



# UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Scuola di Alta formazione Dottorale

Corso di Dottorato in

FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO

Ciclo XXXI

SSD M-PED/03

## **Scoprirsi competenti**

Insegnamento per lo sviluppo di competenze come leva strategica per l'innovazione in campo educativo formale

Supervisore:

Chiar.ma Prof.ssa Giuliana SANDRONE

Tesi di Dottorato

Lorena VOLONTÀ

Matricola n. 1036218

ANNO ACCADEMICO 2017 / 2018

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Introduzione -----</b>  | <b>5</b>  |
| 1.1. Contesto   | 6         |
| 1.2. Il problema della separazione  | 10        |
| 1.3. Conseguenze  | 13        |
| 1.4. Criteri per affrontare il problema                                       | 18        |
| 1.5. Metodologia della ricerca  | 22        |
| 1.6. Le unità di analisi  | 23        |
| 1.6.1. Le domande della ricerca   | 24        |
| 1.6.2. La raccolta dei dati   | 26        |
| 1.6.3. Definizione dei termini  | 30        |
| 1.7. Risultati attesi   | 34        |
| <b>2. Autonomia e parità: una storia italiana -----</b>                       | <b>35</b> |
| 2.1. Introduzione   | 35        |
| 2.2. Primo dopoguerra   | 39        |
| 2.3. Senza oneri per lo Stato   | 40        |
| 2.4. La scuola di massa   | 44        |
| 2.5. Pluralismo educativo   | 52        |
| 2.6. La società della conoscenza  | 53        |
| 2.7. Le leggi Berlinguer e Moratti  | 59        |
| 2.8. La Buona Scuola  | 62        |
| 2.9. Autonomia e parità oggi in Italia  | 65        |
| 2.10. Conclusione   | 71        |
| <b>3. Principi pedagogici di riferimento -----</b>                            | <b>74</b> |
| 3.1. Introduzione   | 74        |
| 3.2. Rousseau e l'attenzione al giovane per quello che è                      | 75        |
| 3.3. John Dewey: learning by doing  | 80        |
| 3.3.1. William Heard Kilpatrick: il metodo dei progetti                       | 88        |
| 3.4. La persona: Maritain e Mounier   | 91        |
| 3.4.1. Jacques Maritain   | 91        |
| 3.4.2. Emmanuel Mounier   | 95        |
| <b>4. Case study: Scuola Manfredini e il laboratorio Officin@Studio -----</b> | <b>98</b> |
| 4.1. Introduzione   | 98        |
| 4.2. La Fondazione Sant'Agostino  | 98        |
| 4.2.1. Uno sguardo al panorama  | 99        |
| 4.2.2. L'inizio   | 102       |

|   |            |
|---|------------|
| 4.2.3. Educare insegnando   | 105        |
| 4.2.4. Qualcosa non funziona  | 106        |
| 4.2.5. Le azioni per ripartire  | 107        |
| 4.3. Officin@Studio   | 108        |
| 4.3.1. Un laboratorio: perché?  | 112        |
| 4.3.2. Testimonianze  | 113        |
| 4.3.3. Il canone di Officin@Studio                                    | 119        |
| 4.3.3.1. 2017-2018  | 120        |
| 4.3.3.2. Rubrica valutativa   | 121        |
| 4.4. Conclusione  | 125        |
| 4.4.1. I docenti  | 125        |
| 4.4.2. La classe  | 126        |
| 4.4.3. La didattica   | 126        |
| <b>5. Case study: Faaborgegnens Efterskole -----</b>                  | <b>128</b> |
| 5.1. Introduzione   | 128        |
| 5.2. Il sistema scolastico danese                                     | 128        |
| 5.2.1. Free Schools   | 129        |
| 5.2.2. La nascita dello Stato: il contributo di Grundtvig (1783-1872) | 129        |
| 5.2.3. La pedagogia di Grundtvig                                      | 133        |
| 5.2.4. La libertà delle Free Schools                                  | 140        |
| 5.2.5. Danish folkehøjskole   | 141        |
| 5.2.6. Danish efterskole  | 142        |
| 5.2.7. Independent Teachers College                                   | 143        |
| 5.3. Dannelse e Faaborgegnens Efterskole                              | 145        |
| 5.3.1. Faaborgegnens Efterskole                                       | 148        |
| 5.3.2. Dannelse through friendly communities                          | 150        |
| 5.3.3. Dannelse through communities of common interests               | 151        |
| 5.3.4. Dannelse through social communities                            | 154        |
| 5.4. Conclusione  | 155        |
| <b>6. Case study: Lady Davis School -----</b>                         | <b>159</b> |
| 6.1. Introduzione   | 159        |
| 6.2. Laboratorio Israele  | 159        |
| 6.3. Il sistema scolastico israeliano                                 | 163        |
| 6.4. Amal Network - Tel Aviv, Jerusalem, Israel                       | 167        |

|   |            |
|---|------------|
| 6.5. La formazione dei docenti  | 170        |
| 6.5.1. High Tech High (HTH)   | 171        |
| 6.6. Entrepreneurship center  | 173        |
| 6.7. Multidisciplinary School   | 176        |
| 6.8. PBL projects (Project-based learning)  | 176        |
| 6.8.1. Elementi essenziali per costruire un progetto PBL  | 180        |
| 6.9. Conclusione  | 182        |
| <b>7. Conclusioni -----</b>   | <b>183</b> |
| 7.1. Introduzione   | 183        |
| 7.2. Quale pedagogia per sanare il paradigma della separazione?   | 184        |
| 7.2.1. Allievo e maestro sono persone   | 184        |
| 7.2.2. Come apprende la persona?  | 187        |
| 7.2.3. L'ambiente educante  | 191        |
| 7.3. Quale scuola?  | 193        |
| 7.3.1. Quale didattica favorisce lo sviluppo della persona?   | 195        |
| 7.3.2. Un esempio virtuoso: Fund Friskole - Odense  | 201        |
| 7.3.3. Un esempio virtuoso: Yehuda Hamaccabi primary school - Tel Aviv  | 203        |
| 7.3.4. Quale organizzazione scolastica?   | 204        |
| 7.3.5. Quale gruppo-classe?   | 207        |
| 7.3.6. Quale docente?   | 209        |
| 7.4. Personalizzazione: perché?   | 211        |
| 7.4.1. Impostazione neo-umanistica e solidaristica  | 212        |
| 7.4.2. Personalizzazione  | 215        |
| 7.4.3. Valutazione per l'apprendimento  | 216        |
| 7.5. Conclusione  | 217        |
| <b>Appendice - Materiali -----</b>  | <b>220</b> |
| 1. Certificati Officin@Studio   | 220        |
| 2. Slides utilizzate dai docenti di Officin@Studio per la formazione docenti della scuola secondari di I grado Manfredini | 223        |
| 3. Rubrica di valutazione   | 224        |
| 3. Curricolo verticale  | 232        |
| 4. Format U.D.A.  | 242        |
| 5. Profilo in uscita primaria e secondaria con descrittori 2017-2018  | 255        |
| <b>Sitografia -----</b>   | <b>273</b> |
| <b>Bibliografia -----</b>   | <b>277</b> |

## 1. INTRODUZIONE

La nostra contemporaneità, per le sue caratteristiche intrinseche di mutevolezza e complessità, costringe ad una flessibilità e ad una criticità maggiori di ogni altra epoca obbligando i diversi ambiti della società e della cultura a ripensare i propri ruoli e strumenti. Scuola e mondo del lavoro sono i soggetti principalmente coinvolti da questa rivoluzione, innanzitutto per la constatazione del fallimento del dialogo reciproco che li ha visti coinvolti nel tentativo di identificazione sia degli obiettivi che dovrebbero essere propri ad ognuno sia di quelli comuni. La scuola non prepara al mondo del lavoro e questo non s'interessa dei processi educativi per cui le debolezze nel metodo di studio e nelle strategie di apprendimento sono tra le principali cause degli scarsi risultati scolastici e professionali dei giovani italiani.

Se il mondo è mutevole sarà necessario sviluppare capacità strategiche e critiche, ma è questo il compito della scuola oggi? Qual è la missione della scuola del XXI secolo? Se dunque è nella competenza stessa dell'imparare la chiave di volta, qual è il compito dell'insegnante e dove reperire i profili adeguati?

Di questa incertezza fanno le spese gli studenti che, nella consuetudine dell'andare a scuola, sembrano non trovare una motivazione personale all'apprendimento che si manifesta in una generale astenia ad affrontare i problemi che ogni percorso di conoscenza pone. Il nostro sistema d'istruzione propone loro *curricula* di discipline diverse e separate al loro interno tra materie pratiche e "culturali", per ognuna delle quale è loro richiesto di acquisire metodi e conoscenze: sembra ormai inconciliabile l'interesse per l'insegnamento del corpo docente e l'interesse per l'apprendimento del corpo discente. Come dunque affrontare il problema della separazione tra sapere e saper fare, tra scuola e vita, in Italia, oggi? E qual è l'origine di tale situazione?

A queste domande si cercherà di rispondere nella prima parte del capitolo, mentre nella seconda parte verrà esplicitata la metodologia che ha accompagnato il presente lavoro.

## 1.1. Contesto

Si immagini di essere in mare, un mare mai calmo, sempre mutevole, in agitazione. Senza esagerare, ecco l'esperienza quotidiana della modernità: questa valanga di informazioni precarie e complesse provenienti dalle più diverse direzioni chiede una nuova, più energica, consapevole e responsabile capacità di adattamento, di comprensione e risoluzione dei problemi. Per non naufragare.

Bene, se questa è la situazione presente e possiamo, almeno per il momento, considerarla stabile, è necessario mettersi alla ricerca della nave in grado di navigare in questo mare. L'ipotesi più realistica e anche avventurosa è quella di una ciurma di marinai esperti che si assuma il rischio di insegnare ad un gruppo di rumorosi mozzi: insegnare loro sì a governare una nave, ma soprattutto ad affrontare, con tale imbarcazione, le tempeste e l'imprevisto. A questo scopo sarà importante sviluppare strategie capaci di facilitare l'analisi dei problemi che la realtà pone e di attivare personali ipotesi di soluzione.

Gli esperti di cui si vuole tracciare il profilo sono certamente da ricercare tra gli operatori in ambito educativo e formativo, ma anche tra i professionisti del mondo del lavoro che più di chiunque altro subisce sia la complessità del tempo presente sia l'incapacità delle giovani generazioni di relazionarsi.

To thrive in today's innovation-driven economy, workers need a different mix of skills than in the past. In addition to foundational skills like literacy and numeracy, they need competencies like collaboration, creativity and problem-solving, and character qualities like persistence, curiosity and initiative.<sup>1</sup>

Nel 2015 il *World Economy Forum* metteva in guardia della permanenza di una distanza tra la formazione proposta dalle agenzie educative e i bisogni dichiarati dal mondo del lavoro soprattutto al livello delle competenze chiave di cittadinanza sviluppate. Più di un terzo delle aziende globali già nel 2014

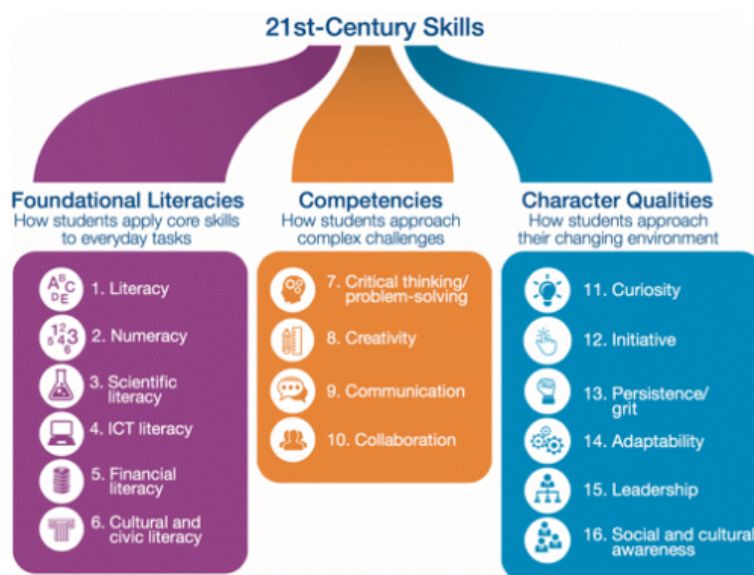
---

<sup>1</sup> World Economy Forum, *New Vision for Education.Unlocking the Potential of Technology*, [www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf), p.2.

segnalava difficoltà nel coprire le loro posizioni aperte. In effetti è constatazione condivisa che i diplomati oggi abbiano un bagaglio pieno di conoscenze, ma vuoto di competenze strategiche, relazionali ed imprenditoriali. È proprio dal mondo del lavoro che arriva il grido di aiuto rivolto alle agenzie educative formali che esplicita la necessità di insegnare ai giovani ad imparare, cioè ad esercitare un controllo dei propri processi di apprendimento che permetta loro di imparare ad imparare, in modo da poter disporre degli strumenti per una formazione permanente.

Tra i 24 paesi inclusi nel Programma per la valutazione internazionale delle competenze degli adulti (PIAAC) una media del 16% ha registrato un livello basso di alfabetizzazione e una media del 19% una bassa conoscenza della matematica, e solo una media del 6% il livello più alto di competenza nella *risoluzione di problemi in ambienti ricchi di tecnologia*.

Historically, being able to understand written texts and quantitative relationships was sufficient for entry into the workforce. Now, these skills represent just the starting point on the path towards mastering 21st-century skills.<sup>2</sup>



<sup>2</sup> World Economy Forum, *New Vision for Education.Unlocking the Potential of Technology*, [www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf), p. 2.

Nel 2018 PISA (*Programme for International Student Assessment*) sottolinea nuovamente che gli studenti del ventunesimo secolo vivono in un mondo interconnesso, complesso e in rapida evoluzione, che le emergenti forze economiche, digitali, culturali, demografiche e ambientali modellano la vita dei giovani in tutto il mondo. Questo ambiente complesso può essere un'opportunità e una sfida.

La sfida della globalità chiede di trovare nuovi strumenti e nuove modalità di affronto della complessità e chiama in causa chiunque si occupi di formazione, dal mondo della cultura a quello dell'educazione. È una sfida che la scuola stessa, in quanto agenzia di educazione formale, deve decidere se accettare essendoci in palio la partecipazione allo sviluppo di persone con una *testa ben fatta*, una testa cioè che “*invece di accumulare il sapere*” possieda un'attitudine generale a porre e trattare problemi e “*i principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso*”.<sup>3</sup>

Global competence is a multidimensional capacity. Globally competent individuals can examine local, global and intercultural issues, understand and appreciate different perspectives and world views, interact successfully and respectfully with others, and take responsible action toward sustainability and collective well-being.<sup>4</sup>

La missione che la società affida oggi alla scuola non è quella di trasmettere sapere, ma di insegnare educando, cioè introdurre gli studenti in una cultura che permetta loro di comprendere la propria condizione umana, li aiuti a vivere e gli insegni a pensare in modo libero e aperto.<sup>5</sup>

La scuola, d'altro canto, attraversa un grave periodo di confusione dovuto essenzialmente all'incertezza circa la propria identità e quindi circa il proprio

---

<sup>3</sup> E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, p. 15.

<sup>4</sup> PISA, *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*, 2018, <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>, p. 4.

<sup>5</sup> E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, p. 3.



ruolo sociale, legislativo ed educativo. Chi sono i soggetti che popolano i nostri istituti scolastici? Con quale autorità agiscono? Chiaramente questo stato di cose provoca una grave perdita di energie che dovrebbero servire per affrontare i bisogni dei tempi e delle persone. Di questa astenia vediamo quotidianamente gli effetti: abbandono scolastico, “passerelle” tra scuole causate da un’indecisione cronica degli alunni, scarsi risultati degli studenti, programmazioni rigide e astratte, assenza di un reale dibattito pedagogico e didattico e un macchinoso sistema di formazione dei docenti.

Spesso la scuola sembra non possedere uno “spazio mentale” nella rappresentazione della propria “missione”, del proprio essere “strumento”, tendendo invece ad assolutizzare il proprio ruolo; ne è espressione il centralismo del sistema di istruzione che rende l’autonomia scolastica funzionale solo all’organizzazione.

Non occorre uno sguardo pedagogico e didattico smalzato per capire che lo sviluppo di competenza situazionale, in ambito scolastico, si scontra oggi, sulla scorta di una tradizione lunga tanto quanto la storia della scuola italiana, con una organizzazione ostativa almeno per due aspetti: la rigidità e l’uniformità dei percorsi.<sup>6</sup>

Si noti inoltre l’esistenza di fattori problematici relativi sia alla struttura fisica della scuola (edifici, aule, laboratori ...) sia alle sue caratteristiche intrinseche, come l’atteggiamento degli insegnanti, il loro metodo d’insegnamento e le modalità di coinvolgimento della classe. Di fatto la scuola raramente risulta interessante per i ragazzi, che spesso faticano a coglierne la pertinenza con il quotidiano<sup>7</sup> e infatti spesso insorge negli studenti un atteggiamento di sufficienza, un “già visto”, “già sentito”, oppure la percezione dell’estraneità della propria vita con essa.

---

<sup>6</sup> G. Sandrone, *Insegnare per competenze o per promuovere competenze? Dal significato alla valutazione della competenza*, in “Nuova Secondaria”, 2014, 32.1: 11-25.

<sup>7</sup> R. Musil, *L'uomo senza qualità*, Torino, Einaudi tascabili, 1996: “Nella stessa maniera aveva sempre studiato a scuola, senza mai sapere se era stupida o intelligente, volenterosa o svogliata; le risposte che gli insegnanti pretendevano da lei le si imprimevano in mente con facilità, senza che le si dischiudesse però lo scopo di quelle domande”.

## **1.2. Il problema della separazione**

Ciò che non risulta interessante, difficilmente potrà essere affrontato con energia, sarà quindi compito di questa ricerca indagare l'origine di una generalmente scarsa motivazione all'apprendimento da parte degli studenti che spesso non trovano un senso adeguato in quello che fanno a scuola. Qual è il nesso tra scuola e vita? La risposta a tale domanda ha molte dimensioni diverse: per un verso la scuola, in quanto ambito sociale e relazionale, abilita l'uomo all'ingresso maturo nel mondo, per un altro l'allievo, mettendosi alla prova con le proprie abilità e competenze, si scopre e si conosce, la conoscenza, inoltre, arricchendo il bagaglio culturale dell'essere umano, fornisce provati strumenti per comprendere la realtà e rispondervi. Il rischio che si vuole assumere questa ricerca è quello di considerare origine della motivazione all'apprendimento per la persona che apprende la percezione e l'esperienza di qualcuna di queste dimensioni unitarie, comprensive e complesse e, pertanto, imputare alla parcellizzazione e frammentazione delle conoscenze la principale causa della carenza motivazionale.

Il mondo di oggi è un insieme di complessità politiche, sociali, economiche e culturali, e la scuola, purtroppo nella maggioranza dei casi, ha rinunciato di fatto a trovare un approccio comprensivo a tale molteplicità di fattori, tentando di separare e analizzare gli elementi principali che compongono il problema identificando lo studente come colui che ha il compito di imparare quanto gli viene trasmesso. In questo panorama generale, il giudizio di valore su uno studente sarà legato alle sue abilità di studio: in questo modo la scuola diventa un luogo principalmente cognitivo che tiene lontano quanto è relazionale e personale, ritenendo la conoscenza del mondo relegata ai saperi delle discipline.

Siamo davanti ad un'idea di essere umano, studente o docente non fa differenza, di gentiliana memoria, che impara cioè con la testa e cresce attraverso le cose che sa, pur essendo stato ampiamente dimostrato dalla letteratura pedagogica che l'uomo apprende dentro un circolare processo di agire-fare-pensare: la persona fa, tenta, riflette su quanto fatto, allena l'azione rendendo abituale e consapevole l'atto, pensa e riflette proiettando e

progettando l'azione successiva. Non c'è pensiero che non agisca, come non esiste azione che non pensi.<sup>8</sup>

Nel contesto della scuola italiana l'esistenza della distanza tra sapere e azione si manifesta attraverso un insieme di comportamenti disfunzionali (scarsa partecipazione, disattenzione, disturbo, carenza di spirito critico) che non permettono di apprendere con successo né di comprendere la realtà. Una scuola concentrata solamente sulle abilità cognitive disattende l'importante compito sociale di aiutare i giovani a riflettere ed insegnargli a farlo. Giuseppe Bertagna<sup>9</sup> sottolinea come il permanere nella divisione tra scuola e vita, tra fare-sapere-pensare, non faccia altro che aggravare la fragilità sociale e culturale nella quale viviamo. Così la scuola collabora al mantenimento dello *status quo*.

Gente che imparava a scuola cose che non solo non applicava nella vita, ma nemmeno riusciva a vedere nel mondo che lo circondava, tanto le risultavano estranee. Una distanza sempre più forte tra ciò che sapeva e sapeva fare e ciò che le veniva insegnato. Una scuola sempre più distante dalla vita.

Gente che non rifletteva, a scuola, sulle visioni del mondo ingenuo e meno ingenuo di cui era portatore e che decidevano delle sue reali scelte esistenziali e sociali quotidiane, eventualmente per modificarle e cambiarle in un dialogo negoziale e cooperativo, ma che era, invece, invitata a rimuoverle per far semplicemente posto ad altre visioni del mondo presenti o nel modello e nella pratica scolastica o nell'incipiente invasività dei mass media. Comunque visioni del mondo non sue, ma mutate da altre classi ed abitudini sociali, o addirittura a lei imposte

---

<sup>8</sup> G. Bertagna, *Insegnare e apprendere per laboratorio. Proposta del laboratorio e formazione scolastica nella riforma del sistema educativo di istruzione e formazione*, <http://web.educazione.sm/formazione/contributiset2005/San%20Marino%20Laboratorieta.pdf>.

<sup>9</sup> G. Bertagna, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, in *Formazione, lavoro, persona*, VI 18 (2016): 117-142.

con perfido dosaggio di sollecitazione dei desideri e di seduzioni propagandistica.<sup>10</sup>

Da questa epistemologia consegue anche un'altra distanza, quella tra l'interesse del soggetto che apprende e l'interesse del soggetto che insegna, confermando la premessa da cui siamo partiti, questo mette in relazione i fini e le modalità dell'insegnamento proposto nelle scuole e i problemi legati alla scarsa motivazione, più in generale a difficoltà scolastiche (Bisogni Educativi Speciali, BES). Per imparare, come le teorie dell'apprendimento legate al cognitivismo e al costruttivismo e l'esperienza "sul campo" hanno indicato, non serve solo il "saper fare", cioè il possesso di abilità o tecniche di studio, ma è altrettanto importante il "saper essere". Lo stesso Bertagna, con la proposta del laboratorio e dell'alternanza formativa, ha identificato la complessità come il modello di riferimento per le scuole, complessità che permetta ad ogni istituto di organizzarsi in un'alternanza di studio, attività pratica, riflessione e progetto.<sup>11</sup>

D'altro canto però i modelli didattici prevalenti, lungi dall'essere tentativo di risposta alla crisi della modernità, essendo incentrati sulla semplificazione o sull'individualizzazione<sup>12</sup>, sperano di poter almeno trovare la metodologia adatta per il raggiungimento degli *standard* di riferimento, invece di puntare sullo sviluppo delle capacità e delle potenzialità dell'apprendimento che, attraverso la conoscenza di sé, l'acquisizione di strumenti culturali, il miglioramento delle competenze relazionali, possono sostenere il soggetto nell'esercizio di scelte funzionali alla realizzazione del proprio progetto di vita, non dimenticando

---

<sup>10</sup> G. Bertagna, *Insegnare e apprendere per laboratorio. Proposta del laboratorio e formazione scolastica nella riforma del sistema educativo di istruzione e formazione*, <http://web.educazione.sm/formazione/contributiset2005/San%20Marino%20Laboratorieta.pdf>.

<sup>11</sup> G. Bertagna, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, in *Formazione, lavoro, persona*, VI 18 (2016): 117-142.

<sup>12</sup> G. Sandrone, *Individualizzazione*, 2013, in G. Bertagna; P. Triani, *Dizionario di didattica: concetti e dimensioni operative*. La Scuola, 2013, p. 210. "In ambito didattico, si parla di individualizzazione quando un'attività di insegnamento comune ad un gruppo classe si diversifica in base ad alcuni aspetti particolari dell'apprendimento di un singolo allievo, solitamente in situazione di difficoltà (la quantità di tempo necessaria affinché si realizzi, lo spazio e il contesto relazionale in cui collocarle, il ricorso a tecniche di rinforzo ...)".

che i processi di apprendimento efficaci sarebbero il frutto di una conoscenza acquisita in un contesto, cioè di una conoscenza che non è dissociata dalla condizione e dalle costrizioni della sua applicazione nel concreto.<sup>13</sup>

Seguendo la prospettiva personalistica, possiamo aggiungere che tale dinamismo

esprime il modo con cui la persona, mentre si manifesta agli altri o si riconosce a sé sul piano storico ed empirico (psicologico, comportamentale, cognitivo, sociale ...) scopre, al contempo, di non potersi mai esaurire in queste pur molteplici manifestazioni perché, in realtà, le fonde unitariamente e le rende possibili.<sup>14</sup>

Si evince che il problema della conoscenza non sia quantitativo e che il sapere acquisti valore e sapore in proporzione a quanto arricchisce la persona, pertanto anche la disponibilità ad apprendere non può essere risolta come un semplice problema di voglia o di condotta, ma è il risultato dell'interazione di variabili complesse, non sempre direttamente controllabili né da studenti, né da insegnanti, ma che è possibile esplorare e modificare. In particolare, le convinzioni personali nei confronti degli oggetti di studio, dei relativi metodi di acquisizione e del contesto scolastico influenzano gli atteggiamenti nei confronti di quegli stessi contenuti e metodi, e contribuiscono a determinare le motivazioni, le decisioni e i comportamenti concreti.

### **1.3. Conseguenze**

Date queste premesse, al fine di comprendere quali siano le possibilità di cambiamento e di innovazione reale nel sistema d'istruzione italiano, con il *Capitolo 2 Autonomia e parità: una storia italiana* si è voluto ripercorrere l'iter

---

<sup>13</sup> R. Glaser, *Enseigner comme penser*, in M. Crahay-D. Lafontaine (edd.), *L'art et la science de l'enseignement*, Labor, Bruxelles 1986, p. 268, in G. Bertagna, *Insegnare e apprendere per laboratorio. Proposta del laboratorio e formazione scolastica nella riforma del sistema educativo di istruzione e formazione*, <http://web.educazione.sm/formazione/contributiset2005/San%20Marino%20Laboratorieta.pdf>.

<sup>14</sup> G. Sandrone, *Personalizzazione* in *Dizionario di didattica*, in G. Bertagna; P. Triani, *Dizionario di didattica: concetti e dimensioni operative*, La Scuola, 2013, p. 284.

dei temi dell'autonomia e della parità nella storia legislativa e politica italiana dall'Unità d'Italia fino alla Buona Scuola per poter meglio inquadrare la problematica entro i confini normativi.

Concretamente oggi nella scuola italiana vive ancora il paradigma separativo tra pensiero e prassi, nonostante il fatto che nel nostro Paese l'attenzione educativa allo sviluppo di apprendimento attraverso il fare sia di antica origine se consideriamo che le corporazioni medievali delle arti e dei mestieri lo utilizzavano per la trasmissione dei saperi tecnici.

Il periodo dell'industrializzazione segna un importante punto di rottura, per cui l'interesse dell'economia non fu più rivolto alla condivisione della tecnica, ma alla prestazione di lavoro, l'apprendistato diventò di fatto uno strumento per il reclutamento di manodopera a basso costo. I primi tentativi di definizione dell'apprendistato avverranno poi nel XX secolo, dalla seconda metà del secolo successivo verranno quindi redatte una serie di leggi (1955 legge 25, 1997 legge Treu n.196, 2003 Disegno di Legge n. 276/2003 c.d. Legge Biagi, 2011 Testo Unico dell'apprendistato d. lgs. 167/2011) per formalizzare la pratica dell'apprendistato, senza ancora poter conferire un valore chiaro all'alternanza formativa e alla pratica dell'alternanza scuola-lavoro.<sup>15</sup> Ad oggi il nuovo ordinamento degli istituti tecnici, professionali e dei licei<sup>16</sup> prevede percorsi integrati al sistema scolastico<sup>17</sup> di alternanza scuola/lavoro per gli Istituti Tecnici, gli Istituti Professionali e i Licei, grazie alla Legge n. 53/2003 e al Decreto Legislativo n. 77/2005 e infine alla legge 107 del 2015. Agli studenti

---

<sup>15</sup> FONDAZIONE SUSSIDIARIETÀ, *Rapporto n. 5 2010, Sussidiarietà e ... Istruzione e Formazione Professionale*, Mondadori Università, Milano, 2011.

<sup>16</sup> "Stage, tirocini e alternanza scuola lavoro sono strumenti didattici per la realizzazione dei percorsi di studio" (D.P.R. 15 marzo 2010, n.88). "I percorsi (...) si sviluppano soprattutto attraverso metodologie basate su: la didattica di laboratorio, anche per valorizzare stili di apprendimento induttivi; l'orientamento progressivo, l'analisi e la soluzione dei problemi relativi al settore produttivo di riferimento; il lavoro cooperativo per progetti; la personalizzazione dei prodotti e dei servizi attraverso l'uso delle tecnologie e del pensiero creativo; la gestione di processi in contesti organizzati e l'alternanza scuola lavoro" ( D.P.R. 15 marzo 2010, n.87). "Nell'ambito dei percorsi liceali le istituzioni scolastiche stabiliscono, a partire dal secondo biennio, (...), specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per l'accesso ai relativi corsi di studio e per l'inserimento nel mondo del lavoro. L'approfondimento può essere realizzato anche nell'ambito dei percorsi di alternanza scuola-lavoro (...) nonché attraverso l'attivazione di moduli e di iniziative di studio-lavoro per progetti, di esperienze pratiche e di tirocinio" (D.P.R. 15 marzo 2010, n.89).

<sup>17</sup> Legge delega n.53/03 (art.4).

(dai quindici anni) è consentito realizzare gli studi anche alternando periodi di studio/lavoro.<sup>18</sup>

L'Alternanza scuola-lavoro è una modalità didattica innovativa, che attraverso l'esperienza pratica aiuta a consolidare le conoscenze acquisite a scuola e testare sul campo le attitudini di studentesse e studenti, ad arricchirne la formazione e a orientarne il percorso di studio e, in futuro di lavoro, grazie a progetti in linea con il loro piano di studi.<sup>19</sup>

Questo sistema vuole mettere in moto un cambiamento culturale che ha visto coinvolti, nell'anno scolastico 2015/2016, 652.641 studenti delle scuole secondarie di secondo grado, di cui 263.976 frequentanti i Licei, 221.546 gli Istituti Tecnici e i restanti 167.119 l'Istruzione professionale.<sup>20</sup>

Nel paragone europeo si evidenzia la fragilità del sistema italiano:<sup>21</sup>

- il 2% degli studenti italiani è inserito in un percorso di apprendistato contro il 73% degli studenti tedeschi;
- il 5% degli studenti è inserito in un percorso di alternanza contro il 20% degli studenti tedeschi;
- il 93% degli studenti è inserito in un percorso di studio contro il 7% degli studenti tedeschi.

Il grafico 2, che rappresenta la distribuzione per anni di corso degli studenti in alternanza scuola-lavoro, evidenzia come le scuole tendano ad attivare i percorsi di alternanza durante il terzo anno, considerato meno compromettente per la preparazione all'esame di maturità. Dall'analisi di questi dati emerge ancora chiara la convinzione che la formazione fuori dall'aula non possa essere realmente né istruttiva né educativa, come invece ritiene questa ricerca con la

---

<sup>18</sup> Decreto Legislativo n. 77 del 15 aprile del 2005.

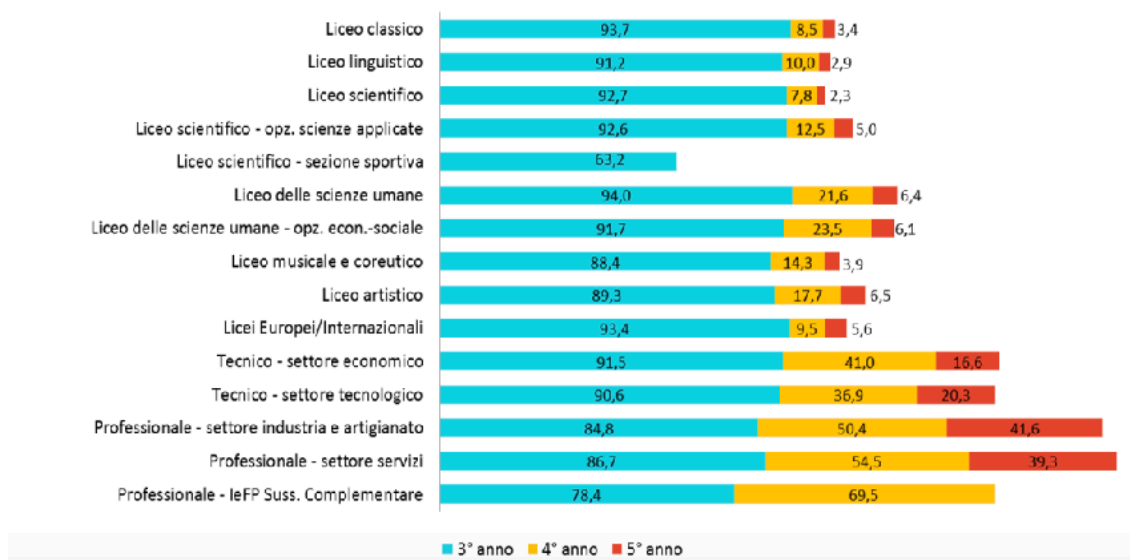
<sup>19</sup> <http://www.istruzione.it/alternanza/cos-e-alternanza.html>

<sup>20</sup> MIUR, *Focus "Alternanza scuola-lavoro"*, Anno Scolastico 2015/2016 Ottobre 2016, [http://www.istruzione.it/allegati/2016/Focus\\_AS\\_L\\_2015\\_2016\\_v4.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Focus_AS_L_2015_2016_v4.pdf).

<sup>21</sup> *Alternanza scuola-lavoro: dati di sintesi 2013/2014*, [http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/cs201114\\_all1.pdf](http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/cs201114_all1.pdf)

presentazione degli studi di caso approfonditi in Italia, in Danimarca e in Israele (Capitoli 4-5-6).

**Graf. 2 -Distribuzione degli studenti in alternanza per indirizzo di studio e anno di corso (per 100 frequentanti)\_A.S. 2015/2016**



Fonte: MIUR, *Focus "Alternanza scuola-lavoro"*, Anno Scolastico 2015/2016 Ottobre 2016

Il sistema d'istruzione in Italia prevede che sia possibile, grazie al sistema di apprendistato, proseguire il percorso di studi anche una volta che si sia ottenuto il titolo o la qualifica professionale. L'*apprendistato* è definito come *contratto di lavoro formativo*, volto a favorire l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro attraverso l'esperienza all'interno di un'impresa. In quanto *contratto formativo*, prevede l'alternanza di momenti di lavoro a momenti di formazione. Anche da questo punto di vista, quindi, e non solo per gli ambiti di formazione formali, ci sarebbe la possibilità legislativa di integrare lavoro e studio, pensiero e azione come strategia finalizzata allo sviluppo della persona. Il sistema di apprendistato, però, non si è affermato come una modalità significativa di introduzione e formazione dei giovani nel mondo del lavoro, piuttosto è stato caratterizzato da una scarsa e disomogenea diffusione a livello territoriale, uno scarso numero di adesioni tra i giovani ed è stato praticato solamente nei settori tradizionali.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, 2011.



Continuando ad osservare il contesto italiano, nel documento *La buona scuola* (argomento affrontato nel Capitolo 2 al *Paragrafo 2.9 La Buona Scuola* della presente ricerca) si legge che in Italia i disoccupati tra i 15 e 24 anni ammontano a 700 mila e 4 milioni 355 mila sono coloro che non studiano, non lavorano, non sono in formazione (*not - engaged - in education, employment or training*, NEET) con una dispersione scolastica del 17,6%.<sup>23</sup>

Osserviamo altri dati interessanti:

- il 24% dei diplomati hanno basse competenze matematiche;<sup>24</sup>
- al crescere del voto di Licenza media aumenta la propensione verso la scuola secondaria di II grado;
- con una votazione a partire da 7, il 90% degli studenti si è iscritto ad una scuola superiore di II grado, mentre tra chi ha conseguito una valutazione pari a 6 troviamo il 78,9% che si è iscritto alla secondaria di II grado e il 21,1% a percorsi di istruzione/formazione professionale (12% Istruzione professionale, 9,1% CFP).<sup>25</sup>

Consideriamo anche alcuni degli sforzi che, sia a livello nazionale che regionale, sono stati fatti (e si faranno) per cercare di rispondere al problema dell'abbandono scolastico che è tra i più alti d'Europa:

- il D.M. 87 del 7 febbraio 2014<sup>26</sup> stabilisce lo stanziamento di 15 milioni di euro per attività integrative e pomeridiane contro la dispersione. In questo documento si prevede l'organizzazione di attività in piccoli gruppi per un minimo di quattro ore settimanali che abbia come scopo l'individuazione dei ragazzi a rischio di abbandono scolastico e il loro riorientamento.
- Regione Lombardia con un progetto pilota contro la dispersione scolastica, D.G.R. n. 2641 del 14 novembre 2014, mette a disposizione 400 mila euro per progetti scolastici rivolti ai giovani tra i 12 e i 16 anni a rischio di dispersione. Si legge nel documento l'intenzione di proporre

---

<sup>23</sup> [https://labuonascuola.gov.it/documenti/lbs\\_CAP5.pdf?v=1f8297a](https://labuonascuola.gov.it/documenti/lbs_CAP5.pdf?v=1f8297a).

<sup>24</sup> <http://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264234178-sum-it/index.html?itemId=/content/summary/21423287-it&mimeType=text/html>.

<sup>25</sup> Focus "Esiti dell'esame di Stato e degli scrutini nella scuola secondaria di I grado" A.S. 2013/2014 (Gennaio 2015), [http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/notiziario\\_igr\\_versione\\_finale2.pdf](http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/notiziario_igr_versione_finale2.pdf).

<sup>26</sup> [http://www.istruzione.it/allegati/2014/dm87\\_dispersione.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/dm87_dispersione.pdf).

un'esperienza in un ambiente simile a quello lavorativo dove scoprire, attraverso attività laboratoriali, le proprie attitudini e capacità, risvegliare l'interesse e le motivazioni necessarie a proseguire gli studi e, contestualmente, avere la possibilità di sperimentare.<sup>27</sup>

In questo documento la collaborazione tra scuole di ordine e indirizzo diverso, l'utilizzo di didattica laboratoriale e "peer education" sono indicati come gli ingredienti fondamentali.<sup>28</sup>

- Le *Indicazioni Nazionali* ci danno alcuni spunti circa gli ambienti di apprendimento adeguati per soddisfare questa prerogativa. Nel documento si legge infatti quali debbano essere i principi metodologici da tenere presenti:
  - valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni;
  - attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità;
  - favorire l'esplorazione e la scoperta;
  - incoraggiare l'apprendimento collaborativo;
  - promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere;
  - realizzare attività didattiche in forma di laboratorio.

#### **1.4. Criteri per affrontare il problema**

La complessità del mondo contemporaneo, come si è cercato di dire precedentemente, ha rapidamente messo sotto gli occhi di tutti l'inefficacia dell'odierno sistema scolastico: la scuola italiana, in ogni ordine e grado, non consegna una preparazione adeguata né ai bisogni della persona, né alle

---

<sup>27</sup> <http://www.lavoro.regione.lombardia.it/shared/ccurl/756/798/Delibera%202641%20del%2014%20novembre%202014.pdf>

<sup>28</sup> *Le attività dovranno essere realizzate attraverso una azione sinergica tra scuole secondarie di primo grado, istituzioni formative o istituzioni scolastiche ad indirizzo tecnico e/o professionale che dispongano di laboratori attrezzati in partenariato con i soggetti del territorio (cooperative, associazioni di categoria, enti locali...).*

*Le proposte dovranno essere caratterizzate da un approccio fortemente concreto e, attraverso l'uso dei laboratori, dovranno consentire ai ragazzi di progettare e costruire anche semplici manufatti. Ogni attività dovrà quindi prevedere la realizzazione di un prodotto finale.*

*Le attività dovranno inoltre prevedere il coinvolgimento di ragazzi tutor delle istituzioni formative o delle scuole secondarie di secondo grado capofila in qualità di "peer educator" ("educatori alla pari"), che assumeranno una funzione integrativa e di affiancamento a quella dei professori, con lo scopo di favorire il passaggio di conoscenze ed esercitare un effetto benefico sulla motivazione all'apprendimento, Ivi.*

richieste del mondo del lavoro, né agli standard internazionali di apprendimento. È italiana la più alta percentuale dell'Unione Europea di disoccupazione giovanile tra i 15 e 29 anni, è ancora italiana la più alta percentuale di posti vacanti per mancanza di competenza lavorativa di lavori manuali che nessuno vuole svolgere. In Italia mediamente il primo impiego è a 22 anni a differenza dei 16,7 della Germania e dei 17 degli inglesi.<sup>29</sup>

Gli elementi allarmanti, come si è visto, sono molti, ma forse quello che spaventa maggiormente è la percentuale di dispersione scolastica (13,8% al pari con la Bulgaria e Malta)<sup>30</sup> tra le più alte d'Europa. La dispersione è causata da molti fattori di cui si è precedentemente parlato, ma a questo punto della trattazione interessa sottolinearne due:

- a. Il pregiudizio culturale che vuole il sapere (e quindi la formazione liceale) più utile alla società piuttosto che il fare (formazione tecnica o professionale);
- b. Un orientamento al termine della scuola secondaria di I grado che non è efficace.

Se l'atteggiamento positivo verso il lavoro manuale non si acquisisce ben prima dell'adolescenza, è molto improbabile che sbocci e si strutturi dopo. [...] se è un disvalore da cui guardarsi prima non può all'improvviso, da una certa età in poi, diventare un valore centrale sia del proprio progetto di vita sia del dibattito pubblico e civile sia delle strategie culturali e formative delle nuove generazioni.<sup>31</sup>

La scuola, per essere in grado di affrontare i tempi presenti, deve ripensare ai propri modelli e canoni di riferimento, rimettere al centro la persona che apprende e interrogarsi sinceramente su quali siano i suoi obiettivi e le strade più efficaci per conseguirli.

---

<sup>29</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, 2011, pg. 63.

<sup>30</sup> <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/dashboard>

<sup>31</sup> G. Bertagna, *Fare laboratorio: scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, In *Didattica*, Editrice La Scuola, Brescia, 2012, pg. 30.

Il primo aspetto sottolineato, quello cioè inerente alla disistima generale verso la conoscenza pratica che porta ad una sovrappopolazione degli istituti liceali, comprende molti fattori che non saranno affrontati in questo lavoro se non per quanto concerne le dinamiche storiche che hanno prodotto tale situazione nel panorama italiano (Capitolo 2 *Autonomia e parità: una storia italiana*). Per quello che è di nostro interesse, sarà sufficiente riferirsi alle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Settembre 2012) in cui si delinea il desiderio di un cambiamento di prospettiva indicando come obiettivo della scuola quello di

formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri.<sup>32</sup>

Da cui deriva l'affermazione che lo scopo del nostro sistema d'istruzione sia la formazione della persona per metterla nelle condizioni di affrontare il proprio progetto di vita. Affinché questa possa interagire efficacemente con un mondo tanto mutevole come quello di oggi, due bisogni assumono grande rilevanza, da un lato quello di una formazione continua che non termini con il finire degli studi, e dall'altro quello di una scuola che esca dal proprio isolamento per collaborare con tutti i protagonisti delle realtà extrascolastiche di ogni singolo alunno. La scuola deve diventare sempre di più capace di rivolgersi alla persona nella sua unitarietà e complessità: la persona dell'alunno è fatta di interessi, relazioni, talenti e difficoltà che non sono solo scolastiche, anzi è sempre più vero che

l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono per acquisire competenze specifiche.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> [http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf), pg. 5.

<sup>33</sup> Ivi, pg. 4.

Il secondo aspetto precedentemente isolato, sottolineando l'importanza di un sistema di orientamento efficace, afferma il fallimento di quello attuale. Tale giudizio è confermato dai risultati scolastici nazionali soprattutto entro il primo biennio d'istruzione superiore. I ragazzi non sanno cosa scegliere pertanto non hanno le energie per affrontare le naturali difficoltà legate ai diversi indirizzi di studio, mentre le scuole superiori, tradizionalmente molto settoriali fin dal primo anno, non sanno come gestire tale invasione di inconsapevolezza nelle proprie aule. Sempre nelle *Indicazioni Nazionali* viene detto esplicitamente che il primo ciclo d'istruzione

ricopre un arco di tempo fondamentale per l'apprendimento e lo sviluppo dell'identità degli alunni, nel quale si pongono le basi e si acquisiscono gradualmente le competenze indispensabili per continuare ad apprendere a scuola e lungo l'intero arco della vita<sup>34</sup>

e pertanto la sua vocazione orientativa è indiscutibile.<sup>35</sup> Per comprendere tale affermazione è necessario rifarsi a quel fondamento teorico di riferimento che definisce *obiettivo educativo* lo sviluppo della persona e che indica come strumenti a questo fine la didattica e l'apprendimento dei contenuti disciplinari in quanto intrinsecamente educativi. Si educa, cioè, la persona attraverso le materie scolastiche in quanto la struttura logica della disciplina spiega la realtà e, imparando quelle strutture, gli studenti possono scoprire la disciplina stessa. Un nota bene è fondamentale però per non correre il rischio di un'interpretazione e di un ritorno al passato: non è infatti solo con il sapere *tout court*, seppur completato del metodo che gli è proprio, ma per contribuire allo sviluppo della persona sono necessari anche la conoscenza e il confronto con la cultura che ha generato la conoscenza e la proposta di un ingaggio

---

<sup>34</sup> Ivi, pag. 24.

<sup>35</sup> *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, [http://www.istruzione.it/orientamento/linee\\_guida\\_orientamento.pdf](http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf) "Oggi, infatti, l'orientamento non è più solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale".

personale nel processo per conseguirla. Stiamo parlando di una scuola connessa con la società per promuovere la comprensione del significato che sottende ogni contesto e che ponga attenzione al processo di ricerca della disciplina al fine di far fare esperienza della realtà.

