

COORDINATE PEDAGOGICHE DEL LABORATORIUM

Premessa

Per molto tempo ai laboratori è stata riconosciuta una funzione formativa legata alla mera esperienza pratico-operativa, spesso riservata a chi nella scuola non era ritenuto adatto a partecipare ad una cultura di tipo teorico. Inoltre, anche attualmente quando si parla di laboratori e di pratica laboratoriale si tende ancora troppe volte a pensare a qualcosa di separato da una normale attività educativa e dalla didattica quotidiana, un qualcosa di aggiuntivo ed estemporaneo finalizzato agli interessi creativi degli alunni. In questo modo si assiste ad una polarizzazione tra l'*auditorium* (le classiche lezioni orali in classe, dove gli alunni si limitano ad ascoltare) e qualche rada occasione di *laboratorium*, dove gli alunni possono agire, proporre, fare, costruire.

Mentre la prima modalità di interazione didattica viene riservata alle classiche e tradizionali discipline importanti, di serie A, l'approccio laboratoriale può essere (ed anche accade) relegato alle discipline che non godono di un forte prestigio sociale o di una presunta formalizzazione epistemologicamente fondata.

Quando viene intrapresa una ricerca volta ad individuare possibili coordinate pedagogiche, nel nostro caso riguardanti il *laboratorium*, non ci si può esimere dal dichiarare il più possibilmente senza approssimazioni quali siano la filosofia e, di conseguenza, la particolare visione antropologica che fa da sfondo alla ricerca stessa.

Si è scelto consapevolmente il termine "sfondo" anziché "cornice" dal momento che filosofia ed antropologia devono essere considerate non come un'aggiunta ornamentale, contenitiva e naturalmente delimitativa della complessità della persona e della realtà, ma come l'irrinunciabile carica di significato che attraversa e mette in risalto ogni realtà che si intende porre in un primo piano.

Ogni persona e quindi ogni docente è caratterizzata da una propria visione filosofica e, nello specifico, antropologica, visione esplicita od implicita, esplicitabile oppure no (in quanto consapevole o inconsapevole). Può infatti capitare che le esperienze formative ed educative, formali, non formali ed informali vissute da una persona non siano perfettamente discriminabili e scindibili, secondo una logica quasi atomistica e chimica di analisi dei componenti, attribuendo loro in una successione perfetta una precisa paternità filosofica o pedagogica.

In ogni caso, un certo livello di autoriflessione ed esplicitazione a riguardo è necessario, dal momento che una maggiore consapevolezza personale può rappresentare un punto di partenza sia per una un'autocritica che per una eventuale ricerca di percorsi alternativi.

Questa ricerca necessita della presentazione e dell'eventuale accettazione di tre premesse ben precise: l'uomo come essere "attivo", la categoria antropologica di "persona" come bussola all'interno dei percorsi formativi scolastici e la costruzione della competenza.

Vita activa

Il termine stesso *laboratorium* richiama immediatamente un atteggiamento, da parte dell'uomo, improntato all'azione, anche se curiosamente è in uso, nel mondo della scuola ma non solo, parlare di *attività di laboratorio*, attuando in questo modo una sorta di "duplicazione" di significato.

L'agire come categoria antropologica fondamentale è stato oggetto di studio di Hannah Arendt, che nella sua opera *Vita activa*¹ giunge a una definizione della condizione umana non basata sulla conoscenza scientifica o filosofica in senso stretto, ma su di una fenomenologia delle condizioni dell'esistenza umana, delle sue attività e degli spazi in cui queste si svolgono. Si parla infatti sin dal titolo di quest'opera di "condizione umana", non tanto di "natura umana", realizzando in questo modo da un lato la possibilità di un ampio ventaglio di consenso a questa sua particolare visione antropologica ma nella consapevolezza, dall'altro, che non sia possibile od utile, per definire l'uomo, una definizione di natura umana:

"La condizione umana non coincide con la natura umana, e la somma delle attività e delle capacità dell'uomo che corrispondono alla condizione umana non costituisce nulla di simile alla natura umana. Infatti né quelle di cui abbiamo parlato né quelle che non intendiamo esaminare, come il pensiero e la ragione, e neppure le più meticolose specificazioni di esse, costituiscono caratteristiche essenziali dell'esistenza umana nel senso che, se non ci fossero, quest'esistenza non sarebbe più umana".²

La Arendt afferma che fin dalla loro nascita gli uomini entrano in rapporto con una pluralità (gli altri uomini), trascorrendo un'esistenza votata all'utilizzo ed alla trasformazione del mondo naturale che li circonda. Il fine di questo agire umano è ovviamente quello di piegare, in un certo senso, l'ambiente naturale alle proprie esigenze.

"Con la parola e con l'agire ci inseriamo nel mondo umano, e questo inserimento è come una seconda nascita, in cui confermiamo e ci sobbarchiamo la nuda realtà della nostra apparenza fisica originale. [...] Il fatto che l'uomo sia capace di azione

¹ Hannah Arendt, *Vita Activa: la condizione umana*, trad. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano, 1989 Titolo originale: H. Arendt, *The Human Condition*, Chicago, University Press, 1958

² *Ivi*, p. 9

*significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità. Di questo qualcuno che è unico si può fondatamente dire che prima di lui non c'era nessuno. Se l'azione come cominciamento corrisponde al fatto della nascita, se questa è la realizzazione della condizione umana della natalità, allora il discorso corrisponde al fatto della distinzione, ed è la realizzazione della condizione umana della pluralità, cioè del vivere come distinto e unico essere tra uguali.”*³

L'uomo è quindi azione ed ogni uomo si distingue per particolari peculiarità nell'agire stesso, ma anche nel discorso, come appena sottolineato. Inoltre, l'essere umano non può che agire perché la sua vita sia umana; ci si chiede a questo riguardo come del resto sia possibile ad un uomo evitare alcun tipo di attività:

*“Discorso e azione rivelano questa unicità nella distinzione. Mediante essi, gli uomini si distinguono anziché essere meramente distinti; discorso e azione sono le modalità in cui gli esseri umani appaiono gli uni agli altri non come oggetti fisici, ma in quanto uomini. Questo apparire, in quanto è distinto dalla mera esistenza corporea, si fonda sull'iniziativa, un'iniziativa da cui nessun essere umano può astenersi senza perdere la sua umanità. Non è così per nessun'altra attività della vita attiva. Gli uomini possono benissimo vivere senza lavorare, possono costringere gli altri a lavorare per sé e possono benissimo decidere di fruire e godere semplicemente del mondo delle cose senza aggiungere da parte loro un solo oggetto d'uso; la vita di uno sfruttatore o di uno schiavista e la vita di un parassita possono essere inique, ma essi sono certamente esseri umani. Ma una vita senza discorso e senza azione – certamente il solo modo di vita che genuinamente ha rinunciato ad ogni apparenza e a ogni vanità nel senso biblico del termine – è letteralmente morta per il mondo; ha cessato di essere vita umana perché non è più vissuta fra gli uomini.”*⁴

La Arendt individua tre fondamentali “modelli dell'agire”, tre categorie specifiche:

- **l'attività lavorativa** (*animal laborans*) che nell'antichità era svolta dallo schiavo, cioè da colui che provvedeva al mantenimento della propria vita e di quella dei padroni per questo costruire degli oggetti duraturi;
- **l'operare**, che è tipico dell'*homo faber*, l'uomo tecnologico che produce oggetti e strumenti duraturi che possono anche trasformare il mondo che lo circonda;
- **l'agire** o *zoon politikòn*: questo indica una modalità d'azione connessa a tutti gli aspetti della nostra esistenza che sono in qualche modo sempre connessi alla pluralità e quindi alla dimensione politica dell'esistenza stessa. Si tratta dell'unica modalità in cui gli uomini sono a contatto tra di loro senza la mediazione di cose materiali.⁵

³ *Ivi*, pp. 128-129

⁴ *Ivi*, p. 128

⁵ *Ivi*, p. 7

Questa particolare visione antropologica sottolinea come il ruolo dell'agire nella condizione umana sia evidente, visibile a livello intuitivo. Si potrebbe addirittura affermare che per la Arendt, allieva di Husserl ed Heidegger, l'agire sia configurabile come "l'essere nel mondo" dell'uomo in quanto tale. Non necessariamente l'agire deve essere però legato ad una certa manualità o al mondo sensibile delle cose. L'autrice, infatti così conclude *Vita Activa*:

