.

Rispetto alle competenze metacognitive che intervengono nell'azione risulta utile riferirsi alla distinzione che fa Cornoldi quando definisce l'*atteggiamento metacognitivo* come "un nucleo critico di una generale abilità metacognitiva"¹². Sarebbe questo atteggiamento metacognitivo a disporre l'insegnante alla *riflessione* sulla propria attività e a riconoscere il proprio personale contributo nel conseguimento o meno degli obiettivi, come quelli relativi agli apprendimenti degli allievi. È quel tipo di 'sensibilità metacognitiva' che può emergere nel corso di qualsiasi momento dell'attività scolastica e che sta alla base del meccanismo di controllo nel corso di un'attività. Un esempio è il controllo di comprensione del messaggio in classe: "Mi ha capito?"; "cosa può aver capito diversamente?"; "qual è il suo livello di comprensione rispetto a ciò che sto dicendo?" La comprensibilità del messaggio subisce molte influenze: non ultimo il fatto che l'insegnante si trovi di fronte a un gruppo eterogeneo di allievi, con esperienze pregresse difformi.

La *competenza metacognitiva* entra in gioco quando l'insegnante cerca di collegare quello che insegna ai processi mentali che si verificano negli allievi; o quando li aiuta a riflettere su cosa può averli indotti in errore, oppure quando insegna loro l'uso di qual-

¹¹ Ibidem, p. 177.

¹² Cfr. C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 1995, p. 47.

che strategia, magari suggerendo modalità da lui stesso sperimentate. Assume, nella sostanza, la *sensibilità del ricercatore* che non si limita all'evidenza dei fatti, non si accontenta di qualche risultato, ma vuole capire il perché in quel 'caso' si è verificato quel tipo di risultato. Le risposte frettolose, anche se sostenute da valide interpretazioni, inibiscono la riflessione e non consentono di rileggere l'esperienza, quando invece ciò che importa è 'capire il caso'.

Il ruolo

I nuovi profili di formazione degli insegnanti, che hanno interrotto una tradizione di non-formazione per gli insegnanti nel nostro paese – causa del rallentamento dei tempi di democratizzazione della scuola e della banalizzazione sul piano didattico di importanti innovazioni – pongono in primo piano il tema del ruolo dell'insegnante in relazione alla funzione della scuola nella società.

Cambia il punto di vista sull'insegnamento e il ruolo docente. L'insegnamento oggi richiede un'organizzazione che non sia unicamente centrata su obiettivi disciplinari; richiede un *insegnante di qualità* capace di imprimere dinamismo alle situazioni di apprendimento. Un insegnante che faccia percepire un concetto di *sapere dinamico* affrontando le discipline non esclusivamente sul piano delle strutture concettuali ma anche sul piano delle strutture sintattiche, per dirla con Schwab¹³; procedimento didattico essenziale al fine di chiarire come procede sul piano metodologico la conoscenza scientifica, stimolando così gli allievi stessi in progetti di ricerca autonomi. Le materie di studio saranno considerate nella loro funzione curricolare, che è quella di renderle strumento di pensiero per gli allievi; vale a dire che l'insegnante avrà cura di conseguire obiettivi circa il sapere 'perché' piuttosto che limitarsi a registrare il sapere 'cosa', ponendo a tale scopo l'attenzione sulle *metodologie* di lavoro con gli allievi. Sarà un insegnante costruttore di contesti, capace di creare situazioni favorevoli in classe individuando risorse anche nell'ambiente esterno.

Cosa significa individuare risorse? Certamente non limitando lo sguardo solo all'interno della scuola, per scoprire forse che non ci sono i finanziamenti necessari per fare quel qualcosa di innovativo o di alternativo che volevamo in programmazione. Le risorse sono anche nell'extrascuola, sul territorio; ma anche qui vanno individuate, perché non si troveranno andando per strada sotto un'etichetta generica di 'risorse per la scuola'. Potrà essere un 'centro di lettura' in cui si praticano letture ad alta voce, si fanno incontri con l'autore, si fanno laboratori di lettura, si può conversare con gli operatori esperti sull'editoria per ragazzi. Ma è solo un esempio di luogo alternativo, molti altri sono i luoghi per esperienze curricolari significative¹⁴.

¹³ Sul concetto di struttura concettuale e di struttura sintattica delle discipline si veda la trattazione che ne fa J. J. Schwab in *La struttura della conoscenza e il curricolo*, La Nuova Italia, Firenze.

¹⁴ Franco Frabboni e Francesco De Bartolomeis sono tra i massimi teorici e divulgatori, sul piano del rapporto scuola-territorio, del concetto di Sistema Formativo Integrato e di quello di aula didattica decentrata.

Il nuovo ruolo docente sarà quello di 'facilitatore' e le sue competenze sono incluse in un concetto globale di qualità che va oltre l'individuazione di capacità comportamentali, singole e isolate, che pur emergono ma come espressione di atteggiamenti.

Oggi si richiede un insegnante capace di creare condizioni favorevoli all'apprendimento attraverso un saper fare motivante, capace di empatia, che insegua la benevolenza degli studenti; un insegnante che susciti simpatia e che soprattutto sappia ascoltare l'allievo comunicandogli il gusto dell'imparare, creando così quell'atmosfera di benessere che è ideale per un positivo ambiente di apprendimento.

Motivare attraverso la ricerca

Tra gli scopi più rilevanti della scolarizzazione primaria, quello riguardante la motivazione dell'allievo ha qui un carattere centrale, generale e insieme trasversale rispetto ai diversi campi del sapere.

Investire in motivazione è impegno fondante la scuola di base in una società democratica. Suscita grande amarezza il vedere adolescenti privi di curiosità intellettuale, apparentemente sazi di sapere. E se si pensa che la mancanza di curiosità nell'adulto va vista, in larga parte, come risultato della limitatezza di conoscenza, la questione preoccupa maggiormente, visto il dilagare dell'informazione nella società contemporanea: informazione pervasiva ma altrettanto insidiosa se non si posseggono gli strumenti intellettuali per comprenderla.

Si sa che meno si conosce e minore è la tensione al conoscere. "Se non sai, non ti poni il problema di sapere" e così ci si imbatte nel muro dell'incomprensione. Perché comprendere significa sempre collegare una informazione all'interno di un contesto e articolarla con altre preesistenti. La scuola, dunque, deve adoperarsi in ogni modo per mantenere viva la naturale curiosità del bambino. Ciò ha il significato di evitare l'insidioso senso di 'sazietà' verso il sapere, che è il preciso sintomo del fallimento della scuola. La motivazione a conoscere è facoltà sempre presente nell'uomo. Scienziati ed esploratori si sono sempre spinti fino al punto di rischiare la loro vita per conoscere. Cosa contraddistingue questa pulsione verso la conoscenza? La risposta a un quesito, a un'ipotesi; la ricerca del 'cosa accadrebbe se...' o 'cosa sarebbe accaduto se...'. È la certezza dell'inesistenza di un sapere sicuro ed esaustivo. Allora, se pensiamo che il dubbio sia all'origine di ogni conoscenza, e che la fonte stessa della scienza sia il dubbio, dobbiamo riflettere su quale sia l'approccio didattico da privilegiare per mantenere vivo l'interesse al sapere da parte dell'allievo.

Non c'è esitazione fra gli epistemologi della scienza nel riconoscere la causa propulsiva di un'indagine, la forza motrice di una ricerca, nell'insinuarsi nella mente umana di uno stato di incertezza¹⁵. Inoltre, è proprio del ricercatore eticamente consapevole riconoscere i propri errori, praticare analisi retrospettive, o anche semplicemente rispondere di 'non sapere' quando di fronte a un quesito riconosce di non saper dare risposte adeguate. Il sociologo Edgar Morin, uno dei più noti e autorevoli intellettuali

¹⁵ Cfr. W. I. B. Beveridge, *L'arte della ricerca scientifica*, Armando, Roma, 1981.

francesi, in una recente opera¹⁶ autobiografica, fa autocritica a proposito del ruolo degli intellettuali nella società, responsabili nel contribuire all'affermarsi di una cultura delle certezze e degli specialismi, dove nessuno riconosce mai i propri errori. Questo atteggiamento intellettuale sarebbe presente anche nella scuola, manchevole nel suo intento di formare lo spirito critico nelle giovani generazioni, non preparando al dubbio e al senso di complessità dei problemi.

