

Interventi didattici personalizzati e accoglienza di alunni e alunne provenienti da contesti migratori e scenari di guerra. Personalized didactic interventions and reception of pupils coming from migratory contexts and war scenarios.

Laura Sara Agrati

Università degli Studi di Bergamo, Italia, laurasara.agrati@unibg.it

ABSTRACT

Dopo aver richiamato specifiche posizioni argomentative della ricerca pedagogico-didattica riguardo la distinzione tra 'personalizzazione' e 'individualizzazione', l'articolo analizza il significato di alcune pratiche di intervento didattico personalizzato a scuola suggerite nei più recenti documenti ministeriali per l'accoglienza di alunni e alunne provenienti da contesti migratori e da scenari di guerra. In questo ambito, il lavoro si sofferma, in particolare, sul legame logico-operativo tra il dispositivo progettuale dell'Unità di apprendimento e quello valutativo dei compiti autentici, con una esemplificazione.

ABSTRACT

After recalling specific argumentative positions of the pedagogical-didactic research regarding the difference between 'personalization' and 'individualization', the article analyzes the meaning of some personalized didactic intervention practices at school suggested in the most recent ministerial documents for integration of pupils from migratory backgrounds and from war scenarios. Within this, the work focuses, in particular, on the logical-operational link between some planning (Learning Unit) and evaluation (authentic task) devices, providing an example.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

School integration; didactic personalization; Learning Unit; authentic task.

Accoglienza scolastica; personalizzazione didattica; Unità di Apprendimento; compiti autentici.

INTRODUZIONE

Nell'ambito dell'intervento scolastico del quotidiano 'fare scuola' (Laneve, 2010), una delle distinzioni logico-metodologiche su cui oggi ha sempre più importanza rifare il punto è quella tra personalizzazione e individualizzazione, soprattutto alla luce delle nuove sfide educative¹. Tale distinzione, percorsa spesso da misconcezioni sui concetti-base ('persona' e 'individuo'), ha favorito posizioni a volte polarizzate (Bertanga, 2004; Sandrone, 2012) o parallele (Baldacci, 2006), raramente integrate (Perla, 2016a; Agrati, 2016).

¹ Si pensi alle possibilità offerte da dispositivi progettuali - come il Progetto Formativo Individuale (Nicoli e Gatto, 2019) - o tecnologici - come il *Personal Learning Environment* (Attwell, 2008; Giannandrea, 2016) - o ai modelli di inclusione personalizzata - come l'UDL (Sgambelluri, 2021), il curriculum personalizzato (Perla, 2016b) per contesti sempre più eterogenei (Zoletto, Zanoni, 2019).

Si procederà, come primo step, a una rapida disambiguazione dei concetti filosofico-pedagogici di ‘persona’ e di ‘individuo’. Riguardo la differenza tra interventi didattici ‘personalizzati’ e ‘individualizzati’, verranno richiamate per cenni alcune posizioni argomentative, tratte dalla ricerca pedagogico-didattica. Si giustificherà, infine l’integrazione - pur nella necessaria specificità -, a livello metodologico, di interventi didattici personalizzati e individualizzati a scuola e, a livello operativo-concreto, il ricorso a due dispositivi di personalizzazione – progettuale (Unità di Apprendimento, UdA) e valutativo (compiti autentici).

1. PERSONA E ‘SCUOLA DELLA PERSONA’

Sul piano filosofico e antropologico, si definisce ‘persona’ l’essere umano dotato, anche solo potenzialmente, di coscienza di sé, di consapevolezza circa i propri e altrui bisogni, il quale, grazie a risorse interne (funzioni intellettive, pulsioni psichiche, ecc.) ed esterne (contenuti e criteri conoscitivi offerti dall’ambiente), è teso verso il mondo (nei termini della *progettualità*) e verso l’altro (come *relazionalità*) (Locke, Kant, Scheler). Da matrici classico-ebraico-cristiane e come arginamento all’individualismo capitalista e al collettivismo comunista e fascista, il personalismo ha rimarcato soprattutto il tratto relazionale della ‘persona’, esplicitato nella *coscienza* e nella *responsabilità*², attraverso cui l’essere umano realizzerebbe se stesso e contribuirebbe alla realizzazione dell’altro, del mondo e, persino, all’opera del trascendente (Mounier, Buber, Lévinas).

Sul piano puramente logico, il termine ‘individuo’ per secoli è andato a denotare i caratteri della *singularità* (Tommaso, Scoto, Leibniz) e della *determinatezza* (Wolff) di qualunque ente. Nell’età moderna, in riferimento specifico all’individuo umano, per un verso, autori come Kierkegaard e Stirner, da posizioni esistenzialiste, ne hanno rivalutato il senso su presupposti volontaristiche, all’opposto, l’idealismo romantico arriva a negarne il valore, in nome di un’entità sovra individuale (Hegel, Schopenhauer).

La differenza, quindi, tra essere umano come ‘individuo’ e come ‘persona’ consisterebbe, sul piano logico, nel riconoscimento, al primo termine, dei caratteri della *singularità* e della *determinatezza* rispetto a una natura comune (cfr. razionalismo) o a un’entità sovra individuale (cfr. idealismo) e, sul piano fenomenico, nel riconoscimento, al secondo termine, della capacità di *coscienza* (cfr. esistenzialismo), di *progettualità* e di *relazionalità* (cfr. personalismo).