*"Come esperienza di vita, il pensiero è sempre stato ritenuto, forse erroneamente, appannaggio di pochi. Forse non è presunzione credere che questi pochi sono ancora numerosi nel nostro tempo. Può non averne importanza o averne poca, per il futuro del mondo; non è senza importanza per il futuro dell'uomo. Perché, se nessun'altra prova che l'esperienza di essere attivi, nessun'altra misura che il grado della pura attività, dovesse essere applicata alle varie attività che si svolgono entro la vita attiva, può darsi che il pensiero le sorpasserebbe tutte."*⁶

Persona

Il secondo sottile filo rosso che guida la presente ricerca è rappresentato dal concetto di persona, intesa come unità complessa ed inscindibile di corporeità, pensiero, emozioni e desideri. Questo "concetto" sembrerebbe in teoria essere condiviso e condivisibile da tutti mentre invece, all'atto dell'individuazione delle conseguenze pratiche di questa visione antropologica (con forti ricadute pedagogiche), le strade spesso prendono direzioni diverse. Anche nella scuola si può assistere infatti a situazioni fortemente contraddittorie: ad esempio può accadere che, dopo una forte, continua e costante attenzione dedicata alla educazione affettiva ed emotiva degli alunni anche con progetti *ad hoc*, la rendicontazione in itinere e finale della situazione di ogni giovane discente (la classica "valutazione", ma preferibile sarebbe, a questo riguardo, anche o soprattutto un'"autovalutazione") si limiti ai meri risultati disciplinari, chiudendo quindi una finestra che in precedenza si era ritenuto utile ed importante aprire.

Qualcuno potrebbe obiettare che mancano nella scuola sia le possibilità che degli strumenti adeguati per fare tutto questo. Uno strumento strutturato e pedagogicamente fondato è stato proposto alla scuola in passato: ci riferiamo al *Portfolio*, di fatto attualmente abbandonato nella prassi scolastica, dal momento che il prevalere di alcune ideologie e logiche sindacali hanno messo in secondo piano gli obiettivi pedagogici e le logiche di fondo dello strumento stesso, al di là della sua strutturazione concreta ovviamente sempre perfezionabile. Tale strumento aveva in sé tutte le

⁶ Ibidem pag. 242

potenzialità per mediare ed attuare una ricerca di sintesi tra dimensione quantitativa e qualitativa della valutazione, all'interno di un'ottica processuale, narrativa e globale.

La ricerca di questa consapevolezza personale riguardante il concetto di persona non può, considerata la mia personale formazione, esimersi dal riconoscere una forte matrice legata al cristianesimo. Tuttavia, tale matrice non deve essere intesa come una pregiudiziale, dal momento che il pensiero cristiano, più che un'aggiunta esterna, ha caratterizzato nei secoli tutto il pensiero e la cultura occidentali: tutti i pensatori si sono dovuti confrontare con tale pensiero, anche solamente per contrapporsi ad esso e ancora oggi molti dei termini di confronto, sia a livello antropologico che culturale in genere, fanno riferimento in maniera implicita a categorie afferenti al pensiero cristiano stesso.

Un' antropologia di riferimento, relativa in questo caso alla persona, comporta ovviamente all'atto pratico una particolare *vision* riguardante sia l'individuazione di specifiche finalità educative che la scelta di metodologie utili per il loro conseguimento.

La riscoperta della dimensione personale nei pensatori contemporanei

La riscoperta della persona come categoria filosofica ed antropologica ha trovato casa all'interno di un preciso movimento filosofico: il *personalismo*. Questo movimento si basa sulla centralità dell'idea di persona, intesa nella sua libertà, responsabilità, creatività, inviolabilità e impossibilità di essere ridotta ad oggetto⁷.

Dal punto di vista storico si può dire che questo movimento nasca in Francia con Emmanuel Mounier e trovi nella rivista "Esprit", dal lui fondata (il primo numero è dell'ottobre 1932) un centro di gravità permanente di sviluppo. Significativo il fatto che tale filosofia sorga dopo la prima guerra mondiale e dopo la famosa crisi del 1929: secondo Mounier, nell'articolo di fondo del primo numero di "Esprit" (dal titolo significativo di "Rifare il Rinascimento") la rivoluzione personalistica e comunitaria sarà importante per uscire dalla crisi del XX secolo. Per Mounier difficilmente la persona è descrivibile, dal momento che questa non è oggettivabile, ma lo stesso autore identifica in *vocazione, incarnazione e comunione* tre dimensioni essenziali della persona. La prima dimensione sottolinea l'aspetto progettuale (ed anche trascendentale) della persona; la seconda richiama la sua concretezza, il suo vissuto quotidiano, fatto allo stesso tempo da alte vette e profondi baratri; la terza dimensione sottolinea l'importanza della socialità, che si esplica in un rapporto dove l'amore e non

⁷ G. Reale – D. Antiseri, *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi*, vol. 3, pagg. 546 – 557, La Scuola, Brescia, 1983

la concorrenza tipica dell'individualismo giocano un ruolo fondamentale. E' evidente, anche solo da precise scelte terminologiche, la matrice cristiana di riferimento di questo autore.

La pedagogia tradizionale, secondo M., non sarebbe affatto personalista, dal momento che non permette di elaborare una formazione dell'uomo intero, globale. Tuttavia, neppure l'attivismo puerocentrico sarebbe in grado di rispondere a queste esigenze, dal momento che l'ottimismo delle scuole attive non è in grado di individuare che l'educazione va oltre lo sviluppo del fanciullo, nel senso che deve essere considerato anche il progetto personale, che è un processo pieno di rischi e fortemente connotato da tratti religiosi. La scoperta di questa vocazione personale avviene a livello comunitario (famiglia, scuola) e si configura come una strada di ricerca della scoperta di se stessi nella responsabilità verso gli altri.

Tale visione filosofica non ha fatto nascere, tuttavia, in maniera diretta una pedagogia personalistica, dal momento che ha rappresentato solo un orientamento, anche se ben definito. Altri autori hanno contribuito, anche in periodi recenti, a tale rivalutazione della dimensione personale nell'ambito dell'educazione, fornendo contributi diversi in tempi diversi, come descriveremo in seguito.

La riscoperta della dimensione personale nella società attuale

In questi ultimi anni si assiste ad un ritorno del personalismo e ciò è legato probabilmente a diversi fattori:

- il diffondersi di una certa **psicologia umanistica**, che ha rinnovato la fiducia nell'uomo e nelle sue capacità di andare oltre le pulsioni e l'irrazionale analizzate dai cosiddetti maestri del sospetto (Freud, Nietzsche...);
- **l'avvento dell'ermeneutica**, che ha sottolineato il ruolo attivo del soggetto che diventa interprete, continuo de-costruttore e ri-costruttore della realtà;
- **una maggiore consapevolezza e riconoscimento** dei diritti delle persone (anche delle più deboli) e, quindi, anche della "diversità" in genere;

Un approccio di tipo personalizzato appare essere la parola d'ordine che pervade molti ambiti della società odierna, al punto che perfino nelle palestre e nei centri fitness da alcuni anni sono presenti i cosiddetti *personal trainer*, cioè del personale che propone percorsi che tengono conto sia delle potenzialità che dei limiti ed interessi di ogni cliente riguardo il mantenimento di un certo benessere

fisico. A livello economico si propongono mutui, prestiti ed assicurazioni *personalizzate*: ovviamente proposte di questo tipo rispondono alla volontà di ritagliarsi maggiori fette di mercato, ma è evidente una maggiore attenzione alla *consumer satisfaction* di ogni singolo acquirente.

Vi è quindi a livello sociale una precisa e diffusa richiesta di attenzione all'individualità di ciascuno, che si traduce anche non solo nella ricerca di approcci curativo-medicali diversi per ogni individuo, ma di tipo anche olistico, cioè rispondenti al principio di benessere globale della persona stessa.