Già nella concezione di scienza come ricerca di Dewey troviamo l'analisi di quel tipo di pensiero, il pensiero riflessivo, che ha la proprietà di svilupparsi a partire da una situazione problematica.

Ne discende il fatto che è l'averne la possibilità di risolvere problemi, di entrare in congetture, fare ipotesi e discuterne, che si promuove l'intellettualizzazione. Concezione poi ripresa da Bruner nel presentare il suo modello di *discovery learning*, di apprendimento per scoperta, orientato a sviluppare quelle strategie euristiche necessarie a fare acquisire nuove conoscenze, ad andare oltre, ad andare 'al di là dell'informazione data': ogni 'scoperta' comporta un ben preciso sforzo cognitivo.

Sul piano didattico, ciò comporta una limitazione, che, si badi bene, non significa contrapposizione di procedure espositive e trasmissive a favore di metodologie problematizzanti, considerando che queste sono altamente motivanti, cioè mantengono l'interesse e producono quel piacere intrinseco che è legato allo sviluppo e alla soluzione del problema.

Gli allievi diventano consapevoli dell'esistenza di problemi e della possibilità di risolverli. D'altronde, lo spirito collaborativo in classe, il clima cooperativistico tra gli allievi e tra allievi e insegnante, ha maggiori possibilità d'essere quando si affrontano ricerche su problemi complessi e non certo in presenza di un argomento semplificato che richiede solamente un'assunzione acritica.

L'insegnante che annoia è un pessimo esempio di professionalità; induce l'allievo a cercare i motivi dell'apprendimento altrove.

Serve entusiasmo nell'insegnamento. Questo può essere ricercato in vari modi, per esempio attraverso resoconti di ricerche personali o di viaggi in cui si è sperimentata una qualche conoscenza, che poi magari si è rivelata inadeguata per la situazione non usuale. La testimonianza presenta un alto valore didattico per la caratteristica di coinvolgere il pensiero in una dimensione reale, neutralizzando così il rischio di astrattezza che può assumere l'insegnamento in aula.

L'insegnante, oggi, fatica ancora ad uscire da un ruolo di depositario del sapere e di trasmettitore. Deve imparare a gestire ruoli diversi, di organizzatore degli apprendimenti, di mediatore di saperi, e questo richiede alte qualità relazionali. È necessario assumere più consapevolezza della quantità di informazioni con cui i ragazzi entrano in contatto nell'extrascuola, realtà che impone funzioni di coordinamento per facilitare i processi di concettualizzazione e di uso critico del materiale informativo. La multimedialità diffusa e l'introduzione tecnologica (computer, internet) nelle scuole esige ancor

¹⁶ E. Morin, *I miei demoni*, Meltemi, Roma, 2000.

di più oggi un docente collaborativo che rifugge da un'erudizione inerte e libresca e sappia, al contrario, percorrere itinerari di ricerca.

Grandi maestri della motivazione sono stati Mario Lodi e don Milani.¹⁷

Per Lodi, maestro elementare aderente al *Movimento di Cooperazione Educativa*, la qualità più importante per un insegnante è quella di mantenere alto il livello di curiosità e di attenzione.

La grande abilità per un insegnante è pensare ad una esperienza di apprendimento appena nasce dagli allievi una richiesta o un bisogno di sapere. È portare il bambino alla scoperta dei 'perché', e a tale proposito trascriveva lui stesso i dialoghi dei bambini per utilizzarli nella trattazione degli argomenti. L'aula decentrata nell'ambiente costituisce una valida risorsa in questa direzione: c'è grande differenza, come effetto motivazionale, studiare l'albero in aula anziché nel campo o nel parco. In aula si terrà la riflessione sull'esperienza e si cercheranno le risposte ai dubbi nati sul posto. In questo percorso di metodo attivo, la tendenza è la costante ricerca del confronto, della comunicazione, dell'attenzione e della curiosità nei confronti dei problemi. Temi analoghi li ritroviamo nell'esperienza di don Milani.

La sua filosofia sull'insegnamento è condensata nel motto '*I care*', che ha il sapore di un'espressione inneggiante la motivazione che egli cercava ostinatamente di sollecitare nel suo gruppetto di allievi recuperati dall'abbandono scolastico. Don Milani ha dato dignità all'allievo, manifestando rispetto per la sua individualità e favorendo una comunicazione costruttiva attraverso l'incentivazione ad esprimersi. La sua era una in-

¹⁷ Mario Lodi e don Milani sono due tra le più importanti figure di maestro ed educatore, impegnati anche ideologicamente nel processo formativo di giovani generazioni, che hanno lasciato testimonianza scritta della loro esperienza.

Lettera a una professoressa (Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1969), l'opera scritta da don Milani assieme ai ragazzi della sua scuola a Barbiana, costituisce una sferzante denuncia alla scuola tradizionale dominata dalla disciplina e dalla paura del maestro autoritario e impositivo, incapace di provocare l'interesse negli allievi, preoccupati solo del brutto voto.

Di Mario Lodi si ricorda in particolare *Il paese sbagliato* (Einaudi, Torino, 1970), il diario dell'esperienza vissuta come maestro che è testimonianza di un fare scuola dove i bambini sono protagonisti della vita scolastica, motivati a parteciparvi, dove le esperienze personali sono valorizzate e diventano temi di approfondimento a scuola. In questa esperienza si trovano applicati tutti i principi dell'M.C.E. Il *Movimento di Cooperazione Educativa* muove i suoi primi passi nel 1951 su iniziativa di alcuni insegnanti elementari che si propongono di introdurre anche in Italia la 'pedagogia popolare' elaborata dal francese Célestin Freinet tra gli anni Venti e Quaranta del Novecento. Questo progetto si basa sul principio della scuola come istituzione partecipata, di base, dove la ricerca, il dibattito e il lavoro di gruppo sono gli strumenti principali di lavoro. Le sue tecniche didattiche prevedono: elaborazione di testi liberi, corrispondenza, composizione di materiale documentario e relativa stampa, 'calcolo vivente', espressione grafico-pittorica, preparazione di piani di lavoro.

L'espressione '*Cooperazione Educativa*' sta ad indicare una scuola in cui l'insegnamento e l'apprendimento si realizzano attraverso il continuo confronto di idee e la collaborazione reciproca, il dibattito, l'esercizio delle capacità critiche contro l'omologazione del pensiero, la solidarietà. Questi sono infatti gli aspetti della prospettiva freinetiana che gli insegnanti italiani appartenenti a questo movimento adottano prioritariamente.

centivazione caparbia, ma sempre dalla parte dell'allievo, come la seguente: *“Quando non capite, dovete dirlo, altrimenti per ogni parola che non capite oggi è un calcio nel culo domani”*.

Numerosi sono gli esempi della sua grande sensibilità relazionale descritti nell'esperienza di Barbiana. Sono situazioni di *cooperatività* in cui ognuno è lasciato libero di esprimere ciò che sa in un clima di collaborazione che coinvolge tutti, allievi e insegnante. Serve catturare la benevolenza degli allievi, neutralizzare le insidie poste dalle barriere di ruolo e dissolvere il sospetto utopistico sull'apprendimento reciproco ponendo in primo piano il ruolo dell'insegnante come mediatore.

