



La personalizzazione al cuore della riforma dei professionali

A cura di Francesco Bussi

Coordinatore del progetto di accompagnamento alla Riforma degli Istituti Professionali per l'Indirizzo Sevizi per la sanità e l'assistenza sociale "Professional... mente Insieme 2"

La prospettiva sulla Riforma degli Istituti Professionali che intendo discutere pone al centro una delle principali innovazioni: l'attenzione molto forte alla personalizzazione degli apprendimenti e agli strumenti per attuarla. Possiamo dire che la personalizzazione è il punto di vista da cui guardare la riforma, assieme all'altro di garantire sbocchi professionali certi ai diplomati.

1 La personalizzazione degli apprendimenti - alle origini dell'Età moderna M. de Montaigne <https://youtu.be/pydOnmpeVvE>

Per far questo, ritengo opportuno, in questo primo intervento, risalire alle origini del pensiero moderno, scorrendo alcune pagine dei Saggi di Michel Eyquem de Montaigne, precisamente il cap. XXVI del libro I, dal titolo "Dell'educazione dei fanciulli"

In queste pagine di Montaigne si possono trovare gli elementi essenziali della personalizzazione degli apprendimenti e della individualizzazione degli insegnamenti che sono oggetto di dibattito nel nostro tempo.

La chiarezza delle parole di Montaigne discende, probabilmente, proprio dal loro collocarsi nel momento in cui si afferma, nella cultura occidentale, l'idea di individuo che come tale deve essere posto nelle condizioni di sviluppare appieno le proprie potenzialità. Ovviamente Montaigne fa riferimento agli strati elevati della società del XVI secolo.

Il Saggio di Montaigne, infatti, è costituito da un insieme di consigli a Madame Diane de Foix, Contessa de Gurson per la scelta del precettore del figlio che sta per dare alla luce.

Montaigne avvia il suo ragionamento con una Sentenza ben nota, ripresa da Morin nel volumetto "La testa ben fatta."

"Per un figlio di buona famiglia che si volga alle lettere, [...], se si desidera farne un uomo avveduto piuttosto che un dotto, vorrei [...] - sostiene Montaigne - che si avesse cura di scegliergli un precettore che avesse piuttosto la testa ben fatta che ben piena, e che si richiedessero in lui ambedue le cose, ma più i costumi e l'intelligenza che la scienza."¹

Montaigne entra subito in medias res

E aggiunge di richiedere al precettore, nel suo ufficio che (egli) si conducesse in una maniera nuova. [...]

¹ Il testo di Montaigne non è sempre citato secondo le norme redazionali, ma seguendo le esigenze discorsive.



Vorrei che [il precettore] fin dal principio, secondo le possibilità dell'animo che gli è affidato,

“[...] cominciasse a metterlo alla prova, facendogli gustare le cose, sceglierle e discernere da solo. A volte aprendogli la strada, a volte lasciandogliela aprire. Non desidero che inventi e parli lui solo, desidero che ascolti il suo discepolo parlare a sua volta. Socrate e in seguito Arcesilao facevano prima parlare i loro discepoli, e poi parlavano loro.”

Come si vede ci troviamo di fronte agli elementi essenziali della personalizzazione: la **motivazione intrinseca** (il gustare le cose da parte dell'allievo), la **partecipazione** alla **scelta** del percorso di apprendimento (la possibilità per l'allievo di scegliere e discernere). E dal versante docente la **capacità di ascoltare gli allievi** per poter riconoscere i momenti in cui è necessario sostenere o lasciar procedere l'allievo.

Montaigne prosegue con una immagine che rappresenta in modo esemplare l'atteggiamento che auspica nel precettore affinché renda possibile all'allievo gustare le cose, sceglierle e discernere, intraprendendo un suo percorso proprio verso la conoscenza.

“È bene - chiarisce Montaigne - **che egli se lo faccia trottar davanti per giudicare la sua andatura**, e giudicare fino a che punto debba abbassarsi per adattarsi alle sue forze. Se manca questa proporzione, guastiamo tutto; e saperla trovare, e regolarsi di conseguenza con giusta misura, è uno dei più ardui compiti che io conosca”

E, a scanso di equivoci, il nostro autore precisa:

“Quelli che, come vogliono le nostre usanze, cominciano con una medesima lezione e con ugual metodo a governare parecchi spiriti tanto diversi di misura e di forma, non c'è da meravigliarsi se in tutta una folla di ragazzi ne trovano appena due o tre che ricavano qualche buon frutto dal loro insegnamento.”

Non possiamo ritenere che questo atteggiamento stigmatizzato da Montaigne non sia presente tra i docenti di oggi, quando ad es. si ritiene necessario presentare la propria lezione non secondo le possibilità degli allievi di recepirne i contenuti, ma secondo la più rigorosa formulazione dei concetti, secondo il lessico specifico disciplinare e la strutturazione propria della disciplina, senza considerare fino a che punto questi appartengano già all'allievo. **Si noterà, infatti che le linee guida non parlano di discipline, ma di insegnamenti**, evidenziando, quanto sia necessario favorire l'apprendere degli allievi.

Se poi sulla base di quella lezione (o del nostro programma didattico magari immutabile negli anni) pretendiamo di effettuare la selezione dei migliori, accadrà precisamente ciò che maggiormente il nostro Montaigne teme: l'aver riempito le teste, ma senza aver permesso all'allievo di formare la propria.

Proseguendo nella sua argomentazione Montaigne sollecita il precettore a verificare gli apprendimenti in termini che richiamano da vicino il concetto attuale di competenza:



“Ciò che [l’allievo] avrà imparato, glielo faccia esporre in cento guise e adattare ad altrettanti soggetti diversi, per vedere se l’ha anche afferrato bene e fatto veramente suo, basandosi, come modello al suo procedere, sui principi pedagogici di Platone.”

Come si può osservare, ci troviamo davanti ad un elemento chiave della competenza, come comprovata capacità di usare conoscenze e abilità in situazioni differenti e, quindi, alla trasferibilità dei concetti in contesti diversi.

L’immagine posta a rafforzativo del concetto è decisamente forte.

“È segno d’imbarazzo di stomaco e d’indigestione rigettare il cibo come lo si è inghiottito. Lo stomaco non ha compiuto la sua operazione se non ha fatto cambiare aspetto e forma a quello che gli si era dato da digerire.”

E Montaigne aggiunge:

“... gli faccia passar tutto allo staccio e non gli metta in testa nulla con la sola autorità e sulla parola. [...] Lo si metta davanti a [questa] varietà di giudizi: se può, sceglierà, altrimenti rimarrà in dubbio. Soltanto i pazzi sono sicuri e risoluti”

Segue un’altra straordinaria immagine che ci restituisce il senso dell’attesa positiva verso gli esiti dell’apprendere.

“Le api predano i fiori qua e là, ma poi ne fanno il miele, che è tutto loro, non è più timo né maggiorana: così quello che ha preso da altri, egli lo trasformerà e lo fonderà per farne un’opera tutta sua, ossia il suo giudizio”

Restando nell’ambito del concetto di competenza vediamo emergere oltre all’aspetto dell’autonomia anche quello della responsabilità (meglio il dubbio che certezze fondate sulla sola autorità)

Sul piano della personalizzazione, invece, potremmo eventualmente aggiungere che da un campo di fiori uno sciame d’api produce del miele, una mucca produrrà del latte. In sostanza che la originalità personale deve essere lasciata emergere, per formare persone avvedute e competenti, ma soprattutto che ciascuno valorizza e forgia i risultati del proprio apprendimento secondo le dimensioni personali che gli sono proprie.

Rimangono ancora due punti essenziali a connotare la personalizzazione; il rapporto con gli altri e aspetto dell’operatività.

“Lo si educi - dice Montaigne - soprattutto ad arrendersi e a ceder le armi alla verità appena la scorga: sia che essa nasca dalle mani del suo avversario, sia che nasca in lui stesso per qualche resipiscenza.”

L’argomento è molto forte e sarà soprattutto la cultura del Novecento, in particolar modo muovendo dal pensiero di Vygotskij, a dare fondamento scientifico alla strutturazione del pensiero nella relazione con l’altro, restituendo un significato più complesso a tutte le esperienze pedagogiche che hanno posto al centro la cooperazione e la collaborazione tra pari e tra persone di diverso livello di competenza.



Infine, l'operatività: non si impara in astratto ma con l'esercizio dell'operatività fisica, intellettuale, sociale e affettiva.