Del resto, *last but not least*, la stessa Costituzione italiana sottolinea all'articolo 3 l'importanza del "pieno sviluppo della persona umana": tale documento, sicuramente *super partes* (pedagogiche, filosofiche, politiche...) ha un valore di riferimento fondamentale, almeno per i cittadini italiani. Tuttavia, se da un lato il principio generale può essere accettato con una certa facilità, non sempre dall'altro la sua traduzione concreta trova tutti concordi.

La riscoperta della dimensione personale nella scuola

E' possibile affermare che diverse dinamiche, anche di tipo sociale, abbiano contribuito ad una maggiore attenzione nei confronti della dimensione personale. La stessa scolarizzazione di massa ha richiesto alla società ed alla scuola la ricerca di pratiche e di metodologie didattiche sempre più efficaci, per ovviare al fatto che la scuola non rappresentava più una scelta elitaria di pochi, ma coinvolgeva persone di estrazione sociale diversa. L'inserimento degli alunni con disabilità, non più relegati nelle classi "speciali", ha introdotto ulteriori elementi di diversificazione e di disomogeneità nella scuola, con l'emergere di nuove ed inevitabili esigenze e richieste. Da ultimo, la presenza sempre maggiore di alunni extracomunitari, portatori di nuove esigenze sia personali che formative, ha contribuito ancor più ad innalzare tale livello di differenziazione.

Le diverse tassonomie ed obiettivi contenuti nelle classiche programmazioni non sempre incontrano queste nuove esigenze, dal momento che è forte il rischio di una certa rigidità di percorsi, pur riconoscendo l'esigenza sia di una certa gradualità che di un rispetto delle differenze individuali.

A livello fenomenologico appare quindi con una certa chiarezza come, sia nella società attuale in genere che nella scuola stessa, un approccio standard, uniforme ed unico per tutti rappresenti, oltre che una pia illusione, una soluzione inefficace se non foriera addirittura di ulteriori problematiche.

L'utilizzo del termine "persona" e "personalizzazione" all'interno della Scuola italiana ha una lunga storia, anche se sembra aver attirato con forza l'attenzione la declinazione che ne fa la Riforma Moratti. Tuttavia, già con la C.M.116/1996⁸ (Orientamenti per l'organizzazione didattica della scuola elementare) appare un richiamo all'attenzione alle caratteristiche degli alunni e dei concreti contesti operativi. Due anni dopo e, precisamente, con il DPR 24 giugno 1998, n. 249⁹ (Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria) si parla di crescita della persona in tutte le sue dimensioni (crescita integrale).

Con la D.M. 251 del 1998 (Sperimentazione Autonomia) *si suggerisce alle scuole, in sostanza, di porre in primo piano i temi della motivazione e dell'orientamento, di prestare una più marcata attenzione agli stili e ai tempi di apprendimento dei singoli alunni, di rappresentarsi con cura costante il rapporto tra gli obiettivi proposti e gli esiti conseguiti, al fine di innalzare la qualità complessiva del processo formativo, anche valorizzando le eccellenze e recuperando tempestivamente le carenze.*

Nel DPR 275/1999¹⁰ (Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21) si parla nello specifico di *progettazione e realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti.* La finalità di tale progettazione è, ovviamente, il successo formativo.

Questi aspetti vengono ripresi e, a nostro avviso, rinforzati anche nella L.30/2000 (Legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione) in cui si afferma che *il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei*

⁸ "Nel rispetto delle finalità istituzionali stabilite dai Programmi e dalla Legge di riforma e dei risultati da garantire a tutti gli alunni, i livelli di progettazione essenziali si riferiscono: alla contestualizzazione della proposta formativa da parte di ciascuna unità scolastica, mediante l'elaborazione del progetto educativo di istituto; alla definizione degli assetti organizzativi e dei percorsi didattici da parte dei gruppi docenti, in base alle caratteristiche degli alunni e dei concreti contesti operativi".

⁹ "La scuola è una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla

cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia fatta a New York il 20 novembre 1989 e con i principi generali dell'ordinamento italiano".

"8. La scuola si impegna a porre progressivamente in essere le condizioni per assicurare: a).un ambiente favorevole alla crescita integrale della persona e un servizio educativo-didattico di qualità;"

¹⁰ "L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento."

ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con le disposizioni in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo.

Nella C.M. 252/2000 ¹¹ (Progetto Lingue 2000 - L. n.440/97, potenziamento e arricchimento dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere. Piano di formazione per l'a.s. 2000/2001), anche se in maniera specifica per le lingue comunitarie si parla direttamente di “diversificazione” dell'offerta formativa, che non può essere proposta in modo uniforme, ma deve tenere conto dei bisogni individuali e promuovere un sistema articolato, con una pluralità di modelli di intervento in un contesto di alta professionalizzazione (corsi con varie opzioni, ricerca individuale, accesso a centri di risorse ecc.). Si supera quindi la logica programmatoria (riguardante lo stesso “piatto” da offrire a tutti, anche se cucinato secondo modalità diverse), nel rispetto degli stili di apprendimento e del contesto particolare ed unico di ogni singolo alunno. La formazione del docente deve essere indirizzata verso queste coordinate pedagogiche.

Giunti ai documenti della Riforma Moratti, la L. 53/2003 ¹², si richiama in parte alla legge precedente di Riforma, dal momento che anche in questo caso si parla di valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno secondo i principi sanciti dalla Costituzione. Il principio di discontinuità subito introdotto è, però, quello che riguarda i Piani di Studio Personalizzati. Infatti, nel Dlgs. 59/2004 (Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53), si abbandona qualunque logica curricolare e viene introdotto il concetto di “personalizzazione delle attività educative” (specifico per la Scuola dell'Infanzia) e di “personalizzazione del piano degli studi” (per la scuola primaria e secondaria di primo grado ¹³). La “persona” diventa una realtà centrale nel *Pecup* ¹⁴ e nelle *Indicazioni* per i diversi cicli scolastici, con

¹¹ “In una fase di sviluppo dell'autonomia l'offerta formativa non può più proporsi in modo uniforme, ma deve tenere conto dei bisogni individuali e promuovere un sistema articolato, con una pluralità di modelli di intervento in un contesto di alta professionalizzazione (corsi con varie opzioni, ricerca individuale, accesso a centri di risorse ecc.)”

“Sapere approntare un centro di autoapprendimento nelle scuole; organizzare e svolgere nel centro attività integrate con il percorso formativo e programmare moduli di autoapprendimento per il rinforzo, sostegno e eccellenza individualizzati nel rispetto dei diversi stili di apprendimento;”

¹² “1. Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione (...)”

¹³ “2. Le istituzioni scolastiche, al fine di realizzare la personalizzazione del piano di studi, organizzano, nell'ambito del piano dell'offerta formativa, tenendo conto delle prevalenti richieste delle famiglie, attività e insegnamenti, coerenti con il profilo educativo, per ulteriori 99 ore annue, la cui scelta è facoltativa e opzionale per gli allievi e la cui frequenza è gratuita.”

¹⁴ “L'educazione, dunque, è nemica di ogni parzialità ed esige costantemente uno sviluppo armonico, integrale ed integrato di tutte le dimensioni della persona e in tutti i momenti della vita.”

particolari riferimenti alle diversità individuali. Di conseguenza, gli obiettivi diventano formativi (e non solo di apprendimento), dal momento che i saperi vengono considerati non come finalità ultime (come inevitabilmente accade in una logica curricolare) ma come strumentali alla formazione della persona nella sua interezza. Il *Portfolio*¹⁵ viene individuato, coerentemente con l'impianto pedagogico di fondo, come strumento da utilizzare per la personalizzazione dei percorsi degli alunni.