C'è una bellissima espressione in *Lettera a una professoressa* che sintetizza ciò che si intende per apprendimento collaborativo e apprendimento reciproco. Dice don Milani: *“Se sbagliavo qualcosa, poco male. Era un sollievo per i ragazzi. Si cercava insieme. Le ore passavano serene senza paura e senza soggezione. [...] Poi insegnando imparavo tante cose.”*

Riferimenti bibliografici

- A. M. Ajello, *La motivazione ad apprendere*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna, 1999.
- Barbiana (Scuola di), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1969.
- W. I. B. Beveridge, *The Art of Scientific Investigation*, Heinemann, Cambridge 1950 (trad. it. *L'arte della ricerca scientifica*, Armando, Roma, 1981).
- C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 1995.
- G. de Landsheere, *La formation des enseignants demain*, Casterman, 1976 (trad. it. *La formazione degli insegnanti domani*, Armando, Roma, 1978).
- G. de Landsheere, *Les changements dans le rôle de l'enseignant et leurs conséquences*, OCDE, 1972.
- J. Dewey, *The Sources of a Science of Education*, Livering, New York, 1929 (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1967).
- F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Bari, 1992.
- F. Frabboni, N. Grimellini Tomasini, M. Manini, C. Pellandra (a cura di), *Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario*, CLUEB, Bologna, 1994.
- V. Gherardi, *Insegnare nella scuola primaria*, Carocci, Roma, 2000.
- V. Gherardi, (a cura di), *Le scienze dell'educazione e il dirigente scolastico*. NIS, Roma, 1997.
- V. Gherardi, (a cura di), *Testo e contesto. La lettura tra scuola ed extrascuola*, ETS, Pisa, 2005.
- V. Gherardi, M. Manini, *Didattica generale*, CLUEB, Bologna, 2001.
- V. Gherardi, M. Manini (a cura di), *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Carocci, Roma, 1999.
- M. Lodi, *Il paese sballato*, Einaudi, Torino, 1970.
- R. Maragliano, B. Vertecchi, *Teorie della didattica, scuola di massa e riforma*, in Becchi, Belerate, Maragliano, Pontecorvo, Vertecchi, *Teoria della didattica*, Editori Riuniti, Roma, 1978.

-
- G. Mialaret, *La formation des enseignants*, Presses Universitaires de France, 1977 (trad. it. *La formazione degli insegnanti*, Armando, Roma, 1979).
- E. Morin, *I miei demoni*, Meltemi, Roma, 2000.
- C. Pontecorvo, *La ricerca del curriculum: Teoria e pratica dell'innovazione*, in R. Laporta, C. Pontecorvo, R. Simone, L. Tornatore, *Curricolo e scuola*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1978.
- J. J. Schwab e altri, *The Structure of Knowledge and the Curriculum*, Rand McNally & Company, Chicago 1964, (trad. it. *La struttura della conoscenza e il curriculum*, La Nuova Italia, Firenze, 1971).
- L. Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Educational, Books Ltd, London, 1975 (trad. it. *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Armando, Roma, 1977).

AVER CURA DEL SOGGETTO, DEL SUO CONOSCERE E DEL SUO SENTIRE

Marina Seganti*

**Dirigente scolastico - Direzione Didattica di Savignano sul Rubicone (Fc)*

“La cura educativa è ascoltare l'altro, guardarlo giorno dopo giorno, accorgersi del suo cambiamento e sintonizzarsi. È toccare, accarezzare il cuore dell'altro, è cogliere l'essenza e il valore della parola, ‘coltivare’ con amore, stimolare alla crescita, con particolare attenzione affettiva di sé, degli altri, di ciascuno. Ciò che si ama, si cura per farlo crescere nel migliore dei modi e rinnova il modo di essere e di porsi; l'educatore ‘ama’ chi si relaziona con lui e quindi se ne prende cura dal punto di vista educativo. Ogni momento dell'attività scolastica dovrebbe essere denso, pieno di cura educativa. La scuola deve prendersi ‘cura’ del proprio tempo; ogni progetto si deve fondare sulla ‘cura educativa’, una ‘cura’ alla persona”.

Collegio dei Docenti, Savignano sul Rubicone, giugno 2006

Introduzione

La cura fa parte della vita e della professione: della comunità, della propria famiglia, di se stessi. È costruire uno scenario pedagogico su cui poggiare le fondamenta di quello che sarà la scuola e la vita a venire. Heidegger, Ricoeur, Mounier, il gruppo di *Encyclopaedia* di Bologna tracciano significati volti a conoscere e favorire la cura educativa nella vita e nella cultura. Il post-moderno, tempo della frammentazione, della destrutturazione, del sospetto, è caratterizzato dal bisogno di una rifondazione dei valori fondamentali, di riflessioni sul soggetto, di attenzione al pensiero debole, di comprensione della complessità.

La riflessione sul tempo presente pone in evidenza alcuni impegni: mantenere viva la voglia, l'intenzionalità, il senso, la responsabilità di agire e di abitare il mondo; ritrovare l'origine ed accogliere l'altrove. Nel tempo della post-modernità è importante avere la forza e il desiderio di scegliere e selezionare, saper affrontare il sacrificio, la fatica delle conquiste, poter godere e gioire di cose belle. La bellezza fa bene agli occhi e all'anima, aiuta la lentezza, la contemplazione, la curiosità e la disponibilità ad incontrare l'alterità.

Oggi molti genitori hanno abdicato al loro fondamentale ruolo educativo: i bambini, i ragazzi ed i giovani non hanno limiti e regole, mancano indirizzi e orientamenti. Vivere la genitorialità significa abitare il ruolo originario: chiarire il senso dell'andare ed affiancare i figli in un cammino dove l'intenzionalità guida le esperienze e rassicura nell'attesa dei risultati.

Ricoeur sceglie la cura come uno degli elementi fondanti l'etica del vivere insieme. Individua alcuni punti su cui impostare il discorso etico, cioè l'aspirazione a vivere una

vita felice: la stima di sé, la cura dell'altro, la cura dell'istituzione. La prospettiva è di costruire una vita felice, un buon essere nella vita in termini di comportamento e di vivere bene in casa, dentro il mondo e dentro la cultura. Sul piano educativo la famiglia rappresenta il luogo fondamentale e necessario per la costruzione della stima di sé. È in quella relazione d'amore che il bambino cresce sereno, sicuro e 'potrà riamare come è stato amato'. La famiglia ha il compito di ricercare una propria linea educativa e saper trovare qualche cosa di diverso da ciò che offre il contesto esterno.

L'insegnante ha il compito di valorizzare ogni suo alunno per permettergli di tirar fuori dal proprio patrimonio il meglio di sé, di prendersi sul serio, di abitare il mondo. Ha cura della sua classe perché è attento, capisce le specificità, l'originalità, ciò che sta dentro. Sa che ogni bambino/ragazzo/giovane studia volentieri ciò che ama e ama ciò che guarda con attenzione, di cui scopre la bellezza, che lo attira perché affascinante.

La cura di sé. Se vogliamo essere felici dobbiamo 'prenderci in cura', riconoscerci come soggetti in relazione con altri soggetti. Esistiamo perché qualcuno si è preso cura di noi. La nostra vita è legata alla cura ricevuta dagli altri e da noi stessi.

La cura dell'altro. Aver cura dell'altro significa accorrere, rispondere, cogliere il lato originario. Si ha cura per l'altro, quando lo si pone al centro dell'interesse, lontano dalla delega e dalla sostituzione.

La cura delle istituzioni. Le istituzioni esistono perché richieste, dipendono dai soggetti che le abitano di volta in volta. A Savignano sul Rubicone è stata ideata la *Magna Charta* delle relazioni e delle responsabilità scuola-famiglia-territorio verso i bambini, i ragazzi, i giovani per accompagnare processi di cura educativa (*La scuola abita la casa del mondo*, CLUEB, Bologna, 2006).

I modi di essere di adulti e bambini

I modi di essere esprimono il remoto e la vicinanza con parole, sguardi, comportamenti, emozioni e pensieri. Permettono di essere in atto per vivere sulla terra, nella casa e nel corpo.