Non si insegnano “[...] **le capriole soltanto facendocene vedere**, senza che ci muoviamo dai nostri posti, come **costoro** [i precettori pedanti che parlano sempre loro] **vogliono istruire il nostro intelletto senza scuoterlo** che qualcuno ci insegnasse a maneggiare un cavallo o una picca o un liuto o la voce senza esercizio, come costoro **vogliono insegnarci a giudicar bene e a parlar bene senza esercitarci né a parlare né a giudicare.**”

Ecco che ci viene restituito il valore del fare ragionato, aspetto dell'abilità essenziale per conseguire la competenza, intuitivo se vogliamo, ma d'altra parte così spesso disatteso dalla scuola, per mille ragioni e condizioni limitanti. Chi non conosce diplomati di istituto professionale che non hanno vissuto gli aspetti teorici sui banchi dell'officina o dei laboratori. Non parliamo di liceali che non hanno mai visto un laboratorio di fisica o di scienze, pur discettando di questa e di quella. Per restare nel nostro Indirizzo Servizi per la sanità e l'assistenza sociale, chi non ha, talvolta, visto svilire le metodologie operative ad attività scoordinate dalle scienze umane, dalla psicologia dall'igiene e da diritto.

Nel prossimo intervento vedremo quali condizioni distanziano la situazione del precettore di Montaigne dalla realtà scolastica del nostro tempo. Cercando di cogliere gli aspetti positivi che modificano ed estendono la natura del rapporto educativo.

Dal XVI sec. al XXI sec.

Gli elementi essenziali che distinguono la situazione descritta da Montaigne da quella della scuola attuale sono di base due:

- Noi non siamo istitutori, non abbiamo un rapporto uno a uno con l'allievo, lavoriamo con gruppi di 20/30 alunni, normalmente con più gruppi di queste dimensioni, in rapporto all'universalizzazione dei servizi educativi e di istruzione;
- L'attività didattica non è finalizzata solo al piacere disinteressato per la cultura (all'otium), ma all'uso della conoscenza per agire e operare in tutti gli ambiti della vita lavorativa, economica e sociale, secondo il modello della cultura contemporanea.

La dimensione collettiva della classe, la dimensione collegiale dell'organizzazione didattica e **la dimensione utilitaristica** del sapere in quali misura possono essere delle occasioni e delle opportunità **per la personalizzazione degli apprendimenti e per il successo formativo di ciascun allievo?**



2 La personalizzazione degli apprendimenti - dalla dimensione normativa alla individuazione di concetti e strumenti per attuarla

<https://youtu.be/xAndkYbXszQ>

Il precedente intervento si è concluso con la proposta di alcuni interrogativi che segnano la distanza che intercorre tra il precettore di Montaigne e l'insegnante di oggi che si trova davanti a una classe di allievi e che è chiamato ad agire collegialmente.

In questo intervento si cercherà di focalizzare alcune condizioni della realtà scolastica contemporanea al fine di renderle dei punti di forza, piuttosto che debolezze o, peggio, rimpianti di un impraticabile, ma ideale, rapporto uno a uno!

L'aspetto inerente alla cultura, come strumento di una società che fonda sulla conoscenza la propria forza e la propria possibilità di successo, e all'uso pratico, nei contesti lavorativi delle conoscenze, è rinviato ad altri interventi che valorizzeranno la pluralità della dimensione formativa, nell'intreccio di proposte tra scuola, extra scuola, alternanza scuola lavoro, tirocinio, attività lavorativa.

La personalizzazione nella normativa degli ultimi decenni

Si farà quindi cenno all'impiego della nozione di personalizzazione nella legislazione scolastica, sottolineando un rischio connesso al fraintendimento a cui il concetto può dare adito, se non viene colto come promozione di competenza.

Infatti, se le condizioni sociali e ambientali in cui la personalità si forma sono proposti come ostacoli insormontabili e se le condizioni economiche e sociali e la provenienza da ambienti socioculturali deprivati sono assunti come limiti invalicabili, si giustificano proposte formative "più povere" per i ragazzi che provengono da tali ambienti e si tende a condannarli a ruoli sociali subordinati, limitando il valore di promozione sociale che la scolarizzazione e la conoscenza debbono avere.

Per affrontare il tema della definizione progressiva del concetto di personalizzazione, utilizzeremo l'articolo di Sergio Cicutelli, *La personalizzazione nella legislazione scolastica recente*, Roma 2018 (consultato in internet nel febbraio 2020), distinguendo la dimensione cronologica da quella sistematica.

Da un punto di vista cronologico si possono individuare sostanzialmente quattro fasi nell'exkursus che attraversa gli ultimi cinquant'anni di legislazione scolastica:

- 1) Negli anni Settanta-Ottanta del secolo scorso, il concetto di personalizzazione comincia ad emergere in maniera ancora incerta e generica, legato a un significato non ancora specifico;
- 2) negli ultimi anni Novanta, la personalizzazione attraversa, in modo "sommerso" le azioni di riforma del ministro Berlinguer, ponendo le basi per i successivi sviluppi;
- 3) i primi anni Duemila, vedono lo sviluppo della riforma Moratti, inizialmente segnata da una convinta e pervasiva presenza della personalizzazione nell'organizzazione della nuova scuola;
- 4) nell'ultimo decennio, si registra la reazione politica e culturale alla riforma Moratti con un'iniziale cancellazione di alcune sue forme di personalizzazione, ma con il successivo recupero – ancora in corso – di alcuni aspetti qualificanti.

È interessante focalizzare l'attenzione sul fatto che ci si pose, in modo specifico dagli anni '70 (L. 517/77) il problema di individualizzare le proposte didattiche, al fine di rispondere alle esigenze di



ciascun allievo.

Lo strumento di questa stagione divenne la Programmazione curricolare e, connesso a questa, l'uso delle tassonomie degli obiettivi dell'apprendimento.

Nell'impiego delle tassonomie si è frequentemente commesso l'errore di confondere i livelli di conseguimento degli obiettivi, con l'idea che l'apprendimento procedesse secondo la successione tassonomica.

Quindi nella proposta didattica si poteva immaginare di fornire prima gli elementi di conoscenza, per poi di passare ai processi di comprensione e di applicazione e, successivamente, a quelli dell'analisi, della sintesi, ecc..

Ovviamente il "difetto", se così si può dire, non stava nello strumento normativo, la legge 517 del 1977, ma nella vulgata pedagogico-didattica.

Lo scopo esplicito e positivo di quella stagione si sostanziava nell'idea di far raggiungere a tutti gli stessi obiettivi irrinunciabili nella società contemporanea. Ciò costituisce un fondamentale elemento di democrazia del sistema educativo.

Spesso, lo strumento di individualizzazione finiva, però, per essere ricondotto ad una continua diminuzione della dimensione dei singoli piccoli passi necessari per conseguire l'obiettivo intermedio e poi quello più generale di riferimento, immaginando una sequenzialità per tutti uguale, differenziata solo, potremmo dire, relativamente all'altezza dell'alzata di ogni gradino e sul tempo di percorrenza dell'itinerario.

L'istruzione programmata ha certamente contribuito ad affrontare molti problemi di apprendimento e ha rivelato, nella sua applicazione computerizzata, in particolare, delle potenzialità decisamente significative.²

Vale a questo punto la pena di soffermare l'attenzione sul punto di vista sistematico della presenza del termine personalizzazione nella normativa nazionale.

Da questo punto di vista sembra di poter individuare quattro distinti ambiti in cui riconoscere la presenza della personalizzazione:

1) la personalizzazione o individualizzazione come soluzione didattica da adottare per favorire l'integrazione scolastica di alunni disabili o di soggetti a vario titolo bisognosi di particolare attenzione educativa;

2) **la personalizzazione come pratica idonea a soddisfare le esigenze di un'utenza scolastica legata in vario modo al mondo del lavoro (istituti professionali, formazione professionale, istruzione degli adulti);**

3) **la personalizzazione come modalità prevalentemente organizzativa**, legata in particolare all'introduzione dell'autonomia scolastica, presente in tutti **i contesti scolastici in cui sia possibile scegliere all'interno di un'offerta formativa differenziata;**

4) **la personalizzazione come ordinaria prassi didattica** che caratterizza l'attività scolastica quotidiana attraverso una molteplicità di strumenti e soluzioni essenzialmente affidate al discernimento professionale degli insegnanti (in fondo la libertà d'insegnamento è anch'essa una forma di personalizzazione al di qua della cattedra).