Secondo la pedagogia personalista, come abbiamo accennato e come sarà approfondito dettagliatamente in seguito (Capitolo 3 *Principi pedagogici di riferimento*), ciò che attiva la persona è l'interesse per un dato oggetto, è dunque un interesse che la motiva per affrontare una fatica, come è un interesse ciò che mette in moto il processo di esplorazione e scoperta. Un interesse per un "compito" operativo proposto, cioè un'esperienza concreta di contatto con la realtà, è l'incontro con un problema da risolvere, una raccolta di dati, un quesito a cui rispondere, in modo da spostare *"l'attenzione educativa dall'efficacia del risultato di apprendimento a quello dell'assunzione di compito da parte del soggetto, secondo scelte di responsabilità, che diventano elementi centrali di formazione"*.<sup>36</sup>

Potrà affrontare il problema educativo fino a qui descritto quella scuola, quel gruppo di insegnanti che deciderà di trattare la scienza nella sua complessità intendendola come strumento, e non come un fine, per ingaggiare e attrezzare gli studenti nei processi di apprendimento e di pensiero.

### **1.5. Metodologia della ricerca**

Il presente lavoro si è interrogato sulle separazioni di cui si è parlato nel Paragrafo 2. Il problema della separazione ha quindi cercato le possibili radici epistemologiche per sanarne la distanza e ha voluto analizzare alcuni esempi concreti in cui sono in atto azioni d'innovazione. Questa ricerca si focalizza sulla separazione degli studenti in base alla loro abilità di studio, sulla separazione fra mano e mente e fra le discipline, infine sulla separazione della scuola dal mondo; ha quindi identificato tre esempi di scuole appartenenti a nazioni diverse che hanno attivato, conformemente alle proprie legislazioni, processi d'innovazione atti ad eliminare la distanza tra scuola e apprendimento, scuola e corporeità, scuola e contesto.

---

<sup>36</sup> G. Sandrone, *Insegnare per competenze o per promuovere competenze? Dal significato alla valutazione della competenza*, in Nuova secondaria, 2014, 32.1: 11-25.

## 1.6. Le unità di analisi

La prima delle tre scuole prese in esame è un Istituto Comprensivo Paritario di Varese, “Mons. E. Manfredini”, formato da una Scuola Primaria e da una Scuola Secondaria di I grado che nel 2017 ha acquisito un Liceo già esistente sul territorio cittadino, ampliando così l’offerta formativa con un Liceo Artistico, un Liceo Scientifico e un Liceo Scientifico delle Scienze Applicate. La seconda scuola presa in esame è una *boardingschool* di Faaborg in Danimarca per studenti dal 9° al 10° fondata nel 2003, mentre la terza è una Scuola superiore israeliana, Lady Davis, con una sede a Tel Aviv e una a Gerusalemme appartenente al network educativo Amal in Israele (Capitoli 4-5-6).

Questi istituti scolastici sono stati identificati e selezionati in quanto partecipanti alla prima edizione del concorso internazionale, *Edumission - A global challenge to make education better*, durante l’anno scolastico 2016-2017. I requisiti di ammissione alla gara prevedevano l’attuazione di progetti o percorsi curriculari impostati sull’innovazione didattica e la realizzazione di un video di presentazione dell’istituto e del suo impegno per la ricerca pedagogica, descrivendo le basi epistemologiche del metodo educativo. La giuria del concorso, in agosto, ha selezionato venti scuole nel mondo rispondenti ai requisiti obbligatori, prevedendo uno scambio di insegnanti tra questi diversi istituti; è esattamente in questo contesto che le tre scuole sono venute in contatto riconoscendo nelle rispettive prassi alcuni elementi in comuni:

- la centralità della persona dello studente nel processo di apprendimento come mission;
- un percorso di orientamento costruito sul dialogo con un adulto e basato sulla conoscenza di sé e sulla scoperta dei propri talenti.
- la constatazione che la riflessione sull’innovazione didattica e l’impegno per attuarla abbiano portato al miglioramento, sia in termini di qualità dell’esperienza che in quelli di valutazione, degli alunni con scarsi risultati scolastici, manifestanti difficoltà attentive e limitata partecipazione alle attività di classe.

Si vuole quindi descrivere l'esperienza di queste scuole dettagliando come, attraverso i loro punti di forza, abbiano affrontato il problema della separazione di cui si è detto al *Paragrafo 1.2 Il problema della separazione*.

Per condurre l'indagine in queste tre realtà diverse e avere un criterio fondato per la lettura degli elementi si è scelto un punto di vista epistemologicamente definito: la prospettiva teorica assunta è stata quella personalista di cui si sono voluti definire i termini al *Capitolo 3 Principi pedagogici di riferimento*.

Addentrandoci nel campo scolastico e propriamente didattico, le parole chiave sono state 'personalizzazione', 'didattica laboratoriale' e 'sviluppo di competenze'; su questa base sono stati costruiti gli strumenti d'indagine.

### **1.6.1. Le domande della ricerca**

Le domande che hanno guidato la costruzione degli strumenti di ricerca sono state inerenti alla qualità della relazione scolastica, al modello organizzativo, alla finalità ideale e al tipo di didattica che possa favorire lo sviluppo delle capacità e delle attitudini personali negli allievi, pertanto ci si è avvalsi di una ricerca di tipo qualitativo, dal momento che, essendo la scuola ambito di relazioni, è stato necessario rivolgersi a strumenti scientifici in grado di individuare, leggere e descrivere dinamiche umane. Il significato vero della realtà, quello che bisognerebbe essere in grado di osservare descrivere e leggere, è determinato dal vissuto esperienziale delle persone ed è mediato dalla percezione di chi osserva. Nella ricerca qualitativa non si testa la teoria, non si mettono in atto esperimenti, ma ci si concentra su:<sup>37</sup>

- comprendere un fenomeno attraverso il significato che le persone danno alle loro esperienze e non attraverso quella esterna del ricercatore;
- esaminare la situazione in relazione al contesto a cui appartengono e alle interazioni che la caratterizzano;
- lavorare sul campo ed osservare il comportamento nel *setting* naturale;
- utilizzare come strumento principale di ricerca il ricercatore stesso e la sua ermeneutica.

---

<sup>37</sup> L. Cecconi, *La ricerca qualitativa come risorsa della conoscenza educativa* in *La ricerca qualitativa in educazione: studio di caso e analisi testuale*, Franco Angeli, 2002, Milano, p. 15-40.



Il punto centrale della ricerca definito in precedenza come problema della separazione (*Paragrafo 1.2 Il problema della separazione*) è stato ulteriormente declinato nelle domande che hanno guidato la costruzione degli strumenti d'indagine come si può leggere nel **box1** e nel **box 2**.

**Box1.** Questa serie di domande sottende alle diverse fasi di ricerca:

- a. Che cosa hanno a che fare le materie scolastiche con la vita quotidiana? Cosa hanno a che fare le materie di studio con la cultura e lo sviluppo civile? Perché dovrebbero averci a che fare? Come dovrebbero averci a che fare?
- b. La scuola potrebbe contribuire allo sviluppo delle capacità personali? Come? Perché la scuola dovrebbe prendersi cura della persona?
- c. Chi potrebbe interessarsi a questo processo? Perché? Come potrebbero partecipare a questo sviluppo?
- d. Quale potrebbe essere l'ostacolo per questo processo?
- e. Come dovrebbe essere organizzata la scuola per essere funzionale a questo processo?
- f. Quali sono le competenze professionali per lavorare in questo processo?

**Box2.** Le tematiche inerenti a queste domande sono state quindi raccolte in categorie generali che hanno poi permesso di selezionare gli ambiti di indagine, sia in termini di osservazione che di stesura delle domande per le interviste.

Questi gli ambiti:

- a. Personalizzazione - Competenza: i criteri di base su poggia la proposta della scuola. Questo ambito interessa il livello dell'organizzazione scolastica (Sistema scuola) e interessa i seguenti argomenti:
  - Target delle famiglie, numero studenti;
  - *Mission* della scuola, Fondamenti pedagogici, Compito rispetto alla società (Legislazione scolastica, Relazione tra obiettivi legislativi e mission), Prospettiva futura della scuola, Modalità di sviluppo dell'esperienza scolastica nel rispetto dell'identità e della mission (Condivisione all'interno del "sistema scuola");
  - Ruolo docente: Criteri di assunzione del corpo docente, Cosa comporta essere docente, Quali caratteristiche deve avere la persona del docente, È compatibile con attività educative. Percezione sociale: Ragioni che hanno portato alla tale scelta professionale, Valorizzazione della professione;
  - Punti di forza e punti di debolezza della scuola;

**Box2.**

- Rapporti con il territorio: Quali sono i partner preferiti, Con quale scopo vengono coinvolti (Tirocinio formativo, Alternanza, Esperienze, Progetti: Quale relazione con le abilità scolastiche);
  - Possibili interlocutori, possibili ambienti da coinvolgere;
  - Spazi per la relazione strutturali, aiuto allo studio, momento di ascolto previsti nell'attività scolastica.
- b. Programmazione - Valutazione: modalità e finalità. Questo ambito interessa il sistema didattico, sia dal punto di vista degli insegnanti che da quello degli studenti, e interessa i seguenti argomenti:
- Spazi, modalità di preparazione delle lezioni da parte dei docenti, richiesta agli studenti, tempi previsti, modalità didattica alternata, scelta degli obiettivi, scansione e durata temporale. Criteri e tempi di valutazione;
  - Modalità di relazione insegnante-allievo: interessa la vita e la storia degli allievi?
  - Modalità di relazione allievo-allievo. Gruppo classe. Positività delle relazioni. In funzione di cosa?
  - Obiettivi personali degli studenti, preferenze, aspettative dell'insegnante percepite, caratteristiche di una buona lezione, studente e prof ideale. Presupposti per la scelta della scuola, aspettative nei confronti della scuola rispetto alla conoscenza e alla valorizzazione di sé, alle scelte per la vita. "Cosa vuoi fare da grande?" La scuola risponde e quanto esaudisce le tue domande?
  - Educazione e istruzione: finalità. Questo ambito interessa il sistema scuola, sia per quanto riguarda chi nella scuola lavora che il contesto culturale ed epistemologico, e interessa i seguenti argomenti:
    - Contenuti dell'apprendimento e obiettivi;
    - Finalità dell'apprendimento nella prospettiva di uno sviluppo personale, sociale, culturale, tecnologico, economico ...
    - Funzionalismo, Personalismo, Costruttivismo ...

**1.6.2. La raccolta dei dati**

A questo punto è stata definita la modalità di raccolta dei dati. Dopo un primo contatto con le scuole per la condivisione degli obiettivi della ricerca e per l'autorizzazione a raccogliere i dati, si è proceduto alla costruzione dei protocolli osservativi da utilizzare in loco e alla stesura delle domande per le interviste.

Le fasi di osservazione degli spazi e delle modalità di relazione, per tutte e tre le realtà interessate, si sono svolte in momenti di lezione in aula, durante attività di laboratorio, durante eventi che hanno interessato tutta la scuola, in situazioni informali e durante momenti di pausa, di intervallo in aula docenti oppure durante la pausa pranzo.

Le interviste invece hanno richiesto l'organizzazione di un momento strutturato e sono state realizzate individualmente con docenti e studenti in Italia e Danimarca, mentre per quanto riguarda Israele è stato possibile intervistare solo i docenti individualmente, dal momento che per parlare con gli studenti sarebbe stato necessario possedere un permesso speciale del Ministero dell'Educazione. È stato comunque possibile raccogliere informazioni dagli studenti informalmente. Le interviste e in generale la raccolta dati in Danimarca e in Israele si è svolta in lingua inglese.

Nei **box** seguenti è possibile trovare gli indicatori della ricerca.

**Box3.** Per condividere il significato delle parole chiave.

*Intervista Insegnanti / Presidi*

- Che cosa intendi con il termine apprendimento?
- Che cosa intendi con il termine istruzione?
- Che cosa intendi con il termine educazione?
- Che cosa intendi con il termine esperienza?

**Box4.** Per indagare sull'attenzione della scuola al collegamento tra vita reale ed educazione. Osservazione.

*Osservazione dei luoghi di lavoro*

- Permettono attività fisica e il rilassamento del pensiero;
- Permettono diversi metodi didattici;
- Promuovono le relazioni;
- Modalità di utilizzo da parte degli insegnanti.
- Gli alunni ne sono responsabili?

*Osservazione durante le lezioni*

- In che modo gli insegnanti propongono gli argomenti?
- Che cosa fanno gli studenti durante le lezioni?
- Quali strumenti sono usati dagli insegnanti?

**Box4.***Osservazione delle relazioni*

- In che modo gli studenti / insegnanti si relazionano in classe?
- Ci sono spazi per l'aiuto allo studio, l'ascolto, il tutoraggio?
- I ragazzi cercano la relazione con gli insegnanti? Perché? E gli insegnanti? Perché? Come?

**Box5.** Per indagare sull'attenzione della scuola al collegamento tra vita reale ed educazione. Intervista.

*Intervista docenti*

- Come decidi gli argomenti del corso?
- Come decidi gli obiettivi del corso?
- Come si progetta l'ordine delle lezioni?
- Come progetti il tempo del corso?
- Come progetti il tempo di ogni lezione?
- Come progetti il metodo didattico? È lo stesso per tutti i corsi o è diverso per le lezioni?
- Chi è l'insegnante ideale?
- Chi è lo studente ideale?

*Intervista studenti*

- Quali sono i tuoi obiettivi?
- Qual è il tuo soggetto migliore? Perché?
- Qual è l'argomento migliore che hai imparato per te? Perché?
- Che cosa ti aspetti da una lezione?
- Che cosa ti aspetti che il tuo insegnante ti faccia e come durante una lezione?
- Come funziona una buona lezione per te?
- Come funziona una brutta lezione per te?
- Chi è l'insegnante ideale?
- Chi è lo studente ideale?

**Box6.** Per indagare sull'attenzione della scuola per lo sviluppo delle abilità personali dell'alunno.

*Intervista docenti*

- Qual è il tuo obiettivo?
- Quali sono i criteri di valutazione per gli alunni?
- Quando valuti i tuoi studenti? Alla fine del corso?
- Pensi sia utile sapere sugli hobby dell'alunno?
- Avete altri ruoli nella vostra scuola (non insegnando)? Pensi che questo sia utile per la tua conoscenza degli studenti?
- Cosa succede se uno studente ottiene brutti voti? Gli insegnanti progettano un progetto per aiutarli?
- Valutate le attività extra del curriculum? Come? E perché?
- Pensi che sia utile valorizzare le capacità personali oltre a quelle disciplinari? Perché?
- Valorizzi le abilità personali degli studenti nelle tue normali lezioni? Come? Perché?
- Secondo te, perché un bambino dovrebbe frequentare la scuola?
- Perché sei un insegnante?
- Pensi che questo lavoro ti valorizzi? Come?

*Intervista studenti*

- Quale corso extrascolastico frequenti?
- Come scegli un corso piuttosto che un altro?
- Pensi che la scuola ti abbia aiutato a tirare fuori i tuoi talenti personali? Quando? Come?
- Cosa hai imparato di te a scuola? Come?
- Qual è il legame tra lo studio e la vita di tutti i giorni?
- Perché frequenti la scuola?
- Cosa ti piacerebbe fare in futuro? Perché? La scuola ti ha aiutato per questa scelta?

**Box7.** Per conoscere gli elementi principali della scuola (missione, obiettivi, identità).

*Intervista docenti/direttore*

- Qual è la mission della scuola?
- La tua mission ha qualche base teorica particolare?
- Qual è il compito della scuola per la società?
- Come condividi con i tuoi insegnanti il tuo compito?
- Come immagini la tua scuola tra dieci anni?
- Come ti piacerebbe raggiungere i tuoi obiettivi rispettando la tua missione e identità?
- Quali sono i punti di forza della tua scuola?
- Quali sono i punti deboli della tua scuola?
- Pensi che sia utile aprire la scuola al territorio? Perché? Quale potrebbe essere il guadagno per la scuola e per il territorio?
- Cosa vorresti dai partner non scolastici? (cultura, arte, musei, aziende, sport ...)
- Come sceglieresti gli ambiti da coinvolgere per sviluppare le abilità personali dell'alunno?
- L'apprendimento scolastico aiuta gli studenti ad allenarsi sul campo e viceversa? Come?
- Come scegli i tuoi insegnanti?
- Che tipo di famiglie frequentano la tua scuola?
- Quanti studenti ci sono?
- Qual è la differenza tra istruzione e istruzione?
- Legislazione scolastica: qual è la relazione tra gli obiettivi legislativi e la *mission* della scuola?

### **1.6.3. Definizione dei termini**

Il panorama teorico al quale ci si riferisce intende la persona come il punto di partenza e il fine dell'educazione, non le regole sociali, economiche o politiche, ma l'essere umano in quanto persona. Vista la vastità dell'argomento, in questo paragrafo si intende fornirne solo un accenno che permetta di inquadrare i termini della questione entro i confini posti dall'ambito della ricerca, per una trattazione dettagliata si rimanda al Capitolo 3 *Principi pedagogici di riferimento*.

Per ora è fondamentale dire che *persona* è creatura, creativa, una, unica e trascendente; è una risorsa, il punto di partenza e il *fine* di ogni proposta educativa; agisce nella realtà di cui deve diventare responsabile: è orientata ad

un dover essere di cui non si può tuttavia prefissare il compimento. Le potenzialità della persona umana contengono la sua predisposizione a fare, agire e pensare in circolarità di processo. Queste capacità si riferiscono a due caratteristiche della natura umana: l'essere unitario - in quanto la persona umana è qualcosa di più della somma delle parti che la compongono - e dinamico, come capacità inesauribile di cambiamento.<sup>38</sup>

Se la persona è una, indivisibile, se il suo contesto è uno, la realtà, affinché l'educazione sia efficace, è necessario non separare ciò che è naturalmente unito e cioè le capacità che principalmente la contraddistinguono fare/agire/pensare. In campo educativo considerare queste capacità come separate o separabili riduce la forza dell'azione educativa stessa perché pone un ostacolo alla naturale crescita della persona che si realizza sempre organicamente e in una dimensione pratica, in senso classico. La persona, con le sue particolarità e unicità, si relaziona con la realtà nella sua interezza, unica capace di conferire senso al mondo e a se stesso, ne deriva che tutto è patrimonio conoscitivo portatore di significato, tanto che la ricchezza della cultura costituisce lo strumento essenziale per realizzare i propri fini e diventare migliore.

La scuola dovrebbe essere il luogo privilegiato di tale esperienza che può avvenire solo se i contenuti proposti non restano qualcosa di astratto ed esterno, ma sono acquisiti attraverso attività dotate di significato e quindi ricche di attrattiva.

Come è possibile dunque che la scuola proponga qualcosa di interessante? Giorgio Chiosso, per rispondere a questa domanda, propone un

coinvolgimento personale degli alunni nelle decisioni che li riguardano, nelle scelte di ciò che apprendono, nel modo di apprenderle e degli obiettivi che si prefiggono<sup>39</sup>

attraverso l'attuazione della personalizzazione dell'insegnamento che

---

<sup>38</sup> G. Bertagna; P. Triani, *Dizionario di didattica: concetti e dimensioni operative*, La Scuola, 2013.

<sup>39</sup> G. Chiosso, *La personalizzazione dell'insegnamento: un filo rosso tra passato e presente*, [http://adiscuola.it/Pubblicazioni/PersonalizzazioneChiosso10/pc0\\_frame.htm](http://adiscuola.it/Pubblicazioni/PersonalizzazioneChiosso10/pc0_frame.htm)

promuove la conoscenza e i comportamenti degli alunni nel rispetto dei loro ritmi di crescita e stili di apprendimento, degli ambiti di provenienza, delle aspettative personali e della famiglia.<sup>40</sup>

È una proposta di co-creazione di valore: non è solo possibilità di scelta (tra le materie o gli indirizzi di studio), ma è una messa a punto di ambienti e condizioni adatti a sostenere l'elaborazione del sapere in funzione di sviluppo del potenziale creativo di ognuno. Scopo della personalizzazione è quello di riconoscere e predisporre occasioni e strumenti per continuare ad apprendere e, anche, per sviluppare l'attenzione rivolta alla crescita morale e all'autonomia personale.<sup>41</sup> Si evince che stiamo assumendo un pensiero che considera il sapere teorico da solo non funzionale all'armonico sviluppo della persona<sup>42</sup> e la quello pratico carico di un ruolo altrettanto importante nella sua formazione.<sup>43</sup> Perché così tanta attenzione al fare? Il *fine* della formazione della persona è il suo progredire, il suo essere sempre più se stessa attraverso lo sviluppo della competenza di giudizio, cioè del discernimento che agisce in azioni buone;<sup>44</sup> questa premessa aiuta a comprendere la ragione per cui fare/agire/pensare debbano essere sviluppate insieme<sup>45</sup> attraverso una proposta pedagogica che

---

<sup>40</sup> Ivi.

<sup>41</sup> David Hopkins, *Introduzione*, pg. 30, in CERI - OCSE, *Personalizzare l'insegnamento*, il Mulino, Bologna, 2008. Si veda anche G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, 2008, p. 48. "Come può essere chiamata virtù quella sapienza che rimane sterile e soltanto alloggia nella mente, senza diventare governo di vita?"

<sup>42</sup> G. Chiosso, *La personalizzazione dell'insegnamento: un solo rosso tra passato e presente*, [http://ospitiweb.indire.it/adi/PersonalizzazioneChiosso10/pc0\\_frame.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/PersonalizzazioneChiosso10/pc0_frame.htm), "Senza sapere il fare diventa puro esercizio addestrativo, ma senza saper fare il sapere rischia di essere erudizione fine a se stessa".

<sup>43</sup> G. Bertagna, *Fare laboratorio: scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, in *Didattica*, 2012, pg. 190, "Fare qualcosa di effettivo per un motivo reale e per una reale finalità da raggiungere".

<sup>44</sup> G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale?*, in G. Bertagna, *Fare laboratorio: scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, in *Didattica*, 2012.

<sup>45</sup> J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, in G. Bertagna, *Fare laboratorio: scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, in *Didattica*, 2012, pg. 190, "La memoria verbale può essere addestrata mediante compiti assegnati, una certa disciplina dei poteri razionativi può essere conseguita con le lezioni di scienza e matematica; ma, alla fin fine, tutto questo è alcunché di remoto, un'ombra, se lo si paragona con l'educazione dell'attenzione e del giudizio che si acquista col fare qualcosa di effettivo per un motivo reale e per una reale finalità da raggiungere."



parta dalle azioni per giungere alla riflessività critica<sup>46</sup>, affinché la persona si conosca sempre di più attraverso l'azione. L'apprendimento umano è infatti un processo continuo vitale, non rigido, è il frutto dell'interazione della persona nella realtà: l'uomo è naturalmente portato verso l'esterno, verso l'altro da sé, è relazione, anche biologicamente parlando. È l'impatto con questa alterità - che è il mondo - a chiamarlo ad essere come pensiero e azione.

La *teoria dei neuroni specchio* ce ne dà una spiegazione biologica.<sup>47</sup> Questa capacità di essere in relazione, di imitazione, nell'uomo non è una riproduzione meccanica, perché le azioni, i comportamenti osservati e realizzati dall'educando, *apprendista*, vengono interiorizzati e ri-assunti in modo personale. È imitazione dell'atteggiamento dell'altro, del senso della vita che il suo atteggiamento esprime. L'uomo dunque va oltre la pura riproduzione, agendo con intenzionalità razionale: origine della scienza, della tecnica, delle scienze sociali, morali e filosofiche.

In un certo senso i neuroni specchio si attivano perché riconoscono il senso implicito nell'azione, sembrano apprendere l'intenzione implicita e non solo la sua finalità; ma, se questo fosse vero, potrebbe significare che l'uomo ha già in sé i significati che l'incontro con l'altro fa emergere.<sup>48</sup>

L'ottica personalistica cerca di porre le basi per una modalità di insegnamento/apprendimento capace di tener conto delle caratteristiche sopra elencate, riesce cioè a superare la divisione sapere/fare e imitazione/riflessione sull'agito.<sup>49</sup> Essa permette di individuare alcune linee guida per la progettazione di un'organizzazione scolastica capace di apprendere con lo studente, di conoscere-comprendere-adattarsi ai suoi interessi, alle sue capacità e competenze.<sup>50</sup> Permette infine anche di identificare le competenze

---

<sup>46</sup> J.S. Bruner, La cultura dell'educazione, in G. Bertagna, *Fare laboratorio: scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, in *Didattica*, 2012, pg. 52, "Siamo capaci di fare cose molto prima di essere in grado di spiegare concettualmente quello che stiamo facendo o normativamente perché lo dobbiamo fare".

<sup>47</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, 2011, pg. 77, "La capacità di essere costantemente in relazione con gli altri e di anticiparne, entro un certo grado, i comportamenti e gli stati d'animo senza che siano coinvolte esplicite forme riflesse e verbalizzate di ragionamento logico".

<sup>48</sup> G. Maddalena, *Gesto completo: uno strumento pragmatista per l'educazione*, in *Spazio filosofico*, 2014, 10: 31-41.

<sup>49</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice La Scuola, Brescia, 2011, p. 11.

<sup>50</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*. Brescia, 2007, p. 230.

per gli insegnanti di una scuola che voglia realmente mettere al centro la persona che apprende.

### **1.7. Risultati attesi**

Dall'osservazione, dall'analisi e dalla comparazione delle attività didattiche di tre scuole superiori appartenenti a tre differenti sistemi legislativi, Italia – Danimarca - Israele, ci si aspetta di poter verificare che la didattica volta allo sviluppo di competenze sia lo strumento che aiuti ad eliminare il dualismo tra allievi studiosi e allievi pragmatici, dando ad entrambi metodi, strumenti e accompagnamento per imparare a conoscere il proprio modo di apprendere e quindi strategie per risolvere i problemi che la cultura o la vita di volta in volta sottopongono loro. Ci si aspetta anche di poter verificare che questa metodologia didattica, rispettando la circolarità di fare/agire/pensare, riesca a riconnettere e valorizzare nel processo di apprendimento la mente che pensa e la mano che fa, in una proposta di alternanza formativa reale, fondamentale per lo sviluppo armonico della persona. Inoltre si prevede di individuare alcuni tra i criteri che potrebbero ridare complessità alle discipline di un curriculum scolastico sia attraverso la progettazione di attività interdisciplinari, ma soprattutto con un'organizzazione scolastica oraria flessibile e modulare.

Da ultimo si ipotizza che un progetto di alternanza scuola-lavoro ben fatto possa riaccendere l'interesse per lo studio in quegli studenti che non lo amano, diminuire la diffidenza e l'estraneità del mondo del lavoro nei confronti della scuola e generare nuove comunità attraverso attività creative e di pensiero condivise. Ci si aspetta quindi di poter individuare gli elementi che permettono di definire *ben fatto* un percorso di alternanza scuola-lavoro.

In definitiva ci si attende che la teoria della personalizzazione educativa sia quella maggiormente rispondente oggi ai bisogni della scuola e dell'educazione in generale.

## **2. AUTONOMIA E PARITÀ: UNA STORIA ITALIANA**

### **2.1. Introduzione**

Per poter inquadrare il tema dell'innovazione didattica nel contesto italiano e per capire quali spazi reali ci siano oggi per una sperimentazione è necessario comprendere il significato che hanno assunto gli argomenti del pluralismo educativo e dell'autonomia nella nostra storia. Questo capitolo vuole ripercorrere i passi principali della riflessione politica e della legislazione su autonomia e parità, dall'Unità d'Italia fino ai giorni nostri.

Dal suo sorgere, la scuola nazionale ha avuto come scopo quello di “fare gli italiani”, ma condizioni storiche hanno fatto sì che per molto tempo il principale soggetto educante fosse lo stato stesso, prima per unificare un popolo da sempre diviso, quindi per istruire la classe dirigente ancora mancante, poi per educare tutti ai principi del regime, infine per alfabetizzare quanti erano rimasti esclusi dal sistema d'istruzione - ed erano molti. Con la fine della seconda guerra mondiale, iniziarono i lavori della Costituente e il tema dell'istruzione fu duramente dibattuto: se i socialisti pensavano la scuola come ente educante indivisi che contribuissero al progresso dello stato, i cattolici rivolgevano le loro attenzioni al progresso della persona stessa. Scuola statale da una parte e pluralismo educativo dall'altro. I lavori della commissione terminarono con la stesura dell'articolo 33 il quale concedeva la possibilità di educare sia ad enti pubblici e privati a patto che non ci fossero oneri per lo stato e che il trattamento fosse equipollente. Questo è il punto di partenza ufficiale di tutte le riforme che hanno interessato la legislazione scolastica italiana, ma è di fatto anche e ancora il punto di arrivo.

Non volendo ripercorrere tutti i passaggi che hanno interessato l'argomento e che saranno dettagliati nel presente capitolo, ora interessa sottolineare che anche la legge vigente, Buona Scuola 107/2015), pur manifestando il chiaro intento di dare la piena attuazione all'autonomia, non arriva a definire le possibilità né le condizioni dell'autonomia economica, mancando di fatto la possibilità di concretizzare l'ipotesi del pluralismo educativo.

### **2.2. Fatta l'Italia, bisogna fare gli Italiani**

Il bisogno di trasmissione del patrimonio culturale è una delle caratteristiche fondamentali dell'essere umano e, con l'aumentare delle conoscenze, affinché la trasmissione avvenisse efficacemente, si è reso necessario creare veri e propri istituti di insegnamento. Per molti secoli in Italia l'autorità pubblica affidò questo compito ad altri enti, soprattutto ecclesiastici, solo a partire dal XVIII secolo, lo Stato, ritenendosi l'unico soggetto con il diritto-dovere di rispondere ai bisogni sociali, si impadronì gradualmente della scuola.

Il problema di come organizzare la scuola e di quale funzione affidarle precede addirittura l'unificazione italiana, infatti con la legge Boncompagni (1848), primo ministro della Pubblica Istruzione del Regno di Sardegna, lo Stato piemontese decise di accentrare il controllo dell'istruzione.

Il sistema di gestione che scaturisce dalla legge Boncompagni [...] non presenta particolari differenze dal sistema amministrativo, giudiziario, militare dello Stato ed i suoi punti cardine sono: stratificazione delle funzioni, gerarchia, controllo, uniformità. Se, da un lato, il sistema accentua i compiti delle autorità costituite, dall'altro giustifica ogni grado d'istruzione come preparazione a quello successivo.<sup>1</sup>

Si ebbero così tre gradi d'istruzione (universitario, classico-tecnico o speciale, primario e popolare) gestiti, sia dal punto di vista pedagogico sia da quello amministrativo, direttamente dal Ministero della Pubblica Istruzione, si trattasse di scuole statali, private od ecclesiastiche.

Nel 1859 il conte Casati avrebbe rimesso mano alla legge sull'istruzione ribadendo sostanzialmente il centralismo già espresso dalla precedente legge Boncompagni, istituendo una dipendenza diretta dal consiglio della Pubblica Istruzione nominato dal Ministro. La legge Casati, valida per il Piemonte e la Lombardia ed estesa all'Italia intera all'indomani dell'Unità, avrebbe disposto anche le materie di insegnamento per l'istruzione secondaria classica. L'organizzazione dei *curricula* era questione assai dibattuta perché

---

<sup>1</sup> M. D'ascenzo, *The classical studies secondary school and the construction of national identity in post-unitary Italy*, in *History of Education and Children's Literature*, 2013, 8.1: 523-536.

strettamente legata alla concezione di classicità e umanesimo, non più univoca nel XIX secolo. Mentre il ginnasio era finanziato dai comuni, ai fondi per il liceo provvedeva il governo centrale: questo era uno degli indici dell'impostazione educativa dello Stato, interessato soprattutto alla formazione della futura classe dirigente, più che a garantire un'istruzione di buon livello al più alto numero possibile di cittadini.

Un ulteriore indizio del progetto educativo della classe dirigente italiana era rintracciabile nel riordino della scuola elementare i cui primi due anni sarebbero diventati obbligatori per tutti i bambini italiani, senza però l'esistenza di reali sanzioni per coloro che non avessero rispettato la normativa: la frequenza rimaneva quindi bassa, soprattutto nelle campagne e in particolare nei mesi di lavoro più intenso.

Il *modello tedesco o prussiano* fu scelto per la costruzione dell'impianto didattico, tale modello risultava ottimale sia per il centralismo e la forte burocrazia sia per contenuti e metodi didattici ministeriali. L'impianto prevedeva la divisione in classi per anni di corso, la priorità alle discipline letterarie e classiche anche negli indirizzi tecnici, la super valutazione della scuola secondaria classica ed universitaria, gli orari prefissati e l'eliminazione delle attività extracurricolari non previste dai programmi ministeriali.

Tre sistemi principali si offrivano da abbracciare: quello d'una libertà piena e assoluta, la quale, come in Inghilterra, esclude ogni ingerenza governativa; quello in cui, come nel Belgio, è concesso agli stabilimenti privati di far concorrenza cogli istituti dello Stato; quello, infine, praticato in molti paesi della Germania, dove lo Stato provvede all'insegnamento non solo con istituti suoi propri, ma ne mantiene eziandio la direzione superiore, ammettendo la concorrenza degli insegnamenti privati con quelli ufficiali .

A quale di questi sistemi volesse darsi la preferenza, non fu argomento di molte dubbiezze.

Una libertà illimitata che è conveniente ed opportuna in Inghilterra, dove i privati sono da tanto tempo avvezzi a

fare da sé ciò che altrove è lasciato al governo, non potrebbe senza pericolo sperimentarsi da noi.

Anche al secondo sistema possono essere offerte gravi difficoltà da chi si preoccupi di certe condizioni peculiari del nostro paese. Restava pertanto da abbracciare il partito più sicuro, vale a dire un sistema di libertà media, sorretta da quelle cautele che la contengono entro i dovuti confini e da quelle guarentigie che l'assicurino e la difendano contro i nemici palesi ed occulti i quali la farebbero traviare e ne guasterebbe il futuro.<sup>2</sup>

Data la complessità della situazione italiana postunitaria, si dovette provvedere a vigilare sull'insegnamento della lingua nazionale attraverso la diffusione dei *Provveditorati agli Studi*. Tale complessità non si limitava ovviamente all'apprendimento linguistico, ma riguardava il senso di appartenenza ad una nuova Nazione che non aveva precedenti storici; in effetti il problema della diffusione e contaminazione della nuova realtà configuratasi è sottolineato già nel 1867 da Massimo D'Azeglio quando riconosceva che, pur essendoci ora l'Italia, non c'erano ancora gli italiani.<sup>3</sup>

Come agire per fare di tante e diverse popolazioni un solo popolo? Educando attraverso la pubblica istruzione. Francesco De Sanctis, ribadendo il concetto, avrebbe chiarito che è lo Stato ad avere il diritto-dovere di *fare gli italiani*. In quest'ottica la scuola diventava il principale strumento dello Stato per la realizzazione dei propri scopi, dall'integrazione sociale e culturale alla civilizzazione e al progresso del Paese.

Francesco De Sanctis, allora Ministro della Pubblica Istruzione, affermava in una "circolare":

Dare a tutti gli ordini sociali la medesima istruzione non è solo vanità, ma danno: chè un'istruzione superiore al bisogno ed al proprio stato alimenta disordinati desideri,

---

<sup>2</sup> Dalla relazione con la quale il conte Casati presentava al re la legge che avrebbe preso il suo nome, cit. in G. Talamo, *op. cit.*, p. 73, in G. Inzerillo, *op.cit.*, p. 39.

<sup>3</sup> M. D'Azeglio, *I miei ricordi*, Barbera, Firenze 1867, vol. I, in G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, 2008, p. 21.

desta passioni che non si possono soddisfare, rende inquieti e scontenti, e nutre di ambizione, di vanità e superbia i nostri animi.

Schematicamente si può dire che la scuola avesse due principali funzioni: la prima certamente quella di civilizzare il popolo, sia combattendo l'analfabetismo sia diffondendo valori, costumi e culture, mentre la seconda era quella di selezionatore e formatore della futura classe dirigente.

### **2.3. Primo dopoguerra**

Il problema della formazione della classe dirigente si riproponeva nel contesto del primo dopoguerra. La *riforma Gentile* nel 1923 valorizzava l'iniziativa privata riconoscendo il valore legale dei titoli rilasciati dalle scuole convenzionate con lo Stato attraverso l'istituzione dell'esame di Stato, come documentato dalla predisposizione di programmi d'esame e non di programmi d'insegnamento con indicazioni su cosa insegnare indicandone le tempistiche. Secondo Gentile, lo Stato avrebbe dovuto gestire

poche scuole ma buone ... perché non occorre che lo Stato moltiplichi i milioni destinati alla scuola media; ma occorre che riduca le sue scuole, ammettendovi soltanto i pochi eletti, per i quali veramente è fatta quella liberale e disinteressata cultura umana, che è la forza viva e direttiva della civiltà nazionale.<sup>4</sup>

In effetti

la limitazione delle iscrizioni è propria delle scuole di cultura e risponde alla necessità di mantenere alto il livello di dette scuole chiudendole ai deboli e agli incapaci. Noi abbiamo troppi ed inutili, quando non sono valenti, professionisti, ed abbiamo invece molto bisogno

---

<sup>4</sup> G. Gentile, *Il problema scolastico del dopoguerra 1918*, in *La Nuova Scuola Media*, Firenze, Le Lettere, 1988, p. 286.

di industriali, di commercianti, di artigiani, di minuti professionisti.<sup>5</sup>

Nel 1922 la riforma De Stefani rendeva il titolo scolastico statale fondamentale per l'identificazione delle competenze utili al fine dell'assunzione nelle diverse funzioni professionali, questo significava che per accedere alle libere professioni la competenza professionale specifica riconosciuta sul campo contava meno dei titoli di studio erogati dallo Stato.<sup>6</sup>

Il fascismo confermò e consolidò il progetto di fare del sistema d'istruzione un rigido strumento di formazione, selezione e controllo; si pensi alla circolare Giuliano del 1930 che, istituendo il libro di testo unico, stabiliva la necessità dell'*aderenza del libro di testo all'ideologia fascista*.

*La Carta della Scuola* emanata nel 1939 da Giuseppe Bottai, Ministro dell'Educazione Nazionale, mirava a essere la "riforma della riforma Gentile".

Il fine della presente riforma è quello di trasformare la scuola, che è stata finora possesso di una società borghese, in scuola del popolo fascista e dello Stato fascista: del popolo che possa frequentarla; dello Stato che possa servirsene per i suoi quadri e per i suoi fini.<sup>7</sup>

Tra gli anni Venti e Trenta fu possibile, sfruttando le aperture della normativa a tutela della libertà di istituire scuole da parte di privati, organizzare una rete di scuole dove l'iniziativa dello Stato fosse assente, soprattutto a partire dalle scuole materne.

#### **2.4. Senza oneri per lo Stato**

In questo periodo la scuola privata occupava quasi il 20% dell'offerta d'istruzione: il 63% era formata da scuole gestite da enti religiosi.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> G. Gentile; F. Boffi, *Il fascismo al governo della scuola (novembre'22-aprile'24): discorsi e interviste*, R. Sandron, 1924, p. 331.

<sup>6</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, 2008, p. 35.

<sup>7</sup> *Relazione al Duce e ai camerati del Gran Consiglio* del 19 gennaio 1939.

<sup>8</sup> Associazione TreeLLLe, *Scuole pubbliche o solo statali? Per il pluralismo dell'offerta. Francia, Olanda, Inghilterra, USA e il caso Italia*, Quaderno n. 10, giugno 2014, p. 128.



Durante i lavori dell'Assemblea Costituente (1946-1947) e all'interno della questione dei rapporti tra lo Stato e la Chiesa riemerse il problema della scuola, poiché da una parte gli intellettuali e i politici laici volevano una scuola di pertinenza statale, dall'altra la Chiesa non era disposta a rinunciare all'educazione religiosa.

Sulla funzione della scuola rispetto allo Stato e all'educazione più in generale si espressero le posizioni più distanti.

Per tradurre questo principio in realtà storica non c'era, secondo i democristiani, altra strada che valorizzare la libertà e la responsabilità delle persone e delle formazioni sociali che la relazionalità delle singole persone costruiva a mano a mano nella società anche nel campo della scuola e dell'istruzione.

Libertà e responsabilità delle persone nello scegliere tra la frequenza di scuole istituite dallo Stato e di scuole istituite da enti non statali (enti locali, enti morali, fondazioni, associazioni, privati).

Libertà e responsabilità dei docenti dinanzi all'insegnamento. Non obbligarli ad eseguire disposizioni prese dalle autorità tecniche e amministrative ministeriali, ma investirli della libertà e della responsabilità della cultura ("l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento", art. 33, comma 1 della Costituzione) e del rispetto delle "norme generali sull'istruzione", stabilite dalla Repubblica (art. 33, comma 2).<sup>9</sup>

Nelle due citazioni seguenti si trovano in effetti concezioni difficilmente conciliabili; nel primo caso Aldo Moro considerava *educazione ed istruzione indispensabili per lo sviluppo della personalità*, aventi come fine il compimento della persona nella sua integrità:

Ogni individuo ha pieno e uguale diritto all'educazione e all'istruzione, un diritto indispensabile al graduale

---

<sup>9</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, 2008, p. 89-90.

sviluppo della personalità. Se questo diritto non fosse concesso al fanciullo, sarebbe compromessa quella formazione dell'uomo che sta alla base di una Costituzione democratica.

Diversamente Piero Calamandrei riteneva la scuola strumento per lo sviluppo e il consolidamento della democrazia, quindi della classe dirigente del Paese, motore di avanguardia e di progresso.

La scuola è organo centrale della democrazia, perché serve a risolvere quello che secondo noi è il problema centrale della democrazia: la formazione della classe dirigente. La formazione della classe dirigente, non solo nel senso di classe politica, di quella classe cioè che siede in Parlamento [...] ma anche classe dirigente nel senso culturale e tecnico: coloro che sono a capo delle officine e delle aziende, che insegnano, che scrivono, artisti, professionisti, poeti. [...] La classe dirigente deve essere aperta e sempre rinnovata dall'afflusso verso l'alto degli elementi migliori di tutte le classi, di tutte le categorie.<sup>10</sup>

Il dibattito continuò, ma le posizioni sostanzialmente non mutarono: la sinistra continuò a considerare la scuola come funzionale alle necessità dello stato, in termini di eliminazione dell'analfabetismo e formazione dei cittadini, bocciando di conseguenza anche le richieste della parte cattolica, nella persona di Moro, riguardanti l'insegnamento della sola religione cattolica, il primato della famiglia - e non dello stato - sull'educazione dei figli e il finanziamento statale della scuola privata. In quest'ottica era possibile concedere ai privati di aprire scuole, ma solo laddove non ci fossero scuole statali.

L'articolo 33 della Costituzione definiva la materia scolastica indicando compiti e responsabilità:

---

<sup>10</sup> Discorso pronunciato da Piero Calamandrei al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN), Roma 11 febbraio 1950.

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali. È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale. Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.

Lo stato s'impegnava a dettare le norme generali sull'istruzione per tutte le scuole statali, i privati avevano il diritto di istituire scuole e i loro alunni il diritto di avere un trattamento equipollente a quello delle scuole statali, ma senza pesare in alcun modo sulle casse statali (emendamento Corbino).

Fu formulato l'art. 34 che estendeva l'obbligo scolastico fino ai quattordici anni di età e, sul principio che *i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi*, stabiliva l'intervento dello Stato con erogazioni finanziarie a sostegno di tale diritto.

Di particolare interesse l'espressione "*senza oneri per lo Stato*": questa formula escludeva che l'istituzione di scuole non statali dovesse essere sorretta dal finanziamento pubblico, ma taceva sull'impegno finanziario per il loro funzionamento.

Noi non diciamo che lo Stato non potrà mai intervenire a favore degli istituti privati; diciamo solo che nessun istituto privato potrà sorgere con il diritto di avere aiuti da parte dello Stato. È una cosa diversa: si tratta della facoltà di dare o di non dare.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> A. Sandulli, *Il sistema nazionale di istruzione*, Il mulino, 2003.

D'altronde la Costituzione, avendo sancito l'equipollenza del trattamento scolastico, metteva in vigore nelle scuole non statali paritarie le stesse norme giuridiche delle scuole pubbliche statali e stabiliva che gli studenti delle scuole paritarie non dovessero essere penalizzati economicamente. Questa situazione permetteva un'apertura importante, *si sarebbe trattato infatti di finanziare, cioè, non il funzionamento delle scuole non statali [...], ma il costo sostenuto dalle famiglie che avessero scelto la scuola paritaria*<sup>12</sup>, rendendo così fin da allora possibili il *buono scuola* o la *dote personale*. La Costituzione stessa all'art. 5<sup>13</sup> stabiliva un altro principio fondamentale per questa materia, dal momento che il riconoscimento delle autonomie locali e il decentramento amministrativo riconoscevano al concetto di *autonomia* una definizione ampia e complessa quale

capacità della persona e delle diverse "società" che essa costituisce, quindi di darsi, in libertà e responsabilità, i fini da perseguire nell'ambito di quelli riconosciuti dalla Costituzione e le norme e mezzi del proprio funzionamento per perseguirli, senza che ci siano "invasioni" di organi immediatamente o mediamente superiori ad imporli (il comune per la famiglia, la provincia o la Regione per il comune; questi per un'impresa o per il sindacato o per la scuola o, peggio ancora, per la famiglia).<sup>14</sup>

## **2.5. La scuola di massa**

La nuova Costituzione conferiva alla neonata Repubblica due compiti particolari in campo d'istruzione, innanzitutto quello di controllare e verificare che in nessuna scuola fossero trasmessi valori e adottate pratiche didattiche in contrasto con quanto affermato dalla Carta costituzionale, secondariamente di

---

<sup>12</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, 2008, p. 92.

<sup>13</sup> La Repubblica, una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo; adegua i principi ed i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento.

<sup>14</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, 2008, p. 102.

dettare *le norme generali sull'istruzione* (art. 33 comma 2) attraverso le leggi del Parlamento.

Questo “generale” a cui doveva ispirarsi la norma doveva, quindi, essere la garanzia del principio che la scuola non è un “apparato strumentale tecnico-amministrativo” dello Stato o di qualsiasi altro ente, da impiegare per raggiungere i fini prestabiliti per i soggetti da tali enti, ma è e deve essere il luogo in cui tutti gli attori del processo di insegnamento e apprendimento (famiglie, studenti, docenti, dirigenti, attori sociali di un territorio) dovrebbero essere protagonisticamente coinvolti nella determinazione dei fini, dei mezzi, delle circostanze e dei contesti che favoriscono l'insegnamento e l'apprendimento stesso, sebbene all'interno del “comune denominatore costituzionale” e della mappa delle azioni per tutti tracciato dalle “norme generali”.<sup>15</sup>

Di per sé questa situazione avrebbe permesso, nel tempo, alla legislazione di favorire lo sviluppo di quanto era stato sancito dalla Costituzione e di mantenere allo Stato il ruolo di *istitutore di scuole* e non di *gestore*, ma la grave situazione di emergenza della scuola italiana dell'immediato dopoguerra avrebbe avanzato altre priorità che nel tempo si sarebbero cristallizzate: scuole distrutte dai bombardamenti da ricostruire, molti comuni ancora senza strutture adeguate, analfabetismo e dispersione scolastica, assenza di personale e di attrezzature che permettessero la frequenza durante la stagione invernale per la mancanza del riscaldamento. Lo Stato e il Ministero della Pubblica Istruzione erano gli unici in grado di affrontare questa situazione, infatti le Regioni non esistevano ancora e Comuni e Province erano state esautorate dal regime fascista.