Il discorso fondamentale sulla cura può essere tracciato dal bertoliniano 'essere e lasciar essere', ovvero modi di essere che fanno compagnia, aiutano a maturare nella gestione delle emozioni, si ricordano nel tempo, curano le relazioni ed il futuro. Il prendersi cura dei modi di essere dei bambini e delle bambine significa educarli a ricostruire e non replicare idee e comportamenti, a resistere alla forte omologazione sociale in atto. Credo che la cura possa aiutare a vivere la scuola e nella scuola senza farsi rapire dalle emergenze o dalle rigide organizzazioni. Una mente agile ed un conoscere dinamico permettono di vivere i successi e gli insuccessi, gli incontri e gli scontri in modo costruttivo e con equilibrio.

Sempre più spesso le persone di scuola incontrano atteggiamenti di conflittualità e attacchi; spesso li fanno propri e quindi rischiano di affrontare la complessità come una complicazione, guardare ogni evento con distacco, insoddisfazione e fatica, delegare le responsabilità, non immaginare possibilità di soluzione ed abitare una professionalità delusa.

Gli atteggiamenti di cura aiutano ad eliminare la pedagogia ‘dell'accusa’: quella delle considerazioni sussurrate di chi non ha la forza di argomentare un disagio o un dissenso. Diventa allora fondamentale aver cura del soggetto come indicano alcune teorie, in particolare il paradigma *fenomenologico-ermeneutico* ed il paradigma *ecologico*.

Il *paradigma fenomenologico-ermeneutico* invita a:

- costruire vissuti ricchi di senso personale;
- interrogare profondamente le questioni di significato per imparare;
- avvicinare pensosamente e con delicatezza la vita e la cultura;
- viaggiare orientati da una mappa di senso e non da un percorso già strutturato;
- attivare un continuo impegno autoriflessivo e riflessivo per incrementare la disposizione alla critica sull'esperienza, per regolare il nostro agire ed esplorare.

Il *paradigma ecologico* invita a:

- imparare a diretto contatto e simpatia con la natura;
- osservare attentamente per lasciare che le cose sollevino domande;
- cercare i dettagli attraverso un ascolto discreto;
- leggere la terra: assumerla come libro e come strumento per conoscere;
- cogliere un'estetica della terra basata sul senso del bello come alterità;
- pensare per reti/tessiture di relazioni.

Di seguito si descrivono alcuni modi di essere che aiutano a divenire il proprio essere possibile, formare e potenziare un pensiero autenticamente critico e creativo, ad esplorare e realizzare mondi di vita e progetti di significato di adulti e bambini.

Attenzione aperta e raccolta

È una forma di ‘attenzione non orientata’, un ascolto ascoltante, una disposizione rilassata ed agile della mente; la postura quieta e distesa della mente è tipica della ragione meditante, opposta a quella calcolante (Heidegger). L'ascolto, il prestare l'orecchio, richiede un atteggiamento passivo per lasciare all'altro il modo e il tempo del suo libero giungere alla presenza.

L'attenzione che non cerca è passivamente orientata (Edith Stein), è una luce obliqua che non investe le cose ma le accarezza; lo sguardo obliquo è connesso con ‘lo sguardo che circonda con delicatezza’ di Heidegger.

Quando ci si trattiene, si fa parte e si arriva alla comprensione dell'altro. Lévinas invita a ‘essere in ritardo’ affinché l'altro abbia il tempo ed il modo di auto-rivelarsi nella sua originalità e diversità. L'impegno è di attendere che l'altro si sveli, con mente fiduciosa e discreta, quieta e distesa, non farsi un'idea precisa dell'altro, porre attenzione a ciò che il soggetto sa fare più che a quello che non sa fare.

Spaesamento cognitivo

È “porre innanzitutto fuori causa tutte le convinzioni finora ritenute valide, comprese tutte le nostre scienze” (Husserl), è stare esposti all'inedito, aprirsi alla sorpresa, mantenere la mente aperta ad ogni traccia di alterità, sentirsi tratti fuori dal noto. Mettere fuori circuito ciò che è già dato e cercare un nuovo inizio in un processo pensoso. Per pervenire ad una conoscenza vicina all'automanifestarsi dell'altro, la mente deve

essere libera per azzardare l'imprevisto, abbandonare i sentieri conosciuti per esplorare ed abitare nuovi luoghi. L'impegno è di:

- andare oltre le proprie convinzioni per cogliere l'inedito, vivere la sorpresa, mantenere la mente libera, aperta e agile;
- stabilire un contatto con l'altro senza direzioni precostituite per non limitarsi a vedere solo ciò che si vuole vedere.

Ospitalità ed accoglienze

È l'esperienza di accogliere, di fare posto e rendere se stessi ospitali della differenza dell'altro. L'attitudine mentale dell'ospitalità e dell'accoglienza è un'attenzione intensivamente raccolta sull'altro. L'epistemologia dell'ospitalità e dell'accoglienza chiede alla mente di coltivare una disposizione ricettiva, connessa con l'etica dell'indebolire l'io per arrivare ad una presenza piena dell'assenza di sé.

Ogni soggetto chiede di essere compreso, accolto in tutta la sua unicità e preso in cura nella sua differenza. Quando l'altro si rivela nella sua maniera di essere e narra la sua esperienza vissuta, allora si espone allo sguardo altrui e gli fa dono del suo essere. Chi riceve un dono deve ringraziare: il pensare che ringrazia è un avvicinare l'altro con delicatezza. 'Pensare è ringraziare' (Heidegger). L'Ospitalità è opera, luogo, meta mai pienamente data, ma pensata giorno dopo giorno in mezzo agli uomini; nasce nella coscienza, lì si alimenta e si costruisce, attiva una pedagogia della vita.

L'impegno è di:

- accogliere, fare posto dentro di sé a sé e agli altri;
- assumere un'attenzione raccolta sull'altro ed una disposizione ricettiva;
- indebolire l'io per arrivare ad una presenza piena dell'assenza di sé.

Parola che costruisce

“È solo nelle parole che le cose diventano e sono”, “Il linguaggio è la casa dell'essere” (Heidegger). La Zambiano invita a cercare una parola capace di dire l'essenza dell'esperienza, una parola 'unita con l'essere'. Il dire fenomenologico si basa su due regole: usare poche parole ma essenziali, pensate e irrinunciabili per non oscurare la presenza dell'altro; liberare le parole dall'ovvio, dare voce originaria alla parola dell'altro. L'impegno è di:

- dare voce all'esperienza originaria dell'altro;
- usare parole essenziali e irrinunciabili per riconoscere l'altro;
- liberare le parole dall'ovvio (il già detto), svuotarle di significati congelati e dire il massimo di realtà possibile.

Pensiero che sente

Sono i 'pensieri del cuore' (Edith Stein) che abitano l'intimità del soggetto. Fra pensare e sentire si realizza l'empatia, un sentire che viene da dentro, la capacità di vivere l'esperienza dell'altro dentro di sé. Per Edith Stein la capacità di vivere dentro di sé è un'esperienza che ci è estranea. La mente empatica è accogliente perché lascia parlare dentro di sé l'esperienza dell'altro. È importante tenere presente l'influenza del mondo delle emozioni perché il clima di un gruppo dipende anche dalla tonalità emo-

tiva. Ciò richiede di non essere frenetici, ansiosi, ma di coltivare la dimensione dell'emozionalità. Siamo i pensieri che pensiamo e le emozioni che viviamo.

L'impegno è di:

- realizzare l'empatia;
- rafforzare la coscienza del sentire che caratterizza il soggetto ed il gruppo;
- lasciar parlare dentro ogni sé l'esperienza dell'altro.

Pensiero che pensa i pensieri

È la responsabilità riflessiva cioè la capacità di pensare i propri pensieri. Essere nel mondo e nella cultura significa esercitare la pratica autoriflessiva, il 'costante movimento dell'autoschiarimento' (Husserl). La credibilità e la trasparenza di una esperienza culturale sono date dalla pratica dell'autoriflessività e della riflessività.

Pensarsi e pensare significa intensificare la vita della mente e conseguentemente nutrire di pensieri vivi ed intensi la vita, esercitare il pensiero creativo e critico.