Nel 2007 vengono pubblicate le "Nuove indicazioni per il curricolo" (emanati con il D. M. del 31 luglio 2007). In questo documento non mancano i riferimenti alla persona e alla dimensione personale dell'educazione. Infatti, anche solamente dal punto di vista statistico – numerico, i riferimenti a termini quali "persona", "personale" e "personalità" sono ben 114. La persona viene colta come nella sua singolarità ed irripetibilità¹⁶, slegata nella formazione dalle logiche di mercato¹⁷, attenta alle inclinazioni degli studenti¹⁸ ed ai loro bisogni formativi, con una forte apertura al senso e quindi ad una certa dimensione globale¹⁹. Tuttavia, sin dal titolo stesso si evince un cambiamento non di poco

¹⁵ "Il processo di personalizzazione degli interventi formativi, previsto per l'intero percorso scolastico di ciascun alunno, trova la sua concreta espressione nell'impiego del *Portfolio delle competenze* (d'ora in poi denominato *Portfolio*), costituito dalla documentazione essenziale e significativa delle esperienze formative dell'alunno e dalla descrizione delle azioni di orientamento e valutazione del medesimo. Il *Portfolio*, al cui aggiornamento concorre l'équipe dei docenti, d'intesa con la famiglia, viene gestito nel contesto delle competenze attraverso le quali si esprime la funzione tutoriale."

¹⁶ "La prima domanda da porre riguarda "chi educiamo". Se c'è un punto su cui non possiamo non trovarci d'accordo è che il nostro compito è quello di educare "la persona": un essere unico ed irripetibile. Ogni bambino, ogni ragazzo ha la necessità di essere educato, nel senso etimologico del termine, che deriva dal latino e-ducere, tirar fuori: ha bisogno di essere aiutato a scoprire il valore di se stesso, delle cose e della realtà. Questa persona, unica ed irripetibile, può essere educata a conoscere, ad accettare, a tirar fuori e costruire sé, solo entrando in rapporto con la realtà che la circonda." (Nuove Indicazioni per il curricolo, introduzione, pagina 5)

¹⁷ "Questa è la via italiana all'Europa e all'acquisizione delle competenze indicate a Lisbona. Nell'"e-ducere", nel tirar fuori ciò che si è e nella relazione con gli altri, si impara ad apprendere. Obiettivo della scuola è quello di far nascere "il tarlo" della curiosità, lo stupore della conoscenza, la voglia di declinare il sapere con la fantasia, la creatività, l'ingegno, la pluralità delle applicazioni delle proprie capacità, abilità e competenze. Tradotto in termini semplici: ci ostiniamo a pensare a una scuola che non abbia come obiettivo solo l'essere in funzione della richiesta del mercato. Solo se non si rinuncia ad educare istruendo si può mettere veramente a frutto l'unicità e l'irripetibilità di ogni singolo individuo. Solo così ogni persona può essere protagonista e costruire il proprio futuro in modi plurali, diversi ed innovativi" (Ibidem, introduzione, pagina 6)

¹⁸ "Le tecniche e le competenze diventano obsolete nel volgere di pochi anni. Per questo l'obiettivo della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto, è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri. Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno" (...) "far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi." (Ibidem, Cultura, scuola persona, pagina 16)

¹⁹ "Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi.

conto dell'orientamento generale presente in tutto il documento: dalle *Indicazioni per i piani di studio personalizzati* si passa alle *Indicazioni per il curriculum*, cioè si segna il ritorno ad una logica curricolare che considera le Indicazioni non tanto quanto dei livelli essenziali di prestazione da parte delle scuole e degli strumenti (o ingredienti) utili per la crescita delle persone, ma come delle finalità, dei traguardi da raggiungere, fornendo anche alcuni standard minimali che sostituiscono, tutta la logica che sosteneva il precedente *Profilo*.

In questo modo l'enfasi viene ri-posta non tanto sulla persona ma sulle discipline, all'interno non tanto di una pluralità di tracciati (che potrebbero portare anche a mete diverse) ma ad unico percorso che, in seguito, può essere differenziato²⁰. La scelta di campo attuata sembrerebbe essere quella riguardante l'individualizzazione piuttosto che la personalizzazione²¹.

Da ultimo, con le *Indicazioni nazionali 2012* che, come già abbiamo affermato rappresentano una sorta di *Bibbia* per il docente italiano, la dimensione della persona viene significativamente esaltata sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo: nel primo caso, è interessante notare come il termine "persona" ricorra ben 51 volte nel documento (e l'aggettivo "personale" ulteriori 61 volte...). Nel secondo, anche ad un lettore superficiale non può sfuggire il fatto che il documento ribadisca quanto già affermato nelle *Indicazioni per il curriculum del 2007*, dedicando, come per le *Indicazioni* targate Fioroni, un intero paragrafo (di ben 38 righe) alla *centralità della persona*: si tratta in realtà di un copia/incolla dal documento precedente. *Repetita iuvant*, direbbero gli antichi...in ogni caso l'elemento che a nostro avviso, anche per questo documento, merita un'analisi ulteriore riguarda la sottile linea di demarcazione tra individualizzazione e personalizzazione. Ricordiamo infatti che le *Indicazioni nazionali 2012* reintroducono il *Profilo dello studente*, al quale il documento dedica ben due pagine, ponendo la questione di come possano convivere una proposta standard (uguale per tutti gli studenti) e la singolarità di ognuno di essi.

In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato. Sin dai primi anni di scolarizzazione è importante che i docenti definiscano le loro proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini e degli adolescenti. " (Ibidem, Centralità della persona, pagina 17)

²⁰ Cfr. Ermanno Puricelli, *La materia curricolare tra Indicazioni 2004 e 2007*, dal sito CQIA scuola, disponibile all'url <http://www.unibg.it/dati/bacheca/682/32558.pdf> (ultimo accesso gennaio 2010)

²¹ "Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze. Le classi scolastiche sono oggi caratterizzate da molteplici diversità, legate alle differenze nei modi di apprendere, ai livelli di apprendimento raggiunti, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, ma anche a condizioni particolari, che possono essere causa di difficoltà nell'apprendimento, oppure a particolari stati emotivi e affettivi. La scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi." (Nuove Indicazioni per il curriculum, La scuola del primo ciclo, pagina 45)

Tra individualizzazione e personalizzazione

Dalla lettura dei precedenti ma anche da altri documenti legislativi o comunque afferenti al mondo della scuola italiana emerge quindi, anche solo ad una superficiale lettura, una certa alternanza tra individualizzazione e personalizzazione, che richiede a questo punto un'analisi approfondita ed alcune precise distinzioni. Si tratta infatti di verificare se le posizioni di chi propone un apprendimento di tipo individualizzato possano avere lo stesso valore e lo stesso significato rispetto a chi ne propone uno di tipo personalizzato.

Coordinate pedagogiche “internazionali”: tra *inclusione* e *life skills*

Esistono alcune coordinate pedagogiche, rilevabili all'interno di documenti internazionali che, in quanto tali, si fondano su principi socializzati, condivisi e proposti all'attenzione degli educatori di tutto il mondo. Tali proposte sono portatrici sia di esigenze legate alle diversità individuali che alle esigenze di una formazione maggiormente attenta alla persona nella sua interezza. Ci limitiamo ad indicare due tra le più conosciute a questo riguardo, invitando il lettore ad un loro maggiore approfondimento (infatti meriterebbero una trattazione decisamente più dettagliata): l'educazione inclusiva e la *life skills education*.

L'*educazione inclusiva* ha come presupposto fondante l'educazione per tutti. Questa annovera tra le sue fonti originarie la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e una serie di documenti successivi redatti all'interno di precise conferenze organizzate sia dall'UNESCO e dal Forum mondiale per l'educazione²². Questo modello di educazione è successivo agli studi riguardanti la *special needs education* e quelli relativi ai *disability studies*, ed è infatti interessante il fatto che il punto di origine sia quello relativo all'educazione “speciale” che sfocia, in ultima analisi, in un discorso maggiormente vasto ed omnicomprensivo.

L'*educazione inclusiva* ha come punto di partenza il riconoscimento della diversità di tutti gli studenti all'interno di una classe e la conseguente necessità che ad ognuna di queste diversità vengano fornite delle risposte adeguate. Queste esigenze emergono non solamente all'interno di ambienti di apprendimento formali, quali possono essere la scuola, ma anche in ambienti di tipo informale, dal

²² I contenuti di questo paragrafo fanno riferimento a particolari input raccolti dalla frequenza al corso di Pedagogia Speciale e, in particolare, al testo di R. Medeghini, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione*, Vannini Editrice, Brescia, 2006.

momento che sia le esperienze di vita che di apprendimento non si limitano all'ambiente scolastico. La diversità, solitamente letta come un problema, viene invece considerata come risorsa: basti pensare, a questo riguardo, anche solo agli approcci di tipo cooperativo nell'educazione ed istruzione in particolare.