---

<sup>15</sup> Ivi, p. 107.

A partire dagli anni cinquanta aumentò a tal misura la richiesta di scolarizzazione poiché non c'erano sufficienti strutture scolastiche per rispondervi.

In questo contesto, l'unica componente della Repubblica che era nelle condizioni di finanziare l'aumento del numero delle scuole di ogni ordine e grado, di programmarne la capillare distribuzione a livello nazionale, di sostenere nella realtà e non sulla carta l'estensione dell'istruzione obbligatoria a tutti i membri delle coorti demografiche interessate, dal 1947 in avanti coinvolte da una vera e propria progressione geometrica, era lo Stato.<sup>16</sup>

In definitiva è sembrato che organizzare statalisticamente il sistema d'istruzione fosse l'unico modo per rispondere alla scuola di massa. Questo tipo di organizzazione innanzitutto ha spostato l'attenzione dai Programmi d'esame, cioè dalla valutazione finale di scuola e studenti, ai Programmi d'insegnamento che normassero le modalità di distribuzione delle ore d'insegnamento, di valutazione finale, di stesura dei piani di lavoro, del controllo della disciplina degli studenti, dell'adozione dei libri di testo, al fine di puntare sull'uguaglianza e quindi sull'uniformità delle procedure istituzionali, organizzative e amministrative.<sup>17</sup>

Fino agli anni sessanta le scuole primarie - pur presenti in quasi tutti i Comuni italiani - non sono riuscite ad assolvere il compito di alfabetizzare compiutamente il Paese. Ancora nel 1948 l'analfabetismo era intorno al 15-18% e l'80% dei giovani non assolveva l'obbligo scolastico.<sup>18</sup> La lotta all'analfabetismo è perciò diventata lo scopo primario delle legislature che si sono susseguite.

La scuola elementare ha avuto l'onere di dover svolgere un doppio ruolo, di alfabetizzatore da una parte e di selezionatore dall'altra, nel primo caso dando

---

<sup>16</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, 2008, p. 134.

<sup>17</sup> Ivi p. 135.

<sup>18</sup> G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La scuola, 2011, p. 300.

competenze di base a tutti (leggere, scrivere e far di conto), dall'altro identificando i migliori che avrebbero potuto continuare a studiare, grazie anche agli esami lungo il percorso. L'obiettivo di una scuola in funzione della classe dirigente del domani non era però ancora raggiunto.

Il sistema pubblico d'istruzione, non coincidente con quello dello Stato, ha permesso che, in attesa di una legge che desse attuazione all'articolo 33, si verificasse un incremento dei finanziamenti delle scuole materne non statali considerate esterne al sistema d'istruzione e con funzione di supplenza laddove non erano presenti istituti statali; ciò è avvenuto in parte anche per la scuola elementare privata: con un investimento globale di 2 miliardi di lire, pari allo 0,3% della spesa statale per l'istruzione.<sup>19</sup>

A partire dagli anni '60 il sistema scolastico ha attraversato un lungo periodo di critiche e di conseguenti tentativi di risposta, ma non è stato mai possibile mettere realmente in discussione i fondamenti della scuola-apparato, pur avendo formalmente aperto, con la legge del 1973 e i decreti delegati del 1974, alla partecipazione a famiglie, studenti ed enti locali alle decisioni ministeriali. Centralismo, burocraticismo e uniformità hanno reso profondamente inadeguato il sistema d'istruzione che è diventato una struttura uniforme imposta ad un corpo sociale molto differenziato, generante un atteggiamento di passività e conformismo che ha atrofizzato la capacità creativa.

Possiamo dire ancora che il centralismo burocratico ha fatto sì che una istituzione amministrasse il patrimonio culturale italiano fingendo di coordinare e di promuovere un'azione culturale e didattica, ma di fatto controllando che le opzioni di fondo dei vari regimi susseguitesesi in Italia dall'Unità in poi venissero tradotte operativamente, sia che si trattasse di formare il cittadino laico e anticlericale dei primi decenni, impersonato dalla macchietta del farmacista di paese che contrappone la sua scienza all'oscurantismo del parroco, sia che si volesse mostrare a tutti che il compromesso tra lo Stato

---

<sup>19</sup> Associazione TreeLLLe, *Scuole pubbliche o solo statali? Per il pluralismo dell'offerta. Francia, Olanda, Inghilterra, USA e il caso Italia*, Quaderno n. 10, giugno 2014, p. 130.

italiano e la Chiesa era cosa fatta, come nel periodo fascista, sia che si volesse una scuola direttamente subordinata allo sviluppo economico come nel dopoguerra.

Per la scuola italiana infatti vi è solo un organo che ha avuto e continua ad avere, nonostante la partecipazione attuata dai decreti delegati, la prerogativa di iniziativa e di creatività: il potere esecutivo, coadiuvato qualche volta dal Parlamento.

Noi siamo convinti che perché possa avvenire un rinnovamento educativo occorre colpire l'origine del ruolo e, con essa, l'origine dell'alienazione che rende la scuola incapace di essere luogo di elaborazione culturale e di educazione: il presunto neutralismo.

Poiché si pretende che la scuola possa essere neutra e valida per tutti, i professori, gli studenti e le famiglie vengono codificati in un ruolo che li rende assurdamente intercambiabili all'interno della loro categoria, salvo per quelle caratteristiche che l'istituzione ritiene rilevanti per il suo buon funzionamento e che, con una citazione esemplificativa, sono: età; materia insegnata; capacità di mantenere la disciplina; capacità di adeguarsi a una determinata disciplina; fiducia nella valutazione di un lavoro svolto che non debba misurarsi con la realtà, ma solo con regole interne che non vengono mai messe in discussione; disponibilità a considerare tutto il sapere extrascolastico come irrilevante culturalmente.<sup>20</sup>

In questa confusione si è diffusa una visione culturale decisa a prendere le distanze da quelle che riteneva ideologie totalizzanti, comunismo e cattolicesimo, proponendo l'ideale di una *scuola neutra* impegnata a presentare il sapere nei suoi aspetti problematici. Questa visione dell'istruzione ha mantenuto la sua posizione prevalente per molto tempo, con diversi elementi di criticità.

---

<sup>20</sup> AAVV, *Per una scuola libera popolare e democratica*, Jaca Book, Milano, 1975, p. 91-92.



La libertà di dissentire - come ha stabilito la sentenza della Corte Suprema nel caso *West Virginia v. Barnette* (1943) - non è limitata solamente ad aspetti secondari. Questa sarebbe una mera ombra di libertà. La prova della sua esistenza è il diritto di essere diversi in cose che toccano il cuore dell'ordine costituito.<sup>21</sup> In fin dei conti, l'essenza stessa della democrazia.<sup>22</sup>

È possibile la neutralità in campo educativo e comunicativo? È possibile per la persona di un insegnante “sparire” durante il processo di trasmissione del sapere?

In effetti la scelta di una scuola piuttosto che un'altra, di un libro di testo, di un determinato argomento o di mete per i viaggi d'istruzione mettono in campo visioni del mondo e della realtà precise e significative, idee di giustizia e bellezza non generiche.

L'istruzione formale presenta immagini o ricostruzioni della realtà che riflettono, inevitabilmente, scelte particolari rispetto a ciò che è certo e ciò che è dubbio, rispetto a ciò che è significativo e ciò che è indifferente. Nessun aspetto della scuola può essere veramente neutrale.<sup>23</sup>

L'ideale dell'uniformità educativa per tutti gli studenti è stata contraddetta dalla realtà, storica e presente, e confermata dai risultati sull'apprendimento, così che la conseguente idea della neutralità è risultata ingannevole: ogni scelta educativa e didattica impone infatti l'adozione di una determinata visione filosofica e politica.

La scuola neutra ha fallito e i dati lo confermano.

---

<sup>21</sup> Supreme Court of the United States, *West Virginia State Board of Education v. Barnette*, 319 United States Reports 624, 1943.

<sup>22</sup> A. R. Berner, *Non «scuola» ma «scuole». Educazione pubblica e pluralismo in America*, Studium Edizioni, Roma, 2017, p. 221.

<sup>23</sup> L. C. Glenn, *Il mito della scuola unica* (1988), a cura di E. Buzzi, trad. it. di A. Balzarini, Marietti, Genova-Milano 2004, pp. 27-28 [*The Myth of the Common School*, Amhrest, University of Massachussets Press, 1988, p. 11].

**Tabella 3** – Analisi Comparata in EU

| Indicatori (Inclusi i benchmark di Lisbona 2020)   | Media UE | Italia (IT) | Obiettivi UE | Posizione IT in UE |
|--|----------|-------------|--------------|--------------------|
| Scarsa competenza in lettura (15 anni): % di 15enni che hanno livello 1 (o meno) nella scala di lettura (PISA 2009)                            | 20%      | 21%         | 15%          | <b>16°</b>         |
| Scarsa competenza in matematica (15 anni): % di 15enni che hanno livello 1 (o meno) nella scala di lettura (PISA 2009)                         | 22%      | 25%         | 15%          | <b>21°</b>         |
| Scarsa competenza in scienze (15 anni): % di 15enni che hanno livello 1 (o meno) nella scala di lettura (PISA 2009)                            | 18%      | 21%         | 15%          | <b>22°</b>         |
| Abbandoni precoci: % di 18-24enni con solo licenza di I grado (o meno) e che non frequentano percorsi di istruzione/formazione (Eurostat 2012) | 13%      | 18%         | 10%          | <b>24°</b>         |
| Livello alto di istruzione della popolazione: % di laureati nella fascia di attività lavorativa (30-34 anni), 2012                             | 36%      | 22%         | 40%          | <b>27°</b>         |
| Insegnanti scuole secondarie sotto i 39 anni % (Eurostat, 2009)  |          | 11%         |              | <b>27°</b>         |
| Employability: % di diplomati che lavorano nel loro campo di studio (20-34, 2012)  | ca 69%   | ca 47%      | 82%          | <b>26°</b>         |
| Employability: % di laureati che lavorano nel loro campo di studio (20-34, 2012)   | ca 82%   | ca 54%      |              | <b>26°</b>         |
| Tasso di occupazione giovanile – tutti i livelli istruzione (20-34, 2012)  | 76%      | 54%         |              | <b>26°</b>         |
| Mesi per trovare lavoro con diploma secondaria superiore (2009, ex-Germania)   | 7.4      | 10.5        |              | <b>23°</b>         |
| Mesi per trovare lavoro con laurea (2009, ex-Germania)   | 5.1      | 9.8         |              | <b>24°</b>         |

Fonte: OCSE (2013), EU Commission, Eurostat-Eurydice (2013), elaborazioni di Marco Lagenè.

Ashley Berner, nell'opera *Non scuola ma scuole*<sup>24</sup>, per affrontare la crisi propone un curriculum di studi basato sul principio del pluralismo educativo rigoroso nei suoi contenuti culturali; l'apertura pluralistica è considerata

<sup>24</sup> A. R. Berner, *Non «scuola» ma «scuole»*. *Educazione pubblica e pluralismo in America*, Studium Edizioni, Roma, 2017, p. 35.

l'occasione per rendere manifeste visioni diverse, permettendo alle famiglie una scelta maggiormente consapevole e trasparente.

Ci sono premesse filosofiche incorporate in ogni progetto educativo di una scuola, in ogni relazione di ricerca, in ogni protocollo sul personale, in ogni codice disciplinare, in ogni programma, in ogni budget di distretto scolastico e in ogni legge dello Stato in materia d'istruzione. Possiamo essere tentati di elidere le differenze e concentrarci su quelli che sembrano obiettivi condivisi come "assicurare l'equità e l'eccellenza per tutti gli studenti". [...] Equità ed eccellenza però sono interessi di secondo ordine, che speriamo riguardino tutti i sistemi scolastici, pubblici o privati, di impronta laica o religiosa, nonché le modalità con le quali finanziamo e regoliamo l'intero sistema educativo. [...] I nostri obiettivi comuni - come quelli di perseguire equità ed eccellenza - possono derivare da differenti convinzioni e concezioni sul mondo e portare così a conseguenze diverse - se non opposte - per il modo in cui strutturiamo la proposta educativa.<sup>25</sup>

## Secondo Louis Legrand l'unico contenuto dell'istruzione

è diventato la neutralità, che accetta come contenuto dell'istruzione solo ciò che non è basato su alcun valore, la pura conoscenza e la tecnica. (...) Ma questa neutralità è impossibile, come hanno dimostrato molti fatti degli anni recenti, e specialmente la crescente e inquietante indifferenza dei giovani nei riguardi degli studi... Questa pseudo-neutralità è fondamentalmente una scuola di conformismo sociale - o di rivolta anarchica contro tale conformismo. Il vuoto ideologico conduce infatti alla sterilità dell'istruzione.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> A. R. Berner, *Non «scuola» ma «scuole». Educazione pubblica e pluralismo in America*, Studium Edizioni, Roma, 2017, p. 47.

<sup>26</sup> L. Legrand. *L'école unique: A quelles conditions?* Paris, Scarabée, 1981.

Bisognerebbe riscoprire una *laicità positiva*,

un insieme di valori radicati in una prospettiva umanistica che possa essere insegnata con fiducia a tutti gli studenti di una società pluralistica.<sup>27</sup>

## 2.6. Pluralismo educativo

Il tema della libertà d'educazione e del pluralismo educativo è tornato al centro della riflessione e dell'azione di un certo mondo cattolico negli anni '80, formato da movimenti professionali e associativi e incentivato dal Movimento Popolare, intenzionato a diventare protagonista del panorama culturale e sociale italiano:

- Libertà dentro le scuole statali di adottare progetti educativi diversi da quelli della cultura dominante;
- Libertà di scelta educativa delle famiglie tra scuola statale e non statale paritaria.<sup>28</sup>

In questo contesto si è tentato di definire i termini del *senza oneri dello Stato* dell'articolo 33:

Senza oneri per lo Stato significa che lo Stato è tenuto a pagare alla scuola non statale, che svolge un effettivo servizio pubblico, una quota né maggiore né minore del costo medio di un giovane che frequenta la scuola statale, ricadendo il rimanente carico economico sul bilancio delle famiglie o degli enti che hanno scelto tale via.<sup>29</sup>

Lo Stato, con le sue leggi, le circolari, i libri di testo, ma anche con la pretesa neutralità dell'insegnamento, si è posto come educatore volendo imporre uniformità nei risultati e negli obiettivi a livello nazionale.

In merito alla parificazione finanziaria è intervenuto il Parlamento europeo in una sua Risoluzione del 1984:

---

<sup>27</sup> Ivi.

<sup>28</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, 2008, p. 7.

<sup>29</sup> AAVV, *Per una scuola libera popolare e democratica*, Jaca Book, Milano, 1975, p. 149.

Il diritto alla libertà di insegnamento implica per sua natura l'obbligo per gli Stati membri di rendere possibile l'esercizio di tale diritto anche sotto il profilo finanziario e di accordare alle scuole le sovvenzioni pubbliche necessarie allo svolgimento dei loro compiti e all'adempimento dei loro obblighi in condizioni uguali a quelle di cui beneficiano gli istituti pubblici corrispondenti, senza discriminazioni nei confronti degli organizzatori, dei genitori, degli alunni e del personale (Art.1, 9).

Ipotizzando anche, in caso di violazione, delle sanzioni severe:

Le procedure in caso di violazione dei diritti fondamentali e dei principi giuridici generali enunciati nella Convenzione europea dei diritti dell'uomo, riconosciuta dalla Comunità europea, si applicano anche in caso di violazione della libertà di istruzione (Art. 2, 3).

Nel 1986 l'on. Claudio Martelli del Partito Socialista Italiano si è inserito nel dibattito riguardante il *senza oneri per lo Stato* proponendo un finanziamento non alle scuole, ma alle famiglie, con il *buono scuola*. A questa proposta non ci sono state ad oggi conseguenze politiche.

## **2.7. La società della conoscenza**

Tutto il XX secolo ha visto acuirsi la complessità della società e della politica: il rapido modificarsi dei fenomeni economici e lo sviluppo tecnologico hanno determinato la vita individuale e collettiva, trasformando progressivamente le stesse modalità dell'apprendimento. In questo contesto l'essere umano è diventato il capitale d'investimento e la cifra distintiva capace di assumere valore strategico.

Se in Europa si è discusso della necessità di una riforma dei sistemi di istruzione e formazione, in Italia non si è ancora presa una posizione a riguardo.

Nel 1992 gli accordi di Maastricht hanno definito le materie per le quali è necessaria uniformità totale a livello europeo, come la moneta unica, le materie per le quali sono previste azioni comuni, ad esempio la sicurezza, e quelle che prevedono sistemi diversi con obiettivi comuni, come l'istruzione e la formazione.

Nel 1990 la *Conferenza Nazionale della Scuola* ha prefigurata una autonomia delle scuole a fronte di una nuova funzione dello Stato che non deve gestire, ma fissare gli obiettivi, valutare processi, correggere disfunzioni. Le cosiddette leggi 59/97 (Bassanini 1) e 127/97 (Bassanini) si sono inserite in questo processo innovativo, esplicitando la volontà politica di delegare funzioni alle regioni, accorpare uffici, snellire le procedure controllando le funzioni e non gli atti e ampliando la considerazione del territorio.

Con la "riforma Bassanini" è stata attribuita personalità giuridica ed autonomia alle istituzioni scolastiche. L'assegnazione della personalità giuridica ha realizzato due obiettivi immediati: il primo consiste nel dare una unitaria configurazione giuridica alle scuole, senza alcuna distinzione rispetto al grado e all'ordine di appartenenza; il secondo, utile per la creazione di un "sistema nazionale di istruzione", consente di *porre su una posizione di equiordinazione, dal punto di vista operativo, tutte le istituzioni scolastiche, a prescindere dalla natura pubblica o privata delle stesse*<sup>30</sup>, purché paritaria.

La personalità giuridica rende la singola scuola soggetto giuridico con piena capacità di agire, ne consegue che essa è titolare dei rapporti instaurati e che l'attività svolta le appartiene, nel perseguire i fini indicati, però, dallo Stato.

L'autonomia scolastica è definita nella L.59/97 come *organizzativa*<sup>31</sup> e *didattica*<sup>32</sup>, nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e degli standard di livello nazionale.

---

<sup>30</sup> A. Sandulli, *Il Sistema nazionale di istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2003.

<sup>31</sup> L. 59/97 Art. 21 comma 8: "L'autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale".

<sup>32</sup> L. 59/97 Art. 21 comma 9: "L'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere".

Il DPR 275/99, che detta la disciplina generale dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e individua le funzioni ad esse trasferite, provvede alla definizione della stessa come *funzionale* e consiste essenzialmente

nella capacità dell'ente di essere attributario di funzioni amministrative proprie afferenti ad uno specifico settore, sottratte, pertanto, alla titolarità degli enti pubblici territoriali.<sup>33</sup>

In effetti, per quanto riguarda le istituzioni scolastiche, e limitatamente ai fini che perseguono, esse hanno autonomia *normativa*, intesa come capacità di porre in essere norme giuridiche vincolanti nel proprio ambito, e autonomia *amministrativa* che si articola in: *organizzatoria*, per il potere di organizzare servizi amministrativi e contabili; *finanziaria*, con la disponibilità di mezzi finanziari; *di gestione*, per amministrare i beni di cui l'ente dispone; *di bilancio*, per disporre dei propri mezzi finanziari mediante un bilancio preventivo ed un conto consuntivo; contabile, che consente di imputare i risultati della gestione all'istituzione che la attua.

Certamente le istituzioni scolastiche hanno ampi spazi di autonomia per alcuni ambiti, ma hanno, contemporaneamente, una limitazione degli stessi in altri settori. L'esercizio dell'autonomia infatti è reso particolarmente difficoltoso dal reperimento delle risorse finanziarie, legate alle modalità di costituzione della dotazione finanziaria disciplinata dalla L. 440/97 riguardante l'istituzione del fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi. Le somme assegnate alle scuole e i contributi ordinari di funzionamento costituiscono le sole entrate stabili delle istituzioni scolastiche e molto spesso sono finalizzati a interventi programmati dall'ente erogatore.<sup>34</sup>

Un'ulteriore grossa limitazione all'autonomia deriva dalla disciplina del reclutamento e della gestione del personale della scuola che è materia riservata alla diretta competenza del MIUR, tramite i suoi uffici periferici, e che,

---

<sup>33</sup> A. Sandulli, *Il Sistema nazionale di istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2003.

<sup>34</sup> G. Trainito, in *La normativa sull'autonomia scolastica*, intervento al seminario *Autonomia organizzativa e finanziaria* nell'ambito del Seminario Internazionale *Per una scuola autonoma e responsabile*, Genova, Aprile 2005 in TreeLLLe.

annualmente, subisce modifiche e tagli soprattutto per esigenze finanziarie del contenimento della spesa pubblica.

I contenuti dell'autonomia funzionale vengono, dunque, declinati principalmente nei suoi profili didattici e pedagogici, che acquistano un notevole spessore, mentre vengono ridimensionate le altre forme di espressione dell'autonomia scolastica, pure riconosciute dall'art. 21 L.59/97. Con il termine *autonomia didattica* s'intende la possibilità di scegliere delle metodologie per raggiungere gli obiettivi, l'organizzazione degli spazi e dei tempi di lavoro per insegnamenti opzionali, facoltativi e aggiuntivi; mentre con *autonomia organizzativa* ci si riferisce alla diversa distribuzione dell'unità oraria di lezione, all'articolazione del gruppo classe e all'impiego flessibile dell'attività docente. L'ampliamento dell'offerta formativa prevede la stesura di curricula educativi per adulti, iniziative antidispersione, attività parascolastiche ed extrascolastiche, percorsi integrati tra sistemi formativi (crediti) convenzioni con Università, Enti locali, Aziende.

Le istituzioni scolastiche vengono, infatti, definite come espressione di *autonomia funzionale* per la loro capacità di provvedere, nell'interazione fra loro (all'interno di reti di scuole) e con gli enti locali, alla definizione ed alla realizzazione di una propria offerta formativa realizzando una sintesi tra le esigenze formative emerse nel contesto locale e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione.

Il ricorso agli strumenti dell'autonomia organizzativa e didattica rappresenta attualmente, però, una possibilità più teorica che reale, in quanto mancano alcune delle condizioni necessarie al loro esercizio. Oltre alle difficoltà già rilevate, connesse alle risorse finanziarie ed alla gestione del personale, ne esistono altre più specifiche legate alla didattica, quali, ad esempio, la definizione dei curricula, l'articolazione dell'orario, il tempo destinato alle singole discipline, ecc. Ve ne sarebbero altre, inoltre, legate alla gestione autonoma degli spazi e delle attrezzature scolastiche, che di fatto sono, invece, vincolate agli Enti Locali proprietari o gestori.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Associazione TreeLLLe, *Scuole pubbliche o solo statali? Per il pluralismo dell'offerta. Francia, Olanda, Inghilterra, USA e il caso Italia*, Quaderno n. 10, giugno 2014, p. 131.



Dal '97 le scuole hanno dato vita a una sperimentazione sempre più diffusa, sorretta da uno specifico finanziamento e seguita da una puntuale azione di monitoraggio. Seppur con molte contraddizioni, il Ministero dichiara l'intenzione di voler indicare solamente gli obiettivi che le scuole dovranno raggiungere senza dare prescrizioni.

L'articolo 21 della legge del 15 marzo 1997 (59/97), come già detto, riconosce la personalità giuridica ad ogni istituzione statale o paritaria istituita da enti e privati.

1. Le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alla Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli enti locali, ai sensi degli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112. A tal fine interagiscono tra loro e con gli enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione.

2. L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> 'Decreto del Presidente della Repubblica n.275, 8 marzo 1999', Archivio Pubblica Istruzione, [online journal] (1999).

In quanto persona giuridica ogni scuola è quindi riconosciuta capace di autonomia finanziaria, organizzativa, didattica e di autonomia *di ricerca, sperimentazione e sviluppo* (comma 10).

Nell'art. 21 della legge 59/97, che definisce i criteri generali dell'autonomia delle scuole, vengono finalmente definite scuole dello Stato anche quelle paritarie, è stabilito inoltre che l'assegnazione delle risorse umane e strumentali delle scuole non sia prerogativa unica dello Stato a cui spettano controlli per i livelli di apprendimento degli studenti e per il funzionamento generale per tutte le scuole pubbliche.

L'autonomia delle scuole consisterebbe nel passaggio da uno Stato gestore ad uno regolatore<sup>37</sup>, per cui una parte importante delle decisioni gestionali dovrebbe passare al sistema regionale e locale e alle singole scuole. Il riconoscimento della parità garantisce:

- L'equiparazione dei diritti degli studenti;
- Le medesime modalità di svolgimento degli esami di Stato;
- L'assolvimento dell'obbligo d'istruzione;
- L'abilitazione a rilasciare titoli di studio aventi lo stesso valore dei titoli rilasciati da scuola statali.

In questo quadro normativo i compiti dello Stato sono:

- a. Determinare le "norme generali sull'istruzione";
- b. Stabilire i "principi" per la legislazione concorrente regionale sull'istruzione;
- c. Stabilire i "livelli essenziali delle prestazioni" relative all'istruzione e alla formazione professionale (di competenza regionale);
- d. Controllare la qualità e l'efficienza del sistema e degli apprendimenti degli studenti (Invalsi, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione).

I compiti delle Regioni:

- a. Legiferare in maniera esclusiva per l'istruzione e la formazione professionale, rispettando i Livelli essenziali di prestazione (LEP);

---

<sup>37</sup> Ivi.

- b. Legiferare in concorrenza con lo Stato per il sistema di istruzione statale e non statale, rispettandone i “principi”.

I compiti delle scuole sono:

- a. Identificare, in libertà e responsabilità, i fini e i valori dell'azione educativa, nel rispetto dei “vincoli” definiti dallo Stato e dalle Regioni a salvaguardia dell'unitarietà della Repubblica;
- b. Identificare, in modo libero e responsabile, i mezzi didattici ed organizzativi per trasformare tali fini e valori in competenze personali degli studenti;
- c. Rendere conto ai soggetti coinvolti (studenti e famiglie), allo Stato e alla Regione dei risultati di apprendimento promossi e non promossi.

Dall'a.s 1998/99 si sono verificate sperimentazioni inerenti l'organizzazione scolastica, dallo stabilire il calendario alla flessibilità oraria e dei gruppi classe. Con i Piani dell'Offerta Formativa (POF) le scuole sono chiamate a dichiarare i propri ambiti d'innovazione, sia per quanto riguarda eventuali insegnamenti integrativi, sia le collaborazioni con enti esterni.

## **2.8. Le leggi Berlinguer e Moratti**

Negli anni successivi due riforme del sistema d'istruzione e formazione inizieranno a mettere in discussione l'immobilismo che ha contraddistinto il periodo precedente.

Le leggi 33/00 del Ministro Berlinguer e 53/03 del Ministro Moratti identificano come criterio per la definizione di finalità e obiettivi la centralità della persona che apprende, in particolare la legge “Moratti” aggiunge che la riforma dovrà rispettare le scelte educative della famiglia e che dovrà essere data particolare attenzione alla formazione morale. Il ripristino di otto anni di durata per il primo ciclo vuole rispettare le diverse specificità delle età evolutive della fanciullezza e della preadolescenza; anche l'introduzione dei piani di studio personalizzati ha come criterio quello di riconoscere innanzitutto la responsabilità educativa degli alunni e delle famiglie.

L'introduzione in Italia del tema della personalizzazione, che nel resto d'Europa è ritenuto possibilità reale *per reimpostare la scuola del futuro sfidata dalle nuove tecnologie, dal confronto tra culture diverse, dall'aggressività del*

*mercato*<sup>38</sup>, è osteggiata dai difensori della programmazione curricolare e si scontra con un Paese statalista e scuolacentrico.

All'azione personalizzante, disposta in funzione di compiti da padroneggiare le prassi correnti, antepongono, in genere, la priorità di un nucleo di saperi uniformi e predefiniti, lasciando alle scuole soltanto la possibilità di operare in termini di semplice individualizzazione degli apprendimenti.<sup>39</sup>

Nonostante alcune aperture, neanche in questo caso si è potuto fare un passo verso il riconoscimento del diritto alla libertà di educazione, mantenendo ancora separati i due sistemi di scuola statale e paritaria.

Nell'incontro di Lisbona del 2000, il Consiglio Europeo identifica alcuni traguardi comuni per i diversi sistemi europei di istruzione e formazione e fissa tre obiettivi strategici da raggiungere entro il 2010:

- Miglioramento e maggiore efficacia dell'insegnamento attraverso la formazione degli insegnanti sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) e la promozione degli studi scientifici e tecnici;
- Miglioramento degli ambienti di apprendimento in modo da poter fare una proposta più adeguata dello studio per accrescerne l'attrattiva nei giovani;
- Creazione di una rete globale verso il mondo del lavoro, della ricerca e della società con particolare attenzione allo sviluppo dello spirito imprenditoriale e allo studio delle lingue straniere.

Nel processo legislativo che, passando per il DPR 275/1999 e la modifica del Titolo V della Costituzione, approda alla legge n. 62/2000 sulla parità giuridica tra scuola statale e non statale, non viene però affrontato il tema della parità economica.

Molti degli obiettivi della legge sull'autonomia rimangono inattuati, si iniziano però ad avere alcuni cambiamenti generali di opinione sulla scuola non statale paritaria, che passa da scuole dei *preti* o dei *ricchi*, a scuola di qualità. Uno

---

<sup>38</sup> M.E. Mincu, *La personalizzazione, una scommessa per il futuro. RASSEGNA DELL'ISTRUZIONE*, 2008, 1: 98-105.

<sup>39</sup> Ivi.

studio del 2010 sui criteri per la scelta della scuola da parte dei genitori indica come primo fattore la qualità dell'insegnamento (90,7%), a seguire la preparazione per il proseguimento degli studi (88,8%) e la presenza di un ambiente tranquillo (85,4%).

**CRITERI PER LA SCELTA DELLA SCUOLA (PERCENTUALI DI RISPOSTE AFFERMATIVE PER CIASCUNA VARIABILE)<sup>40</sup>**

|                                |      |
|--------------------------------|------|
| Qualità dell'insegnamento      | 90,7 |
| Prepara a proseguire gli studi | 88,8 |
| Ambiente tranquillo            | 85,4 |
| Attenzione cittadinanza        | 79,9 |
| Stabilità insegnanti           | 76,6 |
| Educazione coerente con valori | 73,7 |
| Motivi contingenti (orario...) | 64,0 |
| Peso parere dei genitori       | 60,7 |
| Consigli di parenti o amici    | 59,8 |
| Prepara a trovare lavoro       | 41,7 |

Tra il 1999 e il 2003 si è verificata una svolta nell'assegnazione delle risorse finanziarie statali riservate alle scuole paritarie, soprattutto scuole dell'infanzia e primarie.

**RISORSE ASSEGNATE ALLE SCUOLE PARITARIE PRIMA E DOPO LA LEGGE 62 SULLA PARITÀ DEL 2000 (TUTTO ESPRESSO IN MILIONI DI EURO)<sup>41</sup>**

| Scuola                  | 1999  | 2002  | 1999=100 |
|-------------------------|-------|-------|----------|
| Infanzia                | 91,0  | 360,4 | +296%    |
| Primaria                | 76,0  | 150,0 | +97%     |
| Secondaria I e II grado | 5,5   | 7,0   | +27%     |
| Integrazione disabili - | 3,6   | -     |          |
| Totale                  | 172,5 | 521   | 202%     |

Dal 2003, con i Ministri Fioroni - Gelmini - Profumo, si succedono azioni politiche che non permettono, se non addirittura ostacolano, lo sviluppo di quanto era presente nella cosiddetta Riforma *Moratti*, pur verificandosi alcune

<sup>40</sup> L. Ribolzi; T. Agasisti, *Scegliere la scuola: orientamenti e caratteristiche dei genitori*, [www.tuttoscuola.com/public/uploads/000/Sintesi11-10-2010.doc](http://www.tuttoscuola.com/public/uploads/000/Sintesi11-10-2010.doc)

<sup>41</sup> Associazione TreeLLLe, *Scuole pubbliche o solo statali? Per il pluralismo dell'offerta. Francia, Olanda, Inghilterra, USA e il caso Italia*, Quaderno n. 10, giugno 2014, p. 134.

novità interessanti per quanto riguarda la possibilità di autonomia didattica, attraverso la promozione nelle scuole della riflessione sullo scopo della propria azione educativa che viene così definita:

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

La legge 53/2003 indica il passaggio dai Programmi ai Piani di studio personalizzati, mentre nel 2007 vengono pubblicate le *Indicazioni per il curricolo* del ministro Fioroni. In questo documento sono presenti alcune inversioni di tendenza che segnano la precedenza della cultura e del cittadino, uomo nuovo, rispetto alla persona che apprende, riproponendo l'obiettivo dell'individualizzazione contro quello della personalizzazione.

## **2.9. La Buona Scuola**

Un ulteriore passo è intrapreso nel 2015 con la Legge 107, la cosiddetta Buona Scuola, che si pone come obiettivo principale quello di dare “piena attuazione” all'autonomia delle istituzioni scolastiche richiamando esplicitamente l'art. 21 della Legge 15 marzo 1997 n. 59 e riprendendone le finalità.

La legge, affermando il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza, vuole innalzare i livelli di istruzione e le competenze per contrastare le diseguaglianze, prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, attraverso la realizzazione di una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, in modo da garantire il diritto allo studio. Ridefinisce anche i compiti di Stato, Regione ed Enti:

- 1) Lo Stato assegna risorse, promuove azioni di formazione del personale del sistema integrato, definisce i criteri di monitoraggio e valutazione dell'offerta educativa, in coerenza col sistema nazionale di valutazione, assicura la continuità educativa attraverso la scrittura di Linee guida

pedagogiche coerenti con le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

- 2) Le Regioni programmano e sviluppano il sistema integrato sulla base del Piano di azione nazionale pluriennale, promuovono i coordinamenti pedagogici territoriali, definiscono gli standard strutturali organizzativi e qualitativi dei servizi educativi per l'infanzia.
- 3) Gli Enti locali gestiscono i propri servizi educativi per l'infanzia e le proprie scuole dell'infanzia, autorizzano i soggetti privati per l'istituzione dei servizi educativi; realizzano attività di monitoraggio e verifica del funzionamento dei servizi educativi per l'infanzia del proprio territorio, promuovono la formazione in servizio per tutto il personale del sistema integrato di educazione e istruzione.

Per la piena attuazione all'autonomia vengono stabiliti alcuni strumenti quali l'organico dell'autonomia e il piano triennale definito attraverso una modifica dell'art. 3 Del D.P.R. 275/99. Con *organico dell'autonomia* si intende l'organico di diritto per garantire il funzionamento delle classi esistenti e un certo numero di docenti assegnati per il potenziamento dell'insegnamento curricolare, l'organizzazione, la progettazione, il coordinamento e i progetti. Il sistema degli ambiti territoriali offre ai dirigenti e alle scuole la possibilità di inserire nel proprio organico nuovi docenti non in base alle graduatorie, ma creando l'incontro tra Piano dell'Offerta Formativa e competenze specifiche degli insegnanti.

La legge assegna inoltre a ciascun docente della scuola statale una *card* elettronica del valore di 500€ annui per acquisto libri in formato cartaceo e digitale, riviste, hardware e software, per partecipare a corsi di aggiornamento, master e corsi post laurea. Un altro fattore di novità è lo stanziamento di un fondo di 200 milioni di euro annui per la valorizzazione della componente docente statale di ruolo. Da questo sistema restano ovviamente esclusi i docenti delle scuole paritarie non statali.

È istituito anche lo *School Bonus*, cioè un credito d'imposta pari al 65% delle erogazioni effettuate nel 2015 e nel 2016 e pari al 50% di quelle effettuate negli anni successivi:

- per le erogazioni liberali in denaro da privati;
- per investimenti in favore di tutti gli istituti del sistema nazionale di istruzione;
- per la realizzazione di nuove strutture scolastiche, la manutenzione e il potenziamento di quelle esistenti;
- per il sostegno a interventi che migliorino l'occupabilità degli studenti.

Inoltre è stata introdotta la detraibilità del 19% delle spese sostenute dalle famiglie (per un massimo di 400 euro l'anno) con una revisione delle norme per la parità scolastica (Legge 62/2000).

In definitiva, da un canto il legislatore, approvando una legge sulla "Buona Scuola", ha inteso affermare il principio che la scuola deve essere riportata al centro della società ed ha colto nel segno di una primaria esigenza sociale, dall'altro ne ha mancato l'obiettivo giuridico. È certamente importante e fondamentale riportare al centro il valore dell'educazione e della formazione, ma si può fare ciò nella misura in cui si garantisce equità a tutti, nella scelta che le famiglie desiderano compiere, nella formazione degli allievi, nella valutazione (down & up), nella distribuzione dei fondi, nel riconoscimento del valore culturale, etc.<sup>42</sup>

Come mai un diritto fondamentale come la libertà di scelta educativa continua ad essere di fatto negato?

Tale diritto può essere esercitato solo ed esclusivamente in un sistema di pluralismo educativo come sancito dalla Costituzione all'art. 33 e all'art. 118 in base ai quali si evince, tra l'altro, che debba essere definito "pubblico" ciò che è fatto per l'interesse della collettività e che, pertanto, non implica necessariamente e solo la gestione statale.

Senz'altro positivi sono l'intento di superare definitivamente l'annosa questione delle graduatorie ad esaurimento: i 150 mila precari, infatti, sono il frutto di

---

<sup>42</sup> A.M. Alfieri, *Luci e ombre della riforma della scuola (L. 107/2015)*, "Iustitia" n. 4/15 – pp. 429/ 438 – Giuffrè Editore.



scelte politiche ispirate ad una logica assistenziale che vedeva la scuola come il più importante ammortizzatore sociale e la previsione del reclutamento statale solo mediante concorso. Infine la Trasparenza, che, insieme alla Valutazione/Merito e l'Autonomia, è tra i cardini della L. 107/2015 chiede massima trasparenza all'amministrazione. Le istituzioni scolastiche,

anche al fine di permettere una valutazione comparativa da parte degli studenti e delle famiglie, assicurano la piena trasparenza e pubblicità dei piani triennali [...] (co. 17).

Il Ministero pubblicherà i dati relativi ai bilanci delle scuole, i dati pubblici afferenti al Sistema nazionale di valutazione, l'Anagrafe dell'edilizia scolastica, i dati in forma aggregata dell'Anagrafe degli studenti, i provvedimenti di incarico di docenza, i piani dell'offerta formativa (co. 137).

Il Portale renderà accessibili i dati del *curriculum* dello studente e il *curriculum* del docente (co. 138).

Questo sistema di valutazione sarebbe certamente ottimo strumento perché le scuole del sistema scolastico italiano siano realmente "buone scuole".

## **2.10. Autonomia e parità oggi in Italia**

Per legge dello Stato Italiano "*il sistema nazionale di istruzione è costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli enti locali*".<sup>43</sup>

Ogni scuola pubblica, paritaria o statale, esprimendo la propria identità nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa, permette ai genitori di scegliere la scuola migliore per i figli, in una reale pluralità di offerta formativa: è questo, del resto, un principio stabilito dalla nostra Costituzione e rispettato in tutti i paesi dell'Unione Europea che in Italia non è di fatto garantito per tutti i cittadini.

Le famiglie pagano le tasse con cui lo Stato finanzia il sistema nazionale di istruzione ma, se non sono famiglie più che benestanti, non possono scegliere veramente: scegliere la scuola pubblica paritaria comporta infatti una spesa

---

<sup>43</sup> L. 62/2000 "Legge Berlinguer".

doppia. Si pagano le tasse per il servizio pubblico di istruzione, che comprende, per legge, la scuola paritaria, ma si paga anche la retta scolastica della stessa scuola paritaria. Questo significa che le famiglie italiane non possono scegliere una scuola paritaria, se è migliore di una scuola statale, a meno che non siano famiglie abbienti. È questo un limite che contrasta direttamente col principio di uguaglianza sancito dall'art. 3 comma 2 della Costituzione Italiana, che recita:

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Si aggiunga che il costo per singolo alunno delle scuole pubbliche statali, dalla primaria alle superiori, si aggira sugli 8000 euro, mentre il costo medio della retta di una scuola pubblica paritaria è circa la metà.<sup>44</sup>

In Italia oggi possiamo parlare di *sistema delle scuole non statali* perché esse sono aggregate in associazioni per ordini di scuole, per orientamento valoriale, per rappresentanza e difesa dei proprio interessi. La distribuzione sul territorio nazionale delle scuole non statali varia molto, anche se è netta la prevalenza nel Nord. Nel corso degli anni si è verificato un ridimensionamento delle scuole non statali, soprattutto della secondaria di I e II grado, che oggi accoglie solo il 4-6% del totale degli iscritti, mentre, considerando anche la scuola dell'infanzia, si arriva al 12%.<sup>45</sup> La crisi economica è stata certamente un fattore determinante la diminuzione delle iscrizioni portando alla chiusura di un numero importante di istituti, poiché, in assenza di un coerente sostegno economico da parte dello Stato, i costi ricadono interamente sulle famiglie. Il contributo annuo statale è inferiore infatti all'1% della spesa pubblica

---

<sup>44</sup> A.M. Alfieri, *Luci e ombre della riforma della scuola (L. 107/2015)*, "Iustitia" n. 4/15 – pp. 429/ 438 – Giuffrè Editore.

<sup>45</sup> Associazione TreeLLLe, *Scuole pubbliche o solo statali? Per il pluralismo dell'offerta. Francia, Olanda, Inghilterra, USA e il caso Italia*, Quaderno n. 10, giugno 2014, p. 135.

complessiva per l'istruzione, pari a una media per studente di 463 euro; si consideri inoltre che la distribuzione di tali contributi è sbilanciata in quanto per la scuola dell'infanzia rappresenta il 38% del totale nazionale, mentre per la secondaria di I e II grado è una percentuale che va dal 4 al 7%. Ad essere soprattutto finanziata è la scuola dell'infanzia dal momento che non è mai stata applicata la norma costituzionale, in quanto questa risponde alla funzione di supplenza in zone in cui la scuola statale era assente.

La scuola materna è scuola, ma ha una sua peculiarità derivante dalla sua stessa natura e dall'età dei suoi alunni. Per questo essa non rientra nella stretta disciplina dell'articolo 33 come l'hanno pensata i costituenti, che non conoscevano allora la scuola materna nella sua moderna configurazione. C'è poi l'argomento di fatto, di non poco rilievo, che nella scuola per l'infanzia il 45 per cento dei bambini va in scuole non statali, private e comunali, che svolgono un ruolo di grande rilievo sociale, esprimendo a volte anche livelli di innovazione e di eccellenza riconosciuti. Lo Stato copre solo il 55 per cento degli alunni e per coprire da solo l'intera popolazione impiegherebbe anni ed anni, chissà quanti ... è quindi ragionevole non solo non far morire queste scuole, ma anzi destinare loro risorse per qualificarle, e operare d'ora in poi per estenderne la presenza dove esse mancano, ovvero soprattutto al sud, naturalmente lo Stato deve fare la sua parte con le scuole.<sup>46</sup>

Tenendo presente i criteri della legge 27 del 2006, i fondi pubblici vengono erogati sotto forma di:

- Sussidi diretti per la gestione di scuola dell'infanzia e primarie;
- Finanziamenti di progetti finalizzati all'elevazione della quota ed efficacia delle offerte formative delle scuole secondarie di I grado;
- Contributi per l'esercizio del diritto allo studio (solo per la scuola dell'obbligo);

---

<sup>46</sup> L. Berlinguer, *La nuova scuola*, Bari, Laterza, 2001.

- Contributi per favorire l'inserimento dei disabili e l'acquisto delle strutture necessarie.

A questo si aggiungano specifici contributi da parte di Regioni ed Enti Locali, variabili territorialmente. L'importo è attribuito dai Direttori Generali degli Uffici Scolastici Regionali innanzitutto alle scuole paritarie che svolgono un servizio scolastico senza fini di lucro. L'assegnazione dei fondi:<sup>47</sup>

- Tende a ridurre l'offerta di scuole paritarie nel presupposto che, nel caso di sostegno economico più significativo, si verificherebbe una fuga dalla scuola statale.
- Ha carattere burocratico dal momento che non tiene conto dei costi di gestione, della qualità del servizio, della valutazione degli esiti degli allievi e non si basa su criteri standard.
- Conferma l'opinione di molti che non considerano la scuola paritaria una risorsa per tutto il sistema, ma solo un aggravio di spesa.

Le famiglie devono sostenere quasi l'intero costo del funzionamento delle scuole paritarie che hanno scelto, dal momento che - di fatto - il contributo statale risponde solo simbolicamente ai principi di pluralismo dell'offerta, del diritto di scelta della famiglia, di sussidiarietà e natura pubblica del servizio educativo affermati nella legge 62. Tale situazione è confermata dal fatto che le risorse per le scuole paritarie, negli ultimi anni, sono diminuite.

Tra il 2001 e il 2003 nove Regioni italiane hanno introdotto il *buono scuola*, grazie al quale, anziché riconoscere contributi a favore della scuola paritaria, ci si rivolge direttamente alle famiglie per ridurre la spesa scolastica da sostenere. La Regione Lombardia dal 2010 ha istituito il sistema di "Dote scuole" che unifica tutte le fonti di finanziamento precedenti (buono scuola, borse di studio e libri, sostegno e integrazione del reddito). Anche in questo caso il contributo regionale però copre solo il 37% della retta degli studenti che frequentano scuole paritarie.

La formazione professionale regionale si è sviluppata, secondo il mandato costituzionale, come attività organizzata dalle Regioni che la gestiscono tramite

---

<sup>47</sup> Associazione TreeLLLe, *Scuole pubbliche o solo statali? Per il pluralismo dell'offerta. Francia, Olanda, Inghilterra, USA e il caso Italia*, Quaderno n. 10, giugno 2014, p. 135.

convenzioni con soggetti privati che sono per lo più enti di emanazione sindacale o associazioni cattoliche e di ispirazione cristiana. La legge 53/2003 e i successivi decreti legislativi hanno istituito il percorso dell'Istruzione e Formazione Professionale (leFP) organizzato in tre anni che porta al conseguimento della qualifica regionale e dà la possibilità di proseguire un quarto anno per conseguire il Diploma professionale regionale. I corsi si svolgono nei Centri di formazione accreditati dalle Regioni, oppure in forma sussidiaria (integrativa o complementare) negli Istituti Professionali statali. Nel primo caso (sussidiarietà integrativa) gli studenti del percorso scolastico quinquennale possono conseguire, al termine del primo triennio, anche la qualifica rilasciata dalla Regione; nel secondo caso (sussidiarietà complementare) gli Istituti professionali attivano classi che seguono gli standard formativi e l'ordinamento dei percorsi regionali di Istruzione e Formazione Professionale (leFP), al cui interno si conseguono sia le qualifiche che i diplomi professionali regionali.