Nella riflessione pedagogico-didattica, negli anni si è giunti a una definizione abbastanza chiara tra interventi di personalizzazione e di individualizzazione a scuola grazie anche alla condivisione di distintivi non contraddittori³, brevemente richiamati di seguito (Tab. 1):

² Il riferimento è alla definizione di persona come ‘l’ente che si esprime a se stesso nell’atto in cui intende, vuole e ama’ data da Stefanini e Riva (2006, p. 8526).

³ Diverse, invece, sono le definizioni date in sede normativa dove prevale un accostamento contraddittorio di concetti – cfr. su questo Sandrone, 2013. Nella L. 170/2010 e nelle relative Linee guida, gli interventi di didattica individualizzata sono associati ad ‘attività di recupero individuale volte a potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche in presenza di strategie compensative’, mentre quelli

<i>Personalizzazione</i>	<i>Individualizzazione</i>
‘pone <i>obiettivi diversi</i> per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica ed unica persona dello studente a cui ci rivolgiamo’ (MIUR, 2011, p. 6)	‘pone <i>obiettivi comuni</i> per tutti i componenti del gruppo-classe, ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali’ (MIUR, 2011, p. 6).
‘(si riferisce al)le strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso <i>possibilità elettive</i> di coltivare le proprie potenzialità intellettive’ (Baldacci, 2006, p. 11)	‘si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle <i>competenze fondamentali del curricolo</i> , attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento’ (Baldacci, 2006, p. 11)
‘è finalizzata a far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti (...) l’ <i>obiettivo</i> è <i>diverso</i> per ciascuno’ (<i>idem</i>)	‘ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti’ (...) gli <i>obiettivi</i> sono <i>comuni</i> per tutti’ (<i>idem</i>)

Tab. 1 – Lettura comparativa delle definizioni di Personalizzazione e Individualizzazione.

Semplificando non poco, la differenza sostanziale tra interventi di personalizzazione e di individualizzazione sarebbe, prima di tutto, a livello progettuale, ossia rispetto ai tipi di obiettivi formativi da raggiungere – *comuni* per tutti (individualizzazione) e *diversi* per ciascuno (personalizzazione)⁴. In secondo luogo, la differenza sarebbe anche a livello metodologico-operativo, ovvero nel ricorso - congiunto ma distinto - a strategie didattiche diversificare che assicurino, per un verso, la costruzione delle competenze del curricolo (individualizzazione) e che permettano di esprimere, per altro, i talenti e le disposizioni dell’allievo (personalizzazione).

In diverse opere Bertagna (Bertagna 2004, 2012, 2021), invece, riconosce il *quid* della personalizzazione nel ‘dare a ciascun alunno l’opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità’, che sul piano didattico si esplica nella scelta di occasioni e mezzi per consentire a ciascuno di ‘farsi sempre più la persona che è’, scoprendo ed esercitando sempre meglio i propri talenti (cfr. L. n. 53/2003 e d.l. n. 59/2004). Seguendo il monito rousseauiano sul ‘decidere se formare un uomo o un cittadino: (perché) formare l’uno e l’altro insieme non si può’ (Rousseau, 1762, p. 11)⁵, l’autore identifica chiaramente la distinzione tra:

- una ‘scuola della persona’, che non persegue gli stessi obiettivi già determinati dall’alto per tutti gli studenti - peraltro da raggiungere attraverso le stesse modalità spazio-temporali -, ma che invece accompagna ogni studente nella scelta dei percorsi, dei ritmi e delle soluzioni organizzative proprie;

di didattica personalizzata all’‘impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, atte a promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno (uso di particolari mediatori didattici, attenzione ai diversi stili di apprendimento, diversa calibrazione degli interventi, ecc.)’. È evidente la mancanza di distintivi ben chiari.

⁴ Una delle definizioni di personalizzazione data da Chiosso – ‘persegue l’obiettivo di raggiungere i medesimi obiettivi attraverso itinerari diversi’ (Chiosso, 2005, p. 7) – confonde i distintivi non contraddittori richiamati in Tab. 1.

⁵ Sono state proposte letture più conciliatrici del monito di Rousseau: ‘se la finalità primaria affermata di Rousseau nell’Emilio è la formazione dell’uomo, è anche necessario per il filosofo che quest’ultimo divenga un cittadino rispettando le regole e le norme sociali del luogo in cui vive manifestando allo stesso tempo la sua essenza caratterizzata dalla bontà naturale di ogni essere umano’ (Callet-Venezia, 2020, p. 213;). Pertanto il compito impegnativo dell’educando diventa quello di testimoniare, per quanto possibile, la sua libertà innovando e trasformando le regole politiche e sociali che lo condizionano (Potestio, 2017).

- una ‘scuola del cittadino’, che persegue gli obiettivi comuni del curricolo, che si limita al massimo ad adattare le metodologie perché, all’origine, ha assunto l’individuo come parte di un sistema, identificabile grazie alle misure culturali e ai comportamenti stabiliti dalle norme;
- e opta, di conseguenza, per la non conciliabilità tra interventi di personalizzazione e interventi di individualizzazione.

