



Distretto Scolastico N° 53 – Nocera Inferiore (SA)

**Scuola Secondaria di 1° grado
"FRESA - PASCOLI"**

Viale Europa ~ 84015 Nocera Superiore (SA)

☎ 081 933111 Telefax: 081 936230 C.F.: 94041550651 Cod: Mecc.: SAMM28800N

samm28800n@istruzione.it www.fresapascoli.gov.it



Prot. n.

Nocera Superiore,

A tutti i docenti
Ai gruppi di lavoro RAV, PTOF, PDM
Sul web

OGGETTO: PER UNA NUOVA DIDATTICA DOPO IL CORONA VIRUS

Piani di Studio Personalizzati e le loro funzioni- per una personalizzazione degli apprendimenti

L'espressione "personalizzazione" rappresenta una delle parole più ricorrenti e dense di significato della riforma che le scuole italiane si apprestano a mettere in atto. Dico le scuole, non il Parlamento né il Ministero perché la prima e fondamentale caratteristica dell'attuale cambiamento sta proprio nella consegna alle singole istituzioni scolastiche di alcuni principi generali posti a presidio del quadro di sistema, lasciando poi all'autonomia di queste la traduzione sul piano progettuale educativo e didattico. La "madre di tutte le riforme" sta infatti nella legge del marzo 1997 con la quale il sistema scolastico italiano viene ordinato secondo il principio dell'attribuzione alle scuole dell'autonomia organizzativa, didattica, finanziaria e di ricerca. A questa regola generale non sfugge la riforma appena approvata che, per la parte relativa ai contenuti e ai processi di apprendimento, non parla più di Programmi, ma definisce soltanto le regole generali contenute nel Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine, rispettivamente, del primo e del secondo ciclo di istruzione e di Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati per i diversi livelli scolastici. E' precisamente tenendo conto dei vincoli complessivi dati da questi documenti che le scuole possono predisporre i Piani di studio personalizzati ricorrendo alle forme organizzative e didattiche reputate più idonee per il raggiungimento dei risultati. Uno dei vincoli è per l'appunto costituito dal principio di "personalizzazione". Le scuole sono chiamate infatti a predisporre "piani di studio personalizzati" ovvero capaci di rispondere all'esigenza di percorsi di

apprendimento e di crescita degli allievi che rispettino le differenze individuali in rapporto a interessi, capacità, ritmi e stili cognitivi, attitudini, carattere, inclinazioni, esperienze precedenti di vita e di apprendimento. Si tratta, detto in altre parole, di accomodare la pratica didattica alle peculiari esigenze di ciascun allievo. Questa impostazione ha per scopo di fornire a tutti uguali opportunità di apprendimento presidiare e contenere il rischio di insuccesso scolastico sviluppare le capacità di auto-orientamento elevare gli standard di apprendimento e, più avanti nella carriera scolastica, consentire un primo approccio con il mondo del lavoro e delle professioni.