² Il successo conseguibile nel compiere un piccolo passo, diventa motivante per compiere il successivo. Si confrontavano allora, su questa prospettiva, la prospettiva comportamentista di Burrhu Frederic Skinner e quella cognitivista di Norman Crowder e i diversi modelli tassonomici.



L'idea di fondo della personalizzazione - sostiene il prof. Baldacci - è che l'azione formativa debba essere pianificata valorizzando la specificità del soggetto. Il presupposto è quello di una formazione sensibile «alle differenze della persona nella molteplicità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale)» (Baldacci M. (2002). Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo. Torino: UTET).

Con riferimento a quest'ultimo punto di vista sulla personalizzazione possiamo riprendere alcuni concetti espressi dal prof. Baldacci a seguito dell'applicazione della riforma Moratti si possono estrapolare chiarimenti significativi (Baldacci, Piani di studio personalizzati e unità di apprendimento, in "Annali dell'Istruzione", XLIX, 2003, n. 3-4, Strumenti per la Riforma. Progetto R.I.So.R.S.E. Rapporto Nazionali).

Il concetto di personalizzazione del percorso formativo trova collocazione normativa a partire dall'art. 1 comma 2 del D.P.R. 275/99, regolamento attuativo dell'art. 21 della legge 59/97, che recita "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, alle domande delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo ...".

L'introduzione dei Piani di studio personalizzati segna quindi

"... il definitivo abbandono dell'uniformità delle prestazioni progettate a priori, già inaugurato con la stagione della Programmazione Curricolare, successiva ad una logica esclusivamente centralistica imperniata sui Programmi di insegnamento dettati dal centro; i docenti delle istituzioni scolastiche autonome sono, dunque, chiamati ad operare nella singolarità della loro situazione e a trasformare responsabilmente il servizio istituzionale da essi fornito nella sintesi di ciò che è bene per ciascun allievo considerato nella unicità e integralità della sua persona, fermo restando i valori/vincoli nazionali che tutti devono rispettare."

E il prof. Baldacci ricorda che proprio i **Piani di studio personalizzati e le correlate Unità di apprendimento** costituiscono gli elementi di maggiore novità e problematicità per le scuole campione che avevano sperimentato la riforma.

Questi elementi ancora oggi presentano aspetti di criticità, ma, contemporaneamente, propongono le maggiori opportunità di realizzare una didattica attenta alla personalizzazione.

Nelle Raccomandazioni per la scuola primaria e in quelle per il primo ciclo (pubblicate tra il 2002 e il 2003) si legge che

"Personalizzare significa aprire, accrescere, liberare, moltiplicare le capacità e le competenze personali di ciascuno; dare a ciascuno il proprio che è unico e irripetibile; valorizzare le identità personali, non svilirle, ma considerarle la condizione per un dialogo fecondo con altre identità che possono, così, perfezionarsi a vicenda. Personalizzare significa diffidare della



tentazione di dare a tutti, per principio, le stesse cose, magari per lo stesso tempo e allo stesso modo. Non è personalizzare nemmeno dare a tutti le stesse cose in tempi e modi diversi.”

Si noterà infine che tra gli strumenti della riforma Moratti un ruolo particolarmente importante rivestivano i **tutor** e il **portfolio**. Il primo era il docente incaricato di accompagnare l’alunno (e la famiglia) nella costruzione del Piano di Studio Personalizzato; il secondo era la raccolta dei materiali prodotti dall’alunno e selezionati al fine della sua valutazione e orientamento

Nella riforma dei professionali ritroviamo la figura del tutor e il Piano formativo individuale attraverso il quale il consiglio di classe progetta e documenta il percorso di ciascun allievo.

Nelle Linee guida per i nuovi professionali 2019 si puntualizza che

“Personalizzazione significa, infatti, conferire e consentire centralità e protagonismo ai giovani, non solo perché possano scoprire e mettere in gioco i propri talenti peculiari, ma anche perché possano diventare realmente responsabili del proprio cammino personale, assumendosi (progressivamente) il rischio della propria libertà di azione”

Gli elementi specifici di questa definizione sono l’idea di rendere gli allievi protagonisti attivi e il rinvio alle due caratteristiche centrali della competenza: l’autonomia e la responsabilità.

Qui di seguito interessa esplorare alcuni concetti essenziali per orientarsi verso la personalizzazione e mostrare le potenzialità di due strategie, la differenziazione didattica e l’apprendimento cooperativo.

Concetti e strumenti per personalizzare

Il riferimento più immediato per questa parte sarà l’articolo di Gentile M., *Insegnare alla classe e personalizzare l’apprendimento*, 2007 (consultato in internet nel febbraio 2020).

Obiettivo dell’articolo è rendere evidenti alcuni principi e alcune soluzioni per un **“apprendimento personalizzato” agito nel contesto della classe**. La proposta è di tener assieme due modelli didattici: **la Differenziazione Didattica e il Nuovo Apprendimento Cooperativo**.

Entrambi mirano a:

Fornire al massimo numero di studenti delle “buone opportunità” di apprendimento e costruire le condizioni essenziali perché ciò possa avvenire

La caratteristica di elenco di quanto segue non deve far dimenticare che si tratta di stimoli che spetterà ai docenti e ai gruppi di docenti tradurre operativamente nel loro contesto concreto di azione.

- A. progettare e condurre attività che coniughino l’insegnamento a tutta la classe con le reali peculiarità (punti forza e di debolezza) degli alunni



- B. **minimizzare i modi convenzionali di fare scuola (lezione per ascolto, completamento di schede, interrogazioni alla cattedra) rendendo più frequenti attività nelle quali i ragazzi operano direttamente sui saperi**
- C. differenziare i prodotti, le strategie e il modo di presentare sia i contenuti, sia gli esiti di apprendimento
- D. creare un ragionevole equilibrio tra contenuto e processi di apprendimento, evitando sbilanciamenti nell'uno o nell'altra direzione (ciò non significa solo fornire contenuti insufficienti o inadeguati al consolidamento delle conoscenze, ma anche proporre materiali eccessivamente ridondanti che non sfidano gli allievi ad apprendere)
- E. **promuovere negli alunni l'idea di essere (o poter diventare) persone capaci di apprendere**
- F. **proporre compiti e materiali che implicano l'uso significativo delle conoscenze in situazioni molto vicine a quelle di vita reale**
- G. insegnare, modellare e far sperimentare processi riflessivi su ciò che è stato appreso, svolto o vissuto
- H. **proporre attività che sollecitano parallelamente processi sensoriali, intellettivi e sociali**
- I. conoscere **le rappresentazioni e le conoscenze già in possesso degli studenti** per favorire una comprensione più immediata dei nuovi contenuti
- J. **utilizzare delle cornici concettuali (e di senso) per organizzare i diversi elementi della conoscenza** (fatti, principi, sequenze, procedure, regole, metodi, concetti) in modo da facilitare il richiamo e l'applicazione
- K. **insegnare abilità di pensiero metacognitivo** attraverso la discussione e le attività di ricerca e verifica di ipotesi.

Passiamo ora ad accennare ai due strumenti annunciati la differenziazione didattica e l'apprendimento cooperativo

Differenziazione Didattica

Per Gregory e Chapman (Gregory, G. e Chapman, C., 2002. Differentiated instructional strategies. One size doesn't fit all. Thousand Oaks, CA: Corwin Press), la Differenziazione Didattica, più che un metodo, è una visione dell'insegnamento, una "cultura educativa" che interpreta la diversità nel contesto della classe. Con essa si guarda agli studenti per ciò che sono, valutando realisticamente cosa sanno e sanno fare in un dato momento. Si assume come dato pedagogico lo stato reale degli studenti, non rinunciando, tuttavia, ad offrire sfide e opportunità di apprendimento.

Al "tuttavia" va sostituito, a mio parere, "al fine di", cioè non si tratta di incidentalmente offrire a chi proviene da ambienti deprivati di uscirne, ma di costruire le condizioni perché ne esca.

