

La personalizzazione degli apprendimenti al cuore della Riforma dei Professionali

1 Sono Francesco Bussi, dirigente scolastico a riposo dallo scorso anno, e ho l'onore e il piacere di coordinare il progetto di accompagnamento alla Riforma "Professional...mente Insieme 2", per gli Istituti professionali ad Indirizzo Servizi per la Sanità e l'Assistenza sociale.

Il titolo che ho scelto per questo breve saluto è: **"Quali docenti per quali allievi!"** Un modo come un altro per richiamare la novità essenziale delle personalizzazione. Non che l'esigenza e la prescrizione di essere attenti ai bisogni degli allievi non fosse già ampiamente presente nella normativa, ma col DPR 61/2017 la prospettiva cambia.

A - Personalizzare è promuovere le migliori qualità di ciascuno, non è solo un "far in modo di facilitare il cammino di ciascuno verso delle competenze", è dargli modo di scegliere il proprio cammino è metterlo in grado di esercitare autonomia e responsabilità!

Per far questo ci vuole grande possesso dei contenuti dell'insegnamento e dei metodi della disciplina, per trasformati in insegnamenti utili a propri allievi.

B- Ma poi c'è il secondo versante, quello della consapevolezza del significato per la vita sociale degli apprendimenti che si propongono. Di come contribuiscano a costruire le competenze di un professionista che si inserisce in uno o più contesti sociali.

C- Infine c'è il terzo versante quello della capacità di ascolto degli allievi. Ma l'ascolto è solo premessa necessaria per dare spazio all'allievo nelle sue scelte verso le competenze specifiche e la competenza di essere persona attiva e propositiva nel suo percorso di vita.

Di qui si coglie il grande bisogno di instillare costantemente fiducia nelle proprie potenzialità personali, di non stagiare giudizi irrevocabili, di praticare l'auto osservazione che il docente mette in atto su di sé, diventando così il modello della capacità critica e autocritica dell'allievo.

Facilmente nelle scelte della riforma si trovano i riferimenti ai grandi nomi della pedagogia del XX secolo, ma vi si ritrovano anche le grandi esigenze della società contemporanea, in continua trasformazione, in cui la **valorizzazione della cooperazione e del piacere dell'interazione sociale, può diventare sia nuova forma di sfruttamento, sia riappropriazione degli spazi di vita di chi eroga il servizio e di chi ne fruisce.**

Un cenno più preciso, a mio parere, va fatto al un autore a me caro, citato tempo fa da Edgar Morin.

Nei suoi "Saggi" Michel Eyquem de Montaigne, siamo nel XVI sec., dedica un famoso capitolo all'educazione dei fanciulli", in cui disegna gli elementi essenziali di ciò che noi chiamiamo ora personalizzazione degli apprendimenti e individualizzazione degli insegnamenti.

E, si noti bene, lo fa contrastando una tradizione scolastica millenaria che sulla imposizione, fino alla violenza dei mezzi di correzione, fondava la "disciplina" dello studio.

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 parla di un precettore per un discepolo di buona famiglia.

Come è noto, 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.

Non ripercorrerò tutti i risvolti del capitolo di Montaigne, questo l'ho affidato ad un video che potete vedere su youtube se e quando ne avrete piacere.

Mi piace sottolineare un paio di aspetti:

Montaigne avvia il suo ragionamento con la Sentenza ben nota, ripresa da Morin nel volumetto “La testa ben fatta.”

“Per un figlio di buona famiglia [...], **se si desidera farne un uomo avveduto** piuttosto che un dotto, vorrei [...] (dice 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.”]

e **disegna subito i caratteri di questo suo precettore**

Aggiunge: Vorrei che [il **precettore**] fin dal principio, **secondo le possibilità dell’animo che gli è affidato**,¹

“[...] 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 ... parli lui solo, **desidero che ascolti il suo discepolo parlare a sua volta**.

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.”

Oggi ciò acquista la forma della formulazione rigorosa dei contenuti e concetti, secondo il lessico specifico disciplinare e la strutturazione propria della disciplina, senza considerare fino a che punto questi appartengano già all’allievo.