1.2. La personalizzazione come scommessa pedagogica per una scuola di tutti e di ciascuno

Il concetto di “personalizzazione” rientra all’interno delle strategie pedagogiche e didattiche elaborate per rendere sempre più efficaci e profondi i processi educativi. La progressiva estensione della scolarizzazione che ormai raggiunge nei paesi occidentali la totalità dei minori e dei giovani si deve misurare con l’ampio numero di coloro che non riescono a usufruire, per varie ragioni, in maniera vantaggiosa dell’offerta formativa normale. Ampi studi di diversa impostazione, da quella pedagogica a quella sociologica, hanno indagato negli ultimi decenni il fenomeno degli allievi destinati alla marginalizzazione scolastica, d’un lato e più frequentemente legate all’insuccesso scolastico, allo svantaggio socio-culturale, alla diversa appartenenza culturale, all’handicap e, per l’altro, perché espressione di eccellenze sul piano cognitivo non abbastanza valorizzate nella scuola di tutti. Alla base del principio di personalizzazione sta la scommessa che la creazione di itinerari differenziati (per l’appunto “personalizzati”) possa contribuire a ridurre gli insuccessi e a promuovere le eccellenze, ma anche a rendere più significativa e produttiva l’esperienza di apprendimento per gli alunni che non rientrano in queste due categorie poste, in un certo senso, agli estremi della popolazione studentesca, ovvero per quei cosiddetti “alunni medi” la cui vicenda scolastica si svolge in genere senza difficoltà, ma ai quali dobbiamo comunque pensare in termini di incremento della qualità della loro esperienza scolastica. La prospettiva della personalizzazione non costituisce una novità in senso assoluto, ma reinterpreta alla luce di nuove esigenze e con le particolarità e le specificità di cui diremo più avanti un motivo ricorrente della cultura pedagogica novecentesca e cioè il principio della “individualizzazione” dell’insegnamento. Autori come Claparède, Kilpatrick, Parkhurst, Decroly, Montessori e più tardi Dottrens e Freinet hanno scritto pagine che ormai appartengono al patrimonio storico della riflessione pedagogica, mettendo in atto, sia pure in forme per lo più sperimentali e dunque assai circoscritte e po’ élitarie, soluzioni operative che presentano motivi di interesse ancora oggi come, ad esempio, l’articolazione delle classi in gruppi di livello, la strutturazione aperta delle classi, l’auto-istruzione graduata secondo protocolli evolutivi individualizzati, ecc. Lo sforzo di questi innovatori era quello di creare quella che il Claparède con espressione ancora oggi attuale definiva “la scuola su misura” e cioè una scuola predisposta in funzione delle caratteristiche degli alunni. Da allora in poi molta acqua è passata sotto i ponti. La pedagogia post attivistica e le ricerche di psicologia cognitiva ci hanno fatto più avvertiti rispetto alla romantica e talvolta un po’ ingenua fiducia nei cosiddetti “bisogni” e “interessi” degli allievi. I tempi ed i ritmi di apprendimento non sono scanditi, come un tempo si credeva, da leggi biogenetiche concepite in maniera un po’ deterministica, ma dipendono anche dai contesti ambientali, dalle pratiche didattiche, dalla gestione delle dinamiche emotive ed affettive. Anziché ridimensionare, tuttavia, l’esigenza di tenere insieme la triade insegnamento/apprendimento/individualizzazione, essa risulta ulteriormente rafforzata. La comparsa dell’espressione “personalizzazione” sulla scena delle scienze dell’educazione contemporanea è relativamente recente e risale agli anni ’70 con una serie di contributi dovuti ad uno studioso spagnolo, Victor Garcia Hoz, un cui libro, nel 1981, è stato anche tradotto in italiano proprio con il titolo *Educazione personalizzata*. Garcia Hoz prospettava con la sua tesi una via intermedia tra individualizzazione e pratica curricolare. A suo avviso i processi individualizzanti erano risultavano troppo condizionati dal rispetto degli interessi personali e dei tempi evolutivi di ciascuno e spesso un po’ estranei rispetto ai processi di socializzazione. Ma neppure gli sembrava del tutto convincente l’ormai incipiente cultura di matrice curricolare, intrisa a suo dire di derive funzionaliste e tecnologiche dei processi scolastici. I suoi studi passarono tuttavia piuttosto inosservati e, almeno da noi, restarono senza conseguenze. In quegli anni altre strategie sembravano più efficaci per assicurare il realizzarsi di quella scuola “di tutti e di ciascuno” che costituisce uno dei fondamenti di qualsiasi società democratica. Maggior fortuna non soltanto nella scuola italiana, ma un po’ in tutto il mondo occidentale incontrarono le teorie della programmazione curricolare e le cosiddette “strategie del rinforzo”. Dagli anni ‘70-’80 in poi le teorie curricolari s’imposero nelle pratiche correnti, via via conquistando sempre più credito fino ad assumere un vero e proprio carattere egemonico. I caratteri fondamentali si possono facilmente individuare nei seguenti punti: razionalizzazione degli obiettivi