Riguardo il concetto di individualizzazione, Baldacci (2006, 2016) distingue, prima di tutto, un livello pedagogico, più ampio e generale, e un livello didattico, più delimitato e specifico. Rispetto al primo livello, l’individualizzazione costituirebbe un ‘criterio-regolativo generale dell’educazione: principio formativo che esige attenzione alle differenze della persona nella pluralità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l’ambiente familiare e il contesto socio-culturale)’ (Baldacci, 2006, p. 11). Rispetto al secondo livello, quello didattico, l’individualizzazione ‘in senso stretto’ sarebbe ‘l’adattamento dell’insegnamento alle caratteristiche individuali dei discenti, attraverso precise e concrete modalità d’insegnamento. In altri termini, in questo caso, tale concetto denota un ambito circoscritto di strategie didattiche’ (*ibidem*). Egli, inoltre, puntualizza ancora sul fatto che la personalizzazione - in quanto attinente la coltivazione del talento, i punti di forza e le preferenze di ogni studente – necessita di condizioni - quali a. il pluralismo dei percorsi formativi, b. la possibilità di scelta da parte dell’alunno, c. un certo grado di consapevolezza circa il proprio profilo di abilità, d. la realizzazione di un adeguato contesto didattico e il ricorso ad adeguati supporti didattici – che realizzino principi pedagogico-didattici come quelli delle opzioni, dell’auto-orientamento e della valutazione critica (o autovalutazione). L’autore assume, pertanto, posizioni più concilianti tanto da affermare che: ‘aiutare ogni studente a sviluppare una propria forma di talento è probabilmente un obiettivo altrettanto importante di quello di garantire a tutti la padronanza delle competenze fondamentali’ (Baldacci, 2006, p. 13).

Partendo dall’idea di Scurati di ‘scuola personalizzata’ (Scurati, 1997), Perla definisce la personalizzazione come l’intervento sensibile tanto alle istanze dell’individualizzazione che della socializzazione (Perla, 2016b). L’autrice non disconosce né il *quid* filosofico-antropologico della persona⁶ né quello pedagogico della personalizzazione:

‘Diversamente dalla individualizzazione, che richiede un’attenzione specifica alle differenze individuali di personalità al fine di garantire a tutti l’acquisizione di competenze di base e che risponde alla necessità, sorta in epoca moderna, di garantire l’uguaglianza delle opportunità formative (e dunque parità di esiti rispetto alle competenze fondamentali), la personalizzazione è il postulato di realizzazione e riconoscimento del sé al massimo grado possibile, partendo dall’individuazione del talento di cui ciascun allievo è portatore’ (Perla, 2016, p. 164)

ma delinea una prospettiva integrata di interventi didattici personalizzati e individualizzati che pone, a monte, la personalizzazione del curricolo – ‘permeabile alle sollecitazioni provenienti dalle famiglie e dal mondo del lavoro, è accogliente, affettivamente caldo, partecipativo’ (Perla, 2013, p. 36) - e realizza, a valle, itinerari

⁶ Il ‘riconoscer-si per ciò che si è, come intero, come sostanza che, pur essendo di per sé rapporto con l’altro, non può mai essere considerata parte funzionale di un tutto che la sopravanza’ (Sandrone, 2012, p. 80).

formativi che assumono ‘i vincoli naturali, sociali e culturali che configurano ogni essere umano e che ne condizionano lo sviluppo intellettuale, affettivo, motorio, sociale, espressivo, morale e religioso (v. *determinazioni individuali*) come *chance* per esercitare e irrobustire la libertà, l’originalità, l’unicità e la responsabilità propria della persona (v. *differenziazioni personali*) (Perla, 2013, p. 23; cfr. Sandrone, 2013, p. 289).

2. DIFFERENZA E SCUOLA PER L’ALTRO DA SÉ

Il modello progettuale di didattica ‘differenziata’ - tanto di matrice americana (Tomlinson, 2001, 2014; cfr. d’Alonzo, 2016) quanto francese (Altet, 2000; Perla, 2013) - è aperto all’eterogeneità della classe: parte dalla conoscenza approfondita delle peculiarità di ciascuno - livelli di competenza, stili di apprendimento, condizioni socio-culturali, interessi e preferenze personali - per realizzare interventi flessibili (Perla, 2016a) e adattivi che risolvano potenziali micro-differenziazioni e forme di esclusione⁷. Perla, a tal proposito, sottolinea che:

‘la flessibilità costituisce (...) uno degli strumenti principali per la realizzazione di percorsi personalizzati in riferimento soprattutto a due ambiti: *modularità* (ovvero l’organizzazione di percorsi integrativi-aggiuntivi rispetto a quelli previsti dal curriculum ordinario) e *organizzatività* (ovvero razionalizzazione delle risorse di Scuola individuando le aree bisognose di investimento didattico). Del resto è proprio il principio della flessibilità a rendere plurale e differenziata l’offerta didattica di una Scuola, ovvero adattata (così come dovrebbe sempre essere) ai bisogni del soggetto cui è rivolta’ (Perla, 2016, p. 167)⁸.