L'UNESCO, all'interno di un documento introduttivo²³ alle tematiche dell'educazione inclusiva, ne individua tre specifiche giustificazioni:

- una di tipo educativo: le scuole devono individuare strategie di intervento e modalità di insegnamento che possano rispondere dell'unicità di ogni discente e, quindi, risultare utile e proficua per ognuno di esse;
- una di tipo maggiormente sociale: l'educazione inclusiva, puntando sulla valorizzazione di ciascuno, svolge attività educativo-preventiva nei confronti di possibili esclusioni dalla vita sociale e dalla cittadinanza attiva;
- una di tipo economico, dal momento che è meno costoso il mantenimento di scuole che formino tutti insieme agli alunni piuttosto che scuole speciali (ricordiamo che questa tipologia di scuole è ancora attiva in diverse nazioni ed anche in Italia è stata abbandonata nella seconda metà degli anni '70).

Se l'educazione è per tutti, ogni gruppo-classe deve essere considerato come un insieme di alunni portatori di diverse esigenze, non solamente di bisogni speciali da parte di alcuni di essi, i cosiddetti alunni con disabilità.

Una tale *vision* pone di fronte gli insegnanti ed il mondo dell'educazione in genere non tanto ad un cambiamento puramente concettuale ma di prospettiva. Altri due documenti di riferimento interessanti sono rispettivamente quello di Salamanca (1994) e di Dakar (2000), all'interno dei quali sono presenti alcuni orientamenti pedagogici particolarmente significativi, che vanno ben oltre il riconoscimento del diritto all'educazione di ogni persona:

- tale diritto all'educazione deve tendere a quella migliore possibile per ciascuno, offrendo la possibilità di *esprimere al massimo il potenziale personale di tutti i discenti*;
- vengono enfatizzate le differenze personali di ognuno, identificabili in capacità, bisogni e stili di apprendimento diversi;

²³ UNESCO, "Open File on Inclusive Education: Support Materials for Managers and Administrators" (www.unesco.org/education/inclusive link verificato nel dicembre 2009)

- i contenuti di apprendimento devono avere *una forte significatività personale*, in quanto strettamente connessi alla vita personale degli alunni
- ne consegue la necessità di una valutazione che sia basata sull'analisi dei progressi di ognuno;
- un'ulteriore conseguenza, in questo caso di carattere organizzativo – istituzionale, di tale proposta pedagogica risiede nella necessità di un cambiamento delle politiche organizzativo-gestionali degli istituti scolastici, che devono essere orientati fortemente alla flessibilità e non a modalità di approccio standard ed uniche per tutti.

Tony Booth e Mel Ainscow nel 2002 hanno proposto un interessante *Index for Inclusion*²⁴, che ha rappresentato un primo tentativo di offrire alle istituzioni scolastiche un percorso di autoanalisi e di progettazione di percorsi inclusivi. Ovviamente, in coerenza con i dettami dell'educazione inclusiva, questo *Index* pone l'attenzione su tutti gli alunni e non quindi su coloro che presentano particolari problematiche legate a disabilità, superando la vecchia logica dell'educazione speciale. Ci si permette, all'interno di questo documento piuttosto strutturato, di porre in evidenza alcuni aspetti:

- l'attenzione della scuola deve rivolgersi all'individuazione delle possibili barriere all'apprendimento e alla partecipazione;
- la scuola deve individuare possibili risorse che possano risultare utili per sostenere l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni;
- ogni istituzione scolastica deve individuare e praticare ogni forma di supporto alle diversità degli alunni.

Tutto questo deve trovare un suo naturale sviluppo non solo all'interno delle singole classi, ma anche a livello organizzativo – gestionale globale di un'istituzione scolastica. Dall'analisi dei documenti citati, ma anche di una ricca bibliografia di esperienze a corredo, emerge come un approccio differenziato trovi spesso degli ostacoli nel mondo della scuola a motivo di una certa resistenza di tipo concettuale o culturale che considera ogni trattamento differenziato degli alunni, sia dal punto di vista educativo generale che legato in particolar modo all'istruzione, come un possibile *attentato all'uguaglianza di diritti e di doveri di ogni persona*, nello specifico del discente.

Tale resistenza si scontra invece con un rischio concreto, quello in base al quale per un educatore la cosiddetta “uguaglianza di opportunità” possa tradursi concretamente in una modalità di insegnamento e di relazioni uguali per tutti gli alunni, livellando tutte le differenze che, di fatto, non

²⁴ Per il *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE)

verrebbero in questo modo né assunte né valorizzate, influenzando negativamente in questo modo sul successo formativo di ciascun alunno.

Se da un lato la precedente coordinata pedagogica insiste con forza sulle evidenze della diversità e sulle esigenze indirette di una differenziazione, l'ottica della *life skills education* riporta l'attenzione sulla necessità di una formazione “globale” ed intera della persona, del discente. A prima vista potrebbe apparire solamente come una metodologia atta a potenziare la dimensione sociale dell'apprendimento, in vista dell'acquisizione di competenze specifiche indirizzate alla formazione o potenziamento delle strategie cognitive, comunicative e relazionali per il conseguimento del successo formativo.

Il termine LS viene di solito riferito ad un ventaglio di abilità che spaziano da quelle cognitive a quelle emotive e relazionali. Secondo l'ottica della LSE tali abilità aiutano le persone a sviluppare competenze individuali e sociali. Questa educazione, nata intorno agli anni 80, si caratterizzava inizialmente da una certa logica di prevenzione ma, sin dai primi anni 90, l'Organizzazione Mondiale della Sanità diede una definizione di L.S. come abilità che consentono di interpretare e trattare le sfide e le richieste della vita quotidiana moderna, nell'ottica di una promozione di una salute che va ben oltre il solito classico benessere fisico. Concretamente, dal punto di vista didattico, la LSE deve essere integrata all'interno del processo di insegnamento.

“Defining life skills

11. The term “life skills” is open to wide interpretation. However, there was a consensus that all participants were using the term to refer to psychosocial skills. Keywords used to describe psychosocial skills were: personal, social, interpersonal, cognitive, affective, universal.

12. The following list of descriptive words and phrases was generated during a brainstorming session to identify life skills.

*dealing with conflict that cannot be resolved, dealing with authority, solving problems, making and keeping friends/relationships, cooperation, self-awareness, creative thinking, decision-making, critical thinking, dealing with stress, negotiation, clarification of values, resisting pressure, coping with disappointment, planning ahead, empathy, dealing with emotions, assertiveness, active listening, respect, tolerance, trust, sharing, sympathy, compassion, sociability, self-esteem”.*²⁵

In realtà la LSE aderisce al concetto operativo di “progetto di vita” di ogni alunno, che il PECUP alla fine del primo ciclo di Istruzione prevedeva per ogni alunno. All'interno di questo documento si parla infatti di “identità ed autonomia”, di “orientamento/progetto di vita”, di convivenza civile” e di “strumenti culturali” utili per leggere l'esperienza. La LSE corrisponde infatti ad un'educazione volta

²⁵ *Partners in Life Skills Education - Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*, Department of mental health social change and mental health cluster world health organization, Geneva, 1999

alle abilità di vita o per la vita stessa, concepita nella sua interezza e non solamente limitata alla dimensione cognitiva delle conoscenze scolastiche.

Individualizzazione vs personalizzazione?

L'alternanza fino a questo punto descritta tra individualizzazione e personalizzazione potrebbe far pensare più ad una contrapposizione che ad un'integrazione tra queste due prospettive pedagogiche. Assunte come valide ed importanti le esigenze dell'individualizzazione, personalizzare l'educazione non significa assolutamente un ritorno al rapporto stretto, quasi uno ad uno, tra *discipulus e magister*: Infatti, all'interno di un sistema di istruzione che si rivolge all'intera società, questo sarebbe difficilmente applicabile, entrando anche in conflitto con delle evidenze psicologiche e pedagogiche che legano strettamente la dimensione sociale all'apprendimento.