L'impegno è di:

- praticare l'autoriflessività e la riflessività in ogni ambito della vita scolastica: ricerca, relazioni, esperienza didattica e funzionale alla didattica;
- offrire possibilità di scelta ed accogliere la riflessività impreveduta;
- osare l'improbabile e saperlo riconoscere;
- fare connessioni, intrecci, tessiture fra mondi di vita e di significato.

Le categorie

(Appunti dal collegio dei docenti di Savignano sul Rubicone, giugno 2006).

L'autoriflessività e la riflessività di un collegio dei docenti è un esercizio di cura verso i soggetti adulti, i bambini e l'istituzione. È un luogo in cui l'incontro di più voci genera quel prezioso contesto intersoggettivo di cura capace di potenziare l'identità istituzionale ed il senso di appartenenza di coloro che vi abitano. È in questo contesto che il collegio dei docenti di Savignano sul Rubicone FC attiva forme di scrittura collettiva per mettere in relazione pensieri ed emozioni soggettuali. Il fine è quello di potenziare un pensiero critico e creativo, generativo ed in libertà, mobile e agile.

In occasione del Collegio dei docenti del giugno 2006, tempo in cui si ripercorre insieme l'intero anno scolastico per riscrivere pensieri ed eventi in termini pedagogici e culturali su indicazioni di comuni categorie di cura educativa, ogni insegnante ha appuntato indizi, tracce, idee, quali spunti per prospettare gli eventi a venire. L'autoriflessività ha così alimentato la riflessività intersoggettiva raccolta e posta in relazione con una narrazione, un racconto pedagogico.

Il racconto pedagogico

Le parole oggetto di approfondimento sono state individuate nel ricordo di un anno scolastico ricco, faticoso ed impegnativo per adulti e bambini: *mani d'oro, mondo della vita, diversità, convivenza, diversità, ascolto, accoglienze, cura educativa, gioia, bellezza, esperienza, didattica, cultura, disciplina, pensiero, conoscere*. Le categorie in tal modo si estendono, prendono forme concrete, rimbalzano e si connettono.

Mani d'oro

Le opere ed i monumenti realizzati sono stati creati da 'mani d'oro'. Le mani d'oro mettono in atto azioni agili e creative che servono per tessere trama e ordito, 'tessuto educativo' tra i bambini, per creare piccole cose che lasciano il segno e danno un 'senso'. Illuminano la quotidianità, sono connesse con la creatività e l'arte. Costruiscono qualcosa di più complesso: trasformano il banale, il non servibile in qualcosa di fantasioso. Danno forma, con abilità e maestria, a tutto ciò che quotidianamente passa per mano: da cose banali si passa a vere e proprie opere d'arte, sviluppando la fantasia, la creatività e la progettualità. Concorrono al rafforzamento ed al consolidamento dell'autostima, la gioia di costruire, la possibilità di stabilire relazioni, il rispetto delle regole, l'organizzazione dei concetti. Permettono di riscoprire la soddisfazione personale che deriva dal fare, dal creare: sono le mani dei bambini e degli adulti.

Essere insegnanti significa anche fare affidamento sul dono delle mani come mezzo di interazione, di realizzazione di progetti vissuti. Le insegnanti un po' per indole, un po' per formazione sono contraddistinte da vivide capacità creative: hanno menti attive e mani pronte. Il lavoro manuale attiva momenti creativi, di forte valenza educativa: la fantasia, la cura, il gesto estetico, supportano altamente il conoscere; l'estro, senza rendersene conto, passa dalla mente alle mani; la creatività trasforma oggetti con fantasia; la genialità è collegata al pensiero. Le mani di adulti e bambini sono state tante e tutte insieme hanno realizzato l'impensabile.

Convivenza

Molto difficile! Difficile accettare il pensiero che diverge, difficile essere tolleranti ma è l'obiettivo. La convivenza felice è frutto di mediazioni continue, per convivere bene è necessario venirsi incontro, dialogare, accogliersi per scoprirsi e accettarsi. La convivenza è improntata alla sincerità, professionalità, trasparenza e responsabilità.

Convivere per vivere è bello, è guardarsi dentro, accettare se stessi per poter accogliere l'altro, è scambio, dare, ricevere, comprensione, condivisione, collaborazione e cooperazione. Convivere è stare bene insieme, coltivare la classe per creare un luogo di gioia, conoscenza e bellezza. Educare allo stare bene implica l'esplicitare il ruolo di ognuno valorizzando ogni singola individualità nella sua unicità, irripetibilità e conoscenza. La convivenza non è facile, ma è necessaria.

Diversità

'Chi' è diverso? La diversità è un diritto, va valorizzata in ogni sua forma, può fare paura, può creare smarrimento, va comunque riconosciuta. La diversità sconfigge l'omogeneità; è l'essenza stessa della vita di ciascuno di noi, permette di cogliere l'altro nei suoi aspetti che lo rendono unico. È ricchezza, risorsa, conferma della propria identità. Se non ci fosse la diversità, saremmo tutti uguali e sparirebbero con essa le bellissime particolarità di ciascuno: diversità di cultura, di esperienze, di conoscenze, di opinioni. Quanti da paesi diversi! Dobbiamo accogliere tutti? 'Dritto avanti a sé, non si va molto lontano', oltrepassare mare, confini, soprattutto collegare gli uomini che ar-

ricchiscono con cultura e storia altre. Ben venga la diversità! Bisogna però tentare di capirla senza uniformarsi ad un unico modello, vanno colti gli aspetti positivi in ogni forma per un arricchimento interiore e della personalità. I bambini insegnano agli adulti perché valorizzano la diversità di ogni tipo.

Accoglienze

Ogni momento della vita è un momento d'accoglienza, dove la natura si svela. L'accoglienza è calda e continua; va curata e anche un po' improvvisata, perché sia sempre fresca e vera. È fondamentale, ma non regolabile perché è legata alla sensibilità delle persone. È abbraccio affettivo che produce benessere, è sguardo, è parola, scalda il cuore e avvicina; fa in modo che tutti si sentano desiderati e valorizzati. Significa accettare, perdonare, gioire ed aiutare gli altri. È bella per i bambini e per gli insegnanti, in particolare per i nuovi arrivati.

Ascolto

L'atteggiamento di ascolto, nella professione educativa, è la prima condizione per conoscere, creare un rapporto di fiducia, alimentare un senso di accoglienza. Bisogna ascoltare tutto e tutti, anche gli insegnanti, è difficile, perché tutti diversi, ma tutti importanti: ascolto di sé, di adulto e bambino, dell'altro, bambino e adulto e di altro come i suoni, la musica, la poesia, il racconto, la favola...; l'ascolto dei momenti in cui non si è stati insieme: le vacanze, l'accaduto aiutano ad accettare i vissuti dei bambini; insegnano ad ascoltare per migliorare il silenzio e per meglio riflettere. Saper ascoltare è difficile, ma è importante quanto parlare; se noi adulti per primi ascoltiamo, i piccoli ci daranno tanto. Sapere ascoltare è un grande dono, ascoltiamo anche chi voce non ha e in silenzio arricchiremo le conoscenze.

Gioia

La gioia è stare insieme, conoscere, non perdersi mai. Può essere il colore della nostra giornata, è la vita, un sole al tramonto, una madre che perdona il proprio figlio, un giovane che aiuta un nonno ad attraversare. È sentimento nobile che si genera in un contesto di benessere; ravviva e sostiene il fare, l'essere e le relazioni. Abita nelle piccole e grandi cose, gesti, eventi, nell'amicizia, nell'amore, nella speranza, nella convivenza allegra e serena. Essere gioiosi è entrare a scuola con il sorriso e dimenticare i propri problemi, i bambini riescono a fare questo per te insegnante; impara a donare ed assaporare la gioia. Un atteggiamento gioioso porta senza fatica alla conoscenza, noi insegnanti possiamo trasmettere passione, gioia con le nostre parole, con il nostro comportamento. La gioia trasforma la scuola; ognuno si sente amato e apprezzato, si vive la quotidianità, si è felici di esserci e stare insieme

Bellezza

Il bello c'è in ogni disciplina, bambino, insegnante, compito, momento della giornata da dividere insieme. Educare al bello è aiutare il bambino a non perdere la capacità dello stupore, della meraviglia, oltre al piacere di impegnarsi e proporsi nella cura di

ciò che lo circonda; questo è fondamentale per non rimanere schiacciati dalle sovrastrutture del nostro tempo. Vanno organizzate aule personalizzate e belle perché vedere e fare cose belle fa bene agli occhi e al cuore. La bellezza, guardiamola perché esiste.