Da notare che mentre alla parola *diversità* fanno seguito ‘interventi compensativi che riducano il gap tra la performance esibita e la *competence* richiesta, tra l’azione e la norma, tra ciò che è accettato e condiviso e tra ciò che devia ed è inusuale’ (Sannipoli, 2015, p. 52), al contrario, la parola *differenza* ‘fa riferimento alla complessità e alla ricchezza umana e rappresenta una dimensione pedagogica che indica il passaggio da ciò che esiste già al sempre possibile’ (Fiorucci, 2016, p. 55; cfr. Caldin, 2013).

Da una prospettiva decostruzionista, Derrida, a tal proposito, afferma che la *differenza* ‘appartiene alla struttura della nostra esistenza, della nostra esperienza, l’essere esposti all’arrivo imprevedibile – ‘forse’ – dell’arrivante, dell’evento, senza anticipazione, senza programma, senza calcolabilità’ (Derrida, 2000, pp. 162-3). Si tratta dell’‘unica possibilità del darsi autentico dell’altro, in quanto non lascia ‘passare solo l’omogeneo e l’omogeneizzabile, l’assimilabile o al limite l’eterogeneo presunto assimilabile’ (Derrida – Stiegler, 1997, p. 20).

⁷ Alcuni studi vedono nel modello UDL un possibile superamento della differenza tra interventi di individualizzazione e di personalizzazione in quanto esso prevedrebbe *ex-ante* modalità plurime di risposta ai diversi bisogni e si focalizza più che sull’adattamento *ex-post* di obiettivi già concordati sulle preferenze dei singoli espresse in base ai bisogni di fatto espressi nel contesto. Cfr. Meyer et al., 2014; Sgambelluri, 2021.

⁸ Più nel dettaglio, si tratterebbe di realizzare tanto interventi di differenziazione ‘successiva’ (ricorso a mediatori plurimi in rapporto alle diverse situazioni di apprendimento – es. lezioni frontali, lavoro per gruppi, attività laboratoriali) che ‘simultanea’ (assegnazione di consegne differenziate per gruppi di livello) (Perla, 2016, p. 164; cfr. Ceri-Osce, 2008).

La lettura attenta di alcuni recenti documenti chiave per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori e di guerra consente di individuare strategie di intervento personalizzato di tipo adattivo per una scuola della persona aperta alle differenze.

Nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014), rispetto al nodo programmazione-valutazione si legge:

‘è prioritario (...) che la scuola favorisca, con specifiche strategie e percorsi personalizzati (...) un possibile adattamento di programmi per i singoli alunni, garantendo per gli studenti non italiani una valutazione che tenga conto, per quanto possibile, della loro storia scolastica precedente, degli esiti raggiunti, delle caratteristiche delle scuole frequentate, delle abilità e competenze essenziali acquisite’ (...) una valutazione per gli anni stranieri modulata in modo specifico ed attenta alla complessa esperienza umana di apprendere in un contesto culturale e linguistico nuovo, senza abbassare in modo alcuno gli obiettivi richiesti, ma tanto gli strumenti delle modalità con cui attuare la valutazione stessa’ (MIUR, 2014, p. 13).

Nel successivo documento *Diversi da chi?* (MIUR, 2015), la quarta attenzione sull'accompagnamento nei passaggi tra gradi scolastici suggerisce l'adattamento del programma e della valutazione attraverso la ‘predisposizione di piani personalizzati che comportino, se necessario, anche modifiche transitorie e non permanenti dei curricoli’ e una ‘valutazione di fine anno (...) coerente con i piani personalizzati (che tenga) conto dei progressi effettivi registrati a partire dalle situazioni in ingresso’ (p. 3).

I più recenti *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori* (MIUR, 2022), sebbene non suggeriscano interventi specifici, mirano tuttavia al cuore della questione richiamando la necessità di un curriculum più aperto alla dimensione globale, operando le modifiche ammesse dalla L. 92/2019 e dalle relative Linee guida (2020) - a partire da discipline come lingue straniere, storia, geografia, letteratura, educazione civica, religione - che assicurino ‘agli studenti provenienti da contesti migratori una scuola di cui si sentano parte e dove possano meglio riconoscersi’ (MIUR, 2022, p. 18).

La recente nota ministeriale n. 14473 del 06/06/2022 e l'OM del 4/6/2022 sulla valutazione degli apprendimenti di alunni/e ucraini/e ribadiscono che questa:

- ‘è effettuata (...) in riferimento all'eventuale Piano didattico personalizzato (PDP) predisposto, tenendo conto dell'impatto psicologico e del livello delle competenze linguistico-comunicative nella lingua italiana degli alunni nonché della complessità del processo di apprendimento maturato nel contesto della guerra e della conseguente emergenza umanitaria’;
- in assenza di elementi evidenti, ‘è espressa attraverso un giudizio globale sul livello di sviluppo degli apprendimenti, sull'acquisizione delle prime competenze linguistico-comunicative in lingua italiana, sul grado di socializzazione e di partecipazione alle attività didattiche’;
- per l'ammissione alla classe successiva, chiede di predisporre ‘un Piano di apprendimento individualizzato, in cui sono indicati, per ciascuna disciplina, gli obiettivi di apprendimento di lingua e di contenuto da conseguire nel corso del successivo anno scolastico nonché le specifiche strategie per il raggiungimento dei relativi livelli di apprendimento’.