L'Istruzione e Formazione Professionale ha avuto molto successo, ma tale sviluppo non si verifica in modo omogeneo in tutte le Regioni: al Nord le Regioni hanno contribuito in modo rilevante a finanziare l'offerta dei Centri accreditati, per cui la quota di partecipazione degli allievi si è mantenuta alta, mentre al Centro e al Sud la presenza dei Centri accreditati rimane di minoranza anche per la mancanza di specifici finanziamenti regionali. I Centri accreditati dimostrano una maggiore efficienza nella gestione: un allievo costa 5.100 euro rispetto agli oltre 7.600 pro capite di un Istituto professionale statale.<sup>48</sup>

Le scuole italiane oggi non sono autonome, né finanziariamente, né didatticamente, ancor meno nella scelta dei docenti: tutto dipende dal Ministero e forse ancor più dall'apparato burocratico-sindacale che ne paralizza l'innovazione. Resta di incredibile attualità il monito di Luigi Sturzo: *“Gli italiani non saranno liberi fino a quando la scuola non sarà libera”*.

## **2.11. Problemi e prospettive**

---

<sup>48</sup> G. Zagardo. *Percorsi di leFP, un'analisi comparata dei costi Regioni e PA*, Roma, Isfol, 2013.

In Italia restano inapplicati due diritti fondamentali, la libertà di scelta educativa e la libertà di insegnamento.<sup>49</sup>

In generale sembrerebbe che la storica tendenza a porre l'accento sulla dicotomia statale/paritario abbia dimenticato quella che è la questione realmente rilevante per il bene del sistema d'istruzione nazionale e cioè il tema della qualità della scuola in quanto tale, paritaria o statale, intesa come effettiva possibilità per garantire il diritto soggettivo d'istruzione e formazione degli studenti, assolvendo al mandato costituzionale attribuito alle scuole e che conferisce il diritto di reclamare il finanziamento pubblico.

Una scuola mediocre non serve a nulla. L'obiettivo che deve essere perseguito da ogni agenzia educativa e formativa in Italia è quello della qualità, sarà infatti a questo livello che un soggetto potrà acquisire il diritto di ricevere un finanziamento pubblico. Qualità della scuola, oltre a significare obiettivi di apprendimento, significa anche obiettivi educativi: è necessario infatti che si lavori per ridare alla scuola il proprio ruolo educativo.

Si tratta di capire che il futuro è legato alla scelta dell'educazione e alla possibilità di costruire politiche per valorizzare la scuola e la libertà d'azione dei protagonisti che la animano.<sup>50</sup> Un'educazione per essere idonea a rispondere ai bisogni dell'uomo e della società deve basarsi su quattro pilastri: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere. Per questo servono libertà, condivisione e centralità nella vita e nelle scelte della società civile e politica.

Volgendo lo sguardo su quanto accade nella maggioranza delle democrazie liberali ci si rende conto come promuovano il pluralismo educativo attraverso diversi metodi di sovvenzione, il più comune è quello di fissare una quota percentuale degli interventi del governo a favore delle scuole non statali. Le scuole OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) gestite privatamente ricevono finanziamenti pubblici che coprono più dell'80% dei costi annuali in Belgio, Finlandia, Germania, Irlanda, Lussemburgo, Paesi

---

<sup>49</sup> A.M. Alfieri, Il diritto di apprendere e la responsabilità educative della famiglia,

<sup>50</sup> E. Cresson; P. Flynn, *Insegnare ed apprendere: verso la società della conoscenza*, 1996, pubblicato dalla Commissione delle Comunità Europee.

Bassi, Repubblica Slovacca, Slovenia, Svezia, Ungheria. In Israele questo si innalza al 100% qualora la scuola scelga di adottare almeno il 75% del programma nazionale. Il finanziamento copre più del 60% dei costi in Danimarca, Estonia, Repubblica Ceca, Spagna; più del 40% in Polonia, Portogallo, Svizzera. È invece inferiore al 40% in Italia e al 20% in Grecia.<sup>51</sup> Nei Paesi dove vige il pluralismo educativo il *curriculum* di studi e il sistema di valutazione sono definiti dal governo centrale.

Sul fronte poi dell'assunzione del personale docente, in Italia, le scuole non statali sono tenute ad assumere docenti abilitati per ottenere e mantenere il riconoscimento della parità. È questa una questione assai delicata, perché una delle prerogative fondamentali delle scuole non statali, affinché possano esercitare il diritto alla libertà di impostazione educativa, è proprio quello della scelta degli insegnanti, che possono essere assunti senza attingere necessariamente alle graduatorie, ma ai quali è chiesto invece di condividere il progetto educativo dell'ente gestore.

L'ideale sarebbe che, in questo sistema qualificato come "educativo", tutti potessero ragionatamente scegliere tutto: la famiglia e gli studenti potessero "eleggere" la scuola, i docenti, i dirigenti, il gruppo classe, le discipline da studiare e quant'altro si possa immaginare; i docenti e i dirigenti potessero a loro volta "scegliere" i colleghi con cui lavorare, le famiglie con cui cooperare, gli studenti a cui insegnare, i piani di studio da sviluppare e così via. E che tutti dovessero sempre rispondere agli altri e alle istituzioni delle scelte compiute. E che l'autorità non fosse altro, per tutti, che l'esecuzione sicura del dispositivo delle responsabilità assunte.<sup>52</sup>

## **2.12. Conclusione**

Come è già stato detto e come si vorrà affrontare più dettagliatamente in questo lavoro di ricerca, la complessità del mondo contemporaneo impone

---

<sup>51</sup> OCSE 2013 e Commissione Europea (European Encyclopedia on National Education Systems).

<sup>52</sup> G. Bertagna, *Libertà di educazione*, in Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC), *Una scuola per la famiglia. Scuola Cattolica in Italia*. Diciassettesimo Rapporto, La Scuola, 2015, p. 161.

sicuramente una riflessione alla politica circa gli obiettivi e le finalità attribuibili alla scuola, i metodi e gli spazi che le si vuole concedere, e soprattutto se si voglia ancora una scuola tradizionale intesa come

chiarezza espositiva, padronanza della materia per gradi, ripetizione, continue prove e verifiche che culminano con voti che attestano il vero grado di preparazione dell'allievo.<sup>53</sup>

Questa impostazione non è certamente da demonizzare o eliminare totalmente, ma deve essere integrata da alcune prassi nascenti dalle concezioni personalistiche che pongono al centro la persona dello studente, come la flessibilità dell'organizzazione capace di superare le rigidità di orari-classi-compiti o la definizione di curricula personalizzati. In sintesi le caratteristiche pedagogiche che definiscono la personalizzazione sono:

- offrire servizi in una dimensione più umana;
- mettere al centro le persone nella scelta e nell'utilizzo dei servizi;
- gli utenti possono incidere su come spendere i soldi;
- gli utenti diventano co-ideatori e co-produttori dei servizi;
- l'autorganizzazione del lavoro individuale fornendo aiuto e consulenza professionale.<sup>54</sup>

Queste indicazioni generali certamente si scontrano con dei limiti imposti dalla legislazione e dalla volontà politica italiana, ma forniscono comunque linee generali applicabili anche al nostro sistema.

Si può solo osservare che sarebbe auspicabile che una riforma di tal portata non discenda dall'alto, ma sia piuttosto l'esito di esperienze realizzate dal basso. L'autonomia delle scuole potrebbe rappresentare una buona condizione organizzativa perché la

---

<sup>53</sup> S. Brint, *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 1999, p. 314.

<sup>54</sup> M.E. Mincu, *La personalizzazione, una scommessa per il futuro*, RASSEGNA DELL'ISTRUZIONE, 2008, 1: 98-105.



personalizzazione passi dall'enunciazione di un principio alla concreta innovazione scolastica.

Sinteticamente la personalizzazione si fonda (1) sulle teorie della co-costruzione del sapere, (2) sul concetto di apprendimento e insegnamento centrato sullo studente, ma soprattutto si contraddistingue per la sua (3) vocazione socializzante che fa perno sul principio della collaborazione all'interno della scuola, promuovendo una cultura della collegialità, e di *partnership* tra scuola e contesto di riferimento, sostenendo l'efficacia dei legami con i genitori, le comunità locali e gli agenti economici. La questione più problematica è, per un verso, legata alla promozione dell'eccellenza nell'insegnamento, senza penalizzare la dimensione dell'equità e della giustizia educative, e, per l'altro, alla formazione di insegnanti capaci di svolgere il loro ruolo secondo modalità flessibili, riflessive e promozionali.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Ivi.

### **3. PRINCIPI PEDAGOGICI DI RIFERIMENTO**

#### **3.1. Introduzione**

Per poter costruire l'impianto della presente ricerca, rispetto agli strumenti d'indagine e ai criteri d'interpretazione dei dati ottenuti, è stato necessario approfondire alcune tematiche ritenute fondamentali nel contesto moderno e, di conseguenza, i pensatori che storicamente hanno contribuito maggiormente al loro sviluppo.

Il percorso ipotizzato seguendo le tracce di quel pensiero che ha posto al centro dell'azione educativa il fanciullo, non ha potuto che partire dal fondamentale contributo di Rousseau, considerato precursore dell'attivismo grazie all'attenzione della sua riflessione alle caratteristiche specifiche delle diverse fasi di crescita del giovane e all'apprendimento attraverso il fare. L'Emilio rousseiano, esattamente come lo sarà successivamente lo studente di Dewey, è chiamato a diventare costruttore del proprio sapere e il maestro a suscitargli l'interesse nei confronti dell'apprendimento.

Nel XIX secolo John Dewey riprende il discorso della centralità dello studente e, approfondendo il concetto di puerocentrismo, può avvalersi anche del contributo della psicologia scientifica, riuscendo a superare il dualismo natura/società presente invece nel pensiero del filosofo francese. L'interesse per l'istruzione nel fanciullo, secondo Dewey, è facilmente suscetibile laddove egli comprenda la possibilità di spendere i propri apprendimenti nella realtà concreta; in questo senso la scuola non è un luogo appartato di preparazione alla vita, ma è essa stessa vita. In quanto vita, deve creare le condizioni affinché il fanciullo possa applicare nella società il proprio apprendimento. Allo stesso modo Rousseau considerava l'educazione lo strumento privilegiato per aiutare l'uomo a non corrompersi e a mantenersi allo stato naturale.

A partire dall'Emilio di Rousseau fino al XX secolo in Occidente, la scuola/educazione è pensata come luogo di liberazione dall'ignoranza e dall'ingiustizia, l'analisi di Dewey però a questo livello propone un cambio di direzione in quanto il rapporto tra uomo e natura non sarebbe solamente adattativo, per cui l'uomo potrebbe solo proteggersi dall'influenza del contesto per limitare i danni al suo stato naturale, ma è, afferma il filosofo

americano, anche progettuale. L'essere umano formula continuamente progetti sulla realtà, la sua relazione con il contesto sociale è da considerarsi naturale dal momento che, da una parte, lo condiziona dalla nascita e, dall'altra, ne è fattore di mutamento. Affermando che la relazionalità tra ambiente e uomo è motore di sviluppo, Dewey si allontana dalla teoria rousseiana di sviluppo autonomo e definisce i limiti della definizione di unicità dell'essere umano all'interno della sua azione sociale.

Kilpatrick, allievo di Dewey, approfondisce il tema della spendibilità didattica dell'impianto teorico del suo maestro arrivando a definire efficace solo l'apprendimento che nasce dall'esperienza e costruendo il metodo della didattica per progetti.

Contro l'idea che il fine dell'azione umana sia l'adattamento, si schierano anche Maritain e il movimento Personalista: fine dell'azione umana è la scoperta e la conoscenza di se stessi e l'uomo conosce se stesso anche nella sua relazione con la realtà, ne consegue una critica al puerocentrismo di Dewey il quale, nel suo porre al centro della proposta didattica il bambino con le sue esigenze, attitudini e difficoltà, rischia di dimenticare l'oggetto da insegnare, i contenuti disciplinari.

Il personalismo francese di Maritain e l'attivismo statunitense di Dewey divergono anche nell'identificazione dell'obiettivo che si prefiggono: pur partendo entrambi dall'assunto che l'uomo è relazione con uomini e ambiente, il filosofo americano vuole formare l'uomo efficace nel contesto in cui vive, cittadino, mentre il filosofo francese intende rivolgersi all'uomo in quanto tale, persona.

Per quanto riguarda infine il tema della dimensione sociale e comunitaria dell'apprendimento umano, fondamentale in questa trattazione, si rimanda al Capitolo 4 Paragrafo 4.3 *La nascita dello Stato e il contributo di Grundtvig*. Si è deciso di inserire questo autore nel contesto danese per ragioni redazionali, posto considerato opportuno all'interno della ricerca.

### **3.2. Rousseau e l'attenzione al giovane per quello che è**

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) con la sua opera *Emilio* segna l'atto di nascita della pedagogia moderna e indica un metodo grazie al quale si può

conservare la bontà naturale nei fanciulli e preservarli dalla corruzione operata dalla società.

Tutto è bene uscendo dalle mani dell'Autore delle cose,  
tutto degenera tra le mani dell'uomo.<sup>1</sup>

Il giudizio che il filosofo francese rivolge ai pedagogisti che lo hanno preceduto interessa particolarmente in quanto sottolinea un atteggiamento ancora oggi presente nelle dinamiche educative: la tentazione cioè di considerare il bambino un piccolo uomo, un adulto futuro; in verità, avverte Rousseau, il giovane non ha bisogno di essere curato in funzione dell'adulto che sarà, la sua giovane età non è da considerarsi un momento di passaggio, ma vale di per sé, ha dei modi di pensare, sentire e rappresentare che non sono momentanei ma sono propri.

L'infanzia non è punto conosciuta: sulle false idee che se ne hanno, quanto più si va innanzi, tanto più ci si smarrisce. I più saggi si applicano a quello che importa agli uomini di sapere, senza considerare ciò che i fanciulli sono in grado d'imparare. Essi cercano sempre l'uomo nel fanciullo, senza pensare a quello che è prima di essere uomo. [...] Cominciate dunque con lo studiare meglio i vostri allievi, poiché certissimamente non li conoscete affatto.<sup>2</sup>

Questo giudizio innanzitutto dichiara una grande distanza tra il mondo degli adulti e quello dei fanciulli:

Noi non sappiamo mai metterci al posto dei fanciulli; non entriamo nelle loro idee, ma prestiamo loro le nostre; e, seguendo sempre i nostri ragionamenti, con delle catene

---

<sup>1</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, I, in Opere, p. 1.

<sup>2</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, I, in Opere, p. 349.

di verità non accumuliamo se non stravaganze ed errori  
nella loro testa.<sup>3</sup>

L'uomo, diversamente da quanto annunciato dalla tradizione cristiana, non è corrotto originariamente a causa del peccato originale, ma lo è diventato a causa del disordine sociale; l'uomo naturale, quello cioè non ancora corrotto dalla società, secondo Rousseau, basta a se stesso, in lui c'è perfetto equilibrio tra bisogni, desideri e forze per soddisfarli: è l'uomo schietto e sincero. L'uomo compromesso dalla società è invece quello in cui quell'equilibrio, che sarebbe perfetto naturalmente, si è guastato perché bisogni e desideri sono in numero maggiore rispetto alle forze umane per soddisfarli: l'uomo, quando è preoccupato del proprio inserimento o adattamento sociale, diventa falso e menzognero. In sintesi, più l'uomo ha perfezionato la cultura più si è smarrito allontanandosi dalla sua natura. Il richiamo ad essere autentici è forte ed insistente nell'autore dell'*Emilio*, egli sprona a desiderare solo quanto è necessario, a seguire le inclinazioni della propria natura, a seguire l'ordine di Dio che iscrive nel cuore di ogni uomo quello che vuole che questi faccia. È facile comprendere l'importante ruolo dell'educazione:

Noi nasciamo deboli e abbiamo bisogno di forze;  
nasciamo sprovvisti di tutti e abbiamo bisogno di  
assistenza; nasciamo stupidi e abbiamo bisogno di  
giudizio. Tutto quello che non abbiamo dalla nascita e di  
cui abbiamo bisogno da grandi, ci è data dall'educazione.<sup>4</sup>

Scopo quindi dell'educazione è quello di accompagnare il giovane ad essere pienamente uomo: il punto principale non è il mestiere o il ruolo che il giovane dovrà o dovrebbe occupare, ma è il corrispondere alla vocazione che la natura gli ha conferito, cioè quella di essere un uomo che sappia rapportarsi con le cose, gli uomini e Dio nel modo suggerito dalla natura stessa. Possiamo quindi

---

<sup>3</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, II, in Opere, p. 460.

<sup>4</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, I, in Opere, p. 351.

distinguere tre tipi di educazione, la prima è quella impartita dalla natura, la seconda dagli uomini e la terza dalle cose. La prima attiene allo sviluppo interiore delle nostre facoltà e dei nostri organi, la seconda si occupa dell'insegnamento e di come usare questo sviluppo, mentre la terza è quella che riguarda l'esperienza provocata nell'uomo dalle cose che lo commuovono.

Noi nasciamo, per così dire, in due volte: l'una per esistere, e l'altra per vivere. [...] Ma l'uomo in generale non è fatto per rimanere sempre nella fanciullezza. Egli ne esce al tempo prescritto dalla natura; e questo momento di crisi, benché abbastanza corto, esercita a lungo la sua influenza.<sup>5</sup>

Che il fine dell'educazione sia educare secondo natura significa conoscere e considerare la natura del giovane, ne consegue che il principale agente dell'educazione sia l'educando nella sua unicità personale; sarà a partire dalla sua conoscenza e considerazione che il precettore dovrà impostare il programma d'insegnamento, i tempi, i contenuti e le modalità. Obiettivo del precettore è quello di accompagnare il giovane sulla strada della propria libertà personale e quindi la conclusione della relazione educativa avverrà quando il giovane, intrapresa la lotta con le proprie passioni, diventerà capace di comandare al proprio cuore per essere realmente libero.

Oserò esporre qui la più grande, la più importante, la più utile norma di tutta l'educazione? Non è guadagnare del tempo, ma perderne.<sup>6</sup>

Il criterio metodologico fondamentale è definito educazione negativa, è cioè la particolare attenzione da parte del precettore a non condizionare con preconcetti o pregiudizi l'educando, ma predisponendo sempre le circostanze in modo che il giovane pensi di agire da sé, ma sia portato verso la virtù e la verità. L'educazione dovrà usare più esperienza che linguaggio:

---

<sup>5</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, IV, in Opere, p. 493.

<sup>6</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, in Opere, p. 396.

Non mi piacciono affatto le spiegazioni a base di discorsi, i giovani vi prestano poco orecchio e non le fissano nella memoria. Le cose! Le cose! Non mi stancherò mai di ripetere che diamo troppa importanza alle parole.<sup>7</sup>

Quindi, oltre al sapere, il fare: l'educando deve imparare a lavorare, qualunque tipo di lavoro è idoneo, ma Rousseau predilige la falegnameria - o la costruzione di strumenti - perché aguzza l'ingegno e allena la progettualità.

Il buon precettore è colui che permette che il fanciullo non subisca mediazioni tra sé e le cose, in modo che sia realizzata l'immediatezza dell'apprendimento attraverso l'esperienza e non a parole.

Non spetta al precettore trasmettere un sapere e neppure organizzare un apprendimento, ma è compito del fanciullo desiderare il proprio apprendimento: e qualora l'alunno dicesse di non sapere, anche il precettore dovrebbero rispondere *Neanche io, cerchiamo insieme*.<sup>8</sup>

Ricordatevi sempre che lo spirito della mia educazione non è d'insegnare al fanciullo molte cose, ma di non lasciar mai entrare nel suo cervello che idee giuste e chiare.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, III, in Opere, p. 282.

<sup>8</sup> F.X. Bellamy, *I diseredati ovvero l'urgenza di trasmettere*, Castel Bolognese: Itaca, 2015, p. 75.

<sup>9</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, II, in Opere, p. 461.

### 3.3. John Dewey: *learning by doing*

Nel XIX secolo si sviluppa negli Stati Uniti un movimento di riforma pedagogico-didattica, capace di influenzare la pedagogia del XX secolo, che prende il nome di *Progressive School*. John Dewey (1859-1952), massimo ispiratore di questo movimento, è tra i primi a considerare la pedagogia come disciplina scientifica capace di utilizzare i metodi delle scienze sperimentali ed è un convinto sostenitore, ai fini della formazione, del coinvolgimento delle scienze dell'educazione, psicologia e sociologia dell'educazione.

Sono questi anni di grandi trasformazioni sociali negli Stati Uniti, l'industria e il mercato si trasformano per diventare mondiali, la popolazione aumenta e si verifica un aumento di università e centri di ricerca. Sono anni di una vitalità feconda capace di affrontare anche gli anni della crisi del '29 e la Seconda guerra mondiale.

La sua opera *Democrazia ed educazione* (1916), contemporanea agli anni di presidenza di Thomas Woodrow Wilson (1913-1921), è da considerarsi uno strumento importante per la diffusione dei valori della democrazia nella società globale, allora incipiente economicamente e politicamente.

Interessato a mettere in primo piano l'agire e la prassi, Dewey riconsidera il valore dell'esperienza (*learning by doing*) nella convinzione che l'elaborazione teorica abbia senso solo se trova riscontro nei risultati pratici.

Il filosofo statunitense concepisce l'esperienza come una storia rivolta al futuro, piuttosto che uno stato della coscienza o esclusivamente conoscenza.

Ci sono due modi diversi di *possedere* le cose sperimentate: un modo è quello di averle concretamente, l'altro è quello di conoscerle, qui risiede la possibilità di possederle in modo più significativo.

La conoscenza pone dunque il problema

di come trovare ciò che è necessario trovare intorno a queste cose [le cose che abbiamo o siamo] per garantire, rettificare o evitare l'esserle o l'averle.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> J. Dewey, *Esperienza e natura*, in G. Reale; D. Antiseri; M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi. Dal Romanticismo ai giorni nostri*, 1986, vol. 3.



In ultima analisi, possiamo parlare di conoscenza quando *avere ed essere* coesistono, quando cioè la conoscenza avviene nel soggetto.

All'imposizione dall'alto si oppongono l'espressione e la cultura dell'individualità; alla disciplina esterna la libera attività; all'imparare dai libri e dai maestri, l'apprendere attraverso l'esperienza; all'acquisto di abilità e di tecniche isolate attraverso l'esercizio si oppone il conseguimento di esse come mezzi per ottenere fini che rispondono ad esigenze vitali; alla preparazione per un futuro più o meno remoto si oppone il massimo sfruttamento delle possibilità della vita presente; ai fini e ai materiali statici è opposta la familiarizzazione con un mondo in movimento.<sup>11</sup>

Dewey considera l'esistenza precaria e incerta; l'uomo, per affrontare le difficoltà della vita, ha bisogno di comportamenti intelligenti e responsabili. L'idea di questa mutevolezza delle circostanze diventa particolarmente importante rispetto al tema della verità: Dewey ritiene infatti che non esista nulla di definitivo. Egli applica i criteri della biologia alle dimensioni tipicamente umane, per cui preferisce concepire il pensiero come un processo e la conoscenza come un'*indagine* che si muove in una specie di adattamento continuo all'ambiente al fine di risolvere i problemi posti dall'ambiente stesso. In sintesi, l'indagine, grazie al pensiero riflessivo, parte da una situazione problematica e dubbiosa per arrivare ad una situazione chiara, ordinata e coerente.

Date queste premesse, la realtà risulta essere un organismo di cui uomo e natura sono gli elementi principali. Per comprendere cosa egli intenda per organismo prestiamo attenzione al processo d'indagine: durante questa operazione i fatti da prendere in esame non sono ritenuti *puri dati* analizzabili, e quindi significativi, singolarmente, ma come parte di un insieme. È solo l'operazione che connette i fatti/dati con il proprio contesto a conferire ai primi significato, per cui, ai fini della comprensione, sarà sempre necessario

---

<sup>11</sup> J. Dewey *Esperienza e educazione*, trad. it. di F. Cappa, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014, p.6.

considerare il dato in oggetto insieme al proprio contesto, al sistema di idee che lo hanno preceduto, al progetto che lo ha permesso o al un piano operativo simbolico che possiede come riferimento.

Questo criterio unificante diventa nel pensiero di Dewey un'indicazione preziosa per l'azione didattica: per educare bisogna tenere presente sia quanto è interno all'individuo, in termini di attività e interessi, sia anche quanto c'è e avviene nell'ambiente. Per l'autore statunitense la finalità dell'educazione è funzionalistica: coincide con i processi di socializzazione, cioè con processi *adattivi-costruttivi* sorgenti dall'interazione tra l'uomo e l'ambiente in cui l'uno agisce per plasmare, modificare e riorganizzare l'altro e viceversa, in continuo. La progettazione del modello pedagogico di Dewey ha preso le mosse da quattro fondamentali domande:

- a. Come fare per avvicinare la scuola alla vita della famiglia e del quartiere del ragazzo?
- b. Cosa fare per rendere lo studio scolastico realmente significativo per il ragazzo?
- c. Come fare per arrivare agli apprendimenti a partire dall'esperienza?
- d. Come prestare attenzione alle capacità e ai bisogni individuali dell'allievo?

Dewey ritiene che l'esperienza sia il punto di partenza di ogni apprendimento, ma *esperienza* è qualcosa di diverso da *coscienza*:

include i sogni, la pazzia, la malattia, la morte, il lavoro, la guerra, la confusione, l'ambiguità, la menzogna, l'errore: include i sistemi trascendentali come gli empirici; la magia e la superstizione come scienza. Include quell'inclinazione che impedisce d'imparare dall'esperienza, come abilità che trae partito dai suoi più deboli cenni.<sup>12</sup>

L'esperienza è qualcosa di attivo e proteso ad uno sviluppo ulteriore: affinché un'esperienza sia valida, cioè portatrice di conoscenza, deve condurre a

---

<sup>12</sup> J. Dewey, *Scuola e società*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1949, p. 5.

percepire le connessioni, il significato tra l'attività del soggetto e le conseguenze che ne derivano. L'attività da sola non è ancora conoscenza, è necessaria un'esperienza di significato capace di cogliere le connessioni tra ciò che c'è e ciò che ne conseguirà.

È soltanto nell'esperienza che una teoria può avere un significato vitale e verificabile.<sup>13</sup>

Prevedere e modificare il reale attraverso il pensiero, unico capace di cogliere il significato, conduce alla conoscenza. L'attività del conoscere e quella del fare sono strettamente legate: *“la conoscenza è la realtà che effettua in se stessa una forma particolare e specifica di mutamento”*<sup>14</sup> e il pensiero è il costante lavoro che porta a compimento questo mutamento, è un processo di indagine che si attiva davanti a situazioni aperte, dubbiose, il cui significato risiede letteralmente in quello che diventerà attraverso il cammino di ricerca. Stiamo propriamente parlando *di chi non accetta le cose per quel che gli son dette, ma accetta per certo soltanto quello che egli ha avuto modo di verificare.*<sup>15</sup>

Dewey ipotizza l'abbandono della ricerca della verità in quanto valore assoluto, ma non rinuncia alla ricerca di valori condivisi dalla comunità perché connessi ai fondamenti della vita sociale; questa ricerca assume il metodo della democrazia intesa come libera discussione, dibattito senza fine, collaborazione a finalità condivise. All'interno di questo modo di vivere ognuno è chiamato a *criticare*, affinché ciascuno si percepisca sempre coinvolto e insostituibile per la possibilità di contributo che potrebbe dare per la *res publica*. A questo punto è facile comprendere l'importanza dello sviluppo delle capacità di ogni individuo al fine di collaborare allo sviluppo sociale, per il miglioramento della qualità della vita, per la partecipazione alle decisioni della comunità.

Come è possibile verificare le proprie conoscenze?

Dewey propone un metodo:

---

<sup>13</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, trad. it. di F. Cappa, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014, p.185

<sup>14</sup> J. Dewey, *La ricerca della certezza*, Firenze: La Nuova Italia, 1966, p. 301.

<sup>15</sup> L. Borghi, *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 1953, pp. 115-116, in G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, p. 304.

- (1) L'impatto con la realtà suscita nel soggetto delle domande che diventano problemi [dal lat. *problema* -ātis “questione proposta”, gr. *πρόβλημα* -ατος, der. di *προβάλλω* “mettere avanti, proporre”] positivi, cioè degli ostacoli che permettono la prosecuzione consapevole della strada.
- (2) La situazione problematica che si è venuta a configurare ha bisogno di essere analizzata per identificare gli elementi che la compongono. Tale analisi verrà condotta attraverso l'osservazione delle condizioni del problema, cioè degli elementi che permettono di chiarirlo.
- (3) Si giunge alla formulazione e alla elaborazione razionale di un'ipotesi di soluzione.
- (4) È questo il momento di verificare l'ipotesi formulata attraverso una prova sperimentale attiva.
- (5) Se la soluzione proposta produce certe conseguenze viene accettata come valida, altrimenti è da modificare e si procede con un ulteriore tentativo.<sup>16</sup>

Le idee sono strumenti umani per l'indagine e per la risoluzione dei problemi che la natura continuamente pone, esse non possono essere né vere né false, ma essenzialmente efficaci o dannose: la soluzione proposta ad un problema non si confronterà con la verità in quanto *adaequatio rei ad intellectum*, ma con la verità intesa come *asserzione garantita* che ha valore pratico in quanto ipotesi e progetto di trasformazione dell'esperienza: il pensiero è il mezzo con cui l'uomo si rapporta efficacemente con gli oggetti dell'esperienza. Dewey lo definisce:

Il senso del nostro legame con l'universo che si attinge per opera della conoscenza e dell'operosità nostra intesa a infondere idealità, ordine, razionalità nelle cose.<sup>17</sup>

In questa prospettiva l'intelligenza, costruttivamente operativa, è lo strumento per fronteggiare le difficoltà, riflettendo sul modo migliore per superarle, proiettando mentalmente il risultato da conseguire e decidere le diverse fasi

---

<sup>16</sup> J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, trad. it. 2004. Sansoni, Milano, 1916, p. 195

<sup>17</sup> L. Borghi, *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 1953, pp. 137, in G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, p. 304.

attraverso cui raggiungere l'obiettivo desiderato. La cultura che ne deriva è proiettata verso il futuro, aperta a soluzioni diverse, è complessa e profonda naturalmente: c'è effettivamente una naturale continuità tra la conoscenza comune e quella scientifica.

Non tutte le esperienze però sono educative, possiamo definire diseducative quelle esperienze che tradiscono il principio della continuità, che non esercitano cioè alcun influsso sulle esperienze successive non accrescendo l'esperienza stessa, oppure che tradiscono quello dell'integrazione, ogni esperienza non avviene infatti solo all'interno della persona, ma agisce anche modificando in qualche modo le condizioni e l'ambiente in cui si compie.

Abbiamo detto che esperienza è ciò che risulta dall'interazione tra l'individuo e l'ambiente, inteso come tutto ciò che interagisce con il soggetto; anche la comunità pertanto entra a far parte delle esperienze dell'individuo dal momento che lo arricchisce, liberandolo dal rischio dell'individualismo, gli consente di rimanere aderente alla realtà e di compiere scelte mediante il dialogo e il confronto. Ogni buon educatore dovrà *“influenzare direttamente l'esperienza degli altri e quindi la loro educazione”* determinando *“quell'ambiente che interagirà con le capacità e i bisogni che posseggono coloro a cui insegna, per creare un'esperienza che abbia valore”*.<sup>18</sup>

È esattamente l'educazione ad essere lo strumento adeguato per la ricostruzione dell'esperienza ed essa, per assolvere a tale compito, deve essere basata sull'esperienza di vita, anzi l'esperienza è *mezzo e fine dell'educazione*.

Credo che l'educazione deve essere concepita come una ricostruzione continua dell'esperienza; che il processo e il fine dell'educazione sono una sola e identica cosa.<sup>19</sup>

Qual è il *fine* dell'educazione?

Dewey utilizza il termine *fine* (o *scopo*) innanzitutto con il significato primario di termine/conclusione, mentre il termine *scopo* come una previsione probabile di

---

<sup>18</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, trad. it. di F. Cappa, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014, p. 30.

<sup>19</sup> J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1954.

conseguenze dell'azione: la conseguenza che l'atto educativo prevede di raggiungere è l'inizio di un'altra crescita.

Ogni proposta educativa dovrebbe avere come scopo immediato *la trasformazione diretta della qualità dell'esperienza*, tanto che, in ultima analisi,

ciò che è stato veramente imparato in qualsiasi stadio dell'esperienza costituisce il valore di quell'esperienza, e nel senso che il primo compito della vita è di fare in modo che ad ogni momento il vivere contribuisca all'arricchimento del significato percepibile di essa. Siamo pervenuti così a una definizione tecnica dell'educazione: ricostruzione o riorganizzazione dell'esperienza, tale da accrescere il significato dell'esperienza stessa e da aumentare la capacità a dirigere il corso dell'esperienza seguente.<sup>20</sup>

È educazione il cambiamento qualitativo dell'esperienza dell'individuo, cambiamento inteso come capacità di fare delle scelte, dal momento che ogni crescita è relativa solo ad una crescita ulteriore. In questo processo continuo, però, il giovane non è abbandonato a se stesso, ma è coinvolto con l'esperienza più matura di un maestro, autorevole guida, che dirige il lavoro proposto ai suoi allievi.

Gli elementi per un'efficace educazione, realmente democratica, sono esplicitati da Dewey nell'opera *Il mio credo pedagogico* in cui si possono anche ritrovare i criteri fondamentali della didattica laboratoriale o per progetti. Egli pone come presupposto, affinché possa verificarsi educazione, la partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della comunità nella quale vive, ritiene infatti che il processo educativo abbia sia un aspetto psicologico che sociologico. Psicologico in quanto deve agganciare e attivare l'interesse dello studente, pertanto è necessario che l'educatore costruisca una proposta che - in qualche modo - si riallacci agli istinti e alle potenzialità dell'allievo cosicché queste ultime possano diventare il punto di partenza del processo

---

<sup>20</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, trad. it. di E. Agnoletti, Sansoni, Milano, 2004, pp. 97-98

educativo. Qualora questo non avvenisse, l'educazione si ridurrebbe a una pressione dall'esterno educante solo in maniera accidentale e arbitraria: se la proposta fortunatamente coincidesse con qualche interesse del giovane potrebbe diventare elemento stimolante, ma se diversamente non intercettasse nessuna delle attività dell'alunno diventerebbe un ostacolo allo sviluppo della sua natura.

Dal punto di vista sociologico, è errato intendere l'educazione come adattamento alla civiltà perché questo approccio la rende un processo forzato, imposto dall'esterno che subordina la libertà dell'individuo alla situazione sociale e politica. Questo errore di interpretazione emerge ancora di più se si considera che i rapidi cambiamenti della società moderna e dell'industria rendono difficile ogni previsione sul futuro; se ne deduce che l'educazione dei giovani non debba essere rigidamente condizionata, ma piuttosto debba essere costruita con l'intenzione di dare allo studente la padronanza di se stesso affinché possa arrivare alla conoscenza di sé, alla consapevolezza delle proprie capacità e alla formulazione di giudizi efficaci sulla realtà che si trova a vivere.

Io credo che l'individuo che deve essere educato è un individuo sociale e che la società è un'unione organica di individui. Se eliminiamo il fattore sociale dal fanciullo si resta solo con un'astrazione; se eliminiamo il fattore individuale dalla società, si resta solo con una massa inerte e senza vita. Perciò l'educazione deve iniziarsi con una penetrazione psicologica delle capacità del fanciullo, dei suoi interessi e delle sue abitudini. Essa deve esser controllata ad ogni punto con riferimento a queste stesse considerazioni. Tali facoltà, interessi e abitudini devono essere continuamente interpretate; noi dobbiamo sapere qual è il loro significato. Esse devono esser tradotte nei loro equivalenti sociali e mostrare la loro capacità come organi di servizio sociale.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, trad. it. *La Nuova Italia*, Firenze, 1954, Articolo I.

Dalla necessità di un'esperienza di vita reale e democratica in relazione con la società nasce l'importanza dell'introduzione del lavoro manuale e quindi del primato riservato all'azione prima che al pensiero: il giovane infatti è naturalmente spinto ad agire, per cui, assecondando questa predisposizione naturale, lo si può facilmente accompagnare alla personale constatazione dei passi da fare per proseguire nell'azione stessa. Questa chiamata in causa, personale e responsabile, è la sorgente dell'interesse che permette di affrontare qualsiasi fatica relativa all'apprendimento.

Trasformare ciascuna delle nostre scuole in una embrionale comunità di vita, esplicantesi mediante tipi di occupazione che riflettano la vita della più grande società e permeata nel profondo dallo spirito dell'arte, della storia e della scienza. Quando la scuola farà di ogni ragazzo della società un membro di questa piccola comunità, lo avrà impregnato dello spirito di servizio, e lo avrà provveduto degli strumenti di un effettivo autogoverno, avremo la più profonda e migliore garanzia di una grande società rispettabile, amabile e armonica.<sup>22</sup>

### **3.3.1. William Heard Kilpatrick: il metodo dei progetti**

William Heard Kilpatrick (1871-1965) fu allievo e collega di Dewey, nonché una delle figure di maggior spicco del movimento delle scuole progressive.

Un impegno dichiarato nei confronti dei valori e dei principi democratici è alla base del suo orientamento all'istruzione e alla pratica scolastica. Come Dewey, Kilpatrick sosteneva che il significato della democrazia si estende ben oltre le questioni e le azioni relative a un governo poiché denota uno stile di vita che ha conseguenze morali e personali. Per Kilpatrick, democrazia

means a way of life, a kind and quality of associated living in which sensitive moral principles assert the right to control individual and group conduct. It is worthy of

---

<sup>22</sup> J. Dewey, *Scuola e società*. La Nuova Italia, 1970, p. 22.



note that [...] democracy involves control, the control of both individual and group conduct for the good of all affected [...] [this] control is internal, the demand of intelligence and conscience upon the individual himself to obey and serve the varied calls of a social morality [...] [It is] always to allow expression of individuality as effectively as possible in all relationships.<sup>23</sup>

Basandosi sugli studi di Dewey, Kilpatrick dà il via ad una corrente didattica che pone al centro della sua pratica il *progetto* facendolo diventare l'idea centrale della propria ipotesi pedagogica.

Egli definisce progetto *un'attività preventivamente determinata, nella quale l'intenzione dominante è una qualità reale che orienta procedimenti e assegna loro una motivazione.*<sup>24</sup> Ci si potrebbe chiedere quali siano le condizioni che possano favorire l'assunzione di un compito e lo svolgimento di un lavoro, con Kilpatrick si direbbe che per poter portare a termine un lavoro sono necessarie determinate conoscenze e abilità acquisibili proprio *in vista del lavoro che ci si è proposto*<sup>25</sup> e non per se stesse. Il progetto è intrinsecamente interessante perché mobilita la persona.

L'insegnamento è organizzato sull'esperienza degli allievi, da quella scolastica a quella extra scolastica e manuale. Il *lavoro*, non utilitaristicamente inteso, è definito come il motore principale dell'interesse e come fattore di coesione sociale. Si possono ritrovare qui le basi del metodo della didattica per progetti. Per la scuola questo metodo è importante perché è la possibilità di una proposta didattica capace di per sé di convogliare, attraverso modalità pratiche e coinvolgenti, molti altri interessi, concreti e teoretici, necessari per il raggiungimento della finalità didattica.

Questo metodo è un'applicazione in quattro tappe:

- a. Intenzione o proposito di raggiungere un oggetto o di realizzare un'attività cui si riferisce il progetto.

---

<sup>23</sup> W.H. Kilpatrick, *Philosophy of education*, New York, The Macmillan Company, 1951, p. 127.

<sup>24</sup> W.H. Kilpatrick, *I fondamenti del metodo*, La Nuova Italia, Firenze, 1962, p. 370.

<sup>25</sup> L. Romanini, *Il movimento pedagogico all'estero...: Le esperienze*, "La Scuola" editrice, 1959, p. 268.

- b. La preparazione e l'organizzazione del progetto stesso.
- c. L'esecuzione.
- d. La valutazione dei risultati.

Esso intende suscitare l'interesse per la materia, la possibilità di rispondere alle esigenze degli allievi come soggetti attivi e la possibilità di prestare attenzione alla prospettiva sociale del lavoro realizzato a scuola.

I progetti possono essere di tipologie diverse:

- a. Progetti di produzione: fabbricare un oggetto, costruire modelli ....
- b. Progetti di consumo: cosa occorre per organizzare un evento? ....
- c. Progetti-quesito: ricerche di studio.
- d. Progetti di studio specifico: per acquisire una determinata abilità o tecnica.

I principi fondamentali su cui si basano sono:

- a. *Principio dell'esperienza*: la scuola, per essere realmente educativa, deve stimolare esperienze reali.
- b. La scuola è un luogo di vita che suscita attività *tendenti ad uno scopo*.
- c. La scuola ha la necessità di *simpatizzare con l'infanzia*, di organizzare cioè l'insegnamento in accordo con i suoi interessi senza dimenticare la prospettiva sociale.
- d. Il processo di apprendimento inizia con una *situazione problematica* che suscita negli alunni l'intenzione di superarla.

Il metodo dei progetti non deve venir inteso

come un espediente per far capire senza sforzo una materia prestabilita, [ma] come un metodo intenzionalmente escogitato di trattare i ragazzi in maniera tale da stimolare le loro migliori tendenze e quindi di metterli in condizione di badare a se stessi il più possibile.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> W.H. Kilpatrick, *I fondamenti del metodo*, La Nuova Italia, Firenze, 1962, p. 369.

### 3.4. La persona: Maritain e Mounier

#### 3.4.1. Jacques Maritain

Jacques Maritain (1882-1973), intellettuale cattolico del Novecento, ha il merito di aver tradotto in campo educativo il personalismo cristiano. Il suo lavoro si pone in contrapposizione alla cultura moderna di cui critica soprattutto la distorsione dei fini dell'educazione. Egli, contrapponendosi alla sua contemporaneità, ritiene infatti che ogni educazione sia finalizzata alla persona integralmente intesa e a nessun altro aspetto particolare.

Secondo quanto afferma in una delle sue principali opere pedagogiche, *L'educazione al bivio*, l'educazione contemporanea si troverebbe ad un bivio che la porterebbe da una parte a pensare l'uomo come naturale prodotto dell'evoluzione e dello sviluppo sociale, mentre dall'altra come *persona che si possiede per mezzo dell'intelligenza e della libertà*. In questo secondo caso l'educazione avrà come scopo l'uomo nella sua totalità e complessità, corpo e anima, conoscenza ed azione, libertà e grazia.

*Distinguere per unire*, il motto che sintetizza il suo pensiero, è la legge che permette di rispettare la realtà nella sua complessità ed esplicita il criterio del suo metodo d'indagine:

l'essere è comprensivo di tutta la realtà, ma è analogico e quindi permette l'unità del tutto, insieme alla distinzione tra le parti. L'analogia è la legge di somiglianza tra i diversi esseri che permette, da una parte, di non naufragare nell'universo e, dall'altra, impedisce di compattare in un tutto la natura diversa delle cose.<sup>27</sup>

Conoscere è una presenza originaria dell'essere nella coscienza che avviene in un preciso momento del tempo, cioè di fatto qualcosa entra nella coscienza in un dato momento della storia. Questa presenza, secondo Maritain, avviene sempre secondo un particolare aspetto, non in maniera assoluta: noi non conosciamo una rappresentazione della cosa, ma conosciamo la cosa stessa,

---

<sup>27</sup> Antiseri, D., M. Laeng, G. Reale. *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi. Per gli Ist. Magistrali*. Brescia: Editrice La Scuola, 1990, p. 489.

che si presenta però sotto la determinazione di un particolare piuttosto che di un altro.<sup>28</sup>

Vi sono nell'intelligenza delle virtù il cui unico fine è quello di conoscere.<sup>29</sup>

Scienza e sapienza sono queste virtù, ma nell'uomo c'è qualcosa che vuole servirsi della conoscenza anche in vista di qualche opera o azione. Questo qualcosa, secondo il filosofo, diventa motore di ogni educazione qui intesa come una saggezza pratica che tende alla formazione della persona con il fine di renderla più libera, per tanto il criterio di verifica della bontà dell'azione educativa risiederà nella sua capacità di rispettare la natura dell'educando.

Maritain promuove l'educazione liberale classica, rivolta all'uomo nella sua integralità - anche metafisica - e a tutti gli uomini - universale - prevedendo sia lo studio della storia e della letteratura che quello della tecnica e della scienza. Egli, oltre ogni attivismo o pragmatismo, è convinto che una tale educazione possa sviluppare pienamente l'umanità del fanciullo e sostiene che, attraverso l'approfondimento di tali discipline, si possa sviluppare il rigore logico, il lavoro preciso, l'autocontrollo e l'espressione.

Il lavoro manuale è il lavoro ben fatto in quanto realizzato per altri, dimensione fondamentale della natura umana. Il programma ideato da Maritain, come già si era affermato nelle scuole progressive, prevede attività pratiche nei diversi corsi di studi, ma, a differenza di queste, non fa risiedere lo scopo di tale scelta nello stimolo di nuove idee ed ipotesi che l'azione manuale susciterebbe sul pensiero, ma piuttosto nel prodotto in sé, inteso come manufatto bello in senso estetico ed etico, cioè fatto *per* qualcuno o *per* qualcosa.

Il programma dell'educazione liberale teorizzato da Maritain si costruirebbe intorno a tre principi, incoraggiare innanzitutto nel fanciullo l'amore per la verità e per la giustizia, il desiderio di esistere, la disponibilità a cooperare con gli altri e, come si è detto, il senso del lavoro ben fatto. Per attuarlo si dovrebbe

---

<sup>28</sup> Antiseri, D., M. Laeng, G. Reale. *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi. Per gli Ist. Magistrali. Brescia*: Editrice La Scuola, 1990, p. 489.

<sup>29</sup> J. Maritain *Arte e scolastica*, Morcelliana, Brescia, 2017, p. 8.

necessariamente prestare particolare attenzione al *dentro* del giovane, all'interiorizzazione dell'esperienza educativa nella riflessione, andando oltre alla sola pratica o alla pura memorizzazione. Per questo motivo esperienza e ragione devono procedere insieme, per giungere cioè ad una rielaborazione personale.

In questa prospettiva il fine ultimo dell'educazione, essendo l'uomo creatura, è quello di conoscere il creato e quindi la verità. Non si dà educazione fuori dalla risposta alla domanda *Che cosa è l'uomo?*

L'idea tomista dell'uomo coincide con l'idea greca, ebraica e cristiana: è quella di un uomo come animale dotato di ragione, la cui suprema dignità consiste nell'intelligenza; di un uomo come libero individuo in relazione personale con Dio, la cui suprema virtù consiste nell'obbedire volontariamente alla legge di Dio; di un uomo come creatura peccatrice e ferita, chiamata alla vita divina è alla liberazione apportata dalla grazia, la cui suprema perfezione consiste nell'amore.<sup>30</sup>

L'uomo non è solo corpo, ma è anche qualcosa di più nobile: *la sovraesistenza spirituale propria della conoscenza e dell'amore*. È un tutto complesso, capace di comprendere in sé l'universo intero attraverso la conoscenza.