Esperienza

L'esperienza è il grande telaio che raccoglie i fili del passato tessendoli con il presente, è una valigia colma del nostro (e non solo) vissuto! È un bene prezioso dell'umanità in tutte le sue forme e in tutti i suoi contesti, va usata e 'sfruttata' per migliorare e migliorarci. È fare, provare, ricordare, riflettere, agire. Si arricchisce con l'esperienza degli altri; chi ce l'ha è fortunato; ascoltiamo quindi con umiltà le persone 'anziane' facendone tesoro. Osserviamo e impariamo dagli altri per arricchire l'esperienza, facciamo tesoro del vissuto dei colleghi per affrontare la vita e la professione con maggiore consapevolezza, competenza ed esperienza. L'agire quotidiano arricchisce e produce pluralità nell'esperienza: fare, manipolare, vedere, toccare, coinvolgere, emozionare, parlare, ricordare.

Cultura

La cultura è ciò che caratterizza la nostra storia, che la rende unica e particolare; è possibilità di leggere ed interpretare il 'mondo' e di relazionarsi ad esso. È approfondire i saperi coinvolgendo antico e moderno, tenendo presente la realtà della vita individuale e collettiva. Alimenta gli strumenti per realizzare esperienze, arricchisce il pensiero, dà forma all'essere. È intreccio di conoscenze che aiutano a crescere. È caratterizzata dal cambiamento, aperta il più possibile alla diversità, va pertanto difesa in tutti i modi.

La cultura può essere intesa come scoperta del valore del passato, nel rinforzo del presente, per costruire un glorioso futuro dei bambini; come punto di partenza e di arrivo di ogni processo di conoscenza. Non è mai abbastanza. Ti aiuta tanto nella vita, se non ce l'hai... non è mai troppo tardi... Tutti gli insegnanti producono cultura. Noi, tutti noi, insegnanti e bambini, non solo scopriamo cultura, ma creiamo cultura ogni giorno. L'insegnante alimenta il piacere di ricercare per pensare e operare per immergersi ed immergere i bambini nella cultura.

Didattica - La didattica è generata da una buona formazione pedagogica è un dare e un ricevere nella relazione fra adulti e bambini; è progetto, appartenenza, impegno e divertimento, flessibilità, trasversalità, progettazione nel quotidiano. Alimenta la curiosità, potenza ed arricchisce la creatività, costruisce il conoscere; aiuta a crescere persone con capacità critiche e di pensiero, di scegliere con autonomia, di leggere dentro se stesso. Richiede l'attivazione di strategie, di percorsi sempre diversi per poter arrivare là dove si è ipotizzato di andare e oltre. La didattica deve essere il più possibile creativa nella ricerca di percorsi alternativi, anche nella fase di valutazione degli studenti; è creatività, immaginazione e personalizzazione. Vanno imparate le regole basilari, 'poco ma fatto bene', non serve riempire ma approfondire. Va presentata nel modo più fluido e semplice possibile... divertendo anche un po'.

Discipline - Forme di conoscenza

Sono spazi e luoghi, momenti sereni per apprendere e crescere. I luoghi delle conoscenze si devono quotidianamente sperimentare. Bisogna lavorare per collegare i saperi; i bambini vanno abituati a fare collegamenti e non a lavorare per 'comparti stagni'. Le discipline richiedono scelte intelligenti; i contenuti devono essere utili alla crescita degli alunni; per la lingua italiana, va dato largo spazio alla lettura di favole e racconti. Le discipline sono tutte importanti, anche quelle spesso definite 'meno importanti' perché il conoscere attraversa tutti gli ambiti disciplinari. Vanno cercati i nuclei essenziali; va vivacizzata, resa piacevole ogni disciplina in modo creativo e personalizzato per catturare l'interesse e la curiosità. È importante salvaguardare l'aspetto ludico come condizione di comprensione e conoscenza. Non esageriamo con le nozioni.

Conclusioni

Edgard Morin invita ad impegnarsi per la realizzazione di una riforma del pensiero:

“Per pensare localmente si deve pensare globalmente, come per pensare globalmente si deve anche pensare localmente. Un pensiero che isola e separa va sostituito da un pensiero che distingue e unisce, un pensiero disgiunto e riduttivo va sostituito con un pensiero complesso: ciò che è tessuto insieme”.

La scuola oggi è chiamata a collegare, intrecciare, connettere, integrare, mettere in relazione in un contesto. Il pensiero si attiva e progredisce con la capacità di contestualizzare e di mondializzare. La tensione è volta a costruire una scuola della comprensione umana che offre spazi all'autoriflessività ed alla riflessività.

Questo è un esempio di tessitura di pensieri singoli in una trama collettiva. Un collegio dei docenti, nella consapevolezza di agire e di dialogare accompagnato da intenzionalità che orientano il mondo della vita ed il mondo della cultura può avviare modalità agili di pensiero e di conoscenza assumendo un ruolo di regia intellettuale e di cura della cultura, della persona e dell'istituzione.

Conclusioni

IL PUNTO IN MATERIA DI PERSONALIZZAZIONE

Nerino Arcangeli*

*Dirigente Tecnico - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Una storia dell'individualizzazione

Dalla carrellata di saggi presentata si evince innanzi tutto, in particolare nella sezione 'storica' che occupa la prima parte del volume, che gli esperimenti di individualizzazione non sono affatto recenti e che l'idea di una scuola 'su misura' era stata accarezzata fin dalla fine dell'800, quando le trasformazioni economiche del tempo cominciarono a richiedere alunni globalmente formati.

L'esigenza era sottesa alla proposta di umanesimo integrale di Maritain, che esprimeva la necessità di considerare, in campo educativo, la totalità delle dimensioni del soggetto; nelle elaborazioni di pedagogisti come Claparède, Decroly, Ferrière, Mounier. A un'implicita richiesta di individualizzazione corrispondevano i *Piani Dalton* e *Winnetka* e altre forme strutturate di insegnamento che rientravano nel quadro della cosiddetta *istruzione programmata* (l'insegnamento individualizzato più noto fu il *Mastery Learning*).

Questi e altri pionieri dell'individualizzazione/personalizzazione, riletti criticamente in vari contributi del libro, offrono non solo importanti spunti di discussione, ma suggeriscono alla scuola italiana soluzioni operative ancora oggi attuali, ad esempio l'articolazione delle classi in gruppi di livello, la strutturazione aperta delle classi, l'auto-istruzione graduata secondo protocolli evolutivi individualizzati.

Come si evince in particolare dal contributo di Milena Manini, nel sistema scolastico italiano del secondo dopoguerra, anche seguendo le suggestioni dei 'piani' americani, è possibile ricostruire una sorta di *storia dell'individualizzazione*. Una storia, che culmina nella legge n. 517 del 1977 (tanto innovativa quanto poco applicata), e ovviamente nella legge n. 53 del 28 Marzo 2003, nel D.L. n. 59 del 19 febbraio 2004 e successive circolari, che oggi affiancano al concetto di *individualizzazione* quello di *personalizzazione* (per la distinzione si legga il contributo di Gabriella Bigi: "Nel primo caso l'insegnante persegue gli stessi obiettivi per tutti e adegua i contenuti ... alla specificità individuale

... nel secondo caso adegua obiettivi e contenuti alla persona ... mettendola in condizione di esprimere le proprie caratteristiche, gli interessi, maturare le potenzialità”).

In questo rapido *excursus* storico è da ricordare una ricerca-azione promossa negli anni '90, dall'IRRSAE E-R, che presentava concreti percorsi di individualizzazione elaborati da insegnanti di ogni livello scolastico.