Di seguito si fornisce un elenco delle strategie per la differenziazione didattica, utilizzabili nelle diverse situazioni di insegnamento-apprendimento:



Strategie per la differenziazione didattica

1. Raggruppamenti flessibili. I docenti possono minimizzare l'uso della lezione frontale, organizzando la classe su compiti individuali combinati con compiti di piccolo gruppo.
2. Materiali differenziati. Si possono differenziare i materiali in termini di complessità, astrazione, limiti e strumenti.
3. Postazioni tematiche. Le postazioni tematiche sono luoghi fisici presenti nella classe, dove gli studenti lavorano, simultaneamente, in piccoli gruppi su contenuti o compiti differenziati.
4. Gruppi di livello. Prima di realizzare un'unità i docenti eseguono una valutazione preliminare sui livelli di prontezza attualmente posseduti dagli studenti con lo scopo di diversificare gli stimoli didattici.
5. Agenda personale. L'agenda è una lista personale di compiti, da completare entro uno specifico limite di tempo (usualmente due o tre settimane).
6. Istruzione complessa. La finalità principale della strategia è favorire un apprendimento concettuale nel contesto di compiti intellettivamente sfidanti da svolgere in piccoli gruppi.
7. Studi individuali attorno ad un tema. Gli studi individuali sono ricerche autonome della durata di tre o sei settimane. Gli studi ruotano attorno a contenuti di tipo concettuale.
8. Apprendimento basato su problemi. Gli studenti cercano informazioni, definiscono il problema, individuano risorse valide, pensano la soluzione, comunicano la soluzione, valutano l'efficacia della soluzione.
9. Vie di accesso. Gli studenti possono esplorare uno stesso contenuto attraverso materiali e compiti narrativi, logico-quantitativi, concettuali, estetici, esperienziali.
10. Preferenze di apprendimento. Si differenzia secondo quattro preferenze: ricordare bene i contenuti, coinvolgersi personalmente, comprendere e attribuire senso, fare sintesi.

Queste possibilità vanno tenute presenti nella progettazione individuale, ma soprattutto collegiale, per la predisposizione di unità di apprendimento.

Nuovo Apprendimento Cooperativo

Kagan, S. (1998): *New Cooperative Learning, multiple intelligence, and inclusion*. In: J. W. Putnam (A cura di), *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom* (pp. 105-136). Baltimora, MA: Brookes Publishing Co.

I benefici dell'apprendimento cooperativo sono stati documentati in numerosi programmi di ricerca, i docenti, tuttavia, incontrano consistenti difficoltà nell'applicarlo, perché legato all'idea di una pesantissima attività di strutturazione a monte.

E' possibile ridurre questo carico di progettazione attraverso lo stabilirsi di forme organizzative standard che i ragazzi acquisiscono come abitudine di lavoro.

È indispensabile però tenere presente alcuni principi generali per la gestione delle attività cooperative



1. L'Interdipendenza positiva, il contributo di ciascuno è complementare e necessario al lavoro del gruppo.
2. La Responsabilità individuale, cioè la consapevolezza che l'impegno individuale sarà valutato pubblicamente.
3. L'equa partecipazione sia nella determinazione del risultato e sia nella definizione delle scelte, quindi la legittimazione di tutti gli allievi a intervenire su questi aspetti del lavoro cooperativo e corrispettivamente la sollecitazione a intervenire.
4. L' Interazione simultanea, gli studenti sono attivi nello stesso momento in tutti i gruppi, nessun allievo è lasciato senza una consegna necessaria al buon risultato del lavoro di tutti.

I quattro principi vanno coniugati con la molteplicità delle intelligenze (gli studi di Howard Gardner, 1993 sulle intelligenze multipli, aprirono la strada ad una concezione non "univoca" dell'intelligenza).

Ai fini educativi, è interessante tener presente che il profilo intellettuale degli alunni presenta tratti relativamente autonomi ma in relazione tra loro. Ciascuno alunno dà vita, così, a un mix di potenziali unici e irripetibili. Il profilo intellettuale personale non è altro che l'esito di questa combinazione di intelligenze, più o meno dominanti.

La personalizzazione dal versante docenti

Le linee guida del 2019 insistono molto sul cambio di paradigma nel rapporto tra insegnare e apprendere. La questione di come coinvolgere il corpo docenti in questa prospettiva è uno dei compiti più ardui per i Dirigenti scolastici e non credo esistano ricette facili e tanto meno già consolidate, tranne la valorizzazione della solida professionalità dei più.

Ciò che a me sembra evidente è che lo sforzo di applicare tutti gli strumenti per la personalizzazione, (assieme al già pluriennale impegno per mettere a disposizione ambienti di apprendimento innovativi) costituisce una assunzione di responsabilità e di autonomia di azione professionale del corpo docente e della dirigenza che si esercita nell'agire collegiale e nel coerente utilizzo delle risorse (umane e materiali).

D'altra parte, sono convinto anche che sia possibile strutturare delle routine, coerenti con il nuovo paradigma, non più complicate del preparare la lezione, del correggere dei compiti, dell'essere assillati dai tempi e dai modi della verifica.

In sostanza, passato il periodo dello sforzo innovativo, si diventerà abili nella condivisione dell'azione didattica con i colleghi e nell'attivazione di processi di individualizzazione degli insegnamenti e di personalizzazione degli apprendimenti, così come verrà naturale avere fiducia e assecondare l'autonomia positiva degli allievi.

Si affronterà nel terzo intervento il complesso rapporto tra personalizzazione e valutazione degli apprendimenti con la consapevolezza che anche questo è un campo largamente affidato allo sviluppo professionale individuale e collettivo del corpo docente.



3 La personalizzazione e il processo valutativo

3.1 Pregiudizi, pericoli e opportunità <https://youtu.be/C39WINO-i2o>

Questo testo accompagna il video omonimo. Ha la forma di appunti per una valutazione coerente con la personalizzazione. Non ha carattere sistematico, né esaustivo. Piuttosto cerca di indicare alcuni criteri e di offrire stimoli di riflessione per un inquadramento del processo di valutazione e di presentare alcuni strumenti di lavoro.

Penso sia importante richiamare un fatto significativo e di carattere generale, pur connesso al tema della valutazione scolastica:

E' sempre possibile esprimere giudizi, su tutto e tutti, anzi, inevitabilmente, alle prime conoscenze di un fatto o al primo impatto relazionale con una persona o una classe di allievi, già formuliamo mentalmente giudizi che spesso solo faticosamente siamo in grado di cambiare. Giudizi, o meglio pregiudizi, che condizionano sia le nostre attese rispetto agli allievi, sia i processi di didattici e valutativi che attiveremo nei confronti degli allievi.

Esplicitare questa dimensione è inevitabile per migliorare la relazione educativa.

Ad es. non è affatto indifferente se in aula docenti si esprimono, con discreta continuità, giudizi svalutativi sulle generazioni dei nostri allievi, perché questo ci condizionerà e ci porterà a vivere nel mondo che noi disegniamo in questo modo. Ciò non solo perché daremo in prima istanza interpretazioni negative dei comportamenti e degli atteggiamenti degli allievi, ma anche perché, con i nostri atteggiamenti, condizioneremo le aspettative degli allievi rispetto a sé stessi e alla natura del rapporto che possono stabilire con noi.

Il tema della valutazione a scuola richiede che vi sia stretta coerenza tra l'atto valutativo e il complesso di azioni intraprese nel rapporto di insegnamento-apprendimento. E' evidente che quanto più alto è il tasso di pregiudizi autoalimentato dal corpo docente, tanto meno efficace sarà il processo di insegnamento e più svilente per gli allievi fino a rendere, di per sé, poco credibile la valutazione.

Di conseguenza questa sarà sottoposta a critiche e opposizioni pregiudiziali da parte di allievi e famiglie: "L'insegnate ce l'ha con me!" Questa espressione è speculare all'altra: "i ragazzi di oggi sono molto meno preparati di noi, non hanno interessi culturali!"

Di qui la necessità di aumentare la consapevolezza dei processi che attiviamo nel rapporto con la classe e con ciascun allievo, come singolo docente e come gruppo di docenti.

Per far fronte ai pregiudizi nostri e altrui possiamo affrontare il rapporto di apprendimento-insegnamento in questi termini:

in ogni caso, nell'atto di apprendere e nell'atto del far apprendere avviene una "mediazione" tra significati, di contenuti cognitivi, tra dimensioni valoriali.

Per questo è opportuno che favoriamo in noi e negli allievi l'assunzione di atteggiamenti/comportamenti che facilitino la mediazione.

Dall'ambito professionale della mediazione assumiamo **due serie di verbi/atteggiamenti** che facilitano o, rispettivamente, ostacolano la mediazione.