Dire che un uomo è una persona significa dire che nella profondità del suo essere egli è piuttosto un tutto che una parte, è più indipendente che servo.<sup>31</sup>

Ne consegue che gli educatori debbano avere un grande rispetto per l'interiorità dell'allievo, una cura particolare per questo affinché, attraverso un continuo richiamo alla sua intelligenza e libera volontà, l'intimo del giovane possa emergere liberamente. L'insegnante è una causa efficiente ed un agente

---

<sup>30</sup> J. Maritain; P. Viotto, *L'educazione della persona*. La scuola, 1972, p. 33.

<sup>31</sup> J. Maritain; A. Agazzi; P. Viotto, *L'educazione al bivio*. La scuola, 1976, pp. 20-21.

reale, cooperatore della natura, è un'arte ministeriale comunicante, è autorità morale e guida positiva.

L'educazione derivante da questo tipo di concezione desidera sviluppare nel giovane la saggezza avendo cura di incrementare la capacità di pensare correttamente, di godere della bellezza e della verità, e avendo come scopo quello di

guidare l'uomo nello sviluppo dinamico durante il quale egli si forma in quanto persona umana - provvista delle armi della conoscenza, della forza del giudizio, e delle virtù morali - mentre, nello stesso tempo, a lui giunge l'eredità spirituale della nazione e della civiltà alle quali egli appartiene, è il secolare patrimonio delle generazioni che così può essere conservato. L'aspetto utilitaristico dell'educazione - il fatto che essa mette il fanciullo in grado di esercitare più tardi un mestiere e di guadagnarsi la vita - non deve certo essere disprezzato, perché i figli dell'uomo non sono fatti per una vita di ozi aristocratici. Ma il mezzo migliore per ottenere questo risultato pratico è di sviluppare tutte le capacità umane in tutte le loro possibilità. E gli studi specializzati che potranno ulteriormente essere richiesti non dovranno mai mettere in pericolo lo scopo essenziale dell'educazione.<sup>32</sup>

La condizione fondamentale, affinché si verifichi l'educazione, è la presenza intenzionale tra educatore ed educando, dotato di intelligenza e volontà. L'educando è l'agente principale dell'educazione e l'educatore è colui che aiuta e guida il fanciullo a raggiungere la ragione e la libertà. Il fanciullo ha diritto ad essere educato perché non è ancora pienamente conscio della sua totale realtà umana e l'educatore ha il dovere di guidarlo attraverso la sua libertà di uomo.

---

<sup>32</sup> J. Maritain, A. Agazzi, P. Viotto, *L'educazione al bivio*. La scuola, 1976, p. 25.

Contrariamente a quanto credeva Platone, la conoscenza non esiste bell'e fatta nelle anime umane; in ciascuno di noi esiste solo il principio vitale e attivo della conoscenza. [...] Questo principio vitale interno è ciò che l'educatore deve rispettare sopra ogni altra cosa; la sua arte consiste nell'imitare le vie che la natura intellettuale segue nelle sue operazioni. [...]

Da tutto ciò consegue che la naturale attività della intelligenza da parte di colui che apprende, e l'opera di guida intellettuale da parte di colui che insegna costituiscono entrambi i fattori dinamici dell'educazione, ma che l'agente principale, il fattore dinamico primordiale o la forza propulsiva prima, in educazione è il principio vitale immanente al soggetto stesso da educare; l'educatore o il maestro è soltanto un fattore dinamico secondario - sebbene autenticamente efficace - e un agente ministeriale. [...] La libertà del fanciullo è la spontaneità di una natura umana e razionale, e questa spontaneità ampiamente indeterminata ha il suo interno principio di ultima determinazione soltanto nella ragione, che non è ancora sviluppata nel fanciullo. Plastica e suggestionabile, la libertà del fanciullo è danneggiata e sprecata a casaccio se non viene aiutata e guidata. [...] il diritto del fanciullo ad essere educato richiede che l'educatore abbia su di lui un'autorità morale e questa autorità non è altro che il dovere dell'adulto verso la libertà del fanciullo.<sup>33</sup>

### **3.4.2. Emmanuel Mounier**

Emmanuel Mounier (1905-1950) definisce il Personalismo come uno sforzo integrale per comprendere e superare la crisi dell'uomo del XX secolo, che si manifesta principalmente nella logica della separazione: separazione della politica dalla morale, del pensiero dalla natura, della cultura dalla società. Affinché questo superamento avvenga, egli sostiene che sia necessario recuperare i pezzi che compongono l'individuo aiutandolo a ritornare *persona*.

---

<sup>33</sup> J. Maritain; A. Agazzi; P. Viotto, *L'educazione al bivio*. La scuola, 1976, p. 51-54.

La mia persona non è la coscienza che io ho di essa. Ogni volta che io compio un atto di prelevamento dalla mia coscienza, che cosa prelevo? Il più delle volte, se io non mi tengo ben saldo, prelevo solo frammenti effimeri d'individualità, labili come l'aria del giorno. Né la persona si identifica con quei personaggi che io sono stato in passato e che sopravvivono per inerzia o vigliaccheria; personaggi che io credo d'essere, perché li invidio o li rappresento, o permetto loro di modellarmi secondo quanto vuole la moda [...]. Tutto avviene come se la mia Persona fosse un centro invisibile a cui tutto si riporta; bene o male essa si manifesta attraverso taluni segni come ospite segreto dei minimi gesti della mia vita, ma non può cadere direttamente sotto lo sguardo della mia coscienza. [...] La mia persona non coincide con la mia personalità. Essa è al di là del tempo, è un'unità data, non costruita, più vasta delle visioni che io ne ho, più intima delle ricostruzioni da me tentate. Essa è una presenza in me.<sup>34</sup>

La persona è inoggettivabile, è sempre qualcosa di più del dato che manifesta, è descrivibile solo nelle sue tre dimensioni costitutive di *vocazione*, *incarnazione* e *comunione*. La persona è sempre incarnata in un corpo in precise condizioni storiche, quindi la questione fondamentale della vita non può essere quella di evadere dalle circostanze, ma di trasfigurarle; la persona ha bisogno dell'altro, di donarsi alla comunità per essere pienamente se stessa.

La persona è presenza nel presente, presenza dello spirito a se stesso che si chiama attenzione e riflessione, presenza dello spirito al mondo che è dialogo e poesia, presenza dello spirito agli altri che è amicizia e amore,

---

<sup>34</sup> E. Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, in A. Rigobello, *Il personalismo e Mounier*, in *Questioni*, cit. vol. V, pp. 355-384.



presenza dello spirito a Dio che è contemplazione e preghiera.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> E. Mounier, *Che cos'è il personalismo?*, trad. G. Mottura, Einaudi, Torino, 1975.

## 4. CASE STUDY: SCUOLA MANFREDINI E IL LABORATORIO OFFICIN@STUDIO

### 4.1. Introduzione

Il primo studio di caso di questa ricerca è stato realizzato presso la scuola Mons. Enrico Manfredini di Varese, nell'ambito della sperimentazione di didattica laboratoriale Officin@Studio, avviata come tentativo di risposta ad un bisogno particolare della scuola come verrà illustrato in seguito. Con Officin@Studio si è voluto ampliare l'offerta formativa della scuola, progettando situazioni di apprendimento e seguendo i criteri della didattica per lo sviluppo di competenza con l'obiettivo primario di valutare se questi potessero realmente rispondere alle carenze del sistema di orientamento della scuola. L'obiettivo secondario, ma non meno importante, è stato quello di creare una *palestra* in cui gli insegnanti potessero sperimentare liberamente, per provare sul campo, idee, teorie e percezioni che rischiavano di sbiadirsi tra le pagine del POF.

### 4.2. La Fondazione Sant'Agostino

Nel 1999 un gruppo di imprenditori e genitori di Varese decise di costituire una Fondazione, intitolata a Sant'Agostino, che avesse come finalità

l'educazione, la formazione, l'istruzione dei giovani secondo la cultura nascente dalla tradizione cristiana del Paese così come trasmessa dalla dottrina sociale della Chiesa e del suo Magistero” oltre che di “favorire il consolidamento di opere e iniziative adeguate che, tra l'altro, esprimono compiutamente il dettato costituzionale di una scuola libera e pubblica, tutelando e promuovendo il pluralismo delle istituzioni scolastiche nel rispetto dei diritti spettanti a tutti i cittadini.<sup>36</sup>

Come si legge dallo statuto, questo gruppo identifica nel Magistero della Chiesa Cattolica il criterio di riferimento per un'azione educativa che, attraverso la costituzione di una scuola paritaria libera, offra la sua

---

<sup>36</sup> Statuto della Fondazione Sant'Agostino.

professionalità per lo sviluppo del territorio, non quindi una scuola confessionale o riservata a una cerchia ristretta di studenti.

Facile immaginare che il territorio della città di Varese non necessitasse dell'ennesima scuola, né tantomeno paritaria: quale bisogno ha percepito dunque la Fondazione Sant'Agostino? Il bisogno forse di un ambiente scolastico protetto con alunni selezionati? Oppure di una qualità didattica migliore? Forse entrambe?

#### 4.2.1. Uno sguardo al panorama

Alla fine dell'anno scolastico 1999-2000 il numero maggiore di bocciati in Italia si concentra nel momento del passaggio da un ordine scolastico al successivo, con un incremento considerevole alla fine del primo anno della scuola superiore.

| Risultati degli scrutini nelle scuole statali - Anno scolastico 1999-2000 |  |         |         |         |             |
|---|--|---------|---------|---------|-------------|
| TIPI DI SCUOLA  | Respinti per 100 scrutinati  |         |         |         |             |
|   | 1° anno  | 2° anno | 3° anno | 4° anno | 5° anno (a) |
| Scuole elementari   | 0,5  | 0,3     | 0,2     | 0,1     | 0,3         |
| Scuole medie inferiori  | 5,7  | 4,0     | (a) 0,4 |         |             |
| Scuole superiori  | 16,7   | 11,1    | 10,7    | 10,0    | 2,7         |
|   | Fonte: Ministero della Pubblica Istruzione, Indagine campionaria sui risultati degli scrutini nella scuola statale<br>(a) I dati sull'ultimo anno di corso si riferiscono rispettivamente agli esiti degli esami di licenza, di qualifica professionale e di maturità e non includono i non ammessi a sostenere gli esami. |         |         |         |             |

Questa difficoltà nell'affrontare il nuovo corso di studi è di fatto anticipata dal basso profitto degli alunni in uscita dal ciclo dell'obbligo.<sup>37</sup>

<sup>37</sup> ISTAT, Annuario statistico italiano 2001, <https://ebiblio.istat.it/digibib/AnnuarioStatisticoItaliano/RAV0040597ASI2001.pdf>. "Nel 1999-2000 il 42,4% degli esaminati di scuola media inferiore statale si è licenziata con "sufficiente", il giudizio più basso consentito per il superamento dell'esame, mentre meno di un terzo (il 32,8%) si è distinto per giudizi elevati ("distinto" e "ottimo")."

| Alunni licenziati nella scuola media statale per giudizio riportato agli esami - Anno scolastico 1999-2000 (composizione percentuale) |           |                               |       |          |        |        |
|---|-----------|-------------------------------|-------|----------|--------|--------|
| Ripartizioni territoriali   | Candidati | Giudizio riportato agli esami |       |          |        |        |
|   |           | Suff.                         | Buono | Distinto | Ottimo | Totale |
| Nord  | Interni   | 43,2                          | 26,1  | 18,0     | 12,7   | 100,0  |
|   | Esterni   | 78,1                          | 13,9  | 6,0      | 2,0    | 100,0  |
|   | Totale    | 43,4                          | 26,0  | 17,9     | 12,7   | 100,0  |

In questo panorama la scuola dell'obbligo pare essere l'anello debole dell'intero sistema d'istruzione: ci troviamo davanti ad alunni o poco preparati per quanto riguarda le conoscenze e le abilità basilari oppure incapaci di gestire i cambiamenti. Un fallimento sia sul piano dell'istruzione che su quello dell'educazione.

Una ricerca interdisciplinare del 2006 di Garelli, Palmonari, Sciolla sulla socializzazione all'interno della scuola italiana<sup>38</sup> definisce l'istruzione affidabile quella che attribuisce fiducia agli allievi:

il risultato è una realtà positiva dal punto di vista della socializzazione, ma assai meno efficace nell'azione di apprendimento che, peraltro, esclude tassativamente criteri meritocratici.<sup>39</sup>

I docenti sono percepiti come "esperti disciplinari" oppure come "negoziatori" preoccupati di ridurre i conflitti o di trasmettere il sapere, ma non della trasmissione dei valori.

Ovviamente questi sono solo alcuni degli elementi presenti nelle scuole della Manfredini al momento in cui la Fondazione Sant'Agostino ha fatto redigere un documento in occasione del decennale della scuola, intitolato *La scuola che*

<sup>38</sup> F. Garelli, A. Polmonari, L. Sciolla, *La socializzazione flessibile: identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, il Mulino, Bologna, 2006, in G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008, p. 12.

<sup>39</sup> G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008, p. 13.

*non c'era*, a cura del giornalista de La Prealpina, quotidiano locale, Gianni Spartà, che fa esplicito riferimento a uno studio del Forum Ambrosetti.<sup>40</sup>

Anche in queste pagine è evidenziato che la crisi della scuola italiana non è altro che un aspetto di una crisi culturale ben più profonda che attraversa i pilastri di famiglia, scuola e società. Crisi che ha la sua origine in una più radicale crisi di fiducia nella vita che vede l'aumento di famiglie smarrite davanti alle sfide che la crescita dei figli pone loro, non consapevoli di cosa significhi educare, combattute tra il rispetto della libertà dei giovani e il rischio opposto dell'assenteismo; di scuole inincidenti sul percorso formativo dei giovani innanzitutto per una apparentemente endemica inadeguatezza della proposta educativa, ferita dalla complessità e dall'inefficienza del sistema di reclutamento docenti che condanna generazioni di studenti ad assistere all'avvicinarsi ininterrotto di supplenti oppure all'inadeguatezza di alcuni di questi all'insegnamento stesso.

In questo vuoto causato dall'assenza del maestro, dell'adulto, si fanno spazio il pensiero dominante, la moda, le opinioni degli artisti del momento e dei *mass media*.

Meno del 50% degli italiani giudica molto importante rispettare le regole, mentre per il 22% il rispetto delle regole è considerato per nulla importante (rispetto al 7% di chi sta peggio degli altri Paesi con cui ci confrontiamo). È poco diffuso un reale senso del Paese (con l'eccezione dei confronti sportivi internazionali) e prevale uno spiccato individualismo.

È diffusa la tendenza a dare un'eccessiva importanza alla fortuna, all'astrologia (o simili), anziché a far leva sul proprio impegno e sui propri meriti.

Vi è, di fatto, un assurdo "disprezzo" per molti mestieri. Si usa, spesso, minacciare i figli di mandarli in fabbrica a fare l'operaio, se non assicurano adeguati rendimenti nello studio. Come se fare l'operaio fosse una punizione. Ci si vergogna di fare il cameriere o lavori domestici

---

<sup>40</sup> *L'emergenza educativa*, [https://www.ambrosetti.eu/wp-content/uploads/LetteraClub4\\_dic2006.pdf](https://www.ambrosetti.eu/wp-content/uploads/LetteraClub4_dic2006.pdf).

mentre, in Paesi certamente non meno progrediti del nostro, la gioventù di qualsiasi ceto cerca anche in tali occupazioni utilissime esperienze di vita e di lavoro.

È diffusa una concezione riduttiva del lavoro, inteso spesso come un pesante dovere, talora come una punizione, anziché come una forma di autorealizzazione. Non c'è lavoro oggi che non sia associato alla sfida dell'aggiornamento e dell'innovazione continui. Solo un rapporto con il lavoro in termini di professione, a qualsiasi attività si applichi, include naturalmente la motivazione ad aggiornarsi, aspetto oggi di importanza vitale per risultare sistematicamente impiegabili e per saper realizzare se stessi nella discontinuità.<sup>41</sup>

La scuola Manfredini prende l'avvio dal desiderio di rispondere alla domanda di un'educazione che sia davvero tale.

#### **4.2.2. L'inizio**

Il 15 settembre 1999 la scuola secondaria di I grado intitolata a "Mons. Enrico Manfredini" inizia le attività con una squadra di 25 alunni e 8 insegnanti.

C'è una scuola grande come il mondo. / Ci insegnano maestri e professori, / avvocati, muratori, / televisori, giornali, / cartelli stradali, / il sole, i temporali, le stelle. / Ci sono lezioni facili / e lezioni difficili, / brutte, belle e così così... / Si impara a parlare, a giocare, / a dormire, a svegliarsi, / a voler bene e perfino / ad arrabbiarsi. / Ci sono esami tutti i momenti, / ma non ci sono ripetenti: / nessuno può fermarsi a dieci anni, / a quindici, a venti, / e riposare un pochino. / Di imparare non si finisce mai, / e quel che non si sa / è sempre più importante / di quel che si sa già. / Questa scuola è il mondo intero / quanto è grosso: / apri gli occhi e anche tu sarai promosso!<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> L'emergenza educativa, [https://www.ambrosetti.eu/wp-content/uploads/LetteraClub4\\_dic2006.pdf](https://www.ambrosetti.eu/wp-content/uploads/LetteraClub4_dic2006.pdf).

<sup>42</sup> G. Rodari, *Una scuola grande come il mondo*, Emme edizioni, 2013.

Questo testo di Gianni Rodari è stato utilizzato durante la prima settimana di accoglienza dai professori con l'intento di introdurre gli alunni nella proposta educativa della Scuola Manfredini: la scuola è il luogo in cui adulti e ragazzi si trovano insieme per conoscere la realtà. Le condizioni di questa conoscenza, disponibilità - talento - umiltà, sono state declinate da altri oggetti culturali, come la visione del film "Il giardino segreto" e la lettura della fiaba russa "Vincenzo e l'arca volante".

Il successo di questa proposta è stato rilevante, si è passati dai 25 alunni del 1999 ai 650 del 2009, con l'apertura della scuola primaria nel 2001 e l'ottenimento della parità nel 2003. Quattro sedi, tre sezioni di scuola primaria e quattro di scuola secondaria di primo grado: tutto senza un piano di marketing. Le famiglie erano contente e il passaparola ha fatto il resto. Dal 2017 la Fondazione ha acquisito un Liceo Paritario operante nella città di Varese con un Liceo Scientifico, un Liceo Scientifico delle Scienze Applicate, un Liceo Classico e ha iniziato un Liceo Artistico.

| <b>A.S.</b>      | <b>Classi Secondaria</b> |             |             |
|------------------|--------------------------|-------------|-------------|
| <b>1999-2000</b> | 1A                       |             |             |
| <b>2000-2001</b> | 1A-1B                    | 2A          |             |
| <b>2001-2002</b> | 1A-1B                    | 2A-2B       | 3A          |
| <b>2002-2003</b> | 1A-1B-1C                 | 2A-2B       | 3A-3B       |
| <b>2003-2004</b> | 1A-1B-1C-1D              | 2A-2B-2C    | 3A-3B       |
| <b>2004-2005</b> | 1A-1B-1C-1D              | 2A-2B-2C-2D | 3A-3B-3C    |
| <b>2005-2006</b> | 1A-1B-1C-1D              | 2A-2B-2C-2D | 3A-3B-3C-3D |

Ma quali sono stati gli ingredienti che hanno permesso questo incremento?

Tra i documenti e le testimonianze raccolte per il decennale della scuola<sup>43</sup> sono emersi degli elementi interessanti. In generale tutte le testimonianze di docenti o famiglie o ex alunni convergono su alcuni punti: innanzitutto il valore ideale dell'impresa era tale da aver convinto i docenti al licenziamento dal posto fisso statale, le famiglie ad un investimento economico al buio e i ragazzi alla

<sup>43</sup> G. Spartà, *La scuola che non c'era*.

mortificazione dell'essere in una scuola sconosciuta. Questo ha provocato un senso di appartenenza molto forte e un sentimento d'orgoglio legato alla difficoltà e alla serietà dell'impresa.

La prima squadra era formata da persone che vivevano già una certa familiarità che ha condizionato il clima generale della scuola, tanto che gli ex alunni hanno potuto riferire di essersi sentiti a casa, letteralmente:

Quando sei a casa tua non devi dimostrare niente a nessuno, non devi fingere. Puoi essere te stesso, testardo, polemico, secchione, egocentrico, pigro, esuberante, comico, geniale, magari anche stupido e non devi darne conto. Ecco alla Manfredini ci siamo sentiti a casa nostra, da figli preferiti, forse, perché spronati in continuazione, sfidati a scegliere il meglio.<sup>44</sup>

La familiarità è stata facilitata anche dalla condivisione di alcuni principi fondamentali, potremmo dire esistenziali, come l'idea di persona derivante dall'esperienza cristiana, la convinzione dell'importanza della coerenza tra quanto è insegnato e quanto è ritenuto vero, la passione e l'entusiasmo per il proprio lavoro e per la realtà in generale, la consapevolezza di essere parte di una più grande comunità educante, famiglie e personale non docente compreso. Va da sé che fu semplice la collaborazione tra docenti, intesa anche come correzione reciproca, garantita dalla certezza dell'importanza del contributo personale di ognuno per la riuscita del progetto stesso.

Disponibilità al rapporto che si è estesa anche alle famiglie, le quali testimoniano di aver incontrato un luogo accogliente, aperto, culla di amicizie importanti per la vita, di aver trovato degli alleati nell'educazione e di aver visto nei propri figli il desiderio di andare a scuola; l'incontro insomma con una comunità di cui loro stessi hanno potuto far parte. Anche gli ex alunni riconoscono di aver avuto davanti adulti consapevolmente entusiasti di vivere una sfida di cui l'impegno particolare e la cura per il dettaglio erano le primarie

---

<sup>44</sup> Ivi.



condizioni. Non ricordano docenti preoccupati di finire il programma, ma uomini e donne occupati nell'intrapresa che avevano davanti.

Uno sprone contro il rischio dell'autoreferenzialità è arrivato dalla partecipazione ad una rete nazionale di scuole libere e paritarie, Associazione Culturale Rischio Educativo, con la quale è stato condotto un dialogo che spesso è giunto alla pubblicazione di libri di testo per la Scuola Secondaria di I grado.

Se quello appena descritto è l'alveo in cui ha preso il via l'attività della Scuola Manfredini, resta da chiedersi quale fosse il metodo d'insegnamento e se ce ne fosse uno in particolare.

#### **4.2.3. Educare insegnando**

Quali sono dunque le caratteristiche della didattica di questa scuola? Innanzitutto il tentativo di coniugare la prassi didattica con l'attenzione alla crescita integrale della persona, nella convinzione che la relazione maestro-allievo sia il fondamento di ogni apprendimento.

Insegnare non è una tecnica ma è un coinvolgimento con la realtà da parte della persona dell'insegnante: la lezione è vissuta come un'avventura, soprattutto dal docente.<sup>45</sup>

Nel processo di apprendimento sono tutti protagonisti, la grande sfida quindi è rendere consapevoli anche gli alunni della parte importante che spetta loro. È un esempio di questa chiamata all'azione la lettera che le maestre della Scuola Primaria spedirono, e continuano a spedire ogni nuovo anno, ai bambini che si apprestano ad iniziare la classe prima: è una lettera indirizzata direttamente alla persona del bambino, è un invito ad accettare d'imbarcarsi nell'avventura della scuola insieme.

La realtà è il vero oggetto dell'indagine conoscitiva sviluppata attraverso lo studio delle discipline. In altri termini: non si studiano i libri, ma la realtà.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Ivi.

<sup>46</sup> Ivi.

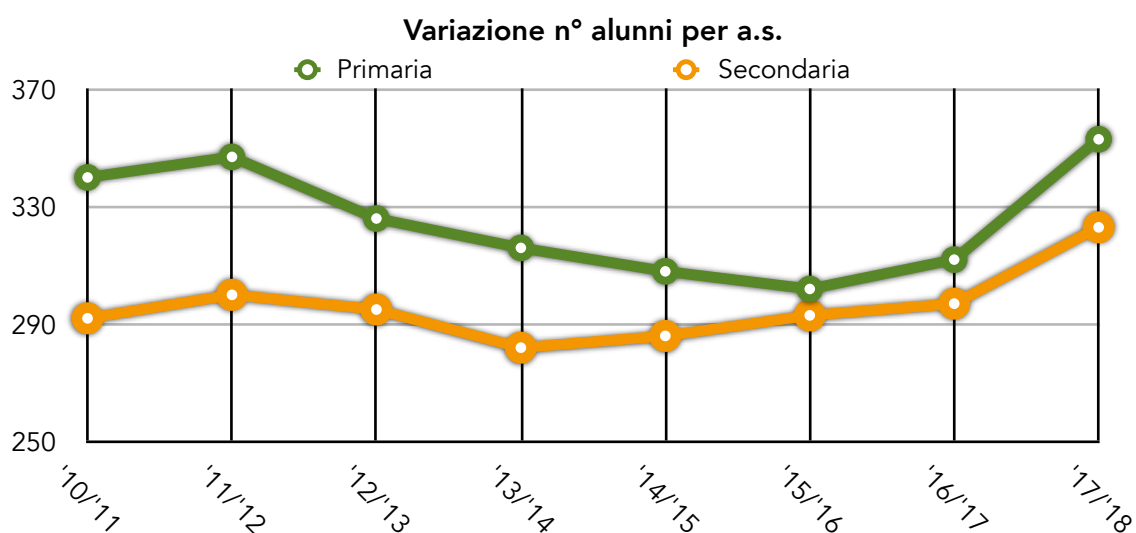
Il punto innovativo è derivato dalla consapevolezza che compito della scuola non sia trasmettere nozioni, ma introdurre gli alunni alla scoperta della realtà, per questo la progettazione delle gite è diventata una tappa importantissima dell'attività didattica, soprattutto per la possibilità di uscire dalle aule e verificare quanto studiato in classe.

#### 4.2.4. Qualcosa non funziona

Nonostante queste premesse, qualcosa non solo arresta la crescita delle iscrizioni, ma dal 2012 inizia a verificarsi una reale diminuzione.

Nell'arco degli anni dal 2010 al 2014 emergono alcuni fattori interessanti:

- Almeno il 10% degli alunni uscenti dalla Scuola Primaria Manfredini decide di non continuare il percorso nella Scuola Secondaria di I grado;
- Dall'anno scolastico 2011-2012 fino al 2014-2015 i risultati Invalsi, soprattutto di italiano per la Scuola Secondaria, presentano una percentuale di *cheating* molto elevata, tanto da rendere nulli i risultati di intere classi; nello stesso periodo si verificano casi di inserimenti errati nelle maschere di correzione.



Il verificarsi di questa situazione ha obbligato la Direzione della Scuola a valutare senza ingenuità i fatti anche in vista dello sviluppo futuro. Dalla riflessione sono emersi questi punti critici:

- le modalità di gestione, rapporti con docenti alunni e famiglie, erano rimasti gli stessi dall'inizio della scuola, tendevano quindi ad un approccio familiare

dei problemi, ma la veloce crescita del numero di alunni, aumentando la complessità e le differenze, imponeva una maggiore condivisione delle responsabilità e una più flessibile organizzazione scolastica, anche oraria,

- l'esperienza consolidata dei Docenti della Scuola Manfredini, i buoni risultati conseguiti per molto tempo e a distanza di tempo rischiavano di incentivare un'autoreferenzialità che non ha permesso un'adeguata considerazione nell'approccio alle novità del sistema scolastico, dall'Invalsi alla didattica per lo sviluppo di competenze.

#### **4.2.5. Le azioni per ripartire**

La Fondazione ha deciso così di attivare alcune azioni per prevenire la crisi. Innanzitutto si è cercata una persona che potesse assumere il ruolo di Direttore in modo da avvicinare l'Ente Gestore alla vita quotidiana della scuola e permettergli di condizionare direttamente la linee della Manfredini, a partire dall'identità che andava ri-decisa e ri-chiarita. Affinché questo fosse condiviso a tutti i livelli e non percepito come imposizione, si stabilì di far partecipare il Direttore generale, e molto spesso anche i Coordinatori didattici, ai Consigli di amministrazione.

Per quanto riguarda più specificatamente la Scuola, il primo passo intrapreso dalla nuova organizzazione ha voluto incentivare un cambiamento culturale nei confronti delle direttive ministeriali, si è deciso di riguardare il POF alla luce delle Indicazioni Nazionali anche per quanto riguardava i fini educativi, trovandone spunti corrispondenti alla propria identità.

Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione, *Art.1, comma 1, legge n. 53/03.*

Azioni conseguenti a queste premesse:

- Istituzione di un gruppo di direzione per il coordinamento didattico in cui fossero presenti il Direttore Generale e i Coordinatori della Scuola Primaria e Secondaria per osservare, valutare ed organizzare l'andamento della scuola, ma anche per costruire un percorso di continuità verticale.
- Assunzione mirata di personale qualificato disposto alla sperimentazione e all'innovazione didattica.
- Formazione annuale docenti: 100 ore totali di cui 40 obbligatorie per tutti i docenti, con particolare attenzione a INVALSI, progetto Orientamento e Didattica per lo sviluppo di competenze.
- Istituzione di una tavola rotonda sull'identità della scuola con i docenti *storici* della scuola, i pionieri della prima ora, per verificare che i principi originari fossero ancora fondativi della scuola presente;
- Creazione del laboratorio Officin@Studio al fine di costituire un ambito di sperimentazione didattica per lo sviluppo di competenze libero da vincoli curriculari. Questa esigenza è nata sia come richiesta diretta dei docenti a partire dalle diverse formazioni cui avevano partecipato, sia da una percezione generale che la didattica tradizionale quotidiana non fosse più in grado di mettere in azione le risorse dei ragazzi.

La riflessione promossa dalla Fondazione ha portato ad un approfondimento della *mission* della scuola e alla declinazione di un rinfrescato paradigma dei principi fondanti quali il concetto di persona e quello di educazione. Lo sforzo condotto in questo senso ha fatto sì che l'intero istituto iniziasse ad affrontare il tema della didattica per competenze.

#### **4.3. Officin@Studio**

A partire dalle preoccupazioni a cui abbiamo accennato e per l'iniziativa di un gruppo di docenti della Scuola Manfredini, nel 2014 si decide di organizzare un laboratorio pomeridiano per la sperimentazione didattica libero da vincoli valutativi o curriculari.

Dall'analisi condotta internamente e con l'aiuto del Centro per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento, CQIA, dell'Università di Bergamo si sono identificate le tematiche principali da tenere presenti nella progettazione del laboratorio:

- L'insofferenza dei giovani verso la scuola.
- La loro difficoltà nell'assumersi responsabilità.
- L'aumento delle difficoltà specifiche di apprendimento e delle relative certificazioni.
- Il bisogno di un adeguato percorso di orientamento.
- L'influenza delle nuove tecnologie e dei nuovi modi di comunicazione nei processi di insegnamento/apprendimento.
- Il bisogno di spostarsi da una didattica incentrata sulla trasmissione di conoscenze e abilità ad una sullo sviluppo di competenze personali.

Sono stati progettati quindi *lab* diversi, dalla fotografia ad *Arduino*, una piattaforma hardware per scopi hobbisti o didattici, dalla stampa *3D* allo storytelling, al *Coding* e *video-making*. L'iscrizione ai laboratori, come proposta extracurricolare, è sempre stata rivolta agli alunni della Scuola Secondaria di I grado Manfredini. Negli anni c'è stata una presenza media di 35 alunni, divisi nei diversi laboratori alla luce di quanto progettato dall'équipe dei docenti coinvolti, dalle attitudini emerse durante le osservazioni e da un'intervista iniziale con gli alunni stessi per facilitare la creazione dei gruppi di lavoro. I gruppi così formati non hanno risposto quindi né ad un criterio anagrafico né di livello, ma sono il risultato dell'osservazione e della preferenza espressa dagli allievi stessi.

Ogni *lab* ha previsto la realizzazione autonoma di un prodotto da presentare in un evento pubblico a compagni e genitori.

Durante le attività i docenti, esperti di laboratorio, hanno accompagnato gli studenti nell'apprendimento e nella progettazione del prodotto finale attraverso il dialogo, l'affiancamento, la messa alla prova e l'esempio. In particolar modo, l'apporto principale degli insegnanti ha riguardato il dialogo finalizzato alla riflessione su quanto si stava facendo; un dialogo simile è avvenuto anche al termine delle attività, in un momento di chiacchierata in cui è stata consegnata anche una sintesi delle osservazioni e delle considerazioni emerse durante il periodo.

Si riporta a titolo di esempio una traccia di intervista di restituzione del laboratorio di *Arduino*.

**Box1.** Qui di seguito si riporta il testo con le domande guida per l'intervista iniziale proposta a ogni studente.

- *Hai mai costruito qualcosa? O hai mai smontato qualcosa per capire come funziona?*
- *Per descriverti useresti un testo, un disegno, una foto, lo racconteresti?*
- *Ti piace lavorare in gruppo o preferisci stare da solo?*
- *Fai sport? Quale?*
- *Ti imbarazza parlare davanti agli altri?*
- *Fai un urlo.*
- *Cosa ti aspetti d'imparare?*
- *Sei in gita con la classe e ti perdi: cosa fai?*
- *Cosa vuoi fare da grande?*
- *Cosa proprio non sai fare?*
- *Quale aspetto del tuo carattere non sopporti?*
- *Devi costruire un lego: provi o segui le istruzioni?*
- *Quando prendi un brutto voto pensi agli errori che hai fatto? Li riguardi? Provi a correggerli?*
- *Litighi con un tuo amico: resti offeso o cerchi una soluzione?*

## **Box2. Intervista a Wilhelm**

*Descrivi il tuo lab e quello che sei riuscito a fare.*

Arduino è un corso abbastanza tecnologico e ha tanti termini difficili che servono per creare i codici, però è abbastanza divertente perché con esso si possono creare moltissimi progetti. Il mio gruppo è riuscito a realizzare i seguenti esercizi: la sfera di cristallo, il sensore di temperatura, l'indicatore di umore, il *theremin*. Durante le ultime due lezioni abbiamo progettato un cronometro con quattro Led e uno schermo LCD.

*Quali difficoltà hai incontrato?*

La mia più grossa difficoltà è stata sui termini che mi sono sembrati difficili e spesso non sapevo come usarli.

*Che cosa manterresti del lab?*

Mi è piaciuto imparare a programmare e alla fine mi ha dato soddisfazione capire il significato di parole che all'inizio mi sembravano difficili. Gli spezzoni di film che venivano trasmessi all'inizio della lezione mi hanno aiutato ad introdurmi nell'argomento. Mi ha aiutato molto avere un quadernetto di lavoro su cui ho annotato tutti i passaggi fondamentali che mi hanno spiegato i prof. dal punto di vista delle funzioni degli algoritmi.

*Che cosa invece cambieresti?*

Nulla.

*Che cosa hai scoperto di positivo di te frequentando il lab?*

Lo sapevo già, ma con il corso mi sono convinto ancora di più che sono portato per queste discipline scientifiche, inoltre penso che conoscere la lingua inglese, mi faciliti il compito.

*Quali sono le criticità che hai scoperto di te?*

Mi sarebbe piaciuto un maggior impegno dei miei compagni di gruppo rispetto al lavoro da svolgere. Avrei voluto essere più deciso nella richiesta del loro lavoro, ma poi ho deciso di rispettare i loro spazi.

### **Box3. Intervista a Luca**

*Descrivi il tuo lab e quello che sei riuscito a fare.*

Corso tecnologico informatico con lo scopo di insegnare ai ragazzi la tecnologia e la programmazione. Nel corso delle lezioni abbiamo iniziato ad imparare nuovi argomenti rispetto alle funzioni di Arduino. Il corso era strutturato su un film, "Apollo 13", che dava ad ogni lezione il punto del progetto da realizzare durante la lezione. Sono riuscito a realizzare alcuni progetti, i primi seguendo le istruzioni della guida del Kit e prendendo spunto dal film, ma poi pian piano ha appreso sempre di più il linguaggio C di Arduino riuscendo a creare progetti sempre più complicati da solo, capendo il significato delle funzioni e degli algoritmi che scrivevo per far funzionare il circuito che avevo progettato.

*Quali difficoltà hai incontrato?*

Le difficoltà incontrate sono state rispetto ai progetti che non funzionavano. Sbagliavo a scrivere alcune righe di codice e non riuscivo a trovare l'errore.

*Che cosa manterresti del lab?*

Mi è piaciuta molto l'idea di tenere come sottofondo al corso il film perché esso è stato molto utile nell'aiutarmi a capire lo scopo e l'utilità della programmazione.

*Che cosa invece cambieresti?*

Mi sarebbe piaciuto avere maggior libertà nella progettazione dei circuiti senza seguire precisamente la guida.

*Che cosa hai scoperto di positivo di te frequentando il lab?*

Mi sembra di essere migliorato nella collaborazione con gli altri e con i lavori di gruppo, eravamo in pochi e questo fattore mi ha aiutato a concentrarmi.

*Quali sono le criticità che hai scoperto di te?*

Mi sono accorto che spesso mi limito ad eseguire e non esprimo tutta la mia creatività. È stato positivo accorgermi di questo perché ho capito che essere creativi porta ad un risultato migliore e che dà maggior soddisfazione.

Si è scelto di utilizzare, come immagine sintetica per presentare il laboratorio Officin@Studio, quella di un iceberg, riprendendo la similitudine con l'educazione di Blumenberg per il quale ciò che resta sommerso è quanto di abituale, quindi non sottoposto a controllo conscio, c'è nell'uomo. Le attività di laboratorio hanno voluto interessarsi della parte sommersa attraverso la proposta di attività che prevedessero il fare, il pensare, il dialogare e il riflettere.

#### **4.3.1. Un laboratorio: perché?**

Il laboratorio è una modalità di insegnare e apprendere che parte dalle esperienze concrete degli studenti e promuove intenzionalmente



un'educazione formale in cui i giovani sono aiutati ad appropriarsi di alcune conoscenze presenti nelle loro esperienze, a riflettere su di esse, a confrontarle e a teorizzare. In un laboratorio sono compresenti le tre dimensioni dell'apprendimento della persona, fare-agire-pensare, di cui abbiamo parlato precedentemente; si riflette su quanto si sta facendo, si progetta quanto dovrà essere fatto e si ipotizza la modalità più efficace ed economica nel dialogo e nel confronto. È una strategia di lavoro che non separa teoria, tecnica e pratica, esperienza e riflessione logica, corpo e mente, emozione e razionalità. La progettazione integrata del lavoro manuale, del lavoro individuale e dell'apprendimento cooperativo stimola più facilmente l'intera persona: è un'attività complessa e dinamica, in quanto relazionale, che facilita la riflessione e l'autovalutazione del proprio lavoro, base per la possibilità di cambiamento. Non è possibile ridurre queste strategie didattiche allo schematismo disciplinare, difatti la scienza nasce dalle proprie esperienze messe alla prova e confrontate con i saperi universali. Non si può pensare che questi debbano essere ritenuti generalmente interessanti senza aver impastato la propria persona con l'esperienza concreta che li ha fatti venire alla luce. I laboratori sono un momento importante di relazioni interpersonali e di collaborazione finalizzata alla risoluzione di problemi, mettendo alla prova competenze e abilità. Sono uno spazio che provoca creatività aumentando l'autostima e le competenze di ogni persona mentre interagiscono e si confrontano con gli altri.

#### **4.3.2. Testimonianze**

Il 2014, anno in cui Officin@Studio inizia le sue attività, è l'anno dell'EXPO a Milano, per cui i docenti del laboratorio decidono di scegliere come tematica delle attività dell'anno il gusto, sintetizzando l'argomento nello slogan "Conoscere e capire per gustare". A partire dalle attività proposte relative al tema identificato, gustare e quindi fare esperienza delle cose per conoscerle, i ragazzi, divisi in gruppo, hanno scelto un materiale di lavoro, hanno contrattato un progetto con i docenti referenti e hanno infine realizzato un oggetto. L'équipe ha seguito il metodo del *Learning by doing*, per cui ha favorito i

tentativi degli alunni riflettendo insieme a loro sulla realizzazione dei problemi che di volta in volta si sono presentati.

Il gruppo dei docenti di Officin@Studio ha selezionato alcune competenze su cui lavorare sia per la progettazione della attività che per l'osservazione, di seguito elencate:

- competenza digitale con *video-maker* e *video-editing*, presentazioni;
- competenza sociale e civica con *flipped classroom* e *peer education*, riflessività;
- imparare ad imparare: progettazione e realizzazione di oggetti, riflessività e autovalutazione.

Tra gli alunni pionieri della Scuola Secondaria di I grado Manfredini c'erano anche due fratelli, Giulia, 11 anni, e Gabriele, 12 anni, entrambi DSA severi con difficoltà scolastiche importanti.

Stando al racconto dei suoi insegnanti, Gabriele faticava a stare attento anche per tempi brevi, aveva sempre necessità di muoversi e di andare fuori dall'aula, i suoi interventi erano spesso inopportuni e sembrava non avere particolari attitudini. I docenti lo riconoscevano come un ragazzo buono, la docente di italiano, in particolare, temeva però che proprio la sua bontà lo mettesse a rischio di devianza. Quello su cui tutti erano concordi era il giudizio positivo sulla famiglia che rappresentava anche una possibilità lavorativa per Gabriele, dal momento che il padre è il titolare di una importante azienda agricola della provincia di Varese.

Effettivamente l'ingresso di Gabriele in Officin@Studio non è stato senza problemi, inizialmente egli ha riproposto tutti i comportamenti che lo avevano contraddistinto fino a quel momento: agitazione, poca attenzione, conflitto con i pari, inconcludenza durante le attività. L'équipe pedagogica del laboratorio ha deciso perciò di parlare con il ragazzo per ridefinire quale fosse il laboratorio più adeguato a lui. Sono stati provati diversi laboratori, ma in ognuno Gabriele assumeva il ruolo di *guastafeste*. Quello che emergeva era innanzitutto un problema di gestione di sé nel confronto con i compagni. L'ennesimo tentativo fu quello decisivo: mettere Gabriele nelle condizioni di fare qualcosa di bello da mostrare ai compagni sperando che questo lo abilitasse al rapporto con loro.

Così è stato: nell'era dei *tutorial*, Gabriele ha iniziato a produrre brevi video di spiegazione circa il funzionamento di alcuni oggetti presenti a scuola. Si informava sulla rete internet circa il funzionamento, smontava l'oggetto e faceva i video delle diverse fasi dello smontaggio, preparava il discorso da fare durante le riprese e, insieme ad un docente, faceva le riprese e montava gli spezzoni. Gabriele non è mai riuscito a rimontare nessuno dei suoi oggetti.

Questa particolare attività era poi inserita nel gruppo di laboratorio che si occupava di comunicazione, per cui quando Gabriele non riusciva a lavorare con i compagni sapeva che avrebbe potuto chiedere al docente di andare a preparare uno dei suoi video; in questo modo ha potuto lavorare con i compagni mostrando le sue doti di comunicatore e la sua simpatia e imparare a capire quando in se stesso iniziava il disagio e non subirlo rendendolo proficuo.

Gabriele ha frequentato anche le attività di laboratorio per l'anno successivo quando poi, superato l'Esame di Licenza, si è iscritto all'Istituto Tecnico Agrario della Fondazione Minoprio dove ora frequenta il terzo anno.

**Box4.** Intervistato, alla domanda su cosa succedesse durante le attività di Officin@Studio risponde che “Si lavorava e intanto ci si divertiva, si poteva chiacchierare e chiedere ai prof dei consigli”.

*Cosa ti piaceva fare?*

“Mi piaceva la parte delle riprese perché era molto divertente”.

*Cosa non ti piaceva invece?*

“Non mi piaceva la parte dei montaggi perché era piuttosto noiosa”.

*Quali erano le maggiori differenze tra le attività di Officin@Studio e le ore di lezione?*

“Non mi annoiavo ma mi divertivo, e potevo fare il lavoro in compagnia dei miei amici. Io ero uno studente da 6. La storia mi piace molto perché mi appassiona sapere quello che è successo in passato nel mio paese, mi piace anche scienze perché mi piace molto fare gli esperimenti e anche ginnastica mi piace perché si può giocare con gli amici e dopo lo sport mi sento meglio.

*E il comportamento? Quali fattori lo influenzavano maggiormente?*

“In comportamento avevo 7, erano gli amici ad influenzarmi.”

*Cosa dicevano di te i tuoi professori?*

“Che potevo applicarmi e impegnarmi di più perché sono un ragazzo molto intelligente.”

*Quale percorso, tra quelli che hai portato agli Esami di Licenza, ti è piaciuto maggiormente?*

“La follia della guerra perché mi appassionava molto la storia e grazie a questo potevo collegarmi facilmente alle altre materie.”

*Per la preparazione all'esame, ti è in qualche modo servito quanto hai fatto in Officin@Studio?*

“Sì, molto, soprattutto nella parte dell'esposizione, mi sono sentito a mio agio”

*Con quale voto sei uscito dalla scuola secondaria di I grado? Cosa ne dici?*

“6. Me lo sono meritato, se mi fossi impegnato negli anni prima sarei riuscito a raggiungerne uno più altro.”

*Quale voto daresti, da 1 a 5, alla tua partecipazione ad Officin@Studio?*

“4.”

*Che cosa dicevano di te i compagni del laboratorio?*

“All'inizio non mi volevano, ma poi hanno cambiato idea.”

*Che cosa dicono di te i prof?*

“Che nelle ore di Officin@Studio ero molto bravo.”

*I tuoi genitori cosa dicevano di Officin@Studio?*

“Erano molto orgogliosi del mio impegno.”

*Cosa hai scoperto di te durante le attività di laboratorio?*

“Che imparo facendo.”

*Che cosa hai scoperto di te ad Officin@Studio che ti ha aiutato nella scelta della scuola superiore? Che cosa?*

Che mi piace molto stare a contatto con il verde e fare lavori manuali.

*Da quali elementi capisci che un prof ti stima?*

"Dalle parole di incoraggiamento, dai complimenti, quando hanno una buona considerazione di te parlano di te in modo positivo e sono disposti ad aiutarti."

*Impari più facilmente in classe (disposizione ordinata dei banchi e ruoli chiari dei docenti e degli alunni) oppure in Officin@Studio (no aula e rapporto di collaborazione con docenti e compagni)?*

"In Officin@Studio".

*Immagina di dover partecipare ad un concorso per il Ministero della Pubblica Istruzione che chiede ai candidati di dare alcune indicazioni metodologie didattiche che possano migliorare la scuola italiana:*

"Bisognerebbe fare meno lezioni seduti di fronte ai prof, meglio attraverso le scoperte, le gite, le esercitazioni in laboratorio e i lavori di gruppo. Come in Officin@Studio: lavorare lì ti dà l'occasione di confrontarti con altri compagni con cui magari di solito non hai molti rapporti e di parlare con i prof senza essere giudicato."