- al termine della V e della III, ‘non viene rilasciata la certificazione delle competenze’ e prevede l’‘esonero dalla partecipazione all’esame di stato’.

3. SCUOLA PER LE DIFFERENZE: UDA E COMPITI AUTENTICI

Appurato che il primo livello di intervento differenziato è quello da realizzare sul curricolo attraverso flessibilità organizzativa (Chiosso, 2005; Perla, 2016b)⁹, il secondo riguarderebbe la strumentazione e i dispositivi necessari perché tale flessibilità sia messa in atto attraverso specifiche strategie di insegnamento/apprendimento. Tra quelli possibili verranno brevemente richiamate le funzioni di un dispositivo progettuale, l’UdA e, valutativo, i compiti autentici.

L’UdA è riconosciuto come ‘strumento importante da mettere in atto in funzione della personalizzazione dei percorsi di apprendimento’ (Tacconi, 2005, p. 75). Tale strumento rappresenta un canovaccio per la realizzazione di una o più attività didattiche che favoriscono negli allievi la mobilitazione di proprie risorse (cognitive, affettive, sociali ecc.) in risposta a un compito sfidante di tipo reale (v. compito autentico).

Senza poter qui richiamare le distinzioni tra UdA e UD, se non attraverso il rimando alla sintesi fornita da Tacconi (Tacconi, 2005, p. 77), vengono richiamate alcune delle componenti caratterizzanti un’UdA per interventi personalizzati (cfr. Tab. 2), come nel caso dell’inclusione di studenti ucraini esuli all’interno di una classe III del Liceo Artistico¹⁰.

Componenti dell’UdA ‘integrata’	Esemplificazione
<i>Fase pre-attiva:</i>	
1. Rilevazione di un desiderio/bisogno significativo per gli/le allievi/e, coerente con le competenze maturate o da promuovere	Nella frazione montuosa di un piccolo paese sono stati accolti 3 ragazzi ucraini provenienti dalle regioni in guerra: Juri, Oleh e Ivan. Con altri profughi e un tutore, i ragazzi dormono presso una struttura comunale adibita ‘ad hoc’ dai servizi sociali. I tre ragazzi sono stati accolti nel Liceo artistico ‘Kandinskij’, nella classe III A dell’indirizzo ‘Audiovisivo e multimediale’, perché nel paese di origine frequentavano un percorso analogo con risultati discreti, a giudicare dalle notizie note. Juri ha chiesto più volte al mediatore linguistico, inoltre, se la scuola fosse dotata del software video-making già di sua conoscenza.
2. Osservazione di allievi/e, per coglierne il profilo delle competenze maturato/da promuovere	I docenti notano sin dai primi giorni che Juri e Oleh assumono spesso atteggiamenti di chiusura: rimangono in silenzio e a capo chino, senza interagire con docenti e compagni; durante le lezioni sembrano addirittura sopiti. Ivan, tramite il mediatore, riferisce dei suoi compagni che la notte sono spesso svegli per vedere video su YouTube attraverso uno smartphone.

⁹ Più nello specifico, ‘la predisposizione dell’attività oraria e didattica nei termini ritenuti più coerenti ed efficaci con il proprio piano d’intervento educativo, con il rispetto dei soli vincoli posti dal numero complessivo di giorni e di ore di lezione e dal contratto di lavoro dei docenti’ (Chiosso, 2005, p. 8).

¹⁰ L’esempio riportato in tabella è frutto di integrazioni operati alla luce di precedenti studi (Agrati, 2016), sulla base dell’impianto operativo (fase pre-attiva, attiva, post-attiva) seguito nel laboratorio di ‘Pedagogia della scuola’ (a.a. 2021/22, prof. Bertagna) ed adattato all’insegnamento di ‘Tecnologie per l’educazione’ (a.a. 2022/23, prof.ssa Agrati) presso all’Università di Bergamo.