d'apprendimento 3 costruzione di serie di unità didattiche sequenziali attraverso cui gli obiettivi assumono un senso rispetto alle finalità complessive del processo d'istruzione costruzione a vari livelli di adeguate procedure valutative definizione dei meccanismi di auto-controllo per garantire il successo delle procedure. Lo sviluppo curricolare ha guardato soprattutto alla dimensione cognitiva dell'essere umano, visto come un soggetto che apprende e in quanto apprende compie un'attività sperimentalmente quantificabile, anche se le tendenze più radicali in tal senso sono state temperate di volta in volta da richiami all'importanza della relazione interpersonale, alla dimensione emotivo-affettiva dell'intelligenza e soprattutto con la convinzione, particolarmente significativa nell'ultimo decennio, che l'apprendimento più efficace è quello che, a sua volta, produce apprendimento e, in quanto tale, non risulta sempre facilmente quantificabile. Una delle novità che ha connotato l'approccio curricolare ha riguardato lo spostamento del baricentro didattico dai processi di insegnamento a quelli di apprendimento, richiamando la funzionalità e la coerenza dei modelli didattici con i tempi e le modalità di conoscenza dell'alunno, aprendo in tal modo la via al principio di personalizzazione. Dietro alle pratiche curricolari stava l'ipotesi che quanto più la scuola razionalizzava se stessa, dandosi rigorosi protocolli di programmazione in termini di tempi e pratiche cognitive, tanto più si sarebbe innalzata la qualità della prestazione scolastica e, nel medesimo tempo, sarebbero diminuiti il numero degli insuccessi e il fenomeno della marginalizzazione scolastica. Questa linea di intervento si è combinata, a sua volta, con le cosiddette "strategie del rinforzo" che si sono tradotte nella realtà quotidiana con un generalizzato incremento di scuola, con la moltiplicazione delle occasioni di apprendimento e con l'infittimento delle esercitazioni e l'accumulo delle nozioni. Le "strategie del rinforzo" hanno in genere puntato più sulla quantità uniforme degli interventi anziché sulla differenziazione dei bisogni nella convinzione che per garantire l'equità occorre assicurare a tutti le medesime prestazioni. Occorre giudicare con molta serenità gli orientamenti che hanno accompagnato l'ultimo quarto di secolo che, non bisogna dimenticarlo, hanno fornito alcuni significativi spunti con la programmazione curricolare proprio nel senso, tra l'altro, di orientare in senso personalizzante gli interventi scolastici. In primo luogo esse hanno veicolato un'idea di scuola più socializzata di quanto non fosse la scuola degli anni '60-'70 e un'idea di professione docente più definita e meno generica, bisognosa non solo di cultura e di sapere scientifico, ma anche di capacità progettuali e organizzative. Non va, inoltre, sottovalutato, secondariamente, il fatto che la scuola si è fatta carico, quasi da sola, di rispondere a notevoli cambiamenti sociali (come, ad esempio, la generalizzazione del lavoro di entrambi i genitori) e alla conseguente esigenza di interventi educativi (e non solo assistenziali) prolungati nel tempo. Naturalmente queste valutazioni di carattere generale sono state poi interpretate in modi molto diversi a seconda delle situazioni locali e risulta assai difficile esprimere giudizi definitivi. La differenziazione delle strategie formative La seconda linea di intervento è che le strategie formative si dovrebbero differenziare, moltiplicando gli itinerari formativi sia sul piano istituzionale sia su quello didattico, per rispondere alle nuove ed accresciute esigenze legate al mondo adulto e delle professioni per valorizzare l'insieme delle opportunità formative che la società civile mette in campo in forme diverse e spesso anche non istituzionalizzate per evitare di sovraccaricare la scuola di responsabilità educative per favorire la differenziazione dei percorsi formativi personali. Fin dagli anni '70 si sono levate voci sulla necessità di pensare i processi educativi e formativi in forme policentriche, con ipotesi di lavoro elaborate presso organismi internazionali (la più celebre è forse quella contenuta nel Rapporto Kerr del 1975) e da studiosi di formazione sociologica e pedagogica come Schwartz, Husen, Legrand e, da 5 noi, Cesareo. Senza rinunciare a concepire la scuola come una sede privilegiata di erogazione di cultura e di educazione, si è tuttavia affermata la convinzione che i processi di accumulo di conoscenze e di competenze si svolgono anche presso altre sedi e in forme non scolasticizzate come, ad esempio, quelle tipiche del mondo del lavoro e della formazione professionale. Anzi, per talune categorie di persone, come, ad esempio, i giovani che abbandonano la scuola precocemente e gli adulti in genere, sarebbero più efficaci le strategie non scandite dai tempi e dai ritmi propri della scuola. Uno dei fattori costitutivi dell'equità formativa sarebbe perciò costituito dal riconoscimento della pari dignità dei percorsi formativi extrascolastici rispetto a quelli scolastici. L'opportunità offerta ai giovani di poter scegliere tra una molteplicità di percorsi, non soltanto all'interno del sistema scuola, ma anche presso sedi extrascolastiche, o in forma mista e alternata, accompagnata dalla flessibilità organizzativa (e cioè dalla possibilità di poter passare, ad alcune condizioni, da un'esperienza all'altra), sarebbe una valida strategia "personalizzante" e cioè in grado di rispondere alle esigenze, alle aspettative e alle capacità di ciascuno. Naturalmente questa asserzione va sostenuta con un insieme di iniziative di tipo sociale necessarie per evitare che i canali non scolastici finiscano per essere prerogativa soltanto dei soggetti più deboli sul