La logica dell'individualizzazione ha trovato e trova, anche attualmente da parte di molti insegnanti come punto di riferimento il *mastery learning* di Bloom, che prevede il rispetto delle diversità individuali di ogni alunno, diversificando, sì, i percorsi ed i tempi, ma seguendo una logica di tipo accumulativo in base alla quale ogni alunno è in grado di incamerare, con gli opportuni dispositivi (ad esempio di tipo organizzativo/metodologico), lo stesso "quantitativo" di informazioni ritenuto come standard necessario per un certo successo formativo, all'interno di una prospettiva assolutamente curricolare.

Il rischio di questa logica è ovviamente quello di cadere in una certa uniformità, dove le conoscenze sono frutto di una memorizzazione temporanea sempre a rischio di nozionismo. Inoltre, vi è anche il rischio di ingenerare una visione dell'apprendimento in termini di causalità e di predittività, mentre l'esperienza concreta e quotidiana dei docenti insegna come non scatti sempre l'automatismo dell'apprendimento nonostante un apparato didattico funzionale, adeguato e scientificamente orchestrato. Da ultimo, in una concezione simile del processo di insegnamento/apprendimento, vi è il rischio concreto che l'alunno scompaia dietro tutta questo apparato organizzativo scientificamente fondato, passando al ruolo di semplice assimilatore di contenuti proposti da altri e sminuendo, di fatto, la responsabilità personale in tutto lo svolgersi di questo processo. Siamo ovviamente di fronte ad una certa logica curricolare, che considera le discipline come finalità e non come funzionali alla formazione della persona.

La logica della personalizzazione segue, invece, gli asserti del cognitivismo e del costruttivismo, in base ai quali la conoscenza avviene attraverso un'elaborazione, sempre ovviamente di tipo personale, delle informazioni ricevute all'interno di un contesto ben preciso. Tale rielaborazione si

trasforma in una riorganizzazione delle conoscenze, non solo scolastiche, dal momento che la scuola non è l'unica fonte di apprendimento per i discenti del nuovo millennio, i quali possono trovare anche al di fuori della scuola utili ed interessanti occasioni formative. Tutto questo crea un “portato esperienziale”, presente in ogni alunno, da non sottovalutare, sia per quanto riguarda potenzialità che limiti e possibili interferenze. Significativo il fatto che in molti documenti scolastici tale portato esperienziale venga da un lato ritenuto importante, ma non venga di fatto del tutto assunto attraverso luoghi, occasioni o strumenti quali potevano essere la stesura congiunta del *Portfolio* tra docenti, famiglia ed alunno stesso.

Esiste quindi una logica pedagogica diversa tra individualizzazione e personalizzazione, anche se è innegabile il fatto che la prima possa rappresentare un movimento all'interno della seconda prospettiva, un suo completamento o compimento. Infatti, il *mastery learning* ha fortemente sottolineato, ad esempio, l'importanza di una previa esplorazione delle conoscenze degli alunni e delle loro capacità, ponendo quindi una forte attenzione alle differenze individuali, ai diversi tempi di apprendimento e all'importanza della predisposizione di un adeguato *setting* didattico.

Personalizzare significa mettere al centro del processo formativo la persona in tutta la sua interezza ed unicità, che si declinano in capacità, attitudini, potenzialità, tempi, stili di apprendimento e bisogni che richiedono risposte educative uniche. Per questo alunno “concreto” l'insegnante individua obiettivi formativi (e non “didattici, cioè centrati sull'insegnamento) adatti e significativi, attivando anche delle strategie che permettano all'alunno di dare il massimo di se stesso. Non si tratta quindi di offrire a tutti le stesse cose in tempi e modi diversi, ma offrire cose diverse anche in tempi e modalità diversificate. In caso contrario, le conoscenze e le abilità verrebbero assunte quasi come fine esterno da raggiungere, ma nella promozione dell'identità di ciascuno non possono esistere finalità esterne alla persona in quanto tale.

L'intenzionalità del docente legata all'individualizzazione è stata ed è anche attualmente legata alla volontà di evitare delle discriminazioni, volendo fornire a tutti la stessa “ricchezza” culturale e, di conseguenza, le stesse opportunità formative. Il rischio evidente è invece quello di creare di fatto (anche se indirettamente o involontariamente) delle discriminazioni, in quanto l'insistenza su specifici obiettivi e il non raggiungimento da parte degli alunni dei medesimi potrebbe generare effettiva frustrazione e percezione di una diversità che si fonda non sulla propria unicità personale, ma sul non adeguamento a standard prefissati ed esterni alla propria persona.

La didattica dei laboratori: un'esperienza che viene da lontano

Nella storia della pedagogia sono già presenti tematiche, spesso centrali in alcuni autori, afferenti ad una dimensione pedagogica attenta alla singolarità di ogni alunno, al rispetto dei suoi tempi e della sua crescita anche all'interno di un contesto sociale. Basti pensare, a questo riguardo, a Rousseau, Pestalozzi, Frobel. Sono tuttavia identificabili, in alcuni autori maggiormente a noi vicini dal punto di vista cronologico, alcuni elementi che pongono le basi anche per una didattica laboratoriale dove l'alunno ricopre un ruolo decisamente centrale ed attivo.

Dewey e il movimento dell'educazione nuova

Il progetto della cosiddetta *educazione nuova* non scaturì all'improvviso dal nulla, dal momento che tutto ebbe inizio in seguito ad esperienze distinte di alcuni pionieri, in diverse parti del mondo, che avevano dato vita ad alcune esperienze animate dalla presa di coscienza di alcune istanze e bisogni educativi ben precisi. Si parla quindi di autori quali Dewey, Claparède, Montessori, Decroly ma anche di tanti altri sperimentatori che lavorarono in diversi paesi. Agli inizi degli anni Venti del precedente secolo si stabilì una prima piattaforma comune grazie all'opera di divulgatore pedagogico di Ferrière.

Dal punto di vista cronologico, nel 1896 Dewey, in quel periodo preside della Facoltà di Filosofia, Psicologia e Pedagogia dell'Università di Chicago fondò una scuola elementare sperimentale annessa all'Università e che funzionò fino al 1903. Nel 1907 la Montessori inaugurò la sua prima "Casa dei bambini" a Roma. Decroly apriva l'Ermitage nel 1907, una scuola nei pressi di Bruxelles. A Brescia le sorelle Agazzi iniziavano la loro Scuola materna nel 1895 e Pizzigoni, nel 1911, la scuola "Rinnovata" a Milano. Tutte queste esperienze, che si svolgevano spesso all'insaputa le une dalle altre, si richiamavano soprattutto ai principi dell'autoeducazione e del rispetto dello sviluppo psicologico degli alunni. E' interessante notare come in questo stesso periodo nasca lo scoutismo, che ha diffuso nel mondo il valore e le potenzialità educative dell'esplorazione e dell'atteggiamento attivo di ricerca e di socialità.

La figura di Dewey è strettamente legata alla scuola di Chicago dove afferma l'esigenza di una vera e propria rivoluzione copernicana in campo pedagogico, perché mentre nella pedagogia o scuola tradizionale si poneva al centro dell'evento educativo il programma di studi, il maestro, la disciplina e la metodologia, nella scuola "nuova" tutta l'attenzione si concentra sull'alunno, in quanto bambino,

nel rispetto dei suoi ritmi di crescita. Infatti, secondo Dewey essere pienamente fanciullo viene considerato come una premessa importante all'essere e diventare adulti ed è proprio per questo motivo che tale periodo di crescita deve essere valorizzato e vissuto in pienezza.

É in generale possibile affermare che la pedagogia dell'educazione nuova a partire dagli anni '20 si costruisca intorno ad alcuni nuclei tematici ben precisi, tra i quali:

- l'importanza assegnata alla psicologia del fanciullo: ogni bambino deve crescere non secondo alcuni principi filosofici astratti, ma seguendo i dettami della psicologia dell'età evolutiva, in base quindi alle sue risorse, interessi e ritmi di sviluppo.;
- sono necessari di conseguenza dei piani individualizzati di formazione, che facciano incontrare ed operino una mediazione tra le proposte culturali e gli interessi dell'alunno;
- diviene necessario attivare uno stretto rapporto tra scuola e vita, superando le artificiosità delle esperienze scolastiche rispetto alle esperienze quotidiane. Non si tratta solamente di metodo ma tale scelta ha una forte valenza epistemologia
- l'intelligenza non è solamente di tipo riflessivo e astratto, ma è anche di tipo operativo e pratico.