<p>3. Scelta dei campi di esperienza/delle discipline ritenute <i>risorsa</i> per affrontare un compito sfidante; riformulazione degli obiettivi in chiave formativa</p>	<p>I docenti, previo confronto, optano per una soluzione didattica al bisogno emerso che integri il supporto psico-pedagogico già offerto dal servizio sociale e progettano un'UdA interdisciplinare di Inglese, Scienze naturali, Scienze motorie, coordinata dall'insegnante di laboratorio audiovisivo e multimediale che prevede il supporto del tecnico. L'UdA prevede l'elaborazione di un video didattico con sottotitoli in lingua inglese e ucraina che descriva i disturbi del sonno e gli effetti di questi sulle prestazioni umane (<i>compito sfidante</i>). La stessa pone obiettivi di apprendimento comuni a tutti gli/le studenti/sse della classe - per area metodologica ('avere un metodo di studio autonomo e flessibile'), logico-argomentativa ('leggere e interpretare criticamente i contenuti di diverse forme di comunicazione'), linguistica e comunicativa ('utilizzare tecnologie per fare ricerca e comunicare'), scientifica-matematica e tecnologica ('utilizzare strumenti informatici e telematici nelle attività di studio e di approfondimento') - e un obiettivo specifico dell'indirizzo audiovisivo e multimediale ('conoscere gli elementi costitutivi dei linguaggi audiovisivi e multimediali negli aspetti espressivi e comunicativi' che, nel caso di Juri, Oleh e Ivan, viene dispensato della parte sulla 'consapevolezza dei fondamenti storici e concettuali'¹¹.</p>
<p>4. Scelta della mediazione didattica, organizzazione della classe, strumenti e risorse</p>	<p>(<i>per la parte laboratoriale</i>) L'insegnante di laboratorio audiovisivo e multimediale dedica un approfondimento sulle esigenze espressive ed estetiche del prodotto audiovisivo e, nello specifico, su come queste si declinano nei video didattici. Il tecnico di laboratorio audiovisivo e multimediale approfondirà il processo di passaggio dello <i>storyboard</i>, all'acquisizione-montaggio dei files. Per l'occasione verranno utilizzati contenuti didattici open in lingua inglese, con sottotitoli in lingua italiana e ucraina, condivisi in ambiente dedicato e accessibili tramite smartphone. Una cartella di condivisione accessibile per gruppi consentirà la condivisione del materiale man mano prodotto dagli stessi gruppi di lavoro.</p>
<p><i>Fase attiva:</i></p>	
<p>5. Condivisione nel gruppo del compito sfidante e delle ipotesi risolutive avanzate dallo/a studente/ssa o da gruppi di studenti/sse</p>	<p>L'insegnante di laboratorio audiovisivo e multimediale presenta il progetto di video didattico sui disturbi del sonno. In un brainstorming, la III A discute della proposta e confronta i punti di vista. Juri, Oleh e Ivan, con l'aiuto del mediatore e di mezzi espressivi simbolici, partecipano al brainstorming. Con supporto guidato, il gruppo comincia a condividere diverse ipotesi. Alla fine si decide di comune accordo di realizzare due video didattici: uno <i>storytelling</i> rivolto a bambini di scuola primaria con contenuti ibridi e un <i>docu fiction</i> con video dal vero rivolto ai pari. Vengono anche condivisi e assegnati i ruoli: ricerca/approfondimento/sintesi/traduzione delle conoscenze biologiche; stesura dello <i>storyboard</i>, videoripresa e montaggio video; drammatizzazione e messinscena. Juri si candida per il lavoro di ripresa e montaggio video; Oleh propone di occuparsi della traduzione dei contenuti biologici, dall'inglese all'ucraino e della traduzione dei sottotitoli del video; Ivan darà una mano nell'allestimento delle scene e interpreterà il ruolo dell'atleta 'dormiglione' nel <i>docu fiction</i>.</p>
<p>6. Realizzazione delle attività secondo le modalità ipotizzate dagli/le allievi/e e in coerenza con i risultati attesi e gli OSA comuni e adattati</p>	<p>Prima dell'avvio delle attività ciascun docente, per proprio ambito, condivide alcuni criteri quantitativi e qualitativi per l'esecuzione dei diversi lavori, da seguire in fase valutativa e autovalutativa (fase post-attiva, 8). Per verificare la coerenza del lavoro rispetto ai risultati attesi, i docenti delle discipline coinvolte monitorano la progressione delle attività fornendo <i>canovacci</i> di procedure cui studenti e studentesse possono ispirarsi in modo adattivo e attraverso <i>griglie</i> di osservazione che esplicitano gli indicatori di competenza di base (fase pre-attiva, 3 e nota). Tali canovacci e griglie vengono integrati man mano da aspetti emergenti (es. modalità di esecuzione o risorse non previste ma efficaci, ecc.) e sono tradotti in inglese-ucraino per Juri, Oleh e Ivan.</p>
<p>7. Realizzazione di un prodotto come risposta al</p>	<p>Nei casi di difficoltà note, gli studenti fanno ricorso al tutorato tra pari, all'adattamento di <i>timing</i>, <i>setting</i> e materiale di lavoro in funzione delle proprie necessità. Nella</p>

¹¹ Decreto Ministeriale n. 211 del 7/10/2010 'Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali'. Allegato B. Gli OSA adattati e legati all'UdA sono: Biologia - fisiologia del sonno ed educazione alla salute (Scienze naturali), variazioni di capacità e prestazioni legate ai disturbi del sonno (Scienze motorie), elaborazione del prodotto audiovisivo – concetto, elementi espressivi e comunicativi, funzioni (Discipline audiovisive e multimediali).