piano cognitivo ed economico, come se il mondo del lavoro e della produzione potesse accontentarsi dei soggetti meno dotati o più poveri. Si tratta, in altre parole, di privilegiare strategie che sostengano con opportuni interventi, quando è necessario, quanti preferiscono accedere ad un canale non scolastico piuttosto che accettare in fondo la comoda soluzione della scuola uguale per tutti. Questa ipotesi difesa in nome dell'equità formale, rischia spesso di non essere in grado di rispondere ad una varietà di bisogni molto più ampia e complessa di quella cui era abituata la scuola selettiva che non si curava di quanti non erano in grado di proseguire negli studi. I dati relativi al fenomeno cosiddetto della dispersione scolastica, ad esempio, ci dicono inequivocabilmente che alla scuola non si possono chiedere prestazioni che, nonostante ogni sforzo, essa non è in grado di offrire. I 35 mila quindicenni italiani che ogni anno lasciano la scuola costituiscono un problema reale che non si può semplicisticamente risolvere prolungandone, ad esempio, di un anno la permanenza nella scuola secondaria.

Le differenze individuali nell'apprendimento scolastico e la differenziazione degli approcci didattici Il terzo approccio che sostiene il principio della "personalizzazione" è da individuare nelle ricerche e negli studi che, a partire dagli ultimi 15-20 anni, si sono sviluppati in campo psicologico e pedagogico con varie e fondamentali indagini sulla natura della mente umana, sulle caratteristiche della mediazione educativa nonché sulla modalità didattiche più efficaci per rispondere alle diversità. E' appena il caso di richiamare, per quanto riguarda la natura e le caratteristiche della mente umana, le suggestioni che Howard Gardner ci offre con la sua teoria delle intelligenze multiple e le prospettive educative che da questa scaturiscono. E' perciò difficile continuare a pensare alla scuola come erogatrice, in prevalenza, di formazione linguistica e matematica, in quanto così si rischia di non valorizzare quei soggetti che manifestano forme cognitive curvate più in senso espressivo, musicale o corporeo e che spesso sono, per così dire, indistintamente "nascosti" nell'uniformità delle classi scolastiche tradizionali, spesso sacrificati nelle loro propensioni o sotto stimati sul piano dello sviluppo delle loro potenzialità. Apporti particolarmente rilevanti sono venuti anche dalle pedagogie della mediazione che in questi anni si sono sviluppate in vari modi. Nel caso di Reuven Feuerstein, per esempio, l'accento è stato posto sulla capacità dell'adulto di organizzare piani di apprendimento funzionali alle necessità di ciascuno. In altri casi la mediazione è stata interpretata soprattutto in termini di motivazione personale, con la conseguente individuazione delle pratiche più adatte allo scopo. Non è un caso che questi studi, spesso risalenti agli anni '50 e '60, stiano incontrando un rinnovato interesse. Altri studiosi hanno invece opportunamente insistito sul peso dei contesti emotivo-affettivi nei quali si svolge l'apprendimento. Altri contributi sono venuti anche dalla corrente della "pédagogie différenciée" francese che si propone di rispondere non solo agli insuccessi scolastici, ma anche ad una grande varietà di situazioni culturali conseguenti ai forti processi migratori che stanno interessando la Francia. Lo scopo della "pédagogie différenciée" è quello di moltiplicare i metodi e le procedure in funzione delle differenze esistenti tra gli allievi. Autori come Louis Legrand, Margherite Altet e Philippe Merieu hanno messo a punto prassi metodologiche che intervengono sul tempo scolastico (previsto non più in modo uniforme, ma commisurato ai bisogni di ciascuno) e sulle pratiche didattiche. Si parla per esempio di "differenziazione successiva" nel senso di prevedere l'impiego di svariate prassi di insegnamento in rapporto alle diverse situazioni di apprendimento (lezioni frontali, lavoro per gruppi, attività di laboratorio, attività di auto-istruzione, ecc.) e di "differenziazione simultanea" che consiste nell'assegnazione di compiti diversi agli allievi, in modo commisurato ai loro livelli di apprendimento. Particolare importanza viene riservata alla elaborazione progressiva e continua di "metaconoscenze" e cioè di conoscenze acquisite e impiegate per comprendere il sapere. Secondo Merieu proprie le "metaconoscenze" sarebbero la chiave per la personalizzazione dell'apprendimento nel senso che gli apprendimenti sono facilitati e più intensi ogni qual volta il soggetto è in grado di orientare e governare egli stesso il suo apprendimento.

Il dirigente scolastico
Dott. Michele Cirino