Secondo Dewey il pensiero è uno strumento per pianificare, per conoscere ed apprendere formulando ipotesi che devono essere in seguito verificate. Proprio per questo l'educazione è da un lato certamente un processo di conoscenza ed adattamento alla cultura di una società, ma è anche uno sviluppo costruttivo della personalità del discente, teso alla trasformazione di quanto lo circonda. L'educazione diviene quindi anche strumento attivo di promozione sociale.

Per questo autore americano la conoscenza attraversa diverse fasi o *step*. Il primo passo della conoscenza può essere rappresentato da una situazione di disagio o di difficoltà da cui dobbiamo uscire. Nel caso dell'apprendimento per problemi tutto comincia da una situazione pratica densa di interrogativi da risolvere. Il secondo passo consiste quindi nel trasformare in problema la precedente situazione, che è pur sempre connotata dal un qualcosa di "emozionale". Il terzo passo si concretizza nella formulazione delle ipotesi e, nello specifico, di soluzione della situazione problematica stessa. Il quarto e ultimo passo richiede la verifica di questa ipotesi utilizzando tutti gli strumenti a disposizione dell'esperienza e delle scienze. In questa fase conclusiva, tramite l'azione, abbiamo la conferma o no dell'ipotesi formulata.

Il dopo-Dewey: il laboratorio nella “scuola attiva”

Una certa enfasi ed importanza del laboratorio viene posta all'interno del movimento del New Deal americano ad opera degli alunni di Dewey, in particolare Parkhurst, Kilpatrick e Washburne. Questo movimento, denominato da alcuni come “scuola attiva” trova una precisa concretizzazione rispettivamente nel piano Dalton di Parkhurst, al metodo dei progetti di Kilpatrick e al metodo Winnetka di Washburne.

Questo particolare modello di scuola si fondava principalmente sui laboratori, intesi come luoghi o *atelier* di attività creative ed espressive, all'interno di un progetto pedagogico volto ad evitare il rischio di nozionismo, spesso mnemonico ed astratto, presente nella scuola tradizionale. Per ovviare a tali rischi, le *scuole attive* ponevano molta attenzione alla costruzione, all'esplorazione e alla fantasia in genere, superando la classica sequenza “lezione-compito-studio-interrogazione”. In queste scuole attive lo studente ricopriva un ruolo attivo e positivo rispetto al programma ed alle discipline, pur non rifuggendo da una serietà epistemologica di fondo. La cultura e la conoscenza venivano quindi “costruite” all'interno dei laboratori, ponendo anche una forte enfasi sulle capacità di autoapprendimento degli alunni stessi.

La logica di fondo che guida questi interventi è quella dell'individualizzazione, sia per quanto riguarda in particolare il Piano Dalton di Elena Parkhurst che il piano di Winnetka di Carleton Washburne. Siamo tuttavia di fronte alla proposta concreta di un nuovo modo di fare scuola, slegato da una logica troppo aderente a dei contenuti esterni prefissati ma attenta alle esigenze dei singoli alunni.

Non mancarono ovviamente le critiche a questo nuovo modello di scuola, accusato da molti addetti ai lavori di essere a rischio di “spontaneismo” e, di conseguenza, scarsamente formative nei confronti di una partecipazione diretta alla vita sociale ed economica del paese.

La psicopedagogia di Claparède

Un altro luogo significativo di sviluppo e di elaborazione delle teorie dell'attivismo fu a Ginevra presso l'Institut Rousseau, fondato nel 1912, in cui lavorarono studiosi quali Ferrière e Piaget, soprattutto nel campo della psicologia infantile. Claparède affiancò l'istituto con una scuola sperimentale, quasi come aveva fatto Dewey a Chicago. E' interessante notare come questo autore consideri, quasi deterministicamente, l'efficacia dell'azione educativa come proporzionale alla

preparazione psicologica degli insegnanti e alla loro capacità di essere “scienziati” dell’educazione, cioè osservatori, sperimentatori, innovatori all’interno della propria pratica professionale quotidiana.

L’esperienza dell’apprendere inizia da una mancanza di equilibrio, chiamata *bisogno*. Secondo Claparède tre leggi regolerebbero la conoscenza:

- la legge del bisogno che è legata alla dimensione biologica;
- la legge dell’interesse, legata maggiormente alla dimensione psichica;
- quando si ricerca un nuovo equilibrio, si attua secondo Claparede il cosiddetto *tatonnement*, descrivibile come una sorta di ricerca affannosa da parte del singolo.

Su queste basi psicologiche questo autore elabora la teoria *dell’educazione funzionale*, intesa come graduale e progressivo adattamento rispetto allo sviluppo dei bisogni, degli interessi e delle capacità degli alunni, nel rispetto ovvio dei ritmi di apprendimento. Tutto viene basato, piuttosto che sulla punizione ed il castigo, sull’interesse da parte dell’alunno. Ne consegue, dal punto di vista pedagogico, l’importanza di una certa attenzione alla singolarità dell’alunno, per cui la scuola si deve adattare al lui/lei e non viceversa. L’insegnante diviene quindi non un trasmettitore di nozioni, ma uno stimolatore di interessi e un promotore dei bisogni intellettuali dei discenti.

3.4.4 La scuola attiva di Ferrière

Ad Adolphe Ferrière (1879 – 1960) si deve proprio la definizione di “scuola attiva”, che sostituirà l’espressione “scuola nuova” in precedenza utilizzata. Nel 1920 pubblica “L’*école active*”, da cui la definizione di *attivismo pedagogico*. Per scuola attiva il Ferrière intendeva un tipo di scuola dove i discenti, i bambini, erano protagonisti in prima persona, contrapposta alla scuola “passiva”, quella incentrata sull’insegnante. Questo nuovo tipo di scuola è fondata sugli interessi dei bambini, rispetta il loro sviluppo psicologico, rende l’alunno attivo e cosciente della propria libertà personale. Inoltre F. sottolinea l’importanza di creare un ambiente adeguato nel quale gli stessi alunni, guidati dagli educatori, possano progredire autonomamente.

Nel 1919 il *Bureau international des écoles nouvelles* curò la redazione e diffusione di una “Carta per l’educazione nuova”, con 30 punti che intendevano superare lo spontaneismo iniziale a favore dell’individuazione di principi ed idee fondanti maggiormente precise e condivise.

I primi dieci punti riguardavano l’organizzazione delle scuole, intese come dei laboratori di pedagogia pratica. Dieci punti precisavano poi alcuni aspetti relativi all’educazione intellettuale,

basata su fatti ed esperienze, finalizzata alla creazione di uno spirito critico attraverso l'applicazione di una metodologia di tipo scientifico (osservazione, ipotesi, verifica, individuazione della legge universale).

Gli ultimi dieci punti riguardavano invece l'educazione definita come "morale", il cui scopo era quello di promuovere la coscienza interiore, tramite la stimolazione e il continuo esercizio della responsabilità personale e ad una partecipazione alla vita scolastica secondo modalità democratiche.

Maria Montessori

In Italia siamo di fronte ad una situazione decisamente unica. Forte infatti è la presenza di una corrente anti-positivista (per la quale è fondamentale la figura e l'apporto di Gentile) preoccupata soprattutto di salvaguardare la dimensione spirituale del singolo, dimensione che le scienze tendevano a dimenticare se non addirittura ad annullare.

L'esperienza di Maria Boschetti Alberti e della scuola serena di Agno rappresenta, tra i molti elementi innovativi legati all'attivismo, una continua ricerca di percorsi che evitino di far imparare agli alunni le stesse cose nel medesimo tempo e secondo le stesse modalità.