In seguito anche a questi esperimenti pionieristici è emersa la necessità considerare in particolare la personalizzazione in una prospettiva di sistema, ovvero come azione partecipata e condivisa tra scuola, famiglia e territorio. Questo aspetto è illustrato in particolare nel contributo di Enrico Malucelli.

Il confronto con l'Europa

Particolarmente stimolante risulta, nel volume, il confronto con la situazione inglese, offerto da Morena Cuconato, che delinea un quadro da cui si evince da un lato quanto siano complessi e polisemici i concetti di personalizzazione e individualizzazione – che richiedono una contestualizzazione continua in sede di applicazione didattica – dall'altro lato quanto risulti problematica, anche in contesti nazionali diversi dal nostro, la predisposizione di piani di studi personalizzati.

In particolare il confronto col dibattito in atto nel Regno Unito – dove tradizionalmente si privilegia una didattica più attenta a valorizzare l'eccellenza rispetto al contesto italiano, più sensibile invece alle esigenze del 'recupero' e del 'rinforzo' delle abilità nelle fasce deboli, alla necessità di garantire a tutti una strumentazione concettuale di base e di assicurare traguardi formativi uguali a un'utenza che si caratterizza sempre più per le sue differenze – conferma che oggi è indispensabile cercare una mediazione, un punto di equilibrio tra le ragioni dell'equità formativa e quelle dell'eccellenza.

Anche se poi – nella concreta prassi didattica e al di là delle diplomatiche dichiarazioni d'intenti – può sembrare semplicistica l'idea, ripetuta spesso acriticamente da pedagogisti, dirigenti scolastici e personalità politiche di turno, che tra eccellenza e giustizia non solo non vi sia opposizione, ma che l'una rafforzi facilmente l'altra, e che il dare a ogni singolo bambino la possibilità di esplicitare il meglio delle sue potenzialità non rappresenti un ostacolo all'eccellenza.

È sotto gli occhi di tutti, oggi, nella scuola italiana – dopo la graduale, drastica e certo inevitabile e socialmente 'giusta' liquidazione della scuola di *élite* di gentiliana memoria – il degrado dell'istruzione soprattutto nelle fasce media e, ormai, anche superiore.

Non è da reazionari rilevare come tale degrado – che la comparazione con i livelli di scolarizzazione europea rivela essere un dato incontestabile – è in buona misura imputabile all'imperativo della scuola di massa di eliminare ogni selettività, con conseguente inevitabile livellamento verso il basso degli esiti accettabili e omologazione degli stessi e del bagaglio culturale degli allievi. Alla ricerca – ma, appunto, di ricerca si tratta, non di ricette o protocolli universalmente testati già disponibili e applicabili ovunque – di una mediazione tra le ragioni dell'equità e quelle dell'eccellenza ci invitava la Legge di riforma n. 53/2003).

Una scommessa difficile

La scommessa sul piano dei principi – al di là delle difficoltà di attuazione pratica, che ricadono tutte sugli insegnanti, ai quali soli spetterebbe in ultima analisi il verdetto decisivo sull'applicabilità di quei principi – è se sia davvero possibile, e fino a che punto sia possibile coniugare l'esaltazione dei talenti naturali con l'equità formativa e considerare i due elementi del binomio equità-eccellenza come termini non contrapposti, ma contigui, legati da un rapporto dialettico se non addirittura di continuità.

Già il dettato della L. n. 53/2003 poneva un ulteriore problema: se l'apprendimento personalizzato mirato all'esaltazione dei 'talenti naturali' debba concernere prioritariamente gli ambiti (disciplinari, cognitivi, ecc.) nei quali gli studenti possiedano già, almeno in potenza, un talento, una 'naturale' (innata?) predisposizione. In particolare nelle 'Raccomandazioni' che precedevano le 'Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati' si sosteneva – posto che “ciascuno di noi è ‘diverso’ dall'altro con i suoi pregi e i suoi difetti, le sue potenzialità e i suoi limiti, le sue divers-abilità” – che l'autentica 'sapienza didattica' non consisteva nell'integrare l'alunno in 'un'astratta normalità, che poi si traduce in propensione all'uniformità, bensì nel valorizzare al meglio le dotazioni individuali'.

Qui parrebbe esservi un rinvio implicito alla teorizzazione gardneriana della pluralità delle intelligenze – almeno sette secondo lo psicologo americano (verbale, matematica, musicale, spaziale, corporea, personale e interpersonale) – operanti sinergicamente, ma di fatto relativamente indipendenti l'una dall'altra.

Il rischio del determinismo

L'impressione, però, che si ha leggendo il testo ministeriale è quella di un gardnerismo declinato in termini deterministici, in quanto i talenti individuali sembrerebbero dipendere quasi necessariamente da caratteristiche individuali forse innate. Questo renderebbe poco significativo l'intervento formativo della scuola, che si limiterebbe al puro e semplice agevolare l'attualizzazione di ciò che esiste già in potenza. Laddove gli esempi addotti da Gardner per definire le diverse intelligenze sembrano valorizzare la dimensione culturale, nel senso che una specifica intelligenza – intesa come capacità di risolvere problemi o di creare qualcosa che abbia valore in uno o più circuiti culturali – è quella che è, in quanto si è formata e sviluppata nel tempo in coincidenza con determinate sollecitazioni e necessità ambientali.

È il caso ad esempio dell'intelligenza – attinente al modo peculiare di essere abili nella navigazione – dei marinai dei Mari del Sud, che sanno trovare la rotta giusta fra migliaia di isolette osservando le costellazioni delle stelle in cielo, percependo in che modo la loro imbarcazione scivola sull'acqua e prendendo nota di pochi e isolati punti di riferimento; o anche delle intelligenze – sono sempre esempi addotti da Gardner – dei chirurghi, degli ingegneri, dei cacciatori e dei pescatori, dei ballerini, dei coreografi, degli atleti e degli allenatori, dei capi tribù e degli stregoni. Anche secondo la prospettiva cognitivista, le disposizioni, i talenti, i livelli di apprendimento variano in rapporto

al contesto ambientale: nel caso della scuola, al mutare della mediazione didattica operata dall'insegnante. Il problema allora sarà di creare le condizioni ottimali, i contesti formativi adatti a fare emergere le motivazioni, a consentire che si esplichino le varie 'intelligenze'.

Pertanto personalizzazione e individualizzazione potrebbero applicarsi non tanto nella prospettiva, pericolosamente tautologica, di agevolare lo sviluppo di potenzialità esistenti o di talenti di cui l'insegnante accerta, a priori, l'esistenza nell'alunno – potenzialità e talenti che forse, prima o poi, si attualizzerebbero comunque anche senza l'intervento della scuola – ma in una prospettiva di complementarità e di integrazione dei talenti di cui lo studente è sprovvisto.

Anni fa, quando al seguito del discorso dell'individualizzazione, si cominciò a dare rilevanza al concetto di metacognizione – intesa come azione didattica volta a rendere lo studente consapevole delle proprie strategie di *problem solving* – ci si pose da varie parti il problema se convenisse favorire, nell'alunno, la 'consapevolizzazione' delle strategie a lui più congeniali, o se non convenisse invece fornirgli proprio gli strumenti euristici di cui era sprovvisto.

Solo in tal modo l'intervento formativo della scuola influirebbe significativamente sul quadro delle competenze, degli interessi, delle attitudini affettivo-motivazionali degli allievi. Invece cristallizzando l'immagine dell'alunno sui suoi livelli di ingresso visti come indicatori credibili di disposizioni innate e non di una data storia culturale (in senso sociologico e antropologico), la scuola primaria tradirebbe il dovere di garantire l'equità. Infatti, non solo non contribuirebbe a eliminare le disparità dovute alla storia pregressa dell'alunno, ma si limiterebbe a confermare tautologicamente le condizioni di entrata, esemplificando il fenomeno, definito da Rosenthal, della profezia che si autoadempie, per cui il basso rendimento dello studente finisce, almeno in parte, per dipendere dal basso livello dell'attesa dell'insegnante.