La serie che rende impossibile la mediazione è costituita dai tre verbi: Esclude, Giudica, Occupa spazio solo per sé

Esclude (inutile perdere tempo con questi studenti)



Giudica (le generazioni attuali mancano degli strumenti essenziali per capire i concetti di matematica ...)

Occupa spazio solo per sé (tanto vale che spieghi e chi può mi segue; chi vuole imparare, impara!)

La serie che favorisce la mediazione include i verbi: Osserva, Giustifica, Espande

Osserva (cosa sono in grado di fare questi ragazzi, così parto da lì!)

Giustifica (vedo di capire da cosa dipende questo errore?)

Espande (intervengo sulla incomprensione/misconoscenza, uso positivamente l'errore)

La dimensione del “negoziare” appartiene in particolare alle pedagogie che fanno riferimento al socio-costruttivismo, nel quale la relazione con i pari e il docente/tutor, diviene centrale per la costruzione di nuova conoscenza e l’interiorizzazione della stessa.

Premesso, quindi, che costantemente valutiamo in modo esplicito e/o implicito è importante:

- Cercare di rendersi consapevoli dei nostri atti valutativi ed esplicitarne le ragioni e il significato
- Sapere di essere legittimamente sottoposti ai giudizi altrui
- Coinvolgere espressamente le altre componenti (alunni, famiglie) nel processo di valutazione, nel rispetto di limiti e competenze e con l’obiettivo di conseguire una triangolazione di punti di vista diversi.

Non si intende qui suggerire intromissioni o fornire alibi a indebite delle famiglie nel momento formale della valutazione periodica e finale, né tanto meno “offrire patenti di competenza disciplinare” a genitori, così spesso invadenti nella loro “difesa” dei presunti interessi dei figli. Certamente però le famiglie possono offrire interessanti punti di vista sulle aspettative e i vissuti dei ragazzi nella relazione con i saperi e con i contesti di apprendimento, ad es.

Questo ci riporta ad una altra fondamentale considerazione, cioè che, per poter valutare opportunamente gli esiti di apprendimento, è necessario sottoporre a controllo e verifica anche l’organizzazione degli ambienti di apprendimento, i modi dell’insegnare, gli aspetti processuali dell’apprendere.

Il compito istituzionale del valutare è stato esteso negli ultimi anni a molti gli aspetti e a molte figure del sistema scolastico (ad esclusione dei docenti. Sic!) con il decreto 80 del 2013 relativo al SNV.

In senso stretto, la **valutazione scolastica** è quella degli allievi, sia a fini di carriera scolastica, con i voti numerici, sia a fini certificativi con la descrizione delle competenze acquisite.

Questa seconda dimensione è divenuta viepiù pregnante a seguito dell’impostazione della riforma Moratti e in seguito al riordino del 2010 e al D.lgs 61/2017, tralasciando qui tutta la decretazione sui modelli certificativi delle competenze nei vari momenti della vita scolastica.

Più interessante per il nostro ragionamento è osservare che, nelle linee guida del 2019 si trae la conseguenza che la prescrizione del DI 92/2018 di svolgere la didattica per Unità di apprendimento, comportava l’uso delle rubriche valutative, nelle quali sono descritti i livelli di conseguimento delle competenze, in termini di autonomia e responsabilità.

Lo strumento delle rubriche è interessante e utile.

Qui si osserva che, come ogni strumento, anche questo può essere banalizzato, come avveniva, in molto casi con i giudizi delle schede di valutazione.



Le linee guida in particolare sottolineano che le rubriche valutative è opportuno siano condivise o, meglio, sviluppate assieme agli studenti.

Anche in questo caso entra in campo la competenza relazionale, in termini di volontà di negoziazione di significati e di esigenza di riconoscere e far riconoscere e rispettare ruoli e professionalità.

Come si è più volte ribadito la valutazione scolastica di basa sulla coerenza dei diversi aspetti del processo di apprendimento-insegnamento.

E' necessario quindi provare a tenere sotto controllo le variabili che influiscono sul processo di apprendimento, quali ad es. la dimensione dell'accoglienza e dell'inclusione, la legittimazione della partecipazione di ciascun allievo o, ancora, il superamento di stereotipi quali l'idea che si perde di autorevolezza quando si accolgono le osservazioni critiche degli allievi sul proprio operato.

Soprattutto centrale, al fine di attivare i processi di apprendimento, è restituire agli allievi la percezione della possibilità di sentirsi e di essere adeguati ai compiti che vengono loro proposti.

Di nuovo torna quindi la necessità di togliere di mezzo i pregiudizi e i giudizi che riguardano la persona, invece della prestazione.

Così sarà accettabile che l'alunno valuti inefficace una spiegazione del docente, ma non il giudizio "l'insegnante non sa spiegare". A ciò corrisponde il fatto che l'insegnante valuti che un compito è insufficiente, ma non che "l'alunno è un incapace" o si convinca che "con quell'alunno è inutile spendersi", ecc.

Se ci caliamo nel senso stretto della valutazione scolastica, cioè la valutazione degli alunni a fini di carriera e di certificazione delle competenze, personalmente noto talvolta una tendenza che trovo poco giustificata dal punto di vista dell'efficacia e dell'efficienza della didattica.

Si tratta della tendenza a sottoporre a scansione e a definizione ogni aspetto, a sottoporre a verifica e valutazione ogni singola sfaccettatura, ancor più a comporre tavole astratte che sezionano la competenza fino alla più piccola partizione.

Questa stessa esasperazione è stata caratteristica delle graduazioni tassonomiche su cui ci siamo esercitati tra gli anni ottanta e novanta, ma ritorna uguale nella ricerca descrittiva dei livelli di ogni singola micro competenza, finendo in esercizi sterili.

I rischi di questa tendenza ipervalutativa sono molto rilevanti a mio parere: la concentrazione del docente sull'atto valutativo formalizzato ne trasforma la personalità professionale e lo rende ansiogeno per i ragazzi; si può finire per assumere la rubrica come presupposto della significatività dell'apprendere, con un'inversione logica e ontologica.

A scanso di equivoci si tratta di cosa completamente diversa dalla progettazione a ritroso.

In questo caso si tratta di attrezzarsi per arrivare al risultato voluto, nell'altro di dare preminenza al valutare sull'apprendere.

L'attenzione alle azioni didattiche ed educative richiede certamente, come si è detto, impegno a non valutare in termini impliciti e approssimativi, ma ancor più significa trasformare la valutazione in comprensione della opportunità offerta dall'errore, aprire ed espandere le potenzialità dell'allievo.

Concretamente, per una valutazione efficace e funzionale, è utile scegliere accuratamente pochi indicatori significativi, soprattutto ai fini della valutazione formale (intermedia a finale).



Per fare un paragone noi siamo certi di non poter compiere in laboratorio una analisi completa dei componenti di un campione d'acqua inquinata. Tentare questa via è perdente.

Ma le sensate esperienze e l'indagine causale, ci suggerisce di verificare, ad es. la presenza/assenza di alcuni organismi viventi (macroinvertebrati) per riconoscere se l'acqua è inquinata e da quali tipi di sostanze. Senza aver la pretesa di analizzare ogni singolo componente del campione d'acqua.

Indicatori significativi ci permettono di risalire alle fonti di inquinamento e di trovare chi sono gli inquinatori.

Fuori di metafora, la individuazione di pochi significativi indicatori, ci permette di valutare le prestazioni degli allievi, di riconoscere misconcezioni e ci suggerisce dove e come intervenire. Non servirà ad es. verificare se l'allievo sa lavorare un pezzo al tornio, se non sa come posizionarlo sulla macchina.

D'altra parte, la scelta degli indicatori più importanti richiede apertura alla sperimentazione e a processi analitici anche lunghi e complessi. Ma questi devono restare nella dimensione della sperimentazione, necessaria e utilmente supportata da centri di ricerca didattica.

Sgomberato il campo da almeno alcune delle condizioni che rendono inefficace a fini formativi e inutilmente gravoso il processo di valutazione, è necessario tornare alle Linee guida del 2019.