compito sfidante e come espressione delle capacità e dell'impegno profuso	realizzazione dello <i>storitelling</i> e del <i>docu fiction</i> gli/le studenti/sse vengono lasciati/e liberi/e di sperimentare strategie condivise nel gruppo, anche rispetto all'organizzazione tra pari. I criteri quantitativi e qualitativi per l'esecuzione dei diversi lavori già noti e condivisi (fase attiva, 6) valgono, infatti, come guide non prescrittive.
<i>Fase post-attiva:</i>	
8. Riflessione individuale o di gruppo sul prodotto/progetto e sul percorso risolutivo realizzato alla ricerca di punti di forza/debolezza	La valutazione viene condotta sui prodotti realizzati, anche nella forma della <i>peer-evaluation</i> , e sui processi di apprendimento, rispetto alle conoscenze e abilità mobilitate, ma anche alle attitudini manifestate. In riferimento ai criteri di valutazione, già noti agli/le studenti/sse in fase di implementazione (fase attiva, 6) e utili come guida nella realizzazione del lavoro, viene svolta la riflessione sull'esperienza realizzata e su quali margini di miglioramento, personali e di gruppo, vengono colti in vista di compiti sfidanti simili o persino più complessi.
9. Osservazione e documentazione ai fini della valutazione formativa e sommativa	Lungo l'intero processo i docenti raccolgono informazioni, attraverso diversa strumentazione (griglie di osservazione, schede di monitoraggio) per rendicontare gli esiti, rispetto agli OSA, comuni e adattati, e l'efficacia dell'intervento realizzato attraverso l'UdA.

Tab. 2 – UdA e compito autentico per l'inclusione scolastica di studenti ucraini esuli (Liceo Artistico, classe III)

Una UdA così articolata supera il modello operativo di progettazione 'per obiettivi', di marca neo-comportamentista e cognitivista, per aprirsi a quello per 'ricerca-azione/trasformazione', ispirato al costruttivismo e al personalismo (Capperucci, 2008; Tacconi, 2005). Essa potrebbe riavvicinare istanze di individualizzazione e di personalizzazione in quanto:

- parte dalle potenzialità (espresse sotto forma di *motivazioni* e *desideri*) e dai risultati attesi, espressi in forma generale e specifica;
- adatta una parte degli obiettivi di apprendimento in base ai bisogni e alle *necessità* effettive dei singoli;
- propone una lettura non standardizzata ma attuale e prospettica delle *competenze* manifeste.

Una valutazione così innervata all'interno dell'UdA non si riduce alla fase finale di un processo lineare ma diventa momento d'incontro fra insegnamento e apprendimento, esperienza *informativa* per i docenti - che monitorano per adeguare i propri percorsi d'insegnamento alle situazioni diversificate ed emergenti delle classi - e *formativa* per gli allievi - 'per analizzare e capire i processi nei quali sono coinvolti' (Grion e Restiglian, 2021, p. 8). In particolare, il compito sfidante e 'autentico'¹² consente di verificare e scoprire, in modo adeguato al livello e allo stile proprio di ciascuno, non semplicemente la capacità di eseguire procedure già impostate da altri ma ciò che uno/a studente/ssa 'sa fare con ciò che sa' (Comoglio, 2002), anche attraverso strategie e risorse personali o condivise con gli altri.

CONCLUSIONI

La ripresa dei concetti-base di 'persona' e di 'individuo' consente di superare alcune misconcezioni semplificanti, come quella che riconosce il tratto della relazionalità come unica caratteristica distintiva del primo termine rispetto al secondo. Una lettura anche

¹² Quello che promuove il *trasnfer* tra il mondo 'vero' dello studente e il curricolo scolastico (Tessaro, 2014, p. 80).

solo sommario delle riflessioni filosofico-antropologiche permette di associare al concetto di 'individuo' i tratti della *singularità* e della *determinatezza* e al concetto di 'persona' anche quelli della *coscienza*, della *progettualità* e della *relazionalità*. Semplificando, non poco, si potrebbe sostenere che la 'persona', senza i tratti dell'individualità, sarebbe *comune* e *indeterminata* e che l' 'individuo', senza i tratti della 'persona', resterebbe *incosciente*, senza *prospettiva*, verso il mondo e verso l'altro.

Anche la semplice comparazione in chiave pedagogico e didattico dei termini 'personalizzazione' e 'individualizzazione', consente di centrare la differenza sostanziale sul piano progettuale, ossia nella scelta di obiettivi *comuni* (individualizzazione) o *diversi* (personalizzazione), e dopo, sul piano metodologico-operativo, nel ricorso a strategie didattiche che favoriscano, per un verso, il raggiungimento degli obiettivi comuni (individualizzazione), per altro, l'espressione dei talenti e le disposizioni personali (personalizzazione).

Rispetto agli attuali contesti eterogenei, alle esperienze sempre nuove di 'superdiversità' (Li et al., 2021), che le classi accoglienti studenti e studentesse provenienti da scenari di guerra stanno realizzando, il compito della scuola è sempre più quello di favorire *tanto* competenze di base utili alla vita e allo sviluppo di tutti, attraverso strategie adeguate (scuola *per tutti*) *quanto* stimolare la scoperta e la coltivazione di competenze personali, attraverso strategie altrettanto adeguate (scuola *per ciascuno*). Tale compito verrebbe favorito da un approccio integrato che, a partire dall'elaborazione di curricula personalizzati (Perla, 2013), necessariamente permeabile alle sollecitazioni di chi apprende, attivi processi di apprendimento autentico a partire dalle disposizioni di studenti e studentesse da coinvolgere e dalle attese di chi - anche solo per brevi periodi - si fa compagno/a nel processo di apprendimento e nelle esperienze di vita.