La Montessori in molti casi si differenziò, con una certa consapevolezza, sia da Dewey che da Claparède e Decroly. La pedagogia deve essere scientifica, cioè deve rispettare pienamente quelle che sono le leggi dello sviluppo evolutivo del bambino. E' necessario però mediare tra posizioni di tipo "filosofico" ed altre eccessivamente positiviste: le prime non rispettano la psicologia del bambino ed impostano le attività educative secondo modelli a priori. Le seconde peccano di eccessivo ottimismo, ritenendo scontato di poter "instillare" nei bambini chissà quali buone abitudini, secondo una logica quasi di tipo addestrativo. Al contrario, per la Montessori educare significa promuovere l'autoeducazione da parte dei bambini, ponendoli nelle condizioni favorevoli perché questo avvenga. Ciò è possibile solo a partire da una conoscenza profonda del loro sviluppo psicofisico e il compito dell'educazione diviene dunque quello di predisporre un ambiente ricco di risorse e favorevole all'apprendimento, fatto di gioco, azione, esplorazione.

Anche qui viene attuata una sorta di "rivoluzione" copernicana: è l'ambiente che deve essere adattato al bambino e non il bambino che si deve adattare all'ambiente.

Una grande attenzione viene posta dalla Montessori al materiale di sviluppo, ad uso dei bambini, che deve avere quattro qualità:

- deve permettere il controllo dell'errore;
- deve essere attraente;
- deve consentire un'attività;
- deve essere limitato circa la quantità ²⁶.

Per superare molte delle critiche mosse nei suoi riguardi, la Montessori introdurrà in un secondo momento il concetto di mente assorbente, che fa rientrare quegli aspetti inconsci ed affettivi relativamente considerati nei primi approcci. In base a questa teoria, il bambino conosce, conquista in un certo senso l'ambiente che lo circonda secondo una modalità non analitica, ma globale, in una sorta di visione di insieme.

Ulteriori apporti verso una didattica laboratoriale

In Italia è presente una tradizione storica ricca di pratiche innovative simili anche in un periodo successivo, con una propria scuola attiva (la scuola materna ed elementare degli anni '60), e, in seguito, con la scuola a tempo pieno degli anni '70 e a tempo prolungato degli anni '80. Gli anni novanta sono ricchi, soprattutto per la scuola secondaria, di diverse sperimentazioni.

Nella scuola a tempo pieno, ad esempio, è stata posta una forte enfasi sui laboratori, con la predisposizione soprattutto di aule specializzate (per le scienze, la lingua straniera, i primi approcci all'informatica, i laboratori di audiovisivi e di fotografia).

Non ho potuto sperimentare in qualità di docente, a motivo dell'età, la scuola ed il corrispondente background culturale e pedagogico di quegli anni: tuttavia ne ho fatto esperienza, almeno in parte, proprio in qualità di alunno, dal momento che ricade proprio, dal punto di vista temporale (1973 – 1990), nel mio periodo formativo della scuola dell'obbligo.

Al di fuori delle scuole nuove e attive e, in un certo senso, molto più vicine a noi dal punto di vista cronologico sono identificabili ulteriori contributi ed esperienze particolarmente significative per quanto riguarda il *laboratorium*. Tra le diverse opzioni, la nostra scelta è ricaduta su due autori.

Negli anni 80 è l'opera di Victor Garcia Hoz a tentare una significativa mediazione tra il rispetto dell'individuo e le esigenze curriculari. L'aspetto maggiormente interessante riguarda *l'assunzione*

²⁶ Personalmente sono sempre rimasto molto affascinato da questa dimensione legata ai materiali di sviluppo della Montessori. Infatti, anche se con modalità certamente non paragonabili a quelle della pedagoga italiana e con finalità anche differenti, ho cercato di sviluppare come docente un set di materiali personali e personalizzabili per le attività laboratoriali con gli alunni, come descritto nel paragrafo riguardante *il laboratorio mobile*.

di responsabilità, da parte di ogni alunno, all'interno del percorso di apprendimento. Per Hoz la personalizzazione in campo educativo si basa appunto su tale assunzione, che si declina anche con la scelta di precisi compiti.²⁷ Se considerata nell'ottica laboratoriale, tale prospettiva enfatizza sicuramente il ruolo attivo e svolto in prima persona dall'alunno all'interno della scuola.

Sempre negli anni 80, e precisamente nel 1983, di fondamentale importanza è la teoria delle intelligenze multiple elaborata da Howard Gardner, psicologo dell'Università di Harvard. Tale teoria sostiene che in tutti gli esseri umani sono presenti diversi tipi di intelligenza e che rispettive combinazioni di queste determinino le differenze in termini di caratteristiche intellettive e di prestazioni. Gardner identifica almeno otto differenti tipologie di intelligenza: l'intelligenza logico-matematica, l'intelligenza linguistica, l'intelligenza spaziale, l'intelligenza musicale, l'intelligenza cinestetica, l'intelligenza interpersonale, l'intelligenza intrapersonale e l'intelligenza naturalistica. Gardner ha successivamente individuato una nona intelligenza, quella esistenziale. Nell'ottica laboratoriale l'apporto di Gardner suggerisce la necessità di predisporre approcci diversificati che incontrino le esigenze di differenziazione legati ad un numero così elevato di intelligenze, cosa che diviene difficilmente realizzabile all'interno di un'aula-*auditorium* dove l'approccio didattico segue un modello unico per tutti.

Alcune provvisorie conclusioni

Colpisce il fatto di come un bagaglio notevole di esperienze pedagogiche e didattiche si sia accumulato da decenni e sia già a disposizione della scuola italiana per quanto riguarda una didattica di tipo attivo, laboratoriale, a fronte di una certa *amnesia* a riguardo da parte di una gran parte della scuola italiana stessa. A mio avviso è possibile che autori quali la Montessori o Dewey corrano il rischio di rimanere un oggetto di studio puramente storico, quasi che possano rappresentare un glorioso passato che oramai è superato e mai più farà ritorno.

Il bambino non è una "macchina banale", cioè un sistema funzionante in maniera del tutto prevedibile e programmabile, come ha sottolineato von Foerster. La scuola non si trova di fronte ad un vaso vuoto in cui riversare la conoscenza fino all'orlo, identificabile probabilmente con il termine dell'obbligo scolastico o con la laurea. La persona è sempre in situazione di apprendimento, da cui il concetto di *lifelong learning*, di fatto applicato soprattutto in ambito professionale ma con ricadute molto maggiori in quanto trasversale alla vita stessa di ognuno.

²⁷ Sandrone G., *Personalizzare l'educazione*, Rubbettino Editore, Catanzaro 2008, pp. 138-139

La scuola si trova quindi di fronte ad una persona che è un progetto di vita a cui si viene chiamati a collaborare. Ci si trova nelle condizioni di “co-costruire” un qualcosa (o meglio, un “qualcuno”) che è già dato, come quando uno scacchista si ritrova a giocare in una partita già iniziata da tempo e da altri, e, stranamente, non da solo, ma in gruppo, in rete con altri giocatori che muovono i pezzi sulla scacchiera o suggeriscono mosse, magari anche diverse da quelle che il nostro “campione” effettuerebbe.

L’istruzione ha sicuramente una dimensione di trasmissione del sapere e della cultura ma forte è il rischio di piegarsi unicamente a tale esigenza. Autori come Morin hanno fortemente criticato tale deriva, riprendendo la famosa affermazione di Montaigne riguardante “la testa ben fatta e la testa ben piena”, con l’evidente preferenza per la prima delle due. I contenuti infatti sono destinati a moltiplicarsi e la ricerca dei cosiddetti “saperi essenziali” potrebbe risultare più ardua del previsto. Lo scopo dell’educazione deve essere altro.²⁸

Una concezione lineare e quasi comportamentista del processo di insegnamento/apprendimento rischia di andare incontro a parecchie delusioni, dal momento che, nella formazione, poche cose sono scontate, automatiche, sicure: del resto, anche nel linguaggio comune la vita si “progetta”, non si programma.

Giacomo Rota, *Ph.d*



Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0 Internazionale
www.weareprimaryteachers.it

²⁸ “L’educazione deve favorire l’attitudine generale della mente a porre e a risolvere i problemi e correlativamente deve stimolare il pieno impiego dell’intelligenza generale. Questo pieno impiego richiede il libero esercizio della facoltà più diffusa e più viva dell’infanzia e dell’adolescenza, la curiosità, che troppo spesso l’insegnamento spegne e che, al contrario, si tratta di stimolare, o di risvegliare, se sopita.” Edgar Morin, “La testa ben fatta - Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero”, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, pag. 16