3.2 Le Linee guida, strategie di insegnamento-apprendimento, compiti dei diversi organi collegiali <https://youtu.be/8392ARu2Z7Q>

A questo punto è necessario tornare alla definizione di personalizzazione offerta dalle Linee guida del 2019, per riscontrare che **gli elementi specifici di questa definizione sono l'idea di rendere gli allievi protagonisti attivi di processi d'apprendimento significativi e il rinvio alle due caratteristiche centrali della competenza: l'autonomia e la responsabilità.**

Per questo è necessario offrire ambiti di scelta all'allievo, sia per le esperienze formative (ad es. offrendo progetti e u di a diverse convergenti sugli stessi obiettivi di competenza), sia per tempi e modi dell'apprendere, con opportunità, progressivamente più ampie, di esercitare autonomia e responsabilità personali nella relazione educativa con i docenti e il gruppo dei pari e, ovviamente, nell'esercizio delle competenze.

La significatività dell'apprendimento si riferisce alla prospettiva cognitivista di Davide Paul Ausubel L'autore, nel suo testo "pietra miliare" [Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*; introduzione di Cesare Cornoldi e Paolo Meazzini; ed. italiana a cura di Daniela Costamagna. – Milano: F. Angeli, 1978. Ed. originale 1968] sostiene che "nell'apprendimento significativo il nuovo contenuto simbolico, attraverso un'operazione di "sussunzione", (p 80-81) si collega in maniera non arbitraria e soggettiva a immagini, simboli, concetti, affermazioni già esistenti nella struttura cognitiva del soggetto" e aggiunge che "C'è apprendimento significativo per un soggetto quando il significato logico diventa psicologico."(p.101), dove per aspetto logico si intende la significatività per la comunità culturale di appartenenza.

Nel contesto socio-costruttivistico, già valorizzato nei precedenti interventi, l'aspetto indicato da Ausubel, appartiene al momento in cui una nuova competenza, o un nuovo livello di competenza,



passa dalla fase interspichica a quella intrapsichica, cioè ciò che era nella zona di sviluppo prossimale diviene attivabile autonomamente dal singolo.

La zona di sviluppo prossimale, nella quale il docente/tutor/più esperto agisce è definita come l'area dei compiti che ciascuno è in grado di compiere con il sostegno del più competente, ma non ancora in modo autonomo.

Ovviamente l'attività di apprendimento è concepita quindi come un processo sociale che procede dall'azione nella comunità che apprende, all'azione individuale e in questo contesto la negoziazione dei significati tra pari e tra questi e il più competente (docente/tutor) costituisce la dimensione fondamentale dell'ambiente di apprendimento.

Le azioni che progressivamente conducono alla condivisione dei saperi e delle competenze sono state formalizzate nella strategia dell'apprendistato cognitivo nella sequenza di **modelling** (osservazione del più competente che agisce), **coaching** (allenamento nelle diverse attività), allo **scaffolding** (il sostegno nella realizzazione da parte dell'allievo/apprendista) e al **fading** (il progressivo allontanarsi del più esperto).

Questa una sequenza ideale di progressivo passaggio dalla dimensione intersoggettiva a quella individuale della capacità di svolgere un compito e/o di esercitare una competenza, può costituire un riferimento per attivare le forme della differenziazione didattica, affrontata nel precedente intervento. Collins A., Brown J. S., Newman S. E., *L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto*, in C. Pontecorvo et al., 1995, pp. 181-231.

Per stringere più fortemente il legame tra la personalizzazione, come indicata dalle Linee guida e il principio della costruzione sociale della conoscenza si indicano alcune caratteristiche del modello della community of inquiry (*"The Community of Inquiry". Athabasca University. Retrieved 1 April 2014.*) il cui concetto risale al pragmatismo di Peirce e Dewey.

Il concetto fondamentale del socio-costruttivismo che ogni funzione culturale appare in un primo momento come categoria interspichica e successivamente come categoria intrapsichica e che **l'insegnante delinea attività nella zona prossimale di sviluppo** in modo che il funzionamento **interspichico** possa essere strutturato per massimizzare la crescita del funzionamento **intrapichico** attraverso il coinvolgimento in **attività autoregolate, costruttive e riflessive**.

Dalla esperienza della **community of inquiry** interessa vedere le condizioni che permettono lo sviluppo del pensiero critico, cioè:

- la **presenza cognitiva**, (che consiste nella produzione di conoscenze tramite condivisione e negoziazione di informazioni ed esperienze sullo sfondo di una regia didattica)
- la **presenza sociale**, elemento essenziale per la creazione di un ambiente coeso e
- la **teaching presence** che predispose materiali, strategie e costruisce un ambiente favorevole allo scambio e al brainstorming (inteso correttamente come strategia di risoluzione di problemi e non come raccolta di idee su un argomento).

Tutti gli elementi visti finora ci servono a rafforzare l'idea della centralità dell'allievo e della comunità che apprende anche con riferimento al processo valutativo, rispetto al quale le responsabilità divengono condivise tra docente e allievi, poiché le competenze da conseguire sono oggetto accolto e fatto proprio dai discenti e gli allievi sono resi corresponsabili delle condizioni dell'ambiente in cui si apprende (in concreto questa assunzione di responsabilità avviene anche quando gli alunni sollecitano i compagni all'ascolto o allo svolgimento delle attività assegnate).



Per completare il quadro della definizione di personalizzazione espressa nelle linee guida si osserverà che quanto viene detto del rapporto tra valutazione per la carriera scolastica e valutazione delle competenze è sostanzialmente un flatus vocis (o una semplice tautologia) che di fatto evidenzia una contraddizione volutamente lasciata intatta. In sostanza si dice che, poiché la norma prevede che si progredisca nella carriera scolastica attraverso la valutazione numerica, si assegneranno necessariamente dei voti, così come per certificare competenze si useranno dei modelli stabiliti dalle norme, perché così è prescritto dalle norme.

Non ci manca la capacità di adattarci a sistemi contraddittori come insegnanti italiani, importante è non farlo al ribasso facendo in modo “che tutto cambi affinché tutto resti uguale.”

La progressiva applicazione di una didattica realizzata per U di A, come suggerita dalle Linee guida, richiede:

- Che i docenti usino questo tempo per avvicinarsi ad una valutazione di competenze nel proprio insegnamento
- Avviino o rafforzino l'uso delle metodologie cooperative e la differenziazione didattica, anche utilizzando gli strumenti informatici
- Facciano convivere modalità di valutazione diversi in fase di applicazione progressiva della Riforma

Ciò a cui è necessario sfuggire è la trasformazione automatica dei voti nei diversi insegnamenti in livelli di competenza. Il Rapporto non è così semplice ed è necessario rifiutare le funzioni del registro elettronico che propongono simili semplificazioni. Valutazioni ottimali nei singoli insegnamenti non significano necessariamente livelli ugualmente elevati di competenza, anche se i saperi disciplinari costituiscono una delle basi essenziali della competenza.

È piuttosto vero il contrario, quando cioè effettuiamo delle valutazioni di competenza, è possibile che i diversi insegnamenti sappiano estrapolare elementi valutativi di carattere disciplinare. La consueta pluralità degli strumenti di verifica disciplinare sostengono adeguatamente il voto. Il problema è più complesso quando la valutazione riguarda il livello di competenza. Si può considerare ad ogni buon conto che esiste una dimensione processuale dell'applicazione della Riforma che è suggerita dalle stesse linee guida. Non è pensabile, infatti, che, inizialmente, ogni apprendimento sia ricondotto a Unità di Apprendimento, anche se ogni insegnamento deve essere allineato con il conseguimento dei traguardi indicati dal profilo in uscita. Inoltre, si deve considerare che la relazione di insegnamento-apprendimento non potrà mai, comunque, essere esaurita in un particolare strumento, curriculum, unità di apprendimento, lezione, ecc. o in una particolare modalità. Infatti, richiede sempre la costante attenzione all'altro e a sé nello sviluppo relazionale e la disponibilità attiva di molteplici strumenti didattici da parte del docente.

La valutazione in termini di competenze risulterà decisamente più significativa e coerente se ciascun livello dell'organizzazione della scuola costruisce la parte che gli compete.

A livello ministeriale è stato definito il profilo in uscita dal percorso di studi che qui è sintetizzato in una mappa concettuale.

Da questa si vede come i saperi disciplinari siano necessari, ma anche come sia necessario si integrino per dar luogo alla capacità del diplomato di collocarsi in un sistema di compiti professionali, in cui le competenze di relazione sono essenziali, per affrontare i problemi dell'utenza a cui i servizi sono rivolti.