BIBLIOGRAFIA

Agrati L. (2016). *La competenza metodologico-didattica del Coordinatore per l'inclusione. Un esempio di UDA 'inclusiva'*. In A. Bellino (a cura di), *Il Coordinatore per l'inclusione. Indicazioni operative per dirigenti e docenti*. Barletta: Cafagna, pp. 133-150.

Altet M. (2000). *Le pedagogie dell'apprendimento*. Armando: Roma.

Attwell G. (2007). Personal learning environments - the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2. http://www.elearningeuropa.info/out/?doc_id=9758&rsr_id=11561

Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o Individualizzazione?* Trento: Erickson.

Baldacci M. (2006). Personalizzazione e Individualizzazione: la parola a ... *Innovazione educativa*, nn. 5-6, maggio/giugno, pp. 11-15.

Baldacci, M. (2016). Una tensione dell'educazione permanente. In S. Ulivieri, L. Dozza (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 216-218). Milano: FrancoAngeli.

Bertagna G. (2004). *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*. La Scuola: Brescia.

Bertagna G. (2012). Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica. In A. Antonietti, P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati* (pp. 35-48). Milano: Vita e Pensiero.

Bertagna G. (2021). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Roma: Studium.

- Caldin R. (2013). Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special Pedagogy. *Education sciences & society*, 2, pp. 65-77.
- Callet-Venezia I. (2020). L'educazione: una dialogica tra formare un individuo ed educare un cittadino. *Formazione & Insegnamento*, XVIII (3), pp. 210-222.
- Capperucci D. (2008). *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curriculare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- CERI-OCSE (2008). *Personalizzare l'insegnamento*. Tr. it. Bologna: il Mulino.
- Chiosso G. (2005). *La personalizzazione dell'insegnamento* – in storage.istruzioneer.it
- Comoglio M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, (49):93-112.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson: Trento.
- Derrida J, Stiegler B. (1997). *Ecografie della televisione*. Tr. it., Milano: Raffaello Cortina.
- Fiorucci A. (2016). Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. IV(1), pp. 47-65.
- Giannandrea L. (2016). ePortfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente. In L. Dozza e S. Ulivieri (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 508-515). Milano: FrancoAngeli.
- Grion V., Restiglian E., Acquario D. (2021). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle Linee guida per la valutazione nella scuola primaria. *Nuova Secondaria*. 9, pp. 4-24.
- Laneve C. (2010). *Dentro il «fare scuola». Sguardi plurali sulle pratiche*. La Scuola: Brescia.
- Li G., Anderson J., Hare J., McTavish M. (2021). *Superdiversity and Teacher Education. Supporting Teachers in Working with Culturally, Linguistically, and Racially Diverse Students, Families, and Communities*. London: Routledge.
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.
- MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* - https://www.unimi.it/sites/default/files/2018-07/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* - https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.p%20df/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890
- MIUR (2015). *Diversi da chi?* - <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>
- MIUR (2022). *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori* - <https://www.miur.gov.it/-/scuola-presentati-gli-orientamenti-interculturali-idee-e-proposte-per-l-integrazione-di-alunne-e-alunni-provenienti-da-contesti-migratori-bianchi-docu>
- Nicoli D., Gatto C. (2019). *Il nuovo istituto professionale: visione, metodo, organizzazione*. Milano: UTET.
- Perla L. (2016a). *Per una didattica dell'inclusione a Scuola: orientamenti per l'azione*. In L. Perla (a cura di). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione* (pp. 19-70). Lecce: PensaMultimedia.
- Perla L. (2016b). La scuola media di primo grado. Idee per una ripartenza. In L. Dozza e S. Ulivieri (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 153-172). Milano: FrancoAngeli.
- Potesio A. (2017). Le influenze della pedagogia di Rousseau sulla riflessione educativa di Pestalozzi. *Rivista formazione lavoro persona*. 21, pp. 98-107.

- Rousseau J.-J. (1762 - 2013). *Émile ou De l'éducation*, trad. it. *Emilio*, a cura di P. Massimi. Roma: Armando.
- Sandrone G. (2012). *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che 'integra'*. La Scuola: Brescia.
- Sandrone G. (2013). Personalizzazione. In G. Bertagna, Triani P., *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative* (pp. 283-296). La Scuola: Brescia.
- Sannipoli M. (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Scurati C. (1997). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Sgambelluri R. (2021). Valutare in ambito didattico. Dalla personalizzazione del curriculum alla progettazione universale. *Education Sciences & Society*, 2/2021, pp. 158-176.
- Stefanini L., Riva F. (2006). Persona. In *Enciclopedia filosofica*, vol. 9. Milano: Bompiani, p. 8526.
- Tacconi G. (2005). Unità di Apprendimento. *RES – Religione e Scuola*, marzo-aprile, pp. 75-80.
- Tessaro F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & Insegnamento*, XII(3), pp. 77-88.
- Tomlinson C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2 nd edition). Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zoletto D. Zanon F., (2019). I molti linguaggi delle classi eterogenee. Riflessioni a partire dall'esperienza dell'Laboratorio di educazione interculturale e crossmediale dell'Università di Udine. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*. 17(2), pp. 135-146.