In tal senso il Documento del Ministero della Pubblica Istruzione del 3 aprile 2007 "Cultura Scuola Persona" valorizza la personalità del docente e magistralmente ed efficacemente sintetizza il concetto di 'personalizzazione', affermando che "La scuola può affiancare al compito dell'*insegnare ad apprendere* anche quello dell'*insegnare ad essere*". L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente.

Postfazione

UN 'PONTE' VERSO NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI

Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli**

**Dirigenti Tecnici - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Scenari in movimento

La scuola italiana negli ultimi dieci anni è stata attraversata da un ampio dibattito su possibili nuovi assetti curricolari ed organizzativi, sia in relazione alla riconosciuta autonomia delle istituzioni scolastiche (1997), sia in previsione di riforme degli ordinamenti (2000 e 2003) che però hanno stentato a tradursi in effettivi e condivisi cambiamenti.

Sullo sfondo, scenari culturali ed esistenziali sempre più complessi (globalizzazione, nuove tecnologie, pervasività della comunicazione, stili di vita) hanno rimesso in discussione le stesse finalità del sistema educativo, il suo modo di operare, il 'senso' che insegnanti ed allievi possono ancora dare al loro incontrarsi quotidiano nelle aule scolastiche.

Contesti complessi e situazioni problematiche, di fronte ai quali non ci si può scoraggiare, in quanto si ritiene che solo la riflessione, la ricerca permanente, la valorizzazione del 'sapere' della scuola possono offrire una bussola di orientamento per le scelte da compiere per un futuro da riscrivere giorno dopo giorno.

In tutta Europa è ormai evidente che lo sviluppo ed il miglioramento delle pratiche educative non avvengono più attraverso le grandi ingegnerie di ordinamento o le grandi costruzioni curricolari, ma principalmente attraverso le iniziative delle scuole autonome, la responsabilità sociale delle comunità locali, le 'passioni' competenti di insegnanti e dirigenti.

Le vere riforme sono quelle che prendono piede nelle aule delle nostre scuole, che rispondono ad effettive esigenze di apprendimento e di crescita degli allievi, di 'benessere' e di motivazione per i docenti.

È in quest'ottica che è stato pensato e realizzato in Emilia-Romagna il progetto di ricerca congiunto USR-IRRE sulle innovazioni curricolari e pedagogiche, di cui si discute da qualche anno nella scuola italiana. Lo spunto è stato il dibattito innescato dai provvedimenti varati nel 2004 per il primo ciclo di istruzione (nuove indicazioni programmatiche e nuovi dispositivi pedagogici ed organizzativi), con la decisione di offrire alla scuola regionale un'opportunità di ricerca 'plurale', cioè senza la presunzione di fornire risposte definitive, pregiudizialmente ostili o favorevoli, ma aperta al libero confronto tra esperti, al dialogo con la scuola quotidiana, con attenzione ai movimenti reali (le associazioni professionali, i gruppi di ricerca, le reti di scuole).

Ci piace segnalare il metodo adottato e i primi frutti della ricerca su discipline e modelli organizzativi.

Le 'officine' del curricolo

Superata la stagione dei programmi nazionali ed il rischio del 'fai da te' di un'autonomia male intesa, è necessario costruire le coordinate condivise di un progetto culturale nazionale (gli indirizzi nazionali per il curricolo). Ma per farlo non ci si può affidare solo ad esperti o commissioni più o meno estese, più o meno rappresentative. Anche la migliore elaborazione resta 'lontana' e non 'incide' sulla scuola se non si adotta un processo molto aperto, corale, di ascolto e di elaborazione partecipata dal basso. Si decide di cambiare, se si capisce che il cambiamento scaturisce dalla comunità professionale di riferimento, se l'innovazione è percepita come il frutto riconosciuto del lavoro e delle fatiche di tanti.

Ci piace pensare agli oltre 200 ricercatori, dirigenti scolastici, universitari, ispettori, insegnanti, impegnati nei gruppi di lavoro in Emilia-Romagna, come alle maestranze di un'officina ove si forgiavano i curricoli prossimi venturi. Un'officina capace (pur con tutti i limiti di risorse, tempo, disponibilità) di rappresentare una sorta di commissione 'decentrata' sul territorio, in grado di raccogliere le migliori intuizioni ed esperienze didattiche presenti nella realtà regionale, per dare voce alle competenze ed al sapere espresso dalle università e dalle scuole, al fine di tradurre tutto questo in materiali di lavoro per i 'costruttori di curricoli', che non risiedono solo a Roma, ma ormai – a buon diritto – in ogni scuola.

Lo scopo non è solo quello di rendere omaggio alla democrazia formale, di 'ascoltare' tanti, ma di 'approfittare' dell'occasione per coinvolgere un gran numero di operatori scolastici (ma anche di genitori e cittadini, come è avvenuto in Francia con il *Documente Thelot*) attorno al futuro progetto della scuola, partendo da un'analisi realistica dello 'stato dell'arte' e costruendo programmi e curricoli che siano effettivamente alla portata di studenti ed insegnanti: un po' più ambiziosi di ciò che già si fa normalmente a scuola, ma non troppo distanti dalle esperienze migliori, per dare il senso della praticabilità e sostenibilità delle nuove proposte.

Le prime indicazioni della ricerca

Dal lavoro dei gruppi, alcuni centrati sulla dimensione disciplinare (l'ambientazione dei saperi nelle pratiche didattiche), altri su dispositivi pedagogici (la coerenza tra scelte educative ed organizzative), scaturiscono preziose indicazioni per i futuri assetti della scuola di base.

Le scuole, alla luce del nuovo quadro normativo, si aspettano indirizzi curriculari che sappiano coniugare il protagonismo delle scuole autonome con le garanzie e le responsabilità nazionali. I documenti dovrebbero chiarire:

- 1) *quadri di competenze* (o profili di competenza) in forma di standard formativi in uscita da ogni insegnamento scolastico (sul modello del *framework* europeo per la lingua straniera), utili ai docenti, ai ragazzi, al sistema sociale, sia come regolazione, sia come base della certificazione;
- 2) *obiettivi (specifici) di apprendimento*, come indicazioni curriculari, più sobrie di quelle attuali, condivise dalla comunità scientifica, in dialogo con la scuola migliore, di carattere puramente orientativo, da utilizzare intelligentemente nella costruzione dei curricula 'reali';
- 3) *livelli essenziali delle prestazioni* (LEP), in termini di funzionamento e di servizio culturale da garantire in tutte le scuole del territorio nazionale, a prescindere dalle specifiche condizioni locali. Sono prescrittivi per la scuola e sottoposti a verifica interna ed esterna (mediante autovalutazione, controllo di gestione, valutazioni di sistema).

Siamo fiduciosi che i materiali messi a disposizione nei 16 volumi della 'collana' dei gruppi di ricerca operanti in Emilia-Romagna (circa 2.000 pagine a stampa¹⁸) possano rappresentare uno stimolo per far crescere la partecipazione e la professionalità degli operatori scolastici.

Ma la risposta, ora, appartiene solo ai lettori.

¹⁸ Altri materiali saranno disponibili in rete sul sito *web: <http://85.18.135.22/grupp ricerca/>*, non aperto al pubblico alla data di pubblicazione del volume.

Collana 'Quaderni dei Gruppi di ricercaUSR e IRRE Emilia-Romagna'

Piano della collana (2007)

N.	Titolo
1	Arte
2	Attività motorie
3	Geografia
4	Lingua italiana
5	Lingue straniere
6	Matematica
7	Musica
8	Scienze
9	Storia
10	Tecnologia
11	Funzioni tutoriali
12	Unità di apprendimento
13	Idea di persona
14	Laboratori
15	Personalizzazione
16	Portfolio

I volumi della Collana sono pubblicati dalla Casa editrice Tecnodid di Napoli.

Una copia dei testi è inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel. 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it
Sito web: www.istruzioneer.it

Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni relative alla distribuzione dei volumi: Anna Monti - Tel. 051 4215733
E-mail: anna.monti@istruzione.it