A livello di Istituto va formulato “Il Progetto d’Istituto” (che verrà trattato approfonditamente nell’intervento del prof. Paolo Gallana). Di esso risulta importante rilevare che è lo specchio dei bisogni del territorio, tradotti nella chiave del profilo in uscita proposto dal ministero. Proprio in funzione dei caratteri generali del profilo, Il Progetto d’Istituto disegna i raccordi possibili tra insegnamenti, le accentuazioni delle competenze funzionali ai bisogni del territorio.

Al consiglio di classe compete, come è noto, la programmazione didattico-educativa. Si tratta di una azione molto concreta. E’ un momento essenziale di espressione della libertà d’insegnamento come contributo, rispettoso degli allievi e dei colleghi, all’attivazione dei processi didattici funzionali all’apprendimenti di questi studenti, presenti qui ed ora, con le loro caratteristiche personali.

E’ il momento in cui si cerca di esplicitare il contributo dei diversi insegnamenti al curricolo della classe e a quello dei diversi allievi

È in questo momento che la profilatura degli allievi e quella dei bisogni formativi diventano **programmazione di concreto coordinamento didattico.**

Il Piano di lavoro di ciascun docente esplicita in concreto la messa a punto dei metodi e degli strumenti didattici in termini di:

- comprensione e definizione del ruolo del proprio insegnamento nel curricolo di ciascun allievo
- Accordi sulle collaborazioni tra insegnamenti diversi
- Scelte metodologiche
- Scelta degli strumenti
- Scelta delle diverse alternative da proporre agli allievi per la personalizzazione dell’itinerario verso le competenze
- Scelta dei tempi e degli spazi in cui le attività d’insegnamento si svolgeranno

La caratteristica del piano di lavoro è di essere flessibile, che non significa insignificante e sottoposto a tutte le improvvisazioni dell’istituzione scolastica o dei colleghi. E’ anche questo documento depositato e condiviso con l’istituzione scolastica che tutti dal DS, al Consiglio di classe ai colleghi, agli allievi e alle famiglie debbono rispettare. E’ però anche il momento che deve presentare il massimo di flessibilità per raccordarsi alle situazioni concrete ai bisogni emergenti degli allievi, senza soggiacere all’improvvisazione scolastico-educativa. (la conferenza dell’ultimo minuto, non integrata nella didattica, a cui non si può dire di no, oppure i colleghi che decidono all’ultimo momento di far lezione in piscina o al pattinaggio, magari su pressione delle famiglie ...).

Il riferimento al Piano formativo individuale dell’alunno ci sollecita a favorire la capacità degli allievi di scegliere tra attività differenti e a costruire con i colleghi iniziative che intersechino le attitudini e livelli diversi di competenza dei diversi ragazzi. Ciò vale in particolare nel biennio che è unitario, nonostante l’atteggiamento revisionistico di qualche nota ministeriale.

Si tenga presente che il piano formativo individuale si sostanzia nella scelta delle azioni formative e delle attività collaborative tra insegnamenti **che riteniamo favoriscano e sostengano l’autonomia e la responsabilità di ciascun allievo.**

Riassumendo, La Riforma delinea gli obiettivi di apprendimento nel profilo in uscita e l’Allegato 2 alle Linee guida declina le competenze del profilo in uscita, definite dal D.I. 92/2018, il progetto d’istituto rende coerente il curricolo proposto agli allievi con i bisogni del territorio, la



programmazione educativo-didattica concretizza l'azione convergente degli insegnamenti, il piano del docente attiva i processi di insegnamento-apprendimento, il piano educativo personale individua ciò che è funzionale allo sviluppo di ciascun allievo.

- Su queste basi vanno costruite le rubriche valutative, cioè la descrizione dei livelli di conseguimento delle competenze specifiche, con precipua attenzione al profilo in uscita e alla declinazione delle competenze.
- Avere delle buone rubriche aiuta molto la trasparenza e la condivisione della valutazione con i colleghi e con gli allievi e le loro famiglie.

3.3 Appunti per la valutazione dell'efficacia della formazione on line

<https://youtu.be/oHuCthZX0fE>

In questo momento storico non ci si può esimere dal trattare brevemente il tema della didattica a distanza e della didattica on line. Lo faremo coerentemente con l'impostazione dell'intervento, accennando ad alcuni criteri per valutare l'efficacia della comunicazione nei contesti collaborativi on line.

La documentazione e le offerte formative per l'uso didattico di questi strumenti datano da tempo e chi ha colto una qualunque occasione formativa negli ultimi due decenni ne avrebbe oggi un notevole vantaggio.

Ma non è affatto facile trovarsi nella condizione di poter esercitare solo la didattica a distanza. I principali modelli di riferimento sviluppati finora sono orientati a una modalità blended (mista, in presenza e a distanza).

Per questo oggi ci troviamo davanti a delle impasse a cui si cerca di porre rimedio. Le stesse case editrici stesse hanno messo a punto interventi formativi significativi ed equilibrati, in funzione di questo momento storico particolare. Cito, a solo titolo di esempio, i webinar della De Agostini www.formazione.deascuola.it. Oltre alla formazione offerta dall'Istituto di Tecnologie Didattiche per conto del Ministero <https://www.itd.cnr.it/covid19/>

Per ciò che concerne il tema della personalizzazione e della valutazione, si deve osservare che il modello pedagogico non è definito dalla scelta tra didattica a distanza o in presenza.

Esistono strumenti per realizzare didattica puramente trasmissiva, come esistono strumenti per la didattica attiva, partecipativa e inclusiva e collaborativa.

L'uso di uno stesso strumento, ad esempio, la stessa video conferenza può essere realizzato in tanti modi diversi. Così la didattica a distanza può consistere nell'assegnazione di pagine da studiare e conseguente verifica on line degli apprendimenti, esattamente allo stesso modo che, per qualche docente, andare a scuola è proporre pagine da studiare e verificarne l'apprendimento dei contenuti.

È certamente vero che molti gli strumenti per l'apprendimento in rete sono stati pensati principalmente per attività di condivisione e di collaborazione nell'apprendere.

È su questo punto che si cercherà di fornire alcuni elementi (riutilizzabili anche in contesti in presenza) per operare una valutazione dei processi che si attivano nella comunicazione mediata dal computer, asincrona e sincrona.



Si riprende l'es. della video conferenza per mostrarne alcune condizioni e aspetti organizzativi atti a realizzare processi di partecipazione e di inclusione.

- Le video conferenze, come la lezione in presenza sono attività sincrone:
- Per favorire la partecipazione e l'inclusione si debbono condividere regole di base con gli studenti:
 - Scegliere luogo adatto, privo di rumori
 - Assicurarsi di avere audio e video attivi
 - Alzare la mano per prendere la parola
 - Avviare la lezione con un po' di anticipo, affinché tutti siano pronti ad iniziare,
 - Spegnere il microfono quando non si parla
 - Mantenere un atteggiamento consono ed un abbigliamento adeguato

Come si vede nulla di particolarmente innovativo rispetto alla organizzazione di una buona lezione.

Una video conferenza però

- Può essere registrarla per renderla disponibile successivamente
- È un ambiente che può essere integrato da strumenti di brainstorming, chat, forum, questionari, lavagna condivisa, condivisione del desktop
- Si possono proporre e prevedere la predisporre di mappe, scrittura collaborativa, il wiki, analisi di materiali on line, ricerche, problem solving, glossari, ecc.

Tutte attività supportate da software e oggi sempre più integrati in piattaforme multifunzionali. Si tratta spesso di modalità didattiche integrate anche nell'insegnamento in presenza, quando si registrano gli interventi del docente, si condividono gli appunti, si attivano forum, si concettualizza o si raccolgono le idee attraverso mappe di diverso tipo.

Le attività precedenti si possono attuare solo se

1. Si ha competenza nell'usare quelle strategie e quegli strumenti nelle attività in presenza
2. Si ha pratica d'uso degli strumenti informatici
3. Si condividono regole di netiquette con gli allievi per l'interazione on line.

Si dovranno anche predisporre modi di tutela della privacy, su cui certamente c'è uno sforzo "garantista" necessario che, però spesso sembra rasentare il bizantinismo e rischia di rendere defaticante l'azione didattica e scoraggianti le responsabilità del Dirigente scolastico.