*Alla fine del primo anno delle superiori, prova a dare una valutazione del tuo percorso di studi della scuola media (cambiamenti, difficoltà di prima o di adesso, apprendimenti, differenze).*

"Il mio percorso di studi alla scuola media è stato molto difficile rispetto a quello di adesso perché mi sono applicato e impegnato meno. Ora ho trovato una scuola che mi piace, mi appassionano molto le materie di studio. Ora ho la possibilità di studiare più spesso con i compagni trascorrendo tutta la settimana a scuola e in convitto. Mi ha reso più autonomo negli studi. Conosco i miei doveri più di prima e il mio impegno è maggiore delle scuole medie."

**Box5.** Giulia, sorella di Gabriele, invece partecipa a tutti e tre i primi anni di attività di Officin@Studio (dal 2014 al 2017), anche lei ha un trascorso scolastico faticoso, sempre seguita per lo studio da un'educatrice consigliata da una pedagoga, certificazione di DSA severo e mostrando apparentemente meno possibilità del fratello. A scuola appare sempre silenziosissima, non interviene e difficilmente parla con gli adulti, è sempre molto difficile capire quanto abbia capito di quello che avviene durante la lezione, eppure a casa i genitori descrivono una ragazzina vivace, esplorativa e creativa. Giulia, negli anni, partecipa ai laboratori di Fai da te, Fotografia, Arduino, *Coding*, Pubblicità con un entusiasmo ed una motivazione crescente, fino ad arrivare al laboratorio di Arduino che sembrava essere al di fuori delle sue possibilità. Oggi Giulia frequenta il secondo anno del Liceo Artistico Manfredini, inaugurato dalla Fondazione Sant'Agostino nel 2017, e, seppur con un considerevole impegno, è riuscita ad affrontare l'anno scolastico affrontando lo studio da sola senza l'educatrice, con bisogno di un sostegno solo in matematica.

*Giulia, sapresti dire qual era l'obiettivo comune dei diversi laboratori di Officin@?*

"Imparare cose nuove e raggiungere l'obiettivo chiesto."

*Cosa succedeva durante le attività di Officin@Studio?*

"Si lavorava in gruppo, in coppie e individualmente."

*Cosa ti è piaciuto dei laboratori?*

"Mi piaceva lavorare con cose nuove e approfondire argomenti. Mi piaceva che si facevano più cose manuali rispetto al lavoro in classe."

*Quali materie ti piacevano di più a scuola?*

"Scienze perché mi piace scoprire cose nuove sulla vita che viviamo ogni giorno. Educazione fisica perché mi piace muovermi e fare sport. Arte perché è una delle mie passioni più grandi. Musica perché mi piace cantare anche se non sono molto brava e mi piacerebbe imparare a suonare uno strumento."

*Cosa ha imparato in Officin@ circa il tuo modo di imparare?*

"Che ho bisogno di tempo e di provare in modi diversi."

*Cosa hai scoperto di te grazie alle attività dei laboratori?*

"Di avere molte passioni."

*Quale laboratorio ti ha aiutato di più per la scelta della scuola superiore?*

"Coding per la creatività."

*Cosa hai imparato durante i tre anni di scuola media?*

"Ad ascoltare le lezioni."

*Cosa hai imparato durante le attività di Officin@?*

"Ad usare diversi strumenti."

### **4.3.3. Il canone di Officin@Studio**

Da una riflessione dell'equipe di Officin@Studio accompagnata dai supervisori del CQIA dell'Università di Bergamo sono stati formalizzati alcuni elementi ritenuti imprescindibili per una buona proposta laboratoriale. E sono:

- L'obiettivo della proposta didattica è fondamentalmente educativo.
- L'obiettivo educativo è fondamentale e, dal momento che per educare ci vuole un tempo fatto di tentativi-attese-noia-successi-riflessioni, il fattore tempo è da considerare una risorsa.
- Il compito non coincide con il prodotto o con l'evento, ma con la realizzazione dell'obiettivo educativo.
- La progettazione delle attività aiuta a perseguire l'obiettivo educativo.
- Il sapere è un mezzo indispensabile, ma non un fine.
- La competenza del docente è fondamentale.
- La persona impara meglio se è provocata da una proposta sfidante, cioè mobilitante.
- La didattica è efficace quando ha come fine la crescita della persona e la sua azione favorisce l'emergere e lo sviluppo delle buone caratteristiche personali.
- L'apprendimento è facilitato da una proposta che parte dalle attitudini dell'alunno per far emergere i talenti e scoprire le personali strategie d'azione. Attraverso la scoperta delle proprie modalità di apprendimento, la persona può scoprire di più se stessa.
- È molto importante incoraggiare il gusto della scoperta di sé e della propria identità.
- Oggi, grazie alle nuove tecnologie, l'informazione è più facile e veloce da reperire, pertanto è particolarmente importante per i nostri alunni:
  - Fare esperienza di un apprendimento significativo, cioè che coniuga sapere ed esperienza personale;
  - Riflettere sui problemi da affrontare per facilitare l'identificazione delle strategie di lavoro da attivare;
  - Riconoscere l'unitarietà a cui si possono ricondurre i diversi saperi.

- Metodologie didattiche diversificate (laboratorio, *peer education*, *flipped classroom*, lavori di gruppo) permettono di osservare meglio il metodo di studio di ciascuno. Sono occasione di:
  - Osservazione;
  - Valutazione delle strategie;
  - Scoperta di sé.
- Qualunque azione, anche la più piccola, aumenta la sua portata conoscitiva se è consapevole e finalizzata.
- Durante le esperienze didattiche destrutturate è più facile:
  - Che emergano i talenti di ciascuno perché le attività sono impostate a partire dai punti di forza dell'alunno che quindi è libero di decidere la strada da percorrere;
  - Creare il gruppo (non unicamente anagrafico) e gestirlo con flessibilità;
  - Che la funzione del docente diventi quella di facilitatore, mediatore, sollecitatore.
- Lavorare insieme tra docenti è condizione indispensabile per una proposta didattica incidente: stabilire i criteri e gli oggetti d'osservazione all'inizio del percorso facilita la capacità di guardare.
- L'osservazione permette di scoprire l'azione intelligente, le abitudini, le routine di ciascuno: diventano così importanti tutti i momenti della vita a scuola.

In *Appendice* si possono vedere i diversi certificati finali consegnati agli studenti al termine delle attività.

#### **4.3.3.1. 2017-2018**

Durante l'anno scolastico 2017-2018 i docenti hanno cercato di lavorare con maggiore sistematicità cercando di integrare tutti i materiali anche con gli strumenti di valutazione.

Riportiamo di seguito, a titolo di esempio, il progetto delle attività di uno dei laboratori, *Scrapbooking*, consegnato dalla docente a fine settembre.



## **Box6. PROGETTO SCRAPBOOKING**

### **Obiettivo del laboratorio**

1. Comunicare in forma grafica il proprio pensiero a partire da stimoli proposti;
2. Conoscenza di sé.

### **Competenze di riferimento**

1. *Consapevolezza ed espressione culturale.* In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime e dimostra interesse per gli ambiti artistici.  
Capacità di comunicare in maniera creativamente efficace la propria esperienza.

### **Modalità di lavoro**

Attraverso la tecnica dello *scrapbooking*, è stato proposto ai ragazzi di confrontarsi con un momento stabilito della giornata per comunicare la propria esperienza personale. In questa occasione sono state fornite delle suggestioni sensoriali per mettere in moto la creatività dei ragazzi.

### **Modalità di verifica**

#### **Come valutare quanto dichiarato nell'obiettivo del laboratorio?**

1. Valutazione del prodotto;
2. Osservazione sistematica del ragazzo al lavoro.

#### **Come valutare le competenze che si intende sviluppare nel corso del laboratorio?**

1. Valutazione del prodotto;
2. Valutazione del prodotto.

### **4.3.3.2. Rubrica valutativa**

Come si vedrà, è stato deciso di inserire nel certificato finale anche la progettazione in modo da permettere ai ragazzi e alle loro famiglie di comprendere il lavoro proposto.

|  | <b>A</b>  | <b>B</b>   | <b>C</b>  | <b>D</b>   |
|--|---|--|---|--|
| <i>Consapevolezza ed espressione culturale</i> | Il pensiero comunicato risulta chiaro e di immediata comprensione, il prodotto finale riesce a restituire le sfumature dell'esperienza fatta. | Il pensiero comunicato risulta chiaro, il prodotto finale riesce a restituire le sfumature principali dell'esperienza fatta. | Il pensiero comunicato non è sempre chiaro, il prodotto finale restituisce alcuni elementi dell'esperienza fatta. | Il pensiero comunicato non è sempre chiaro, il prodotto finale non restituisce gli elementi dell'esperienza fatta. |

Anche in questo caso, si proporrà un solo certificato a titolo di esempio.

### **Box7. PROGETTO SCRAPBOOKING**

OTTOBRE 2017 - GENNAIO 2018

**ANNA ...**

#### **Obiettivo del laboratorio**

1. Comunicare in forma grafica il proprio pensiero a partire da stimoli proposti;
2. Conoscenza di sé.

#### **Competenze di riferimento**

1. *Consapevolezza ed espressione culturale.* In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime e dimostra interesse per gli ambiti artistici.
2. Capacità di comunicare in maniera creativamente efficace la propria esperienza.

#### **Modalità di lavoro**

Attraverso la tecnica dello *scrapbooking*, è stato proposto ai ragazzi di confrontarsi con un momento stabilito della giornata per comunicare la propria esperienza personale. In questa occasione sono state fornite delle suggestioni sensoriali per mettere in moto la creatività dei ragazzi.

#### **Modalità di verifica**

#### **Obiettivo del laboratorio**

1. Valutazione del prodotto;
2. Osservazione sistematica del ragazzo al lavoro.

#### **Competenze**

1. Valutazione del prodotto.

ANNA,

ti sei rivelata da subito interessata alla proposta del laboratorio. Incuriosita, hai posto domande pertinenti individuando prontamente il problema, quindi ti sei data da fare con impegno e cura. Hai trovato agevolmente soluzioni per condurre il tuo lavoro in modo originale, creativo e personale.

Nel corso delle lezioni ti sei presentata come elemento positivo anche rispetto al gruppo, interagendo delicatamente con osservazioni e consigli sempre appropriati. All'osservazione finale il lavoro che hai prodotto appare ordinato, curato e raffinato nei particolari, significativo nella trasmissione dell'esperienza che hai svolto nel corso dei diversi momenti di laboratorio.

*Valutazione: A*

Il pensiero comunicato risulta chiaro e di immediata comprensione, il prodotto finale riesce a restituire le sfumature dell'esperienza fatta.

VARESE, 22 gennaio 2018

Oggi Officin@Studio si avvia al quinto anno di attività ed è emersa la necessità di aprire la proposta a quanti, non solo tra gli studenti ma anche - e soprattutto - tra i docenti, volessero partecipare; perché questo fosse possibile è stato necessario formalizzare quanto appreso sul campo e studiato sui libri in un *format* per la progettazione delle attività. La Direzione delle Scuole Manfredini ha poi ritenuto utile che il frutto del lavoro diventasse patrimonio comune per cui si è svolta anche una formazione per i docenti della Scuola Secondaria di primo grado tenuto dai colleghi di Officin@Studio.

Di seguito verrà presentato il *Format* per la progettazione delle attività di Officin@Studio che i docenti dovranno compilare prima dell'inizio delle attività per discuterne con l'Equipe di supervisione.

## **Box8. PROPOSTA OFFICIN@STUDIO 2018-2019**

### ***Bisogni formativi identificati:***

- accrescere la consapevolezza di sé;
- migliorare la capacità di comunicare se stessi.

### ***Titolo del lab proposto: ....***

### ***Modalità e tempi di intervento:***

**Officin@:** 7 incontri per lab oltre ad un'intervista iniziale, un incontro alla fine di ogni lab con valutazione e una mostra finale.

*Le osservazioni e le valutazioni finali verranno comunicate ai Consigli di Classe.*

### **GUIDA PER LA COMPILAZIONE DEL FORMAT:**

#### **Premessa:**

Lo scopo del *format* è fornire ai docenti una guida per la programmazione di un laboratorio, in modo tale che, a prescindere dal proprio ambito disciplinare, ciascuno possa mettere a disposizione i propri interessi e talenti come strumento per lo sviluppo di competenze.

#### **Obiettivi Officina:**

Applicare conoscenze ed esperienze personali al mondo reale, usarle per risolvere problemi, rispondere a domande complesse e creare prodotti di qualità.

Le competenze trasversali sono la consapevolezza di sé e la comunicazione di sé.

#### **Obiettivo specifico Laboratorio:**

Realizzare uno o più prodotti che sviluppino gli obiettivi propri di Officin@.

Eventualmente sviluppare una o più competenze specifiche per ambito disciplinare.

#### **Metodologia:**

- Identificare un prodotto/compito finale il cui processo di realizzazione sviluppi le competenze specifiche di Officina.
- Individuare alcune fasi di lavoro in base al numero degli incontri previsti.
- Strutturare ogni incontro con momenti "fissi" di proposta - lavoro - restituzione.
- Privilegiare incontri in cui vengono dati un input, delle informazioni e degli strumenti, si avvia un processo, in modo che l'insegnante abbia tempo e modo di osservare e i ragazzi sviluppino il lavoro in autonomia. Per l'osservazione utilizzare la griglia fornita.
- Strutturare un momento in cui i ragazzi espongono il loro prodotto/compito davanti a tutti seguendo una precisa scaletta (esposizione della consegna - presentazione dell'idea - racconto del progetto - presentazione del prodotto - 5 minuti).
- Solo a questo punto identificare eventuali competenze disciplinari da osservare.
- Prevedere un momento di restituzione finale ad ogni singolo ragazzo.
- Costruire una rubrica di valutazione seguendo le indicazioni allegate.

La stessa impostazione di lavoro è stata proposta anche durante la formazione ai docenti della Scuola Secondaria di I grado Manfredini; la modalità della formazione ha voluto essere essa stessa laboratoriale per cui si è chiesto ai docenti, divisi in gruppi, di mettersi alla prova con l'affronto di un compito che prevedeva la realizzazione di un prodotto.

### **Consegna**

*Nell'ambito della settimana di sospensione ciascun gruppo deve progettare un laboratorio didattico e realizzare il prodotto finale previsto per il laboratorio stesso.*

Ciascun gruppo al termine dovrà consegnare:

- Slide del progetto del laboratorio (tempi, attività, materiali),
- Il prodotto.

Il laboratorio deve rispondere ai bisogni educativi indicati.

### **Tempi di lavoro:**

- 4 ore di laboratorio (un momento di condivisione in plenaria dopo 1,5 ora)
- 3 ore di presentazione e restituzione (Una rubrica di valutazione, Una griglia di osservazione).

I docenti sono stati forniti di una serie di materiali per la progettazione (questi documenti sono stati riportati nella sezione Appendice - Materiali della presente ricerca):

1. Presentazione formazione docenti
2. Rubrica di valutazione
3. Curricolo verticale 2017-2018
4. Format UDA
5. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione  
*[http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf)*
6. Profilo in uscita primaria e secondaria con descrittori 2017-2018

## **4.4. Conclusione**

### **4.4.1. I docenti**

Il laboratorio di Officin@Studio ha permesso di verificare che, attraverso una modalità didattica che, in un certo senso, costringe il docente a coinvolgersi con lo studente durante le attività, dal momento che è egli stesso *dentro* il

progetto, non potendone prevedere nel dettaglio gli sviluppi, rimette a tema la sua voglia di imparare, divertirsi e sperimentare.

Le condizioni di lavoro nei *lab* sono state facilitanti innanzitutto perché non erano condizionate dalle scadenze collegiali, né dai voti, né dai programmi (che, anche se non ci sono più, comunque ci sono sempre), il tempo richiesto non è mai stato eccessivo; il rapporto con gli alunni semplificato dal *setting* con alunni raggruppati, per attività e non per età, in aule diventate laboratori e non classi, anche nella disposizione dei banchi, e dal tipo di attività.

Resta però vero che per chi ha partecipato alle attività è stato luogo di stimolo e riflessione importante, aula di formazione seria, tanto che lentamente, i fattori di cambiamento sono entrati nella didattica curricolare senza colpi o forzature. La Scuola Secondaria di I grado Manfredini è ancora lontana da una personalizzazione della didattica in senso proprio, ma si può dire che in questo momento è un cantiere aperto. Ne è un esempio importante il lavoro svolto per aiutare i colleghi di Officin@ a progettare le loro attività di laboratorio per poterle poi osservare e valutare.

#### **4.4.2. La classe**

Assai rilevante per quanto concerne l'innovazione didattica è stata la possibilità di sperimentare il lavoro con gruppi non anagrafici di studenti, ma per attitudini e preferenze. Questa organizzazione, molto difficile nella didattica curricolare, oltre a facilitare la predisposizione all'apprendimento, facendo leva sulla scelta personale dello studente, ha permesso di rendere più efficace la riflessione metacognitiva con gli allievi quando si è trattato di valutare la bontà della scelta fatta del laboratorio o le attitudini o le difficoltà emerse durante lo stesso.

#### **4.4.3. La didattica**

Ogni *lab* è stato impostato secondo i criteri della didattica dei progetti, prevedendo la realizzazione finale di un prodotto e di un evento pubblico di presentazione. Queste tre dimensioni, progettualità prodotto e presentazione, hanno permesso l'emergere di elementi che altrimenti sarebbe stato impossibile osservare, come la capacità di organizzare sé e il proprio materiale

ai fini dell'apprendimento, la capacità di affrontare situazioni problematiche, la capacità di sintesi e comunicativa, permettendo la valutazione sia del prodotto che del processo, ma ha anche permesso di verificare che, una proposta didattica modulare, intensiva nel tempo, con obiettivi e contenuti chiari, risulta incidente e coinvolgente. Da ultimo, la restituzione pubblica del prodotto realizzato è stato un fattore motivante, non solo per la gratificazione personale, ma soprattutto perché ha connesso la gratificazione con l'apprendimento avvenuto, creando un terreno fertile per l'apprendimento ulteriore.

## 5. CASE STUDY: FAABORGEKNENS EFTERSKOLE

### 5.1. Introduzione

Il secondo studio di caso presentato in questa ricerca riguarda un collegio residenziale (*boarding school*) fondato nel 2003, situato a Faaborg in Danimarca, che oggi accoglie 120 studenti dai 16 ai 18 anni (9° e 10° grado). L'interesse per questa scuola in particolare è stato suscitato dalla sua vocazione spiccatamente comunitaria: l'organizzazione scolastica, dagli orari agli ambienti, è stata completamente costruita per favorire la creazione di una solida comunità democratica all'interno della scuola.

### 5.2. Il sistema scolastico danese

La scuola dell'obbligo, *Folkeskole*, in Danimarca inizia a 6 anni e termina a 16 e si conclude con un esame di Stato. Il sistema scolastico danese permette anche di frequentare un decimo anno facoltativo affinché coloro che non si sentono ancora pronti per la scuola Superiore, oppure non hanno ancora scelto l'indirizzo successivo, possano avere un tempo ulteriore per maturare una decisione consapevole.

La scuola Superiore offre quattro differenti indirizzi:

- **Upper Secondary School Leaving Examination, Gymnasium** (stx), 3 anni;
- **Higher Commercial Examination** (hcx), 3 anni;
- **Higher Technical Examination** (htx), 3 anni;
- **Higher Preparatory Examination** (hf), 2 anni.

Tutti gli indirizzi preparano gli studenti per gli studi universitari e prestano particolare attenzione allo sviluppo delle competenze personali e trasversali, hanno l'obiettivo di accrescere l'indipendenza, il pensiero critico e di prepararli a diventare cittadini consapevoli e democratici.

Il *Gymnasium* permette agli studenti di scegliere tra diverse materie in ambito scientifico o in ambito linguistico. Ogni ambito offre materie di livello base o avanzato. Le valutazioni finali sono relative a tre livelli (A, B, C).

Gli studenti completano gli esami in dieci materie durante il periodo scolastico, ma entro la fine del primo o secondo anno possono affrontarne al massimo tre. Alla fine del terzo anno dovranno preparare un esame di Danese e delle altre



materie di livello A. L'istruzione ginnasiale ha l'intenzione specifica di preparare per l'accesso all'università.

L'istituto tecnico prevede invece due indirizzi, economico, *Higher Commercial Examination* (hhx), e tecnico, *Higher Technical Examination* (htx), ha una durata di tre anni, comprende sia materie generali che d'indirizzo e permette l'accesso agli studi universitari.

C'è poi l'istruzione professionale, *Ehrvervsuddannelser*, che può durare da 2 a 5 anni. Anche con questo titolo di studi è possibile accedere a università orientate professionalmente, l'accesso alle quali dipende dalle materie d'indirizzo che si sono frequentate.

### **5.2.1. Free Schools<sup>1</sup>**

Le famiglie danesi sono libere di scegliere se mandare i propri figli in una scuola statale oppure in una privata, sarebbero addirittura libere di fondarne una nuova o di costituirne una domestica.

Le *Free schools*, in quanto scuole libere, si identificano in base a particolari principi religiosi, politici o pedagogici, per cui le diversità tra di esse sono tenute molto in considerazione sia dai fondatori che dagli utenti.

La Danimarca dai suoi albori si è sempre chiesta se il diritto di determinare la formazione di un bambino fosse della famiglia o dello Stato, nel tempo, come vedremo, grazie anche alle riflessioni necessarie conseguite alla nascita della repubblica, il Paese ha formalizzato un percorso di istruzione obbligatoria, ma non una scuola obbligatoria, mantenendo intatto il principio per cui la responsabilità per l'educazione dei figli spetta ai genitori.

### **5.2.2. La nascita dello Stato: il contributo di Grundtvig (1783-1872)**

In Danimarca l'educazione in generale, e quella degli adulti in particolare, è strettamente connessa con lo sviluppo democratico e finalizzata anche a coinvolgere responsabilmente i cittadini nella vita politica. Grundtvig, pastore, politico e poeta significativo per la storia danese, oltre ad interessarsi di

---

<sup>1</sup> Per le informazioni relative al sistema scolastico danese: <https://www.efterskole.dk/-/media/Efterskole/Om-efterskolen/English/thefreedanishschooltradition.pdf?dmc=1&ts=20180107T1141101230>; <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-denmark.pdf>; [http://www.indire.it/quandospazioinsegna/eventi/2012/miur/download/Analisi\\_Danimarca.pdf](http://www.indire.it/quandospazioinsegna/eventi/2012/miur/download/Analisi_Danimarca.pdf).

teologia, si occupò anche di pedagogia. Egli infatti elaborò una proposta pedagogica volta al consolidamento della personalità, all'autoelevazione della persona e al progresso di una società democratica ispirata al rispetto delle libertà soggettive<sup>2</sup>, quale avrebbe dovuto diventare la Danimarca.

L'idea fondamentale della sua pedagogia risiede nella fiducia totale riposta nella convinzione che il miglioramento sia sempre possibile nell'uomo, che tale miglioramento sia intrinsecamente legato con la vita sociale in una data e precisa comunità, che tale vitalità comunitaria si esprima innanzitutto attraverso la comunicazione e lo scambio verbale. L'uomo, nella concezione di Grundtvig, è una parte unica della Creazione, poiché Dio gli ha dato la capacità di parlare: lo spirito risiede nella parola dell'uomo. L'essere umano è l'unico animale capace di trasferire e accumulare conoscenza ed esperienza per generazioni, è quindi una creatura storica che può essere compresa solo in un contesto storico.

Nell'opera *Education for the State* (1834) egli afferma che l'uomo, in quanto individuo, esiste solo in virtù della comunità a cui appartiene e quindi, per estensione, del mondo intero.

Such an enlightenment – which by extending itself to the whole of human life and showing the deep connection between the life of the individual, the nation, and the whole human race, develops a way of thinking that is desirable for all social relations.<sup>3</sup>

Grundtvig non fu un pensatore nel senso stretto della parola; le sue convinzioni sulle scuole e sull'educazione nascono dalle riflessioni circa il significato dell'essere umano. In questo contesto è importante notare che il suo concetto di educazione non riguarda i metodi di insegnamento, ma implica un orizzonte molto più ampio: i processi di apprendimento dell'individuo sono collegati ad altri processi di apprendimento nella storia e nella natura.

---

<sup>2</sup> M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*. La scuola, 2001, pg. 46.

<sup>3</sup> E. Broadbridge; U. Jonas; C. Warren, *The school for life: NFS Grundtvig on education for the people*. Aarhus Universitetsforlag, 2011, cit., p. 13.

Per comprendere l'importanza del suo contributo è necessario dare uno sguardo ai cambiamenti nella visione della sovranità e del popolo a partire dal XVIII secolo. In generale nell'intera Europa in quegli anni si inizia a parlare di popolo non più in quanto sottomesso alla sovranità del principe, ma in quanto detentore della sovranità. Verso la fine del secolo poi, con la *Dichiarazione d'indipendenza americana* del 1776, la *Costituzione americana* del 1787 e la *Dichiarazione francese dei diritti dell'uomo* nel 1789, il popolo e la nazione sono poteri sovrani. Per citare solo un esempio, si consideri l'*incipit* della *Costituzione americana: Noi, il popolo degli Stati Uniti*.

I vecchi re e principi sono così sostituiti da un ordine sociale basato sul sentimento democratico e nazionale di questo soggetto nascente, il popolo appunto, sotto le parole dello slogan rivoluzionario: *Libertà, Uguaglianza e Fratellanza*.

La Danimarca non rimase estranea a questi movimenti. Grundtvig fu in effetti profondamente influenzato dai filosofi tedeschi come Herder, Fichte e Hegel, ma anche da John Locke e dagli ideali di libertà nel liberalismo inglese. Per approfondire queste tematiche, intraprese quattro viaggi in Inghilterra (1829, 1830, 1831 e 1843) che influenzarono molto il suo modo di pensare anche per quel che concerne il campo della teoria e della pratica educativa.

In Inghilterra si trovò faccia a faccia con la società moderna. Sebbene inorridito per le contraddizioni dell'industrialismo, rimase anche entusiasta della vitalità di cui fu testimone in questo paese. Il suo incontro con la modernità acuì la sua comprensione dell'importanza della visione liberale della libertà, dell'economia, della politica e della vita dello spirito. Grundtvig fu sempre fermo sostenitore di una libertà non solo tollerante nei confronti del pensiero divergente, ma addirittura condizione per uno scambio di opinioni in un'interazione viva.

Fin dal 1849, quando in Danimarca venne ratificata la Costituzione democratica, Grundtvig si pose a difesa dei diritti delle minoranze, tanto che, insieme ai suoi alleati politici, combatté affinché queste non fossero sottoposte alle decisioni della maggioranza e affinché il Governo si impegnasse a provvedere economicamente per la loro sussistenza e fossero liberi di vivere

secondo le loro credenze. Essere protetti è un diritto: questo principio diventò presto riferimento importante per la legislazione scolastica, tanto che in Danimarca è tutt'oggi assicurata la libertà ad ogni scuola.

Grundtvig volle imparare dagli inglesi i principi dell'*Habeas Corpus Act* come fondamento solido della libertà. Con questo atto a nessuno può essere negata la libertà fisica senza una condanna. Grundtvig sostiene quindi un concetto centrale della democrazia: la libertà dipende dall'aver potere sul proprio corpo, potremmo persino dire che il contributo più importante allo sviluppo della democrazia di questo pastore protestante è stata l'enfasi posta sull'indissolubilità della libertà spirituale e della libertà fisica.

Dove Hegel vedeva lo Stato come l'istituzione che deve garantire le norme sociali, Grundtvig considerava lo Stato come una forma in cui la vita umana in tutti i suoi poteri dovrebbe crescere nel modo più completo e libero possibile. Per garantire un impegno libero in questa lotta, lo Stato non dovrebbe essere né chiesa né scuola; egli trovò nella pratica stessa della conversazione, finalizzata alla ricerca della verità, l'*istituzione* autorevole fondativa delle norme sociali. Mettere la conversazione al centro della questione democratica comporta il rifiuto di istituzioni come la chiesa, con la Bibbia, o lo Stato come garante della verità.

Nel 1830 anche la Danimarca fu raggiunta dal vento rivoluzionario portatore di idee nazionali e democratiche, in quell'anno venne promulgato un proclama per promuovere una libera costituzione per i due ducati di Schleswig e Holstein. Nel 1831, inoltre, fu annunciato che, per favorire il processo democratico, si sarebbero dovuto istituire assemblee consultive provinciali nel paese che approfondissero le idee di Grundtvig sulla politica e l'istruzione. Egli fu molto lucido nel rendersi conto che le nuove istituzioni avrebbero potuto apportare dei benefici al paese se i membri delle assemblee avessero ricevuto un'istruzione migliore. Ciò avrebbe richiesto una nuova forma di scuola superiore, basata non sull'esclusione ma sull'inclusione delle persone - e sull'uso del linguaggio volgare. Grundtvig diede forma all'idea rivoluzionaria secondo cui chiunque può essere istruito attraverso il linguaggio delle persone comuni, il danese.

Questo ideale di educazione lo portò a dirigere un violento attacco alle scuole accademiche che mantenevano la conoscenza del latino come prerequisito di accesso per il sistema d'istruzione. Poiché solo una piccola minoranza della popolazione frequentava le scuole di grammatica, in cui s'insegnava il latino, persisteva un'idea élitaria dell'istruzione e di conseguenza una netta distinzione tra "studiosi" e "popolo". Grundtvig avrebbe voluto connettere il mondo accademico con l'educazione popolare, tuttavia *il popolo*, classe inferiore, non era ancora considerato in grado di governare il paese, fu quindi necessario che potesse istruirsi.

Grundtvig volle influenzare il cambiamento in atto nel suo Paese, scrisse infatti la maggior parte delle sue opere sull'educazione tra il 1831 e il 1847, nel periodo compreso tra l'annuncio delle Assemblee consultive provvisorie nel 1831 e la trasformazione del sistema politico in democrazia nel 1848-49.

La seconda ondata di rivoluzione democratica europea nella primavera del 1848, arrivò anche in Danimarca. Nel 1848 il neo-incoronato re Frederik VII pose fine alla regola della monarchia assoluta, iniziata nel 1660, intraprendendo i primi passi verso un nuovo sistema politico. I principali promotori del cambio di sistema furono i borghesi, desiderosi che la nuova democrazia fosse stata guidata da colti e ricchi. Grundtvig si oppose però alla creazione di una classe superiore (*Landsting*) basata sulla ricchezza. Se la democrazia doveva essere introdotta in Danimarca, avrebbe dovuto essere ampiamente collegata al "popolo". Ma questo confermava ulteriormente la necessità di un'educazione popolare.

### **5.2.3. La pedagogia di Grundtvig**

Grundtvig, come già si è detto, attribuisce particolare rilievo alla comunicazione, intesa come scambio tra persone: è l'interazione vivente il concetto centrale nel suo pensiero educativo.

Egli sottolinea l'importanza di una viva interazione tra insegnante e studente, tra passato e presente, tra terra e cielo, tra anima e corpo, tra mano e bocca. In *The School for Life & the Academy di Sorø* (1838) critica la pratica educativa basata sull'incompatibilità tra anima e corpo:

The fundamental error to which our school-madness for boys' scholarship, or rather for the underground gods, can be traced, is, as the English doctors quite rightly observe, the conflict that is imagined between the body and the soul, so that what the body loses, the soul must win.<sup>4</sup>

Per Grundtvig il corpo e l'anima sono uniti. Se il corpo viene maltrattato, anche l'anima ne risente. La mano e il senso del tatto giocano un ruolo importante. Nel primo stadio di sviluppo del bambino c'è un istinto naturale a cogliere le cose alla sua portata: il bambino inizia ad appropriarsi del mondo, afferrando ciò che arriva nelle sue mani, anche se capita che spesso si protenda invano. Il punto cruciale per Grundtvig non è se la realtà sia all'altezza delle aspettative, ma che l'anima abbia una capacità e un desiderio instancabili nel cogliere e connettersi con ciò che è separato da se stesso. Egli chiama questo desiderio *entusiasmo*, naturalmente il desiderio non è né positivo né negativo, esso è di fatto espressione del nostro naturale desiderio di unità. Il processo di apprendimento del bambino è lungo e passa dalla presa della mano all'acquisizione di un linguaggio che gli consente di comprendere - per afferrare metaforicamente. Quando contempliamo i sensi, dice Grundtvig nel suo articolo *On Man in the World* (1817),

the hands must immediately attract our attention: they are the sense-instruments that stand on the border to a certain independence; they are in a way outside our body; they can to some degree more or less oblige certain things to be sensed; they can feel the whole body, but they are also a tool for the most developed sense without which the act of sensing cannot be completed, cannot offer full certainty and specific conceptions. For sense perception, which starts with a vague, indefinable

---

<sup>4</sup> E. Broadbridge; U. Jonas; C. Warren, *The school for life: NFS Grundtvig on education for the people*. Aarhus Universitetsforlag, 2011, cit., p. 16.

feeling through touch, clearly ends in the hand with the clearest, most assured feeling, with the sense of feeling.<sup>5</sup>

Per Grundtvig le mani rappresentano il confine tra l'animale e l'essere umano, è da qui che l'essere umano si eleva al di sopra degli animali. In nessun animale, egli afferma, è stato trovato uno strumento per il senso del tatto che serve alla mano intesa, però, principalmente come bocca e quindi riferita al potenziale riflessivo. Grundtvig sostiene che il sentimento "*che si sviluppa nella mano sta già giocando sulle labbra e cerca la sua spiegazione sulla lingua*". La mano è quindi in una relazione intima con le labbra, la lingua e la bocca - in altre parole con il linguaggio, la coscienza e la riflessione sul sé. Egli considera la connessione tra l'atto fisico e mentale di afferrare paragonabile a quella tra corpo e linguaggio, nonché tra mano e bocca: nell'uomo si sviluppa un percorso nella coscienza che parte dal fisico per arrivare al mentale.

Le parole sono il mezzo più importante con cui afferrare il mondo, poiché il linguaggio è collegato con il più alto grado di consapevolezza umana, cioè l'autocoscienza. Secondo Grundtvig, il potere e il significato del linguaggio derivano dalle concrete esperienze sensoriali, le parole possono afferrare solo essendo collegate alla presa della mano; possono essere vive solo essendo collegate alla vita fisica e organica, quindi ciò che è tangibile possiede sia una dimensione fisica sia una dimensione spirituale.

Il problema principale, egli crede, sia la disparità tra i mondi della mano e lo spirito; è la divisione tra la mano e la bocca causa della contraddittorietà delle diverse situazioni della vita. Mano e bocca devono essere riuniti, perché la mano da sola può creare solo una cultura meccanica senza spirito.

In questo contesto educare è differente da istruire; l'obiettivo dell'azione educativa infatti è la gioia di imparare ad essere, cioè la capacità di capire se stessi e il mondo in cui si vive. Il metodo, come si è cercato di spiegare precedentemente, è rappresentato innanzitutto dalla "parola vivente", una comunicazione cioè aperta, capace di trasmettere la vita. Questo assunto si è concretizzato, all'interno delle scuole fondate sul metodo di Grundtvig, nella

---

<sup>5</sup> E. Broadbridge; U. Jonas; C. Warren, *The school for life: NFS Grundtvig on education for the people*. Aarhus Universitetsforlag, 2011, cit., p. 17.

pratica di non utilizzare libri e scritture, ma di puntare soprattutto sulla comunicazione orale.

Da un punto di vista storico, Grundtvig ritiene che il Rinascimento e la Riforma siano stati un importante cambio di paradigma determinante una crescente individualizzazione e auto-consapevolezza, in cui l'individuo finalmente è entrato sulla scena della storia. L' individualizzazione e la soggettivazione rappresentano anche una fase estremamente pericolosa in ogni processo, infatti la Rivoluzione francese ha dimostrato che il desiderio di libertà può facilmente condurre l'individuo ad allontanarsi dalla vita civile, considerandosi padrone di se stesso.

L'autoeducazione, secondo Grundtvig, diventa il punto di partenza per l'istruzione generale. Tre istituzioni sono espressione delle tre fondamentali relazioni sociali nella vita: (1) la chiesa ha a che fare con la relazione dell'uomo con il divino; (2) lo stato con la relazione dell'uomo con l'umanità; (3) la scuola con la relazione dell'uomo con se stesso. Tutte le altre istituzioni derivano da queste.

Lo scopo immediato della scuola è quello di rendere le persone utili alla cittadinanza, ma questo non è il suo fine ultimo, perché, secondo Grundtvig, la scuola deve sforzarsi di condurre l'uomo alla perfezione. L'uomo potrebbe non essere in grado di salvarsi, ma può sempre fare qualcosa di buono, potrebbe non essere in grado di comprendere Dio, ma può imparare a capire se stesso come un essere spirituale collocato in un mondo creato. Nel suo articolo *On the Philosophical Century* (1816), egli dichiara: "*Veramente capire se stessi è il grande obiettivo della ragione umana, l'apice dell'educazione umana*".<sup>6</sup>

La crescente attenzione per l'individuo e la consapevolezza di sé, che caratterizzano l'età dell'individualizzazione e della scuola, richiedono nuove condizioni per l'educazione sociale; ciò significa che l'educazione deve svolgere un ruolo molto più importante di prima nella relazione tra individuo e società. Dove in passato la chiesa aveva uno stretto rapporto con lo stato, ora è la scuola che si sposta ad essere il centro dell'educazione sociale. Per tutti i

---

<sup>6</sup> E. Broadbridge; U. Jonas; C. Warren, *The school for life: NFS Grundtvig on education for the people*. Aarhus Universitetsforlag, 2011, cit., p. 20.



governi, afferma Grundtvig, "*l'incoraggiamento all'educazione è il più importante affare di stato, poiché il benessere dello stato ora e dell'al di là dipende da esso*"<sup>7</sup>.

Allo stesso tempo egli sa bene che l'educazione è un'arma a doppio taglio: come possono essere garantiti i legami necessari tra l'individuo e la comunità, quando l'educazione porta inevitabilmente all'individualizzazione e all'autocoscienza? Secondo Grundtvig, da un lato l'educazione promuove l'esaltazione dell'individuo, dall'altro l'educazione, e non il potere, assicura la coesione sociale.

Enlightenment is man's emergence from his self-imposed immaturity. Immaturity is the inability to use one's understanding without guidance from another. ... Sapere Aude! Have courage to use your own understanding!-- that is the motto of enlightenment.<sup>8</sup>

*Illuminazione* è una parola di difficile definizione ed è ambigua perché può indicarne sia una vera che una falsa. Quella falsa inizia sempre con i bisogni dell'individuo e, come tale, "*è un serio pericolo per la società civile di tutte le età e sotto tutti i cieli*"<sup>9</sup>, perché tutte le società poggiano su "*un rispetto per un diritto superiore l'individuo*". Se l'educazione indebolisce il senso dell'individuo per la comunità e i legami comuni tra le persone, che è l'illuminazione vera, allora la base su cui poggia l'educazione sociale è minacciata.

L'obiettivo di Grundtvig era quello di portare l'adulto a raggiungere la libertà personale attraverso il proprio inserimento nella realtà culturale e valoriale in cui vive, partendo dalla considerazione che la libertà di ogni uomo non è mai assoluta, ma si attualizza nella misura in cui tiene conto degli altri e li aiuta.

---

<sup>7</sup> E. Broadbridge; U. Jonas; C. Warren, *The school for life: NFS Grundtvig on education for the people*. Aarhus Universitetsforlag, 2011, cit., p. 20.

<sup>8</sup> I. Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, 1784.

<sup>9</sup> E. Broadbridge; U. Jonas; C. Warren, *The school for life: NFS Grundtvig on education for the people*. Aarhus Universitetsforlag, 2011, cit., p. 23.

La stretta correlazione, dunque, tra la soggettività personale e l'ambiente sociale, fa sì che ogni intervento relativo all'educazione e alla promozione della persona morale dell'uomo debba concretizzarsi attraverso la presa di coscienza e la valorizzazione del comune patrimonio etico-politico-civile che ogni nazione esprime, in una molteplicità di forme e di modi tra loro diversificati.<sup>10</sup>

L'educazione è una sorta di *illuminazione nei confronti della vita* per risvegliare tutti alla realizzazione di sé.

Ciò che è necessario è l'illuminazione per la vita, capire, cioè, cosa significhi essere un essere umano, appartenere ad una nazione, essere cittadini del mondo. Questa essenziale illuminazione porta ad un costante progresso, ad un libero, ma regolare sviluppo, e questo non è solo saggio, ma nelle moderne condizioni di governo, dove il popolo può parlare, decisamente necessario.<sup>11</sup>

La pedagogia di Grundtvig criticava, come si è già detto, le istituzioni scolastiche a lui contemporanee per il loro sterile nozionismo e promuoveva un apprendimento utile alla vita orientato all'affronto di problemi posti dal quotidiano reale.

Freedom is the best environment for learning. [...]  
No man has ever achieved true knowledge of things he didn't care for to begin with.

Da tutto questo sorge l'idea delle *folkehøjskole* (scuole superiori popolari), *scuole per la vita*, dove non si intende avviare gli alunni ad un mestiere, né si

---

<sup>10</sup> M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La scuola, 2001, pg. 47.

<sup>11</sup> N.F.S. Grundtvig, *Udvalgte Skrifter*, København, Gyldendal, 1904, vol. I, pg. 408, in M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La scuola, 2001, pg. 47.

sostengono esami o verifiche e non vengono rilasciati titoli di studio: qui sono eliminati i programmi

nella convinzione che ogni argomento può dare il suo contributo alla illuminazione della vita, soprattutto quando i problemi emergono dal concreto contesto socio-culturale in cui gli adulti sono inseriti.<sup>12</sup>

Grundtvig desiderava scuole che facessero sorgere negli studenti una nuova comprensione di loro stessi e del loro posto nella vita. Lo scopo dell'educazione è di consentire allo studente di raggiungere la dignità e assumersi la responsabilità della società. Dall'educazione deve scaturire un processo di coscientizzazione e quindi una cultura vivente che ha il suo strumento privilegiato, come si è già ampiamente detto, nel dialogo spontaneo e libero. Alla narrazione della storia e della letteratura e alle “parole vive” della lingua madre è data una posizione privilegiata rispetto ai testi scritti, gli insegnanti devono incentivare gli studenti a parlare della vita, della poesia, della storia e della mitologia. La comunicazione diventa fondamentale per lo sviluppo del *cooperative learning*.

Libertà, socialità, dialogo, democrazia sono i principi che hanno guidato l'identificazione delle caratteristiche di queste scuole, che prevedono obbligatoriamente la residenzialità, la durata dei corsi per più mesi, l'accettazione di studenti provenienti da tutte le classi sociali, un *curriculum* attinente problemi culturali di interesse generale.

La prima *folkehøjskole* fu fondata nel 1844 a Rødding in una fattoria. Nel 1851 Kristen Kold, basandosi sulle teorie pedagogiche di Grundtvig, ne inaugurò un'altra a Ryslinge, nell'isola di Funen. Nel 1892 il governo approvò il primo “Atto relativo alle *folkehøjskoler*” per sancire il supporto finanziario di scuola, studenti e famiglie senza togliere autonomia alle strutture.

Queste scuole si diffusero velocemente in tutto il Paese, erano luoghi in cui studenti, più o meno adulti, si riunivano per qualche mese all'anno, senza lo specifico interesse di imparare un mestiere o di migliorare qualche loro

---

<sup>12</sup> M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La scuola, 2001, pg. 48.

competenza lavorativa, ma con quello di dialogare, ascoltare, cantare e accrescere la consapevolezza di loro stessi e del contesto in cui vivevano.

#### **5.2.4. La libertà delle Free Schools**

Le libertà concesse alle scuole indipendenti oggi sono definite da cinque principi interdipendenti. In qualunque caso una scuola libera approvata dallo Stato ha diritto ad un finanziamento pubblico e a veder garantito (1) il principio di libertà ideologica, che prevede che i genitori abbiano la responsabilità e anche il diritto di decidere come i loro figli debbano essere cresciuti ed educati; (2) il principio di libertà pedagogica grazie al quale lo Stato ha potere decisionale solo relativamente a quanto riguarda i contenuti insegnati, ma non per quanto riguarda invece la metodologia didattica, in pratica le scuole sono da considerare libere rispetto ai contenuti educativi e all'organizzazione della vita scolastica; (3) il principio di libertà economica, che richiede un contributo economico alle famiglie per la frequenza dei loro figli, anche se quello statale è significativo; (4) il principio di libertà di impiego, che sancisce l'assoluta libertà della scuola nella scelta degli insegnanti; (5) il principio di libertà di ammissione degli studenti, che prevede l'assoluta libertà per i genitori di decidere se aderire o meno all'impostazione ideologica della scuola.

Le *efterskole* hanno un'importanza rilevante in Danimarca, circa il 20% del totale degli studenti le frequenta e il numero è aumentato negli ultimi 25 anni: spesso gruppi di genitori si sono organizzati per far nascere una *efterskole* laddove prima c'era una scuola statale che è stata chiusa. Attualmente sono 245 le scuole che offrono questo servizio con un totale di 28.000 studenti frequentanti provenienti da tutti i livelli sociali. Generalmente le *efterskole* hanno tra i 35 e i 500 studenti, con una media tra i 100 e i 120. Molte scuole sono situate in zone rurali o vicino a città, solo poche si trovano all'interno delle zone metropolitane.

Le *Free Schools* ricevono un importante contributo statale corrispondente al numero di studenti iscritti nella scuola, circa il 66% del costo della scuole è coperto dal Governo mentre il rimanente 33% è pagato dalle famiglie. La quota che ogni famiglia paga è regolata in base al reddito, in modo che chi più ha più sia tenuto a contribuire. Ci sono comunque differenze tra scuole circa

l'ammontare della retta, che in media è tra i 5000 e i 9000 euro per gli studenti con cittadinanza danese, e 10.000 euro per chi non ha la cittadinanza e quindi non ha diritto a ricevere il contributo governativo.<sup>13</sup>

Tutte le scuole libere sono istituzioni *no-profit*. In molte di queste scuole la più alta carica di responsabilità è rappresentata da uno “*School Circle*” formato da genitori e altri che desiderano supportare la scuola.

Ci sono tre livelli di supervisione e valutazione nelle scuole libere:

- Le famiglie;
- Lo *School Circle* che, in collaborazione con degli ispettori, si occupa anche di garantire l'ottenimento degli *standard* statali in Danese, Matematica e Inglese;
- Il Ministero dell'Educazione.

In generale gli studenti delle scuole libere ottengono punteggi migliori di quelli della scuola statale e più facilmente vengono ammessi nelle Università. Molti elementi contribuiscono a questa situazione: le competenze professionali degli insegnanti, la cooperazione tra scuola e famiglia, l'incentivo dell'autonomia e della responsabilità degli allievi, la promozione di attività collaborative, il mutuo rispetto tra allievi ed insegnanti.

#### **5.2.5. Danish folkehøjskole**

Questo tipo di scuole risale ai primi tentativi di Grundtvig, intorno al 1830, di concretizzare quanto intuito nella permanenza in Inghilterra. La prima *folkehøjskole* nacque nel 1844, quando diciotto contadini si riunirono in una fattoria nella città di Rødding, nello Jutland meridionale.

La sconfitta della Danimarca da parte della Germania nel 1864 favorì lo sviluppo di queste scuole soprattutto per la preoccupazione di tutto il paese di rinsaldare le basi della nazione. I principali interessi di queste scuole erano legati alla storia, alla cultura e alla lingua danesi.