Le linee guida della riforma non parlano più di discipline, ma di insegnamenti, evidenziando, quanto sia necessario adeguarsi alle possibilità degli allievi.

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.

¹Da questo punto il testo di Montaigne non è citato secondo le norme redazionali, ma secondo le esigenze discorsive.

Stigmatizza il comportamento docente teso a far apprendere senza vera comprensione con un'immagine 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.”

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 la trasferibilità dei concetti in contesti diversi.

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 (una) [questa] varietà di giudizi: se può, sceglierà, altrimenti **rimarrà in dubbio.** (poiché) 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)

“Lo si educi – dice poi 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 respiscenza.”

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.

Concludo affidandovi queste immagini come linee di tensione del pensiero rivolto a comprendere il significato profondo di alcune innovazioni di sostanza del DPR '61/2017. I colleghi che affronteranno gli argomenti specifici vi chiederanno con vigore di condividere il vostro pensiero le vostre esperienze, poiché siamo davanti ad un cammino nuovo che abbisogna del contributo vivo di ciascuno.

Per questo vi ricordo un solo aspetto della riforma: quali spazi ci sono per l'autonomia e personalizzazione nei quadri orari. L'invito non è a bloccarsi sui limiti, cioè a vedere ciò che non ci è possibile attuare, ma a trovare a trasformare i vincoli in opportunità.

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

Non si insegnano “[... insegnassero] le capriole soltanto facendocene vedere, senza che ci muoviamo dai nostri posti, [così] come [i precettori pedanti che parlano sempre loro] vogliono istruire il nostro intelletto senza scuoterlo, [come se] che qualcuno ci insegnasse a maneggiare un cavallo o una picca o un liuto o la voce senza esercizio. [Così] 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. O, per restare nel nostro Indirizzo Servizi per la sanità e l'assistenza sociale, non ha talvolta visto svilire le metodologie operative ad attività scoordinate dalle scienze umane, dalla psicologia dall'igiene e dal 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.
- **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?

La personalizzazione nella legislazione: aspetti cronologici e sistematici; Concetti e strumenti per rendere possibile la personalizzazione degli apprendimenti

Si cercherà ora di abbozzare alcune proposte per l'attuazione della personalizzazione degli apprendimenti, dopo una breve presentazione del concetto di personalizzazione nella legislazione italiana. Si offriranno soltanto dei cenni che vogliono sollecitare il dibattito e la condivisione di temi e problemi inerenti alla Riforma, per costruire le risposte possibili per il successo formativo dei nostri allievi.

Il precedente intervento si è concluso con la proposta di alcuni interrogativi che fanno riferimento alla 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, extrascuola, alternanza scuola lavoro, tirocinio, attività lavorativa.

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 di forma sono proposti come ostacoli insormontabili e le condizioni economiche e sociali e la provenienza da ambienti socio-culturali

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 Ciatelli, *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; (anche se a mio avviso non priva di elementi di ambiguità appena evidenziati!)
- 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, connessa 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 in modo sequenziale 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.

Lo strumento di individualizzazione si riduceva spesso 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, sulla 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.

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).

L'idea di fondo - 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 però gli elementi di maggiore novità e problematicità per le scuole campione che hanno attuato la riforma. Elementi che ancora oggi presentano aspetti di criticità, ma che 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.

3-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 le 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 una 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.

A "tuttavia" sostituirei "al fine di", per sgomberare il campo dalla possibilità di considerare che sia incidentale offrire a chi proviene da ambienti deprivati di uscirne, ma di costruire le condizioni perché ne esca.

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.

2. 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.

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

3. **È indispensabile però tenere presente alcuni principi generali** per la gestione delle attività cooperative
 1. L'Interdipendenza positiva, che significa che 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 (Intelligenze Multiple di Howard Gardner (1993), aprono 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 (Moran, Kornhaber e Gardner, 2006). 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.

4. 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.**

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

D'altra parte sono convinto anche che sia possibile strutturare delle routine, coerenti con il nuovo paradigma, non più complicate del preparare una buona lezione, correggere compiti, 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 personalizzazione degli apprendimenti, così come verrà naturale avere fiducia e assecondare l'autonomia positiva degli allievi.

Francesco Bussi