Per quanto attiene alla valutazione scolastica bisogna ricordare che, mutati gli strumenti, non cambiano gli obiettivi di competenza che vanno verificati nel singolo allievo, secondo coerenza con il Piano formativo individuale, il profilo in uscita, declinato dal Collegio e della programmazione messa a punto dal Consiglio di classe. Tale valutazione si realizza con l'uso delle rubriche valutative in termini certificativi, come già si è visto.

Di seguito si vuole proporre uno strumento di valutazione della comunicazione mediata dal computer che fa riferimento ad una impostazione socio-costruttivista e che, quindi, può aiutare a verificare quali processi si attivano nella comunità o nel gruppo che collabora on line.

Si ricorderà che la dimensione relazionale è particolarmente importante negli ambienti di tipo socio-costruttivista e che questa si realizza in larga misura nelle forme dell'interazione comunicativa.

La tavola mostra una classificazione dei comportamenti comunicativi nella prima colonna, a cui corrisponde l'aspetto semantico (riferito al contenuto), nella terza il tipo di relazione tra gli



interlocutori e nella quarta il rapporto con la dimensione di “Verità/non verità” connessa al contenuto espresso.

Comportamenti comunicativi per monitorare il funzionamento della Comunità di apprendimento

| Tipologia dei messaggi | Semantica/contenuto | Relazionale | Verità/non verità |
|--|---|--|---|
| Domanda verticale | Enfasi sui dati e le informazioni da acquisire | Destinatario percepito come più competente | Si ritiene esista una risposta vera |
| Domanda orizzontale | Ricerca di una risposta accettabile | Collaborazione tra pari | Si suppone non esista una risposta corretta |
| Affermazione con e senza riferimenti ad altri | Rivelazione di sé (di una convinzione) | Non invita al dialogo | Il parlante ritiene di possedere la verità |
| Riflessione | Rivelazione valori, dubbi, processi di ragionamento | Supposta empatia da parte dell'auditorio, volta all'accettazione e al sostegno | Il parlante è convinto di non possedere la verità, ma non sa se altri la possedano |
| Scaffolding e coinvolgimento, richiami e parafrasi, citazioni | Ricostruzione di argomentazioni, connessioni di contenuti, informazioni, ecc. | Richieste di commenti e spostamenti del punto di vista | Chi offre scaffolding ritiene di possedere la verità o una competenza più approfondita degli interlocutori? |

Patrick J. Fahy, Gail Crawford, Mohamed Ally, Peter Cookson, Verna Keller and Frank Prosser, *The Development and testing of a tool for Analysis of Computer Mediated Conferencing Transcripts* in The Alberta Journal of Educational Research vol. XLVI, N°1, Spring 2000, 85-88 e Fahy, *Indicators of Support in Online Interaction*, Aprile 2003.

È interessante che nella domanda verticale, cioè tra il meno competente e il più competente (riconosciuto come tale) l'enfasi sia posta sui dati e le informazioni e si presupponga che il più esperto possieda la “verità”

Nella domanda orizzontale si ricerca invece una risposta accettabile, si invitano i pari alla collaborazione e si suppone non esista strettamente una risposta corretta o “necessariamente vera”

La semplice affermazione, rispetto al contenuto, rivela una convinzione, non lascia spazio al dialogo e il parlante presuppone di possedere la “verità”. La riflessione, al contrario, rivela dubbi, presuppone l'empatia di chi ascolta e il parlante è convinto di non possedere la verità, ma non sa se altri la possedano.

Come si vede, questa classificazione ha un merito indubbio di permettere di interpretare gli atti comunicativi, attraverso un complesso di elementi significativi per la costruzione di un ambiente di apprendimento funzionale a costruire nuova conoscenza.

Rimane da esplorare l'ultima riga della tabella, quella relativa allo scaffolding, e agli aspetti più direttamente volti a sostenere la relazione: si riconoscerà che rispetto ai contenuti lo scaffolding, come i richiami, le parafrasi, le citazioni appartengono alle modalità caratteristiche dell'ascolto attivo, quali la riformulazione del pensiero dell'interlocutore, e alla dimensione fatica che tende a tenere aperti i canali comunicativi.

Tale categoria complessa di atti comunicativi può essere precisata nella sua importanza di conservazione e rafforzamento delle relazioni positive tra gli interlocutori. Di seguito si possono vedere le forme che assume nella comunicazione mediata dal computer, ma tali forme sono facilmente reinterpretabili anche nei contesti in presenza



Ciò che qui interessa sottolineare è che l'attenzione alla presenza/assenza di questi aspetti e la ricorrenza delle diverse tipologie di atti comunicativi contribuiscono o inibiscono l'interazione comunicativa positiva.

Analizzare la comunicazione attraverso questi parametri serve a:

- Verificare il livello di coinvolgimento degli allievi, quindi comprendere se la partecipazione è attiva
- Comprendere come gli allievi percepiscono il loro ruolo
- Se l'ambiente di apprendimento permette la partecipazione di tutti
- Se il clima di classe è favorevole al coinvolgimento positivo di ciascuno.

Perché il contenuto non resti astratto, poniamo il caso di una lezione tradizionale in cui il docente spiega un argomento ne richiede l'applicazione. Nella classe in termini intersoggettivi esiste la capacità di realizzare il compito, anche se questo restasse limitato solo in uno o pochi componenti, docente e alunni migliori. Gli atti comunicativi saranno rappresentati soprattutto da domande verticali.

Gli allievi isolatamente saranno sollecitati a interventi sotto forma di ad affermazioni che sono sostanzialmente la ripetizione di quanto detto dal docente.

Può mancare per molti allievi l'apprendimento significativo (Ausubel), cioè la riorganizzazione della struttura cognitiva degli allievi.

Viene trasmesso un atteggiamento che riconosce in una sola persona il possesso della "verità".

Chiama all'esercizio autonomo della competenza solo a seguito dell'autorizzazione del docente.

L'interazione con i pari è superflua e sostanzialmente da evitare.

Nella situazione professionale delineata dal profilo in uscita, si chiede, invece agli allievi, al termine del percorso formativo, di essere in grado di diventare parte di organizzazioni in cui assumono ruoli con autonomia e responsabilità e contribuiscono risolvere problemi, mettendo assieme i saperi e le competenze di più persone. Ciò che serve è quindi essere in grado di formulare domande orizzontali, per condividere con gli altri i problemi, esprimere pareri con il supporto della citazione (non solo autorevole, ma anche del collega, come riconoscimento del contributo altrui), realizzare un contesto di apprendimento in cui si rispettano regole di accoglienze e inclusione (scaffolding cognitivo e relazionale).

La conoscenza e l'uso degli strumenti della didattica a distanza è fondamentale, ma altrettanto necessaria è la corretta gestione coerente con le impostazioni metodologiche volte alla personalizzazione e al suo presupposto socio-costruttivistivo (almeno nella lettura che ne abbiamo fatto nei tre interventi formativi proposti)



Questa la bibliografia direttamente citata nel testo

Bibliografia citata

- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*; introduzione di Cesare Cornoldi e Paolo Meazzini; ed. italiana a cura di Daniela Costamagna. – Milano: F. Angeli, 1978. Ed. originale 1968
- Collins A., Brown J. S., Newman S. E., *L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto*, in C. Pontecorvo et al., 1995, pp. 181-231.
- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, (1934), Firenze, Giunti-Barbera, 1966, trad Adele Fara Costa, Maria Pia Gatti, Maria Serena Veggetti
- ["The Community of Inquiry"](#). Athabasca University. Retrieved 1 April 2014.
- **Patrick J. Fahy, Gail Crawford, Mohamed Ally, Peter Cookson, Verna Keller and Frank Prosser, *The Development and testing of a tool for Analysis of Computer Mediated Conferencing Transcripts*** in The Alberta Journal of Educational Research vol. XLVI, N°1, Spring 2000, 85-88 e Fahy, *Indicators of Support in Online Interaction*, Aprile 2003.

Ringrazio per l'attenzione e invito ad una lettura unitaria degli interventi proposti "La personalizzazione degli apprendimenti – Al cuore della Riforma" nella speranza che siano utili ad aumentare la consapevolezza con cui applichiamo la riforma e siano rasserenanti sulla possibilità di poterlo fare:

- Primo intervento: "La personalizzazione degli apprendimenti – alle origini dell'Età moderna M. de Montaigne"
- Secondo intervento: "la personalizzazione degli apprendimenti - Dalla dimensione normativa alla individuazione di concetti e strumenti per attuarla"
- Terzo intervento: "La personalizzazione degli apprendimenti e valutazione – appunti"