Oggi le *Danish folkehøjskole* o “*folk high schools*” fanno parte delle *Free Schools* e sono una specie di università popolari per l'educazione non formale degli adulti, con l'obiettivo di migliorare la vita personale e di promuovere

---

<sup>13</sup> The free Danish school tradition, 2016, [https://www.danishfolkhighschools.com/media/14286/faelles\\_international\\_web.pdf](https://www.danishfolkhighschools.com/media/14286/faelles_international_web.pdf).

un'educazione democratica. I corsi generalmente durano dai 4 ai 10 mesi. Non ci sono prerequisiti per l'ammissione e non ci sono esami da sostenere, al termine del percorso è rilasciato un certificato professionale.

#### **5.2.6. Danish *efterskole***

Queste scuole<sup>14</sup> sono istituzioni indipendenti, private, che hanno la finalità di rispondere agli *standard* della scuola pubblica. Sono scuole a tempo pieno, residenziali, per studenti dall'8° al 10° anno (14 e i 17 anni). *Efterskole* è una forma particolare di *boarding school*. Qui gli studenti possono trascorrere un anno o due della scuola Secondaria Inferiore prima di passare alla scuola Secondaria Superiore.

Paragonata con le scuole pubbliche, ogni *efterskole* è sostanzialmente libera di scegliere le materie, i metodi d'insegnamento e l'approccio educativo a seconda della politica della scuola, dell'orientamento religioso o pedagogico. Una *efterskole* normalmente offre le stesse discipline obbligatorie e richiede gli stessi esami delle scuole statali. In aggiunta a questo, molte scuole prestano particolare attenzione a materie *speciali* come lo sport, la musica, il teatro. La prospettiva è che gli studenti che eccellono in queste discipline possano poi anche affiancare i loro compagni in qualità di insegnanti. La passione condivisa degli studenti genera un forte senso comunitario e permette più facilmente il diffondersi dei valori della scuola. L'estrema specializzazione delle materie fa sì che in molte di queste scuole i docenti abbiano competenze professionali molto sviluppate.

La normativa non richiede alcun diploma d'insegnamento particolare per essere selezionato, questo permette di scegliere gli insegnanti a partire dalle qualifiche che maggiormente interessano e che distinguono la scuola dalle altre.

Un elemento centrale di ogni *efterskole* è l'importanza data alla cittadinanza democratica, intesa come una strategia per mettere ogni studente nelle condizioni di vivere un'esperienza di democrazia reale, aumentando il senso di responsabilità e il desiderio di partecipazione al bene comune. Tutti gli

---

<sup>14</sup> [https://ufm.dk/en/publications/2016/files/the\\_danish\\_education\\_system\\_pdfa.pdf](https://ufm.dk/en/publications/2016/files/the_danish_education_system_pdfa.pdf).

studenti, infatti, sono tenuti a prendersi cura degli ambienti comuni e prestano servizio pulendo le proprie stanze, sistemando gli spazi, aiutando a preparare da mangiare ecc.

Un altro aspetto particolare della *efterskole* è la relazione insegnante-allievo. Il professore è responsabile dell'insegnamento ed è supervisore durante le ore extrascolastiche in *turnover* con gli altri docenti. Insegnante ed allievo passano insieme tutto il giorno, dalla sveglia fino all'ora di andare a dormire: questo facilita l'instaurarsi di un rapporto personale non formale, il docente di fatto diventa *tutor* durante le ore extrascolastiche, affronta insieme agli studenti i problemi legati ai compiti e allo studio durante situazioni di vita quotidiana. Molti studenti riconoscono che l'apprendimento positivo e una buona relazione con gli insegnanti aumenta il loro desiderio di imparare.

### **5.2.7. Independent Teachers College**

L'approfondimento didattico e sui metodi d'insegnamento per i docenti avviene in una specifica accademia, *Independent Academy (Independent Teachers College)*. L'iscrizione ai corsi è gratuita per gli studenti danesi ed europei.

Posta sulla costa meridionale dell'isola di Funen, l'*Academy* è stata fondata nel 1949 per essere il centro dello sviluppo del pensiero e della pratica delle *Free Schools*. Qui si lavora sui *curricula*, sui criteri di assunzione del personale, sui programmi di insegnamento e sui relativi metodi, sulle modalità di raccolta fondi e sulle strategie per la valutazione delle abilità degli studenti senza ricorrere a esami. L'*Academy* riceve finanziamenti dal governo centrale, ma non è sottoposta al suo controllo.

I corsi di formazione per gli insegnanti sono residenziali e durano cinque anni. Gli insegnanti sono coinvolti in un processo che permette loro di acquisire competenze sociali, di sviluppare personali competenze extracurricolari e di essere costantemente interpellati a livello personale, sociale e didattico. Gli insegnanti devono completare tre periodi di pratica d'insegnamento, uno dei quali occupa un intero anno di studi.

L'*Academy* vuole preparare gli insegnanti per tutte le tipologie di *Free Schools*, promuovere la consapevolezza, la cittadinanza attiva e *global understanding*,

coinvolgimento e lo scambio di idee e progetti e infine la formazione permanente.

I programmi sono costruiti a partire dal lavoro cooperativo di studenti, docenti e Direttore, senza che nessuna istituzione esterna abbia alcuna influenza sul contenuto dei corsi proposti.

Il *curriculum generale* è diviso in:

- a. **Materie comuni:** corsi specifici per lo sviluppo professionale e corsi di comunicazione, narrativa e pedagogia, psicologia e didattica. Questi corsi sono obbligatori.
- b. **Materie d'indirizzo:** Danese, Matematica, Storia/Sociologia, Religione, Inglese, Tedesco, Fisica/Chimica, Scienze, Attività all'aperto, Teatro, Multimedia, Musica, Arte e creatività. Ogni studente deve scegliere 4 materie d'indirizzo.
- c. **Materie opzionali:** Musica, Nuoto, Educazione sessuale, Cittadinanza attiva, Metodo filosofico, Processo d'apprendimento visuale, Grammatica, Presentazione scritta e Metodo pedagogico per attività all'aperto. Oltre a questo sono proposti corsi di didattica specifici per alcune categorie: insegnamento ai bambini, insegnamento ai giovani, insegnamento agli adulti, insegnamento a studenti con bisogni speciali. È obbligatorio scegliere almeno uno di questi corsi.
- d. **Corsi speciali:** prevedono 3 settimane di lezioni introduttive, 4 settimane di lavoro per progetto, 2 settimane di valutazione del progetto. Questi corsi sono obbligatori.

Il percorso prevede che gli studenti prendano parte attiva nella vita dell'accademia e che facciano esperienza diretta di insegnamento, per questo durante il primo e il secondo anno è previsto un periodo di 3 settimane per la pratica in aula, mentre il terzo anno è totalmente dedicato all'esperienza lavorativa.

Al termine del percorso viene rilasciato un certificato per ogni parte del *curriculum*, per ognuna delle materie singole e anche una valutazione della scuola dove lo studente ha fatto pratica.



### 5.3. Dannelse<sup>15</sup> e Faaborgegnens Efterskole<sup>16</sup>

In questa ricerca si è voluto esplorare il metodo pedagogico proposto alla *Faaborgegnens Efterskole* a Faaborg in Danimarca, un collegio con 124 studenti, 62 ragazzi e 62 ragazze, tra i 14 e i 18 anni, inclusi disabili fisici e studenti bilingue, tra il 9° e il 10° grado, provenienti da diverse zone del Paese. La Danimarca è un paese di 5.781.190 abitanti (Italia 60.497.174), con una densità di 136,36 ab./km<sup>2</sup> (Italia 200,76 ab./km<sup>2</sup>), la sua superficie è di 43.098 km<sup>2</sup> (Italia 301.340 km<sup>2</sup>). Il Paese, pur avendo un livello di *welfare* alto, soffre di un problema sociale importante, l'isolamento sociale. Nel 2015 sono stati pubblicati i risultati dello studio "*Solitudine della popolazione: presenza e considerazioni metodologiche*", commissionato dalla *Fondazione Mary* e curato da Mathias Lasgaard (*University of Southern Denmark*) e Karina Friis (*Aarhus Universitet*). La ricerca, basata su un questionario campione sottoposto a 33mila danesi, sulla percezione di isolamento sociale delle persone, ha rivelato che il 6% della popolazione soffre di solitudine: vale a dire circa 350mila danesi si sentono soli. I più soli sono i giovani tra i 16 e i 29 anni e gli over 85.<sup>17</sup>

Per provare a rispondere a questa grave emergenza, la scuola di Faaborg ha deciso di impostare la sua proposta formativa su valori come l'amicizia, la democrazia, l'unicità di ogni essere umano, il rispetto e la condivisione.

Il rispetto e la comprensione nell'esperienza personale della diversità è uno dei principali valori che contraddistingue questa particolare *efterskole*; la diversità è rispettata in quanto caratteristica individuale dell'altro e in quanto possibilità di crescita attraverso l'incontro con qualcosa di non familiare.

Una delle regole fondamentali della convivenza è il divieto di utilizzare cellulari o tablet fuori dalla propria stanza ed è interessante che questa disconnessione dai *social media*, anche se all'inizio risulti molto faticosa, re-insegna ai ragazzi ad occuparsi di quanto sta accadendo davanti ai loro occhi. Un altro valore ritenuto molto importante è la cittadinanza democratica: ogni giorno insegnanti

---

<sup>15</sup> Dannelse that works. Summary of the research project, Efterskoleforeningen, 2015, [https://www.efterskoleforeningen.dk/-/media/Efterskoleforeningen/Publikationer/Dannelse\\_that\\_works\\_WEB.pdf?dmc=1&ts=20180807T1657429985](https://www.efterskoleforeningen.dk/-/media/Efterskoleforeningen/Publikationer/Dannelse_that_works_WEB.pdf?dmc=1&ts=20180807T1657429985).

<sup>16</sup> [www.faae.dk](http://www.faae.dk)

<sup>17</sup> <http://modensomhed.dk/#sektion3>

e studenti si incontrano per discutere dello svolgimento della vita comunitaria, per decidere insieme come affrontare le diverse situazioni che, di volta in volta, si presentano, senza però applicare criteri decisionali precostituiti, ma solo criteri sorti dalla conversazione comune, insomma è un po' come dire: "Io so quello che voglio, ma adesso il mio io è un noi per cui devo riguadagnare il criterio per comprendere ciò che voglio".

Uno dei principi trainanti l'esperienza di questa scuola è che la motivazione all'apprendimento sia più facilmente sollecitabile a partire dalla curiosità e dal desiderio stesso di imparare, piuttosto che dai risultati degli esami. Il motto che campeggia in molte pareti è "*I am because we are - together we create content*". In questa scuola il senso della comunità è ritenuto di grande importanza per il processo di apprendimento: "*I lower my binoculars and sees all the separated parts hang together as a whole may become even more*" (Benny Andersen). La Direzione di questa scuola ha la convinzione che nella maggior parte delle persone esista un desiderio profondo di far parte di una comunità, un luogo cioè che le conquisti, nonostante tutti i personali tentativi di perfezione o le scelte personali fatte. Comunità quindi è un luogo che ha bisogno dell'iniziativa di ognuno e della collaborazione di tutti. Anche la definizione del termine *democrazia* è riformulata a partire da questa concezione e necessità di comunità. Come ci spiega Michael Thagaard, uno dei fondatori della scuola ed attuale Direttore: "la *democrazia* è quello strumento che ti permette di contrattare liberamente le regole e i valori con gli appartenenti alla propria comunità: la verità è insomma relativa alla comunità di appartenenza perché con questa viene contrattata".

Il clima scolastico è informale e deriva dall'attenzione al benessere dello studente, dall'inclusione e dalla democrazia come criterio.

Gli obiettivi didattici trasversali sono:

- Apprendimento per la vita,
- Istruzione generale,
- Sviluppo personale, *dannelse*.

*Dannelse* è un termine danese che significa *formazione* ed è generalmente riferito al sistema scolastico non professionale che ha come obiettivo quello di

“produrre” individui formati. Il suo significato è simile a quello tedesco di *Bildung*, utilizzato dalle scienze pedagogiche, ma non esiste una traduzione diretta in inglese.

Da un punto di vista pedagogico il significato del termine non è ancora ben definito, come non lo sono ancora i metodi didattici, in effetti ogni *efterskole* ha un profilo proprio e dei bisogni specifici indicati dalla propria comunità; queste possono essere scuole normali, scuole per bisogni speciali e scuole con profili specifici (per lo sport, per le attività all’aperto, per le arti, politica, religione ..).

La definizione teoretica del termine *dannelse* che utilizzeremo in questa ricerca è quella utilizzata da Dietrich Benner, Axel Honneth e Charles Taylor nei loro studi. Essi recuperano il concetto hegeliano di *indeterminatezza* di cui l’uomo moderno soffre (*Leiden an Unbestimmtheit*): tale indeterminatezza presuppone che l’uomo non sia nato con un compito particolare e che non abbia strade predeterminate da percorrere. Quale sarà il suo lavoro? Quale il suo credo religioso? Come si svilupperà il suo bagaglio culturale? Tutto deve prima essere scoperto ed imparato e perciò la formazione (*dannelse*) prevede processi in cui si impara quello che si vuole e quello che si vuole fare nella vita. Che la vita umana sia indeterminata significa anche che l’uomo non può sapere se quello che sceglierà sarà il meglio e lo renderà più felice oppure no, questo sarà la vita stessa a dichiararlo nel suo svolgersi. *Dannelse* riguarda pertanto la possibilità per l’uomo di determinare la propria vita senza, per altro, essere in grado prima di sapere cosa questo significhi; esso non è solo qualcosa che accade a qualcuno, non è né solo socializzazione né solo apprendimento, ma è un processo in cui la propria personalità, attraverso l’interazione con l’alterità che lo incontra, modifica la propria comprensione di se stesso e del mondo. L’uomo diventa qualcosa di determinato attraverso i processi formativi (*dannelse*) che durano tutta la vita. In questo senso le *efterskole* giocano un ruolo importante perché sono un’occasione significativa, anche per la durata nel tempo (uno o due anni), in cui gli studenti possono mettersi alla prova per la loro formazione (*dannelse*) futura.

Seguendo Honneth<sup>18</sup>, la lotta per il riconoscimento è un bisogno antropologico dell'essere umano; egli sostiene che l'istanza di riconoscimento, che contribuisce allo sviluppo sociale di una persona (*dannelse*), si declina attraverso le tre sfere delle relazioni affettive: esperienza intersoggettiva reciproca ed emotiva con gli altri, dei diritti; esperienza di essere un essere autonomo, e attinenti alla cooperazione sociale; esperienza di essere coinvolti in una comunità sociale. Tutte e tre le sfere sono interdipendenti per il processo di formazione, che si configura come non autosufficiente, ma mediato dal un reciproco riconoscimento, cioè dell'altro. Quando si incontra ciò che non è familiare, un'altra persona o il mondo che non si conosce, si realizzano processi di *dannelse*. Tutto questo deve essere proposto da una *efterskole*, devono esserci spazi e tempi per incontrarsi, forme di riconoscimento familiari, morali o sociali. Queste scuole formano i giovani secondo le tre categorie di riconoscimento individuate da Honneth: i gruppi di amici (comunità amicali) migliorano la fiducia degli studenti, i gruppi costruiti sugli interessi comuni (comunità sugli interessi comuni) migliorano il loro senso di autostima e la comunità sociale democratica della scuola accresce la loro autostima.

### **5.3.1. Faaborgegnens Efterskole<sup>19</sup>**

Alla scuola di Faaborg è possibile iscriversi al costo di 2295 corone danesi per settimana, ma a tutti gli studenti danesi è garantito il sostegno da parte dello Stato in base alla situazione socio-economica della famiglia, per cui la retta è decisamente contenuta. Una volta iscritti è necessario scegliere uno dei tre diversi percorsi possibili: 10°, 10°+ oppure 910. Gli studenti cioè che hanno terminato il normale corso nella scuola inferiore possono scegliere se iscriversi al 10° anno facoltativo generale senza valutazioni né esami, oppure al 10°+ facoltativo orientato sulla didattica per progetti avente come scopo l'acquisizione del metodo di studio da parte degli studenti; chi diversamente non avesse ancora terminato la scuola inferiore dovrà obbligatoriamente frequentare il 910, cioè il 9° anno, per poter terminare gli esami di Stato, e il 10°

---

<sup>18</sup> HONNETH, Axel. *The fragmented world of the social: essays in social and political philosophy*. 1995: e anche HONNETH, Axel. *Reificazione. Uno studio in chiave di teoria del riconoscimento*, 2007, 129-142.

<sup>19</sup> <https://faae.dk/wp-content/uploads/2016/05/Indholdsplan1718.pdf>.

insieme, senza però ,come già detto, né esami né valutazioni. Questa possibilità è data anche a chi dovesse frequentare il 10° anno e può valere come ammissione alla scuola superiore.

Nello specifico, il corso 910 prevede che la scuola sia organizzata in blocchi:

- Umanistico (Danese, Storia, Cristianesimo e Studi sociali);
- Scientifico (Matematica e Fisica/Chimica);
- Linguistico (Inglese, Tedesco e Francese).

La scuola di Faaborg offre anche la possibilità di lezioni individuali per le materie d'esame al termine del 9° anno (Danese, Matematica, Inglese, Tedesco, Francese, Fisica/Chimica), ma anche per quelle materie che non sono oggetto d'esame (Storia, Cristianesimo, Studi sociali Scienze dello sport, Biologia, Geografia).

Gli insegnanti lavorano in *team*, preparano insieme la progettazione didattica prestando particolare attenzione alle correlazioni e interconnessioni tra i diversi argomenti, ma anche al processo di apprendimento, per cui è necessaria la flessibilità oraria che permette di distribuire nel modo più efficace le ore di lezione. Per l'*équipe* di docenti di Faaborg, curare i processi significa favorire che gli studenti riescano a mantenere vivo il desiderio d'imparare.

L'insegnamento è concepito come un'interazione vivente tra insegnanti e studenti, si ricerca una proposta entusiasmante, che veda cioè tutti i protagonisti come parte attiva di ciò che accade in aula. A Faaborg ritengono che questo sia possibile se la proposta didattica è adeguata ad ogni singolo studente, è quindi diventata prassi un'educazione per livelli (due), che può essere scelta dalle famiglie dietro consiglio dei docenti.

Il *team* di docenti è impegnato a identificare il livello di ogni singolo studente e di organizzare l'insegnamento nel rispetto dei livelli di ciascuno, anche degli studenti con bisogni educativi speciali (BES) o con disturbi specifici di apprendimento (DSA).

L'educazione speciale ha l'obiettivo di far prendere consapevolezza agli studenti, - in accordo con la scuola e la famiglia -, delle proprie capacità senza avere la percezione di essere spinti oltre a quanto si è realmente in grado di affrontare.

Questi studenti vengono inseriti in piccoli gruppi (10-12 studenti) con possibilità di compresenza di più docenti, al fine di soddisfare le esigenze dei singoli, così avviene che alcuni dei gruppi di allievi lavorino su alcune materie particolari, matematica e danese soprattutto.

Tutte le attività educative vengono valutate dopo la fine del corso. La valutazione è inerente a

- Gli insegnamenti impartiti;
- Le settimane o i giorni alternativi;
- Le attività di dopo scuola;
- Il rispetto delle regole.

Le valutazioni rispondono ai seguenti criteri:

- Che cosa abbiamo imparato?
- Cosa abbiamo imparato in gruppo e cosa individualmente?
- Con cosa continueremo?

Alla fine del periodo viene data una valutazione dell'intero anno scolastico sulla base del tema centrale stabilito dalla direzione.

### **5.3.2. *Dannelse* through friendly communities**

A Faaborg gli alunni vivono con i loro pari tutto il giorno, in un ambiente che sostiene e stimola le amicizie, ciò significa che è offerto lo spazio per sperimentare relazioni in maniera aperta e questo ha un effetto formativo. Gli alunni otterranno una formazione per la vita perché sperimentano amicizie nuove, non scontate e, attraverso queste, maturano la fiducia nello sviluppo della propria identità, così come la responsabilità e la preoccupazione per gli altri.

La vita sociale della scuola di Faaborg è costruita attorno a 12 Famiglie (*Family group*), ciascuna composta da 10-12 studenti e un insegnante, che è anche il rappresentante della scuola presso i genitori. Ogni *Family Group* consuma i pasti insieme, svolge insieme il servizio di cucina e pulizia della scuola, organizza le serate e le diverse attività; gli studenti hanno un incontro personale alla settimana con il docente *tutor* per riflettere sul proprio andamento scolastico, sulla qualità della vita nella comunità e costruire ipotesi

per il futuro scolastico. Il *tutor* è tenuto a controllare le stanze dei suoi studenti e verificare che abbiano una buona comunicazione con i propri genitori.

Nella scuola di Faaborg, alla fine della giornata scolastica, ogni studente si trova davanti a molte possibilità. La scuola ha diversi spazi a disposizione degli studenti, nei quali possono vedere film, suonare uno strumento, scattare fotografie o registrare dei video, dipingere e disegnare, la palestra per giocare a hockey o fare arrampicata al coperto, il salotto per sedersi con gli amici. Per il dopo cena ci sono spesso serate condivise con musica, conferenze oppure gli studenti organizzano dei *club* in cui possono condividere i propri interessi (ad es. club di cucina, club di corsa, poker e *nachos*, foto, pianoforte e altro). Anche il weekend è parte della proposta di formazione, anche questo tempo è costruito a partire dalla libera proposta dei ragazzi.

Gli studenti intervistati considerano la convivenza stretta e continuativa di dieci mesi con compagni e professori una prova importante per la propria vita; molti riconoscono che questo è stato il principale motore di crescita durante l'anno scolastico: un'esperienza che costringe ad uscire continuamente da se stessi, che predispone positivamente verso l'altro, che arricchisce della diversità dell'altro per cui amplia gli orizzonti personali, ma riconoscono anche che questa apertura è possibile perché innanzitutto a Faaborg hanno fatto esperienza di essere accettati per quello che sono.

L'amicizia diventa pertanto un valore cruciale per il processo di formazione degli studenti in quanto forza che collabora alla conoscenza di sé e alla scoperta dei propri talenti. L'importanza di una scuola come questa come area sperimentale per relazioni amichevoli di qualità e durata, non può essere sottovalutata, in quanto l'esperienza di queste relazioni conferisce sicurezza e apre al mondo.

### **5.3.3. *Dannelse through communities of common interests***

Come accennato in precedenza, la scuola di Faaborg offre diversi corsi per approfondire diverse discipline, come la musica, l'imprenditorialità o lo sport, tutti proposti ad alto livello. La scuola costituisce una comunità aggregata attorno a degli interessi comuni, in questo modo è facile che l'entusiasmo degli

studenti cresca e che loro possano scoprire che i propri interessi particolari, ad esempio nelle lingue, nella scienza, nello sport, nella ginnastica o nel teatro, possano essere sviluppati e condivisi con altri. È testimoniato da tutti gli studenti intervistati che l'educazione può essere entusiasmante: qui hanno potuto fare un'esperienza di senso anche rispetto all'apprendimento stesso.

Questo tipo di scuola prepara gli studenti, aiutandoli nel passaggio all'istruzione superiore, perché aumenta la loro autostima, sviluppa il coinvolgimento degli studenti, nonché la loro libertà e capacità di agire attraverso l'esperienza. I ragazzi intervistati riferiscono che attraverso i tentativi, gli errori, il supporto dei docenti, hanno imparato a conoscere e a fare cose nuove.

La comunità costringe gli studenti a relazionarsi in modo positivo all'apprendimento che viene loro proposto, ciò è dovuto in particolare al sentimento di rispetto nei confronti dell'insegnamento, che gli studenti incontrano in parte attraverso la persona dei loro insegnanti e in parte attraverso le regole della scuola.

Gli studenti imparano in una comunità sociale. Questa comunità dà loro tranquillità in modo che possano condividere con gli altri i loro punti di forza e debolezza nell'esperienza scolastica.

La scuola di Faaborg dà la possibilità ai suoi studenti di scegliere tra quattro aree tematiche di durata annuale, quindi una volta alla settimana, il mercoledì, sono maggiori le ore inerenti all'area scelta e gli studenti sono accompagnati da due o tre professori, con competenze diverse, in compresenza. Oltre a questo, sono anche proposte settimane tematiche. I corsi principali, comunque strutturati in parte teorica e pratica, si differenziano da quelli elettivi che invece devono essere scelti tre volte durante l'anno e si limitano ad occupare poche ore a settimana, in questo modo è possibile sperimentare molte attività diverse e non ripetere lo schema settimanale per tutto l'anno.

L'obiettivo di questa struttura organizzativa è di far muovere nel ragazzo simultaneamente testa, mani, corpo e sentimenti.

I corsi elettivi occupano il monte ore settimanale per 6,5 ore (contro le tre ore delle materie culturali) e sono:



- Comunicazione e nuove tecnologie

È il percorso tematico per coloro che desiderano lavorare con la comunicazione, dal racconto di storie alla comunicazione di un messaggio giornalistico o pubblicitario. Le attività riguardano programmazione, pianificazione, progettazione e produzione video, spot radiofonici, immagini, volantini, poster, siti Web e videogiochi. Ogni studente viene dotato di un iPad. L'attenzione di questo corso è rivolta alla realizzazione del prodotto finale stabilito, ma anche e soprattutto al processo di lavoro (organizzazione, individuazione del codice da utilizzare per veicolare il messaggio efficacemente e scelta del soggetto). *IT & media* sono corsi elettivi, pratici e teorici, che vengono integrati durante l'anno scolastico con i corsi generali attraverso attività interdisciplinari in cui è possibile combinare le abilità acquisite con gli strumenti informatici e multimediali e le conoscenze disciplinari. Ad esempio, il compito di una di queste attività ha chiesto agli studenti, divisi in gruppo, di immaginare di essere un'agenzia pubblicitaria che deve organizzare e condurre una campagna per un cliente.

- Attività all'aperto

È il percorso tematico per coloro che desiderano mettersi alla prova con la natura e lo sport. L'obiettivo di questo corso è quello di accompagnare gli studenti attraverso esperienze di fatica e privazione, ma anche di determinazione e di coraggio.

La scuola di Faaborg è situata nella campagna del sud della Fionia, vicino a foreste, un arcipelago, colline, vallate e rifugi. La natura è parte della struttura umana, affermano gli insegnanti di *Outdoor*, insegna a confrontarsi con i propri limiti e a mettersi alla prova. Tutte le escursioni prevedono il divieto di portare il cellulare perché il fulcro centrale di questo corso è la vita comunitaria. Alcuni esempi di "esperienze" sono campeggio, kayak, Mountain bike, escursionismo, *orienteeering*, *climbing*, sci, l'esperienza di sopravvivenza e la costruzione di attrezzature.

- Arte e Design

È il percorso tematico per coloro che desiderano esprimere se stessi attraverso le diverse tecniche artistiche e artigianali. L'obiettivo principale è

quello di far emergere l'interiorità degli studenti, nella certezza e sicurezza che non saranno giudicati o paragonati con nessuno. Annualmente gli studenti sono invitati a partecipare al *fugleskræmsfestival*. Una volta che gli studenti hanno acquisito le tecniche, sono lanciati nella prova della realizzazione di un prodotto personale che rispetti le diverse fasi della progettazione (presentazione dell'idea, schizzi, raccolta immagini e progettazione del lavoro). Il corso è in collaborazione con alcune istituzioni regionali, come *Faaborg Museum*, *Naturama*, *Ikea* e *Danish Railway Museum*.

- Cucina

Attraverso l'esperienza del gusto, la conoscenza approfondita delle materie prime e dei cibi, il corso vuole sviluppare la capacità creativa ed estetica, insegnare le basi di un mestiere, ma anche a non lasciarsi limitare, ad osare pensare in modo diverso e a fidarsi del proprio giudizio e della conoscenza acquisita nel tempo. Sono proprio gli studenti iscritti a questo corso ad organizzare gli eventi della scuola o a partecipare ai mercatini alimentari di Fuen. Anche questo corso collabora con alcune realtà regionali esterne alla scuola, con i maestri dei principali ristoranti e hotel di Funen.

Oltre a questi corsi, la scuola di Faaborg organizza due viaggi durante l'anno, uno è per tutti gli studenti della scuola, mentre il secondo è per i gruppi dei corsi elettivi.

#### **5.3.4. *Dannelse* through social communities**

Una società democratica dovrebbe essere intesa come una comunità che va al di là dell'amicizia e delle aggregazioni basate sugli interessi comuni. In questa scuola gli studenti sperimentano l'esistenza di valori in grado di comprendere ciò che prediligono e le loro amicizie particolari.

Attraverso questa esperienza comunitaria imparano a trascendere i loro interessi e le relazioni privilegiate e a partecipare attivamente alla vita della comunità. Questa partecipazione è preparazione all'età adulta, all'essere parte di una comunità pubblica e democratica come cittadino responsabile. È quindi opportuno dire che questo tipo di esperienze formative danno un contributo notevole alla vita democratica dell'intera nazione danese.

Questo particolare processo però non limita l'autorevolezza della figura dell'insegnante, anzi è dall'adulto che la società si aspetta l'avvicinamento ai giovani: sono gli adulti, afferma il Direttore della scuola, a dover trovare la strada qualora gli studenti non fossero motivati od interessati. Gli studenti intervistati riferiscono che le qualità migliori per un insegnante sono l'originalità, l'entusiasmo, la disponibilità a considerare gli studenti attivi e il coinvolgimento con gli studenti, cioè essere per loro presenza.

“Il mondo contemporaneo”, dice Michael Thagaard, “è in rapido mutamento ed è sempre più difficile - se non impossibile - trasmettere ai giovani conoscenze stabili o assolute, per cui l'adulto, in quanto guida, deve essere consapevole di essere in viaggio con i suoi studenti, di doversi lasciare provocare da loro per trovare insieme l'essenziale”. Si potrebbe dire che la finalità ultima è l'apprendimento per la vita, realizzando uno spostamento e una critica importante anche rispetto a quelli che sono di fatto riconosciuti come gli standard europei (PISA). *Learning for life, not for exams* è il motto di Michael e di tutto lo staff della scuola di Faaborg, questa idea si basa sul valore supremo dell'umanità, cioè: come si può insegnare a qualcuno ad imparare perché si pensa questo uno strumento utile al suo essere umano e poi pretendere di valutarlo? In base a quali criteri o indicatori? Non si può valutare l'umanità.

Gli studenti sperimentano cosa significhi apprendere e vivere insieme ed è proprio questa combinazione che è il principio didattico di ogni *efterskole*. Tuttavia, questo stile di vita concreto, insieme ai processi di apprendimento, risultano essere processi artificiali, organizzati didatticamente e non arbitrari, cioè sono parte della proposta educativa e quindi sono delicato strumento per la formazione dei giovani.

#### **5.4. Conclusione**

L'impostazione didattica ed educativa sopra delineata, trova il suo riferimento nell'impostazione pedagogica sviluppata da Dietrich Benner, che prevede tre momenti differenti nell'azione didattica: (1) contatto sociale strutturato e interazione, (2) interazione educativa e (3) orientamento comune. Queste tre aree didattiche sono integrate con le tre categorie di *dannelse*.

Il criterio del contatto sociale strutturato e l'interazione favorisce la possibilità che l'organizzazione scolastica sia progettata attorno ai processi formativi degli studenti, tuttavia le strutture organizzative non indicano come gli studenti dovrebbero vivere la loro vita, ma piuttosto organizzano e facilitano l'apprendimento e i processi educativi. Per esempio a Faaborg ogni giornata inizia con una passeggiata mattutina e poi la colazione; studenti ed insegnanti si trovano poi nella sala comune per la canzone del mattino e le varie comunicazioni. La giornata è organizzata in modo da avere la maggior parte degli insegnamenti disciplinari all'inizio della giornata, per poi frequentare i corsi a scelta (*electives*), sport e altro. Ogni mercoledì ci sono le materie principali per gran parte della giornata, con l'opportunità di immergersi negli argomenti e nelle metodologie proprie delle diverse discipline. All'interno della stessa giornata ci sono più pause in cui è possibile mangiare e riposarsi, è comunque sempre permesso andare in cucina a prendere frutta fresca; tutti i pasti sono serviti in una sala comune e a turno gruppi di studenti collaborano con lo staff della cucina per la preparazione la distribuzione del cibo. Spesso si verificano delle interruzioni delle attività curricolari per sperimentare qualcosa di completamente diverso, anche la decisione di dare un tema diverso ogni anno è legato al desiderio di assicurare esperienze sempre originali. Il tema dell'anno scolastico 2017-2018 è stato *La formazione democratica* sviluppato secondo questi focus particolari: educazione alla vita, regole pubbliche e formazione democratica.

In questa comunità scolastica le regole sono realmente poche, la Direzione è convinta dell'importanza di una buona e positiva relazione tra insegnanti ed alunni, per cui i valori fondamentali sono la fiducia e il rispetto.

Questa interazione strutturata tra scuola e persona dello studente crea il contesto adeguato per assicurare che la vita in una *boarding school* non finisca nel caos e nell'anarchia.

Il principio dell'interazione educativa si fonda sulla considerazione che il rapporto quotidiano tra insegnanti e studenti abbia costantemente bisogno di essere ricontrattato per un adeguamento alle diverse pratiche sociali che l'altro inevitabilmente mette in atto. Gli insegnanti guidano gli studenti, utilizzando

l'umorismo e la conversazione, facendo loro domande e incoraggiandoli a considerare tutte le possibili soluzioni ad un problema, sia quelle teoriche sia quelle pratiche. L'interazione educativa si svolge in molti contesti e strutture differenti, sia all'interno sia all'esterno della classe. Gli insegnanti non stanno solo insegnando, ma, utilizzando conoscenze e competenze diverse, sono anche presenti didatticamente negli apprendimenti che avvengono al di fuori dell'aula. Questa dinamica favorisce negli studenti la familiarizzazione con le discipline e conferisce agli insegnanti autorità.

La struttura di *efterskole* consente anche un incontro generazionale su questioni che vanno ben oltre le lezioni: insegnanti e studenti fanno parte di una comunità in cui le risposte e le soluzioni non sono conosciute in anticipo. Questo tipo di comunità utilizza il *dialogo indeterminato* come modalità di rapporto intergenerazionale: gli insegnanti sono interlocutori autentici che prendono sul serio le domande dei giovani sulla loro vita e sul loro futuro, anche in relazione a questioni di cui potrebbero non sapere ancora la risposta. Il dialogo intergenerazionale è, nella vita postmoderna, sempre più importante perché crea un contesto adeguato per la formazione (*dannelse*).

Una *efterskole* come quella di Faabor vuole fare la differenza circa la formazione di giovani dotandoli di competenze che li mettano nella condizione di poter affrontare una società complessa come quella moderna.

In sintesi il sistema pedagogico delle *efterskole*:

| Main aim                      | Dannelse's experience   | Dannelse's sphere                            | Dannelse's Periods  | Dannelse's institutions                                    | Dannelse's didactics   | Efterskole's PedAgogy   |
|-------------------------------|---|--|---|--|--|---|
| <b>Enlightenment for life</b> | <b>Self-confidence:</b><br>-shifting identities<br>-responsibility<br>-care | <b>Dannelse through friendly communities</b> | <b>Period of self-confidence:</b><br>-expansion of horizons | <b>The family's school:</b><br>-conservative dissemination | <b>Structured social contact and interaction:</b><br>-trust building<br>-familiar infrastructure<br>-life enlightening | <b>Friendship-pedagogy :</b><br>-contextualization of and perspective on life |

|   |   |  |   |  |   |  |
|---|---|--|---|--|---|--|
| <b>General education</b>  | <b>Self-worth:</b><br>-expansion of interests<br>-educational readiness<br>-assured decision-making | <b>Dannelse through communities of common interests</b>        | <b>Period of self-worth:</b><br>-to develop and qualify the school<br>-learn to learn | <b>The educative school</b><br>-changing dissemination       | <b>Educational interaction:</b><br>-pedagogical practice<br>-respectful lessons<br>-meaningful education<br>-popular enlightening education | <b>Authority-pedagogy:</b><br>-contextualization of and perspective on knowledge and opinions            |
| <b>Democratic citizenship</b>   | <b>Self-esteem:</b><br>-social maturity<br>-social integrity  | <b>Dannelse through the social community at the efterskole</b> | <b>Period of self-esteem:</b><br>-to expand and qualify interests                     | <b>The generational school:</b><br>-innovative dissemination | <b>Communal guidance:</b><br>-closeness and distance<br>-immediate future<br>-introduction into an open and democratic existence            | <b>Intergenerational pedagogy:</b><br>-contextualization of and perspective on the Undetermined Dialogue |
| Fonte: <i>Dannelse that works. Summary of the research project</i> , Efterskoleforeningen, 2015 |   |  |   |  |   |  |

## 6. CASE STUDY: LADY DAVIS SCHOOL

### 6.1. Introduzione

La *multidisciplinary school* israeliana "Lady Davis" è il terzo studio di caso di cui si è occupata questa ricerca. La scuola propone due indirizzi diversi, uno umanistico e uno meccatronico, in due sedi differenti, Tel Aviv e Gerusalemme. Prima di entrare nel merito delle caratteristiche della scuola è necessario dare uno sguardo più ampio a Israele come nazione, perché fin dal primo impatto il ricercatore-osservatore del presente studio è stato colpito dal legame che ogni cittadino manifesta nei confronti dello Stato, tanto che quelli con cui è stato possibile parlare, studenti ed adulti, hanno riferito di sentirsi spronati ed incoraggiati a fare sempre meglio proprio dal loro Paese.

Durante la permanenza in Israele il ricercatore è stato accompagnato e introdotto nei diversi ambienti da Amos Raban, docente di storia e responsabile dell'innovazione pedagogica per la sede di Tel Aviv della scuola *Lady Davis*, egli ha più volte affermato che per capire Israele nelle sue macrocaratteristiche, quindi anche per poter comprendere fini e metodi del sistema scolastico, sarebbe stato utile leggere il recente libro (2012 edizione italiana) *Laboratorio Israele. Storia del miracolo economico israeliano* (titolo originale *Start-up Nation*) di Dan Senor e Saul Singer.

Il paragrafo seguente è la sintesi di quanto ne è emerso dalla lettura. La percezione del ricercatore-osservatore, espressa sinteticamente, è stata quella di un popolo che ha imparato ad affrontare i problemi posti nel tempo dalle diverse circostanze e ad affrontarli con pragmatismo, atteggiamento ben espresso da una frase di Shimon Peres estrapolata dal libro citato: "*Be/ discorso, ma cosa ha intenzione di fare?*"<sup>20</sup>

### 6.2. Laboratorio Israele

Israele è il paese con la più alta concentrazione di ingegneri e con la più elevata spesa per la ricerca e lo sviluppo a livello mondiale. Nemmeno le guerre che ha combattuto hanno rallentato il suo ritmo di crescita. Dopo il 2000 "*nel mercato mondiale del capitale di rischio la quota di Israele non ha*

---

<sup>20</sup> Citazione di Shimon Peres in D. Senor; S. A. U. L. Singer, *Laboratorio Israele*, Milano, Mondadori, 2012, p. 5.

conosciuto flessioni, ma al contrario è raddoppiata, passando dal 15 al 31 per cento".<sup>21</sup>

Lo Stato d'Israele, nato nel 1948, è oggi una democrazia parlamentare con un presidente a capo dello Stato. Nei primi due anni di vita dello stato la popolazione del paese è raddoppiata e nei sette successivi aumentata di un ulteriore terzo. Due israeliani su tre erano nuovi arrivati. Israele oggi è un paese di immigrati provenienti da oltre 80 paesi differenti, la popolazione è divisa in gruppi con importanti diversità etniche e culturali. Circa il 76% della popolazione è ebrea, il 20% araba (Musulmani e Cristiani) e il restante 4% Drusi e appartenenti ad altri gruppi.

Prima ancora della proclamazione dello Stato, Israele intraprese una guerra d'Indipendenza (conflitto arabo-israeliano del 1948) che in proporzione fece più vittime delle due guerre mondiali messe insieme<sup>22</sup> tra i soldati americani, eppure in sessant'anni questo Paese è diventato una centrale dell'*hi-tech* in grado di aumentare la propria crescita economica di cinquanta volte.

Ma cosa fa di Israele il secondo paese, dopo gli Stati Uniti, con il maggior numero di aziende quotate in Borsa?

Il volume *Laboratorio Israele. Storia del miracolo economico israeliano* tenta di rispondere. Gli abitanti d'Israele, fin dall'inizio, si sono trovati a vivere in condizioni avverse e poveri dei beni fondamentali. Questo, secondo gli autori, è stato il motore della creatività: per affrontare il bisogno è necessario aguzzare l'ingegno. È della stessa idea Shimon Peres che a questo libro offre la prefazione:

La gente preferisce ricordare piuttosto che immaginare.  
La memoria ha a che fare con cose familiari, mentre  
l'immaginazione chiama in causa l'ignoto.  
L'immaginazione può fare paura, perché comporta il  
rischio di abbandonare l'ambito di ciò che è familiare.  
I semi della nuova crescita israeliana vengono  
dall'immaginazione di un popolo esiliato. [...]

---

<sup>21</sup> D. Senior; S. A. U. L. Singer, *Laboratorio Israele*, Milano, Mondadori, 2012, prefazione di Shimon Peres, p. 18.

<sup>22</sup> Ivi, p. 19.



Nel nostro viaggio dall'Egitto a Israele, noi ebrei abbiamo attraversato un immane deserto e, in epoca moderna, abbiamo ritrovato la nostra casa in un deserto ancora più estremo. Abbiamo dovuto reinventare noi stessi. [...] Il solo capitale su cui potevamo contare era quello umano. Quest'arido suolo non si lasciava conquistare dai contributi economici, ma dall'azione di pionieri che si accontentavano di poco e profondevano volontariamente grandi sforzi. Essi inventarono nuovi sistemi di vita: i *kibbutzim*, i *moshavim*, le città dello sviluppo e le comunità là dove non c'era nulla. Scavarono, lavorarono, fecero appello a tutte le loro forze. Ma seppero anche sognare e innovare.

Erano idealisti e intellettuali, ma scelsero di arare la terra con le loro mani. Quando si accorsero che la terra era infertile e l'acqua insufficiente, si dedicarono alla ricerca e alla tecnologia. Il *kibbutz* divenne un centro d'incubazione, il contadino uno scienziato. L'*hi-tech* israeliano nacque con l'agricoltura. Con poca terra e ancor meno acqua, Israele divenne uno dei paesi *leader* nel settore agricolo.<sup>23</sup>

Dalla lettura del libro *Laboratorio Israele* emerge chiaramente che proprio le condizioni affrontate dalla popolazione israeliana siano state, nel tempo, il motore del successo economico del paese, ma anche il fattore educativo e formativo soprattutto della capacità di *problem solving* e *cooperative learning*. Ne consegue la convinzione che il *segreto* di una tale possibilità di successo non risieda innanzitutto nel talento individuale o nella capacità di condurre i propri studenti ad elevati *standard* di apprendimento, convinzione che potrebbe essere confermata dando uno sguardo ai risultati più alti a livello mondiale nelle prove di scienze e matematica che non appartengono agli studenti israeliani, bensì a quelli di Singapore.

---

<sup>23</sup> Ivi, p. VII.

India o Irlanda sono i paesi in cui le grandi multinazionali hanno aperto filiali, ma sono delocalizzazioni per la manodopera tecnica, è invece Israele il paese in cui queste aziende portano gli uffici per la loro attività vitale:

Google, Cisco, Microsoft, Intel, eBay ... la lista sarebbe lunga. Il segreto dei segreti è che la vita e la morte di tutti noi dipende dai nostri *team* israeliani. Non è la semplice delocalizzazione dei *call center* che facciamo in India o la creazione di servizi IT che facciamo in Irlanda: quello che facciamo in Israele è diverso da tutto ciò che facciamo in qualsiasi altro posto del mondo.<sup>24</sup>

Innovazione è la parola d'ordine di questo paese: innovazione come fonte della produttività e della crescita, innovazione che ha bisogno di qualità, specializzazione, coraggio e flessibilità.

Chissà perché tutto questo movimento in Israele? Non ho mai visto tanto caos e insieme tanta innovazione in un territorio così angusto.<sup>25</sup>

Questo caos è costituito in parte da quello che gli israeliani chiamano *chutzpah*, cioè *imprudenza inammissibile*, sfrontatezza oltre ogni limite, che si traduce in un'intraprendenza come atteggiamento normale che mette in discussione l'evidenza, pone domande anche inopportune e discute su tutto, un'intraprendenza divenuta temperamento quotidiano, che aborre la reticenza; in parte è anche provocato dalla tolleranza generalizzata dell'insuccesso, considerato spinta concreta verso il cambiamento e quindi l'innovazione. Nella misura in cui si è agito valutando attentamente il rischio, ogni *performance* ha valore neutro: è sempre una lezione da imparare.

---

<sup>24</sup> Ivi, p. 22.

<sup>25</sup> Intervista a Jessica Schell, vicepresidente della NBC Universal, Inc., aprile e giugno 2008, cit. in D. Senior; S. A. U. L. Slinger, *Laboratorio Israele*, Milano, Mondadori, 2012, Milano, prefazione di Shimon Peres, p. 20.

Disse Ben-Gurion che *“Tutti gli esperti sono esperti di qualcosa che è stato. Non esistono esperti di qualcosa che sarà”*. Per diventare esperti di qualcosa che sarà è necessaria la *visione*.

Sapremo vedere fenomeni posti molto al di là del nostro orizzonte attuale. Saremo in grado di superare e prevenire le malattie. Di eludere gli ostacoli. Di andare più lontano nello spazio e più in profondità negli oceani. Forse riusciremo a penetrare il più grande dei misteri: il codice dell'esistenza umana e i segreti processi della creatività dell'uomo.

Israele si sta preparando a questa grande avventura, aiutando altri viaggiatori e ricevendone aiuto.<sup>26</sup>

### **6.3. Il sistema scolastico israeliano**

Il Sistema Scolastico israeliano è governato dal Ministero dell'Educazione, Cultura e Sport. Le riforme più importanti per quanto riguarda la Scuola Primaria e Secondaria risalgono al 1949 e al 1953, mentre per quanto riguarda la formazione superiore al 1958. Fin dal 1949 l'istruzione pubblica è stata obbligatoria e gratuita per i bambini dai 3 ai 15 anni (fino al 10° grado). Una modifica legislativa ha esteso l'obbligo fino al 12° grado. Lo Stato supporta economicamente le scuole private fino al 100% qualora scegliessero di adottare almeno il 75% del *curriculum* nazionale.

Il sistema scolastico nazionale prevede cinque livelli:

- a. Pre-primary.
- b. Primary (6 anni, 1°-6°).
- c. Secondary (*lower secondary* - della durata di 3 anni - dal 7° al 9° grado, e *upper secondary* - della durata di 3 anni - dal 10° al 12° grado).
- d. Post-secondary.
- e. Higher education.

Le scuole frequentate dalla comunità ebraica sono separate da quelle frequentate dalla comunità araba, ma il sistema legislativo permette che ci siano studenti arabi nelle scuole ebraiche.

---

<sup>26</sup> Ivi, p. IX.

Le scuole primaria e secondaria sono divise in quattro differenti tipi a seconda delle scelte fatte per il *curriculum*. Tutte le scuole finanziate dal Ministero dell'Educazione devono provvedere al *curriculum di base* a cui possono aggiungere altre materie.

Le scuole pubbliche sono:

- *Secular schools*, che offrono il *curriculum statale* in lingua ebraica.
- *Orthodox schools*, che offrono il *curriculum statale religioso* in lingua ebraica con un *focus* particolare sugli aspetti religiosi e tradizionali.
- *Arab schools*, che offrono il *curriculum statale* in lingua araba con un *focus* particolare sulla storia, cultura e religione araba.

Oltre alle scuole pubbliche, ci sono anche Scuole indipendenti per ebrei ultra-ortodossi (*Haredi*), che operano fuori del sistema nazionale, ma che sono accreditate.

L'inserimento nel sistema scolastico inizia obbligatoriamente con il *pre-primary period* (*kindergarten*, dai 3 ai 6 anni) seguito dalla *primary school* (fino ai 12 anni).

Il *lower secondary* (12-15 anni) è organizzato in 3 anni come anche la *upper secondary school* (15-18 anni). Gli studenti della *upper secondary school* possono scegliere tra due differenti percorsi: istruzione generale e istruzione tecnica.

I tre anni di *lower secondary education* propongono le seguenti discipline: Lingua e Letteratura ebraica, Inglese, Arabo, Francese, Matematica, Scienze, Storia, Geografia, Studi sociali, Religione ed Educazione fisica.

Dopo aver terminato il 9° grado di istruzione, gli studenti continuano il loro percorso nella Scuola Secondaria Superiore in uno dei due indirizzi (Generale o Tecnico); la scelta di indirizzo è condizionata dai risultati scolastici ottenuti dagli studenti nel 7°, 8° e 9° grado. Alla fine della Secondaria Inferiore non è previsto alcun esame.

I due percorsi sono offerti da tutte le tipologie di scuole del sistema scolastico israeliano, dalle scuole religiose a quelle arabe. In generale, il percorso dal 10° al 12° grado offre maggiore spazio per le materie scelte dagli studenti in base alle proprie attitudini ed ambizioni.

La principale differenza tra i due percorsi (Istruzione generale e Istruzione tecnica) consiste nell'ammontare di ore delle materie principali dei rispettivi indirizzi. Entrambi comunque preparano per l'Esame di Stato (*Bagrut*) e per l'ammissione al percorso terziario. Il *Bagrut* verifica le conoscenze apprese durante l'intero percorso della Scuola Secondaria ed è progettato e valutato dal Ministero dell'Educazione.

Il livello del *Bagrut* è espresso in termini di *units*, da 1 (minor difficoltà) a 5 (maggiore difficoltà). Ogni *units* rappresenta 90 ore di lezione di classe. Gli studenti devono presentare un numero stabilito di materie obbligatorie e facoltative.

| <b>Compulsory core subjects</b>  | <b>Minimum number of units per subject</b> |
|--|--|
| Civics   | 2 units                                    |
| Bible  | 2 units                                    |
| Hebrew or Arabic Literature  | 2 units                                    |
| Hebrew or Arabic Grammar   | 2 units                                    |
| History  | 2 units                                    |
| English  | 3 units                                    |
| Mathematics  | 3 units                                    |
| <b>Total compulsory units</b>  | <b>16 units</b>                            |
| Fonte: <i>The Israeli education system described and compared with the Dutch system</i> , Education system Israel   EP-Nuffic   1st edition December 2013   version 2, March 2017. |  |

Tra le materie obbligatorie, gli studenti devono portare all'esame almeno una di livello avanzato (5 units), che generalmente è anche l'ambito che lo studente proseguirà nel percorso terziario.

La lista comprende una scelta tra circa 40 discipline di livello avanzato, sia accademiche che tecniche. Quelle accademiche sono: Geografia, Fisica, Chimica, Biologia, Informatica, Francese e Studi sociali. Quelle tecniche sono: Architettura, Economia, Turismo, Arte, Elettrotecnica, Meccatronica, Ingegneria civile, Microbiologia, Finanza.

Gli studenti devono portare almeno una materia facoltativa e per superare l'esame è necessario raggiungere un punteggio di almeno 21 unità con una materia del valore di 5. Per essere ammesso al grado superiore di istruzione inoltre non è sufficiente aver raggiunto 21 unità, ma delle materie più importanti è necessario aver superato l'esame con un numero alto di unità, in riferimento alla Facoltà per la quale si sta facendo richiesta.

Il sistema di Istruzione Professionale è governato dal Ministero dell'Industria. Gli studenti possono iniziare questo percorso già dal 9° grado e continuarlo fino al 12°. La proposta ha come obiettivo la formazione e l'inserimento lavorativo di elettricisti, meccanici, cuochi, parrucchieri, tecnici informatici. Gli studenti possono prepararsi per il *Bagrut* con un sufficiente numero di unità nelle materie accademiche. Coloro che non hanno ottenuto la qualifica, ma che hanno completato 7 *units* in 3 materie accademiche (Matematica, Inglese e Lingua Ebraica) e 7 *units* in 3 materie tecniche ottengono la qualifica per l'ammissione al *Practical Engineering / Handassai programmes*.

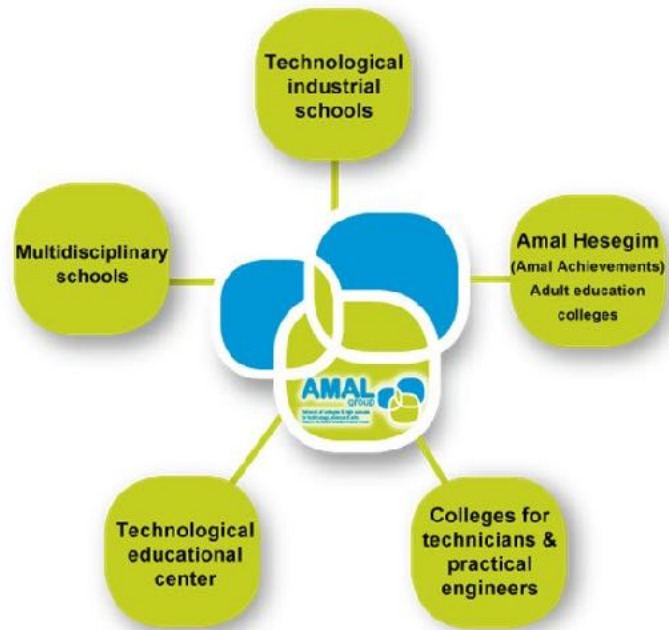
Alla fine del ciclo scolastico, come alternativa all'università, c'è la possibilità di frequentare corsi post-diploma che permettono l'accesso all'insegnamento e ad altre professioni quali quella di bibliotecario e contabile. All'Università è possibile conseguire una laurea breve in tre anni o una laurea completa con altri due o tre anni a seconda della facoltà scelta e successivamente accedere a un dottorato di ricerca. L'ingresso all'Università non è però automatico. Tutti i diplomati devono superare un esame di ammissione presso le stesse università (Esame Psicometrico) che si basa su prove di cultura generale nelle materie di studio della scuola superiore e su prove psicoattitudinali, oltre alla conoscenza obbligatoria, ad un buon livello, della lingua inglese.<sup>27</sup>

Molti studenti non iniziano l'università finché non hanno terminato il Servizio militare (3 anni per gli uomini e 2 per le donne), quindi generalmente gli studenti laureati israeliani hanno un'età maggiore dei laureati degli altri paesi.

---

<sup>27</sup> Per le informazioni sul sistema scolastico israeliano: <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-israel.pdf>

#### 6.4. Amal Network<sup>28</sup> - Tel Aviv, Jerusalem, Israel



Amal (termine ebraico per *lavoro*) è un network di istituti superiori di Scienze, Tecnologia e Arti, scuole di formazione, programmi per l'educazione degli adulti, programmi per i soldati israeliani, un collegio e centri per la formazione di insegnanti ed educatori. È stato fondato nel 1928 dal *Histadrut*, Federazione Generale dei Lavoratori in Terra d'Israele, e nel 2007 è stato definito *Public Benefit Corporation* (PBC).

I suoi campi di eccellenza sono imprenditoria, innovazione in ambito scientifico e tecnologico. Gestisce 128 istituti educativi distribuiti nel Paese per un totale di circa 40.000 studenti e rappresenta un esempio di come la collaborazione tra educazione ed industria si sia rivelata un motore importantissimo per la promozione dei giovani israeliani nella *leadership* dell'imprenditoria e per lo sviluppo del paese.

Amal Group gestisce diversi tipi di scuole:

- *Intermediate*;
- *Multidisciplinary schools* - sotto la supervisione del Ministero dell'Educazione;

<sup>28</sup> Per le informazioni relative alla storia e all'organizzazione del network Amal: [www.amalnet.k12.il/english](http://www.amalnet.k12.il/english).

- *Technological schools, commander* - sotto la supervisione del Ministero dell'Educazione;
- *Schools and industrial technology* - sotto la supervisione del Ministero dell'Economia;
- *Colleges technicians and engineers* - 13°- 14° grado;
- *Adult education colleges*.

Le scuole di Amal si rivolgono a diversi ambienti della società: Ebrei, Beduini, Arabi, Drusi e Cristiani; l'obiettivo che si pone è quello di ottenere l'eccellenza in educazione, scienza e tecnologia per contribuire a costruire il mondo di domani. Dal 2009 il *network* si occupa anche di educazione di studenti ultra-Ortodossi.

Un obiettivo fondamentale di queste scuole è quello di essere il primo ambito di orientamento per i propri studenti, quindi anche un aiuto alle famiglie. L'orientamento si realizza sia con un tutoraggio strutturato, sia attraverso la flessibilità organizzativa che permette agli studenti di personalizzare il proprio percorso di studi scegliendo e potenziando le materie di loro interesse. Ad ogni studente viene assegnato un *tutor* un docente della scuola appositamente formato, che lo accompagna durante i tre anni di istruzione liceale o di scuola media. Il mentore segue circa venti studenti di età diverse, ai quali propone anche attività comuni. La capacità di ascolto è un tratto fondamentale: c'è un dialogo regolare tra insegnanti e studenti sugli interessi e sulle attitudini personali. Questo sistema di tutoraggio è in essere anche tra i docenti stessi, infatti ai giovani insegnanti viene assegnato un mentore, ma anche a chi volesse mettersi alla prova nell'innovazione didattica è proposto l'affiancamento da parte un collega che abbia maggior esperienza e formazione nell'ambito di interesse, con funzione di mentore.

Le scuole di Amal pongono particolare attenzione allo sviluppo delle capacità espressive: tutti gli studenti imparano a fare presentazioni, a parlare in pubblico, a presentare le proprie idee. Per questa ragione alla fine di ogni semestre viene organizzato un evento pubblico, anche occasione di valutazione, in cui sono messi in mostra i lavori realizzati dai ragazzi durante quel semestre. L'occasione della restituzione dei progetti può includere anche



video, opere teatrali, libri, *murales* ... Come dicevamo, queste sono anche occasioni valutative, dalle quali emergono elementi che vanno poi a confluire in un *portfolio* digitale che tiene traccia storica dei processi di sviluppo personali, dei risultati dei test e delle sintesi delle conversazioni personali con gli insegnanti o con il mentore.

Il programma di *Interenship*, alternanza scuola-lavoro, nelle scuole di Amal si è rivelato uno strumento più efficace della preparazione nozionistica per i test di ammissione al college. I dati lo dimostrano: il 100% degli studenti di Amal è ammesso al college. Inoltre il titolo di studio rilasciato dalle scuole del network permette l'ammissione all'università della California.

Grazie alla sua storia di connessione con il mondo dell'imprenditoria, Amal Network ha ottenuto donazioni da parte di aziende, dalla *Trump Foundation* e da altre Fondazioni per incentivare lo studio della matematica, la scienza e la tecnologia da parte delle ragazze, ma ha intrapreso anche collaborazioni scientifiche, come quella con il *Weizmann Institute of Science*, per la formazione per gli insegnanti di fisica.

L'idea fondamentale di ogni ente educativo di Amal si basa su questi principi fondamentali:

- Lavoro di squadra. Il Consiglio di classe funziona come un *team* interdisciplinare capace di coordinare i processi di apprendimento nelle classi;
- Approfondita conoscenza degli studenti: delle loro capacità, problemi, comportamenti, capacità di attenzione, difficoltà di apprendimento, ecc;
- Piano di lavoro personalizzato per ogni studente: il *team* dei docenti sviluppa un programma personalizzato per ogni studente, secondo i suoi bisogni individuali e in linea con il *curriculum* ufficiale della classe;
- Integrazione di computer e tecnologie avanzate nell'ambiente di apprendimento: l'ambiente di apprendimento è caratterizzato da una serie di postazioni di lavoro informatiche che facilitano molte attività e sono progettate per ospitare persone singole o gruppi. Il computer come strumento integrato all'istruzione aiuta gli studenti ad affrontare problemi di capacità di attenzione e disciplina, che spesso sono associati agli

scarsi risultati; inoltre l'uso del computer favorisce la motivazione degli studenti e l'interesse generale nel processo di apprendimento.

### **6.5. La formazione dei docenti**

Amal dà molta importanza alla formazione dei docenti, all'implementazione dell'uso delle nuove tecnologie nella didattica e alla creazione di spazi virtuali per la collaborazione e lo scambio tra docenti in ambiti diversi. L'inizio del cambiamento nella scuola avviene a partire dagli insegnanti. Molti di loro hanno dovuto essere formati sull'utilizzo delle nuove tecnologie nella didattica, hanno dovuto adattarsi ad un sistema di apprendimento in cui ogni studente fosse in possesso di un computer. In questo contesto, il *network* ne è convinto, la "vecchia" didattica della lezione frontale è improponibile e gli insegnanti del futuro avranno funzione di mediatori tra lo studente e gli obiettivi da raggiungere, cioè non più una funzione docente trasmissiva delle informazioni, ma di *counseling* per guidare e stimolare gli studenti nella ricerca della conoscenza. L'insegnante è concepito essenzialmente come un allenatore di una squadra sportiva, integra i compiti in base alle aree di forza dello studente e a tale scopo deve specializzarsi per supportare lo studente nel suo processo di ricerca. L'insegnante deve infine connettere in una rete tutti gli studenti della classe in modo che il talento personale di ognuno diventi capitale umano condiviso. È quindi responsabilità dell'insegnante organizzare il gruppo classe, sostenerlo e bilanciare i "giocatori". Una volta completato il processo di individuazione e definizione delle sue aree di forza, lo studente deve mettersi in azione con l'assistenza dell'insegnante, assumendo un ruolo che lo valorizzi nel gruppo o nel progetto. In questo modo, ogni studente ha un'opportunità per l'auto-espressione e inoltre la sua unicità viene riconosciuta come significativa. Allo stesso tempo, il gruppo trae beneficio dalle capacità di ciascun membro e soprattutto dalla sua motivazione ad aiutarlo a promuoversi.

### 6.5.1. High Tech High (HTH)<sup>29</sup>

Il modello di riferimento per la formazione degli insegnanti è quello della *High Tech High* (HTH). È rivolto agli insegnanti del livello primario fino a quello superiore (dai 6 ai 18 anni) e utilizza strategie pedagogiche nelle quali si intravedono le influenze di diverse scuole pedagogiche quali il costruttivismo, per quanto riguarda la centralità del soggetto che apprende, e di Dewey, relativamente all'importanza dell'imparare attraverso l'esperienza. Il modello della HTH si può sintetizzare con i seguenti punti:

- Personalizzazione: ridefinire il modo in cui gli insegnanti affrontano la progettazione di esperienze di apprendimento centrate sullo studente che soddisfano le esigenze individuali;
- *Equitable Learning*: ridefinire il modo in cui gli insegnanti creano un ambiente di apprendimento socialmente equo, positivo e capace di supportare il successo di tutti gli studenti;
- Apprendimento più approfondito: ridefinire il modo in cui gli insegnanti progettano autentiche esperienze di apprendimento con un approccio intenzionale verso la profondità della conoscenza, che rifletta sulla pratica didattica e ne valuti i risultati;
- Inclusione: ridefinire il modo in cui gli insegnanti possono supportare tutti gli studenti all'interno della classe, valorizzare i loro contributi e la loro esperienza.

Il fine di questo modello è quello di migliorare l'istruzione attraverso la preparazione di professionisti riflessivi. Il programma è incentrato sui principi di progettazione HTH di equità, personalizzazione, lavoro autentico e progettazione collaborativa.

La *High Tech High* è una scuola nata nel 2000 come scuola superiore di tipo "charter", con un particolare grado di autonomia rispetto alle scuole pubbliche, ideata e istituita da un gruppo di educatori e imprenditori di San Diego negli Stati Uniti. Il nome della scuola è *High Tech High* deriva dall'alta tecnologia digitale utilizzata, anche se nella didattica quotidiana spesso sono proposte

---

<sup>29</sup> Per le informazioni relative a High Tech High (HTH) e alle sue strategie pedagogiche <https://www.hightechhigh.org/teachercenter>.

anche attività manuali. Attualmente *High Tech High* comprende 13 scuole di formazione che coprono tutti i gradi scolastici in tre campus. La Direzione della scuola ha creato un programma per la formazione degli insegnanti (*Teacher credentialing program*) e gestisce una Scuola universitaria di formazione degli insegnanti.

Il quesito che ha ispirato la sua fondazione e il suo sviluppo è così riassumibile: "Come si fa oggi nel XXI secolo, con cambiamenti che si susseguono rapidissimi, ad insegnare in modo diverso dal XX secolo? Come motivare i giovani?"

Periodicamente Amal propone ai suoi insegnanti coinvolti con la metodologia HTH convegni o momenti d'incontro per condividere i risultati e confrontare le esperienze di innovazione didattica e progetti di apprendimento creativi. Questo programma pedagogico è stato implementato in otto scuole pilota, scuole di Arte - delle Scienze - scuole medie e scuole multidisciplinari, del *network* cinque anni fa. Anche se il progetto ha solo cinque anni, ci sono già più di 100 insegnanti formati HTH, oltre 1.000 studenti hanno realizzato progetti secondo questa metodologia. Durante il prossimo anno scolastico nella sede di Tel Aviv della scuola "Lady Davis", a partire dal 7° grado, tutte le ore curricolari di *humanistic* e *social science* diventeranno momenti di lavoro interdisciplinare. Per le diverse discipline coinvolte si prevede una progettazione annuale per l'affronto di un tema comune e la scelta di modalità attraverso cui svilupparlo, utilizzando gli specifici linguaggi disciplinari. La valutazione sarà comune e soprattutto verterà sulle competenze sviluppate; da settembre dell'anno scolastico 2018-2019 saranno insegnati due gruppi di argomenti:

- *Humanistics*: Storia, Letteratura, Filosofia e Bibbia;
- *Social Sciences*: Educazione civica, Storia, Letteratura e *Gender Studies*.

Per ogni ambito saranno coinvolti sei insegnanti che progetteranno il corso e insieme insegneranno per ottenere un apprendimento realmente significativo. In questo modo ogni studente avrà otto ore alla settimana di lavoro con un insegnante, al posto delle due ore che ogni insegnante avrebbe con 40 studenti. L'importanza del progetto è data dalla rilevanza che gli studi

assumono in relazione al mondo reale, alla connessione con la comunità e al dialogo significativo tra insegnanti, studenti ed educatori.

Il maggiore cambiamento che queste esperienze documentano è relativo alla figura dell'insegnante, per la sua funzione di indirizzare lo studente ad un apprendimento creativo. L'obiettivo è potenziare l'insegnante per rafforzare così l'eccellenza dello studente, attraverso percorsi scolastici incentrati sull'imprenditoria, l'uso delle nuove tecnologie (iPad e Apple) nella didattica e un'alta competenza dei docenti. La combinazione di tecnologie avanzate nell'insegnamento e nell'apprendimento può essere efficace solo se è svolta in concomitanza con il cambiamento dei metodi di insegnamento.

#### **6.6. Entrepreneurship center**

La Amal Network è particolarmente convinta dell'importanza di favorire lo sviluppo delle capacità imprenditoriali e ha istituito centri nella periferia, geografica e sociale di Israele, al fine di formare *leader* sociali e imprenditoriali, contribuendo così anche alla crescita socioeconomica del paese.

Il primo centro è stato costruito nel 2012 nella città settentrionale di Safed, con particolare attenzione allo sviluppo dello spirito d'iniziativa, del pensiero originale e della creatività. Consente agli studenti di specializzarsi in biomedicina e nella costruzione e funzionamento di droni. L'obiettivo è quello di realizzare pienamente le capacità degli studenti, sviluppare il loro pensiero imprenditoriale e dare loro l'opportunità di sperimentare veramente i processi di sviluppo del progetto.

Dopo il successo della scuola in Safed, un secondo centro ha iniziato ad operare ad Hadera, concentrandosi sullo sviluppo di app, modelli 3D e nuovi media. Il terzo centro di imprenditorialità è stato creato presso la scuola Shevach-Mofet di Tel Aviv, con focus su *cyber*, app e IOT (*Internet of Things*).

I *Centri per l'imprenditoria* hanno come obiettivo quello di sviluppare le competenze necessarie affinché i giovani possano poi integrarsi efficacemente nel mondo dell'industria e per questo Amal investe sullo sviluppo di competenze cognitive e operative. Il fine principale è aiutare gli studenti a realizzare le proprie attitudini, sviluppare il proprio pensiero e aiutarli a fare esperienza di quanto imparato con il supporto dei migliori professionisti

dell'*high tech* del Paese. Sono scuole fortemente incentrate sull'innovazione tecnologica applicata all'industria, ogni studente, anche in condizioni svantaggiate, attraverso un sistema di alternanza-scuola lavoro, può raggiungere il successo scolastico attraverso lo sviluppo delle proprie competenze professionali e personali.

L'alternanza scuola lavoro (*internship*) presso la scuola Lady Davis di Gerusalemme è un progetto integrato nella didattica curricolare della durata dell'intero percorso di studi (tre anni). Gli studenti, collaborando con il proprio *tutor*, identificano un ambito d'interesse e un problema al quale vorrebbero provare a dare risposta; a questo punto il *tutor* in collaborazione con lo studente e l'intero Consiglio di classe cerca nella comunità locale un ambito di lavoro che possa ospitare lo studente per il suo percorso di alternanza scuola-lavoro e dove possa essere supportato per la definizione, la pianificazione e la realizzazione del progetto da tecnici specializzati in azienda oltre che dai docenti a scuola. Tre anni dunque in cui, una volta alla settimana, per tutto il giorno, lo studente si debba recare in azienda. In realtà l'ambito di collaborazione non è rigidamente stabilito, come infatti è stato raccontato da uno studente della "Lady Davis" di Gerusalemme frequentante l'11° grado che stava svolgendo il proprio percorso di alternanza presso una scuola di surf: ogni sabato seguiva i corsi per diventare insegnante di surf, mentre a scuola, insieme ai suoi insegnanti e al suo *tutor*, lavorava sulla costruzione di un *app* per cellulari in grado di fornire le previsioni meteorologiche, con particolare dettaglio sui venti, per gli appassionati di surf. Gli apprendimenti dei due diversi ambiti erano integrati dallo studente stesso attraverso un lavoro metacognitivo di riflessione su un diario di bordo. Alla fine del percorso gli studenti devono organizzare una presentazione pubblica di ciò che hanno appreso. In particolare la scuola Lady Davis di Gerusalemme, rivolgendosi a studenti difficili recuperati dalla dispersione scolastica, ha ottenuto il particolare permesso dal Ministero dell'Educazione in forma sperimentale, che i suoi studenti utilizzino il progetto di alternanza come prova per l'esame di Stato (*Bagrut*).

*Internship is the exam*: gli studenti realizzano il prodotto previsto dal loro progetto di alternanza triennale e lo presentano pubblicamente, hanno quindi il compito di redigere la storia dei propri apprendimenti in un diario di lavoro e preparare una ricerca in cui sintetizzare gli apprendimenti disciplinari e trasversali acquisiti durante la scuola superiore. Questo documento viene poi inviato al Ministero che lo acquisisce come prova ufficiale per il *Bagrut*.

L'attività didattica, come si può facilmente immaginare, ha ampi spazi di laboratorio: dal 10° anno di scuola il *focus* principale è sul metodo di ricerca, molte discipline lavorano per progetti e in alternanza con il mondo del lavoro (un giorno alla settimana può essere riservato al lavoro in azienda su progetti reali), poi, a seconda della scuola, il 30% del monte ore per disciplina è centrato su progetti laboratoriali, mentre il 70% approfondisce il programma specifico di studio in vista dell'esame di maturità.

L'impatto e il collegamento con la realtà comunitaria sono molto forti, anche per quanto riguarda il tema dell'inclusione sia dei disabili fisici sia delle numerose comunità straniere presenti nel Paese, in questo senso molto utile risulta l'obbligo per gli studenti di scegliere un'esperienza di volontariato.

Il metodo pedagogico, che ha come fondamento teorico quello della scuola democratica di Dewey di cui si è parlato in questo lavoro al *Capitolo 3 - Principi pedagogici di riferimento (Paragrafo 3.3 John Dewey: learning by doing)*, è basato sull'agire, sperimentare e riflettere sul proprio apprendimento attraverso la realizzazione di progetti reali, di interesse comunitario, che sono poi presentati agli esami di Stato finali. Si vuole incentivare i giovani a realizzare le proprie potenzialità ("*Try to be the first*") in accordo con le proprie capacità. Il *entrepreneurship program* offre agli studenti gli strumenti per il proprio successo futuro: *public speaking skills, digital literacy, teamwork, financial education*, conoscenza della lingua inglese ad alto livello e capacità di affrontare e risolvere problemi per essere in grado di inserirsi nello sviluppo del mondo reale.

In sintesi questi centri sono la strada concreta che *Amal Group* ha individuato per l'innovazione e la reale integrazione nell'industria. A questo scopo Amal

lavora a stretto contatto con il Ministero dell'Economia, l'Associazione degli artigiani, Musei e Istituti di ricerca.

### **6.7. Multidisciplinary School**

Considerando il tempo presente e i bisogni del sistema educativo, scientifico e tecnologico, Amal ha messo in moto un processo di trasformazione della scuola con il modello delle scuole multidisciplinari. Queste scuole sono progettate per offrire agli studenti un *curriculum* flessibile che permetta loro di specializzarsi in diversi campi.

Le scuole multidisciplinari fondano il loro corso di studi sulla scienza, tecnologia, società e arte, includendo anche bioingegneria, ingegneria informatica, ingegneria meccanica, ingegneria elettrica, comunicazione, TV e cinema, fotografia, pubblicità e relazioni pubbliche, *management* nelle risorse umane, grafica, educazione, educazione fisica, sostenibilità, musica, danza.

I principi che caratterizzano queste scuole sono:

- Promozione di valori e cultura orientati a progetti finalizzati al bene della comunità;
- Collaborazione delle scuole con accademie ed istituti di ricerca;
- Innovazione pedagogica: ricerca e sviluppo in campo educativo, *curriculum* unico e obiettivi didattici avanzati, integrazione degli ITC nel *curriculum*;
- Aiuto e supporto degli alunni con disturbi di apprendimento;
- Sviluppo dei talenti degli alunni.

Nelle scuole Lady Davis visitate dal ricercatore sono presenti corsi che hanno queste caratteristiche.

### **6.8. PBL projects (Project-based learning)**

Negli ultimi anni un gruppo di insegnanti appartenenti al gruppo delle scuole di Amal è stato formato per il metodo PBL, basato su un apprendimento investigativo che utilizza i principi di *high-tech-high (HTH)*. Questo processo di apprendimento è connesso con i principi della multidisciplinarietà, fondamentali per la vita reale. Il grande vantaggio che si è verificando applicando questo metodo è che, per la prima volta, le scuole possono



operare sinergicamente come singole comunità di apprendimento, capaci di collaborare e di condividere esperienze significative senza rimanere realtà isolate.

Il programma è stato approvato dal Dipartimento di Innovazione del Ministero dell'Educazione.

*Project-Based Learning* (PBL) è un modello che organizza l'apprendimento attorno a progetti intesi come compiti complessi, basati su domande sfidanti o problemi in grado di ingaggiare gli studenti nella progettazione, soluzione o investigazione. Gli studenti hanno la possibilità di lavorare in autonomia per un certo periodo di tempo e di realizzare un prodotto concreto o una presentazione.<sup>30</sup> I progetti sono pensati in connessione con il mondo dell'industria o degli affari. Gli studenti imparano a diventare flessibili mettendosi alla prova con l'apprendimento per indagine e costruendo una soluzione attinente agli studi con cui si sta affrontando il problema.

Una parte importante del programma si concentra sullo sviluppo delle abilità espressive degli studenti, quali la preparazione di una presentazione pubblica per comunicare le proprie idee. Il progetto finale deve sempre essere orientato alla comunità, integra l'apprendimento esperienziale che rafforza le intelligenze multiple e potenzia gli studenti, in modo che questi possano utilizzare strutture all'avanguardia, ma allo stesso tempo richiede di restituire quello che hanno ricevuto come possibilità per la loro comunità. Così avviene che tutte le applicazioni sviluppate dagli studenti siano risposte a problemi di comunità o persone con bisogni speciali: persone con disabilità, persone a rischio e accessibilità di siti storici della città.

Le definizioni di PBL sono diverse e diversificate: c'è chi vi include obiettivi educativi, compiti reali, la presenza del docente come facilitatore senza potere

---

<sup>30</sup> B.F. Jones; C.M.Rasmussen; M.C. Moffitt, *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. American Psychological Association, 1997.

J. Thomas; A. Michaelson; J.R. Mergendoller, *Introduction to Project Based Learning*, Buck Institute for Education Project Based Learning Handbook, 1999.

direzionale<sup>31</sup>, chi parla di *cooperative learning*, riflessione e competenze trasversali.<sup>32</sup>

L'idea di adeguare i progetti agli studenti non è certamente nuova, c'è una lunga tradizione di scuole *per progetto* che hanno sviluppato temi interdisciplinari attraverso il laboratorio *d'investigazione*. Nel *Capitolo 3-Principi pedagogici di riferimento-* di questo lavoro (*Paragrafo 3.3 John Dewey: learning by doing e Paragrafo 3.3.1 William Heard Kilpatrick: il metodo dei progetti*) infatti ne è stata descritta l'origine nella pedagogia nel pensiero di Dewey. La fondamentale differenza tra il PBL e la didattica laboratoriale tradizionale sta nella consegna del compito che deve avvenire per scoperta. La cifra distintiva sta nella capacità di stimare o meno il punto di vista degli studenti.

Quando quindi un progetto può essere considerato PBL? Esistono cinque criteri che aiutano questa definizione:

- a. *Centralità nel curriculum*: il progetto è il *curriculum*. Gli studenti apprendono i contenuti disciplinari attraverso il progetto.
- b. *Domande guida*: il progetto PBL è centrato su domande o problemi che guidano gli studenti all'apprendimento dei contenuti disciplinari. Deve essere chiara la connessione tra le attività e le conoscenze disciplinari da apprendere.
- c. *Investigazione costruttiva*: l'investigazione è l'obiettivo del processo d'indagine che, durante l'apprendimento, porta alla risoluzione. L'investigazione deve essere progettata, decisa, scoperta, risolta e il suo processo deve diventare modello per lo studente.
- d. *Autonomia*: i progetti PBL non sono guidati dall'insegnante e conclusi secondo la sua idea. Gli esercizi di laboratorio e i libri di testo non sono esempi di PBL, infatti questi sono centrati su un problema, mentre i progetti PBL non hanno una soluzione predeterminata. In questo caso gli studenti hanno la possibilità di muoversi con autonomia e possono esercitare il proprio potere decisionale.

---

<sup>31</sup> D.G. Moursund, *Project-based learning using information technology*. Eugene, OR: International society for technology in education, 1999.

<sup>32</sup> W. Diehl, et al, *Project-based learning: A strategy for teaching and learning*, Boston: Center for youth development and education, 1999.

- e. *Realismo*: i progetti PBL sono reali, non simulati. Questo comporta che ogni aspetto debba essere valutato: collaboratori scelti, prodotto realizzato, la presentazione e il contesto a cui il prodotto è proposto.<sup>33</sup>

Le ricerche sul PBL hanno messo in evidenza i componenti principali delle attività di PBL, che sono: *motivazione, operatività, contesto e tecnologia*. Le ricerche sulla motivazione includono le ricerche *sull'orientamento* dei giovani: i progetti PBL, proprio per la loro enfasi sull'autonomia degli studenti, sull'apprendimento collaborativo e sui compiti di realtà, sembrano essere strumenti efficaci per orientare attraverso l'insegnamento e l'apprendimento.

Come un mastro artigiano in una bottega, l'insegnante fornisce all'allievo un'impalcatura di istruzioni, modelli, prototipi, strategie per ragionare e risolvere problemi, in modo che gradualmente l'allievo si assuma la responsabilità del proprio apprendimento.<sup>34</sup> L'apprendimento è potenziato se il contesto di apprendimento è la realtà stessa in cui quanto è stato imparato verrà poi riutilizzato.<sup>35</sup>

Generalmente il docente è un facilitatore, colui che provvede a dare impalcature, guidare e dare istruzioni circa l'utilizzo della strategia migliore. Già all'inizio del XX secolo William H. Kilpatrick<sup>36</sup> definiva il *Project Method* come un "*a hearty, purposeful act*", un progetto o una ricerca che, sottoposta agli alunni, ha quattro fasi distinte ma comunque centrate su di essi: la definizione dello scopo - pianificazione e progettazione - realizzazione del progetto - valutazione.

Thomas<sup>37</sup> identifica cinque caratteristiche fondamentali del PBL:

- L'utilizzo di progetti centrati su contenuti curriculari. Questi progetti diventano il veicolo principale per i contenuti disciplinari.

---

<sup>33</sup> M. Holm, *Project-based Instruction: A Review of the Literature on Effectiveness in Prekindergarten*, River academic journal, 2011, 7.2: 1-13.

<sup>34</sup> P.C. Blumenfeld, et al, *Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning*. Educational psychologist, 1991, 26.3-4: 369-398.

<sup>35</sup> J.S. Brown; A. Collins; P. Duguid, *Situated cognition and the culture of learning*, Educational researcher, 1989, 18.1: 32-42.

<sup>36</sup> W.H. Kilpatrick, *The project method*, Teachers college record, 1918, 19: 11.

<sup>37</sup> J.W. Thomas, *A review of research on project-based learning*, 2000.

- I progetti sono basati su domande-guida.<sup>38</sup> Le domande-guida devono essere pertinenti al contenuto e risultare interessanti per gli studenti.
- Il progetto coinvolge gli studenti in modo che questi possano identificare il problema, sviluppare e progettare soluzioni e realizzare un prodotto finale (presentazione, *report*, invenzione o modello).
- I progetti sono centrati sugli studenti. I docenti sono ricercatori, facilitatori e guide, ma devono essere gli studenti a definire, scegliere e portare avanti i loro progetti.
- I progetti sono sviluppati a partire da idee e problemi reali piuttosto che da esercizi e ricerche accademiche.

Sia Thomas (2000) che Kilpatrick (1918) sottolineano l'importanza della motivazione personale come la chiave di volta di questa metodologia.

### 6.8.1. Elementi essenziali per costruire un progetto PBL<sup>39</sup>

La metodologia PBL è strutturata ed organizzata. Un progetto prevede tre parti (si veda lo schema in **Figura 1**):

- Student Learning Goals* (centro della figura)
- Essential Project Design Elements* (gli altri elementi in figura)
- Project Based Teaching Practices* (tutto il resto che viene spiegato)

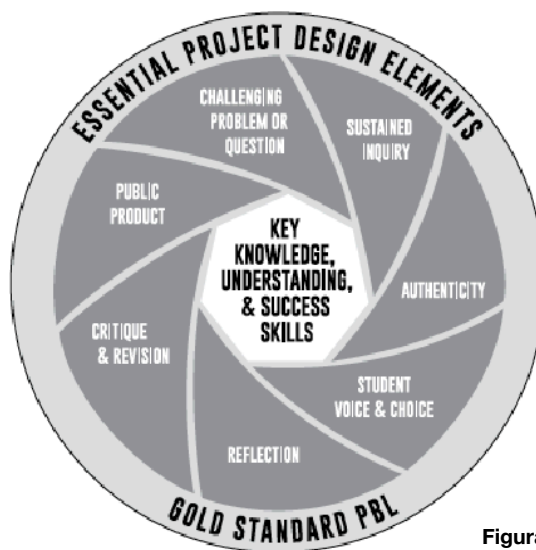


Figura 1

Con *Student Learning Goals* si intende l'obiettivo di apprendimento, che è la capacità di applicare le conoscenze acquisite al mondo reale per risolvere problemi, rispondere a domande complesse e creare prodotti di qualità. Perché questo avvenga è necessario non trascurare lo sviluppo delle competenze trasversali quali il *critical thinking* e il *problem solving* e il *cooperative learning*.

<sup>38</sup> P.C. Blumenfeld, et al, *Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning*. Educational psychologist, 1991, 26.3-4: 369-398.

<sup>39</sup> Per informazioni relative agli elementi didattici per la creazione di un progetto PBL: [http://www.bie.org/blog/gold\\_standard\\_pbl\\_essential\\_project\\_design\\_elements](http://www.bie.org/blog/gold_standard_pbl_essential_project_design_elements).

Gli elementi che compongono un progetto (*Essential Project Design Elements*) sono sette. Il primo elemento è il vero cuore del progetto ed è il problema da investigare o da risolvere (*Challenging Problem or Question*) che deve essere posto come domanda aperta per guidare gli studenti nella scelta delle strategie di risoluzione. Il secondo è il processo d'indagine (*Sustained Inquiry*) ed ha come necessità fondamentale un tempo adeguato, dal momento che la capacità di porre domande da parte degli studenti nasce dall'intuizione che il problema possa essere interessante per loro stessi; solo a questo punto essi trovano soluzioni per rispondere, fanno altre domande fino alla soddisfazione della domanda iniziale. Il terzo elemento l'autenticità (*Authenticity*, dove per autentico s'intende qualcosa di reale o genuino, inerente al mondo reale). L'importanza di questo terzo punto è data dalla sua capacità di aumentare la motivazione all'apprendimento.

Il quarto elemento fondamentale è costituito dalla possibilità per gli studenti di avere voce in capitolo (*Student Voice & Choice*) nel progetto, in effetti questo crea il senso di appartenenza al progetto stesso. La riflessione (*Reflection*) rappresenta il quinto elemento. Come affermava John Dewey "Noi non impariamo dall'esperienza. Noi impariamo dalla riflessione sull'esperienza." La qualità del prodotto realizzato è fondamentale nei progetti PBL, per questo il sesto elemento è costituito dalla revisione critica (*Critique & Revision*) in cui gli studenti devono sottoporre il proprio lavoro a compagni e docenti anche attraverso la costruzione di rubriche valutative e modelli o protocolli di *feedback*. Affinché il principio dell'autenticità venga tenuto presente anche in fase valutativa, è importante in questa fase anche la valutazione del processo messo in atto da ogni studente da parte di esperti esterni alla scuola.

L'ultimo elemento è il prodotto realizzato, che deve essere reso pubblico (*Public Product*) perché questo:

- a. Aumenta la motivazione nei ragazzi e li costringe ad organizzare il proprio discorso per gestire l'ansia;
- b. Introduce la dimensione sociale nell'apprendimento: il prodotto realizzato viene presentato alla società e diventa in questo modo condivisibile, discutibile e modificabile;

- c. Permette di condividere e di mettere a disposizione in modo reciproco con il contesto sociale le abilità, la creatività e gli strumenti per rispondere a bisogni emergenti.

## 6.9. Conclusione

La dinamicità e la spinta alla sperimentazione delle scuole appartenenti al gruppo Amal rispecchia certamente quella percepibile nelle pagine del libro *Laboratorio Israele* di Senor e Singer di cui si è parlato in precedenza. Nelle scuole Lady Davis il lavoro condiviso tra i docenti trova i suoi obiettivi nella comune visione della vita e del bene della persona, queste basi sono l'origine dello sforzo creativo e innovativo con cui si cerca di mettere al centro dell'apprendimento la persona dello studente, valorizzandone realmente i talenti. Gli studenti incontrati sono giovani ben formati, con possibilità veramente significative in confronto ai loro coetanei italiani: sono giovani che redigono articoli di Wikipedia, che sviluppano *app*, che brevettano *software* per la sicurezza o impianti per il trasporto di acqua potabile, in sinergia e simpatia tra il mondo della scuola e quello dell'industria.

Ogni idea è degna di essere approfondita ed è una possibilità talmente reale che facilmente si incontrano progetti a cui il Ministero dell'Educazione ha dato concessioni particolari, come l'esempio della scuola di Gerusalemme raccontato nel *Paragrafo 5.6 Entrepreneurship center*. Quanto poi il condizionamento culturale sia così forte da - in qualche modo - determinare le scelte e le preferenze e le proposte orientative, o quanto poi il talento personale, emerso e consolidato, trovi nel servizio allo Stato, attraverso il servizio militare, la sua massima espressione non è oggetto di questa ricerca, qui si potrà solo far notare che la percezione dominante nel ricercatore-osservatore è stata senza dubbio quella di una forte coesione sociale a vantaggio della gioventù.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> G. Bertagna; C. Xodo, *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubettino, 2011, pp. 68 ss.

## 7. CONCLUSIONI

### 7.1. Introduzione

Alla fine di questo lavoro si intende descrivere il modello teorico che è emerso dallo studio degli autori citati nel *Capitolo 3 - Principi pedagogici di riferimento* - il criterio, o filtro interpretativo, con cui sono stati assunti i dati dalle osservazioni e dalle interviste così come sono state delineate nel *Capitolo 1 Introduzione*.

Il presupposto ermeneutico che ha guidato la lettura dei dati potrebbe essere espresso con le parole di Edith Stein: *La pedagogia costruisce castelli in aria se non trova una risposta alla domanda "chi è l'uomo?"*<sup>41</sup>In altre parole chi si impegna a fare scuola oggi deve trovare il modo di occuparsi della persona umana in tutta la sua complessità, considerando anche il contesto della modernità in cui è inserita, adoperandosi per eliminare tre classiche separazioni:

- La separazione degli studenti in base alla loro abilità di studio.
- La separazione fra mano e mente e fra le discipline.
- La separazione della scuola dal mondo.

Per giungere alle considerazioni finali, si è inteso prendere nota dei bisogni che la comunità internazionale sottopone al mondo dell'istruzione (Introduzione *Paragrafo Contesto 1.1*), ai quali, attraverso una serie di domande guida, si vuole provare a dare una parziale risposta che tenga conto di quanto emerso durante la fase di ricerca degli studi di caso. Durante lo svolgersi di questo capitolo si intende restituire i risultati dell'indagine relativa a quale sia l'impostazione pedagogica (*Paragrafo 7.3. Quale pedagogia per sanare il paradigma della separazione?*) più adeguata per le necessità emergenti dal mondo del lavoro ma anche, e soprattutto, quelle immanenti alla natura dell'uomo. Si cercherà di descrivere quale tipo di scuola (*Paragrafo 7.4. Quale scuola?*), quale organizzazione e profilo professionale dei docenti, sia la più favorevole nell'eliminazione delle separazioni sopra citate. Infine, tenendo conto del panorama contemporaneo, si vorrà inserire la descrizione in un quadro di riferimento più ampio (*Paragrafo 7.5. Personalizzazione: perché?*).

---

<sup>41</sup> E. Stein, *Der Aufbau der menschlichen Person*, ESGA 14, tr. it. di M. D'Ambra, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000, p. 54.

## **7.2. Quale pedagogia per sanare il paradigma della separazione?**

Alla fine di questa ricerca si sceglie di definire *educazione* come un rapporto positivo tra persone, che abbia come fine l'introduzione nella realtà - da protagonisti - attraverso la conoscenza degli oggetti culturali della propria tradizione e lo sviluppo della capacità critica per giudicarli ed, eventualmente, superarli per corrispondere alla personale esigenza del vero, del bello e del buono.

### **7.2.1. Allievo e maestro sono persone**

Quando si parla di scuola si parla di studenti, docenti, processi di apprendimento, verifiche, lezioni, classe e intervalli, cioè momenti di vita personale. Ma chi educa? E chi è educato? E quali caratteristiche definiscono il processo educativo?

I termini *professore* e *studente* non indicano categorie ontologiche, ma ad esse rimandano *maestro* e *allievo*, è infatti dell'adulto essere *magis* (più) in sapienza e conoscenza, ed è del giovane il bisogno di essere aiutato a crescere. Abbiamo detto nell'Introduzione che i giovani paiono malati di astenia nei confronti del lavoro scolastico e poveri di un interesse che stimoli una motivazione debole, ci si vuole ora interrogare su quali siano le cause di questa malattia presupponendo che nelle nostre aule quotidianamente si verifichi un errore generatore di questo virus. L'errore, secondo chi scrive, è di natura ermeneutica, è relativo cioè a come si pensa l'essere umano e al suo funzionamento. Per rispondere alla domanda *Come si suscita l'interesse?* è necessario conoscere la natura del soggetto e la dinamica dell'interesse, altrimenti non si può far altro che procedere per tentativi che ultimamente ripropongono schemi e modi passati.

Si cominci quindi con il dichiarare che il principio interpretativo assunto da questa ricerca vuole intendere i protagonisti del mondo-scuola proprio a partire dalla loro natura, cioè in quanto persone. A questa premessa conseguono una serie di considerazioni che è nostro interesse dettagliare per far chiarezza su quale sia l'ipotesi educativa, quindi didattica, più adeguata alla natura del processo formativo.



La persona è una creatura, posta nel creato, e che subisce le leggi della natura. Parliamo di un essere organico e complesso, non solo materia né solo pensiero: è corpo consapevole di esistere.

La persona non è solo corpo, non finisce con la sua fine materiale né si esaurisce nella corruttibilità naturale, ma trascende il suo corporale; pur essendo in tutto un essere naturale, la consapevolezza di sé, della realtà e la capacità di dare significato alle cose, riunificandole in unità significative per sé, permettono di andare oltre il limite naturale delle cose. Questo superamento dei limiti materiali si esprime concretamente da una parte nell'abilità tecnica trasformatrice della natura, dall'altra nella capacità di volere bene, di amare.

L'universo personale è dunque fisico e relazionale: non è possibile isolare alcuni aspetti per comprenderlo, ma è necessario preservare e valorizzare i legami, i valori e i contesti che lo costituiscono. Il corpo costringe e mortifica lo spirito, ma questa condizione oggettiva e naturale è anche la via che permette all'essere umano di uscire da sé, esponendosi alle problematiche del mondo<sup>42</sup>; attraverso il corpo, l'uomo entra in contatto con gli altri e la realtà, mettendo alla prova di volta in volta il proprio pensiero e verificandolo, provandolo con le passioni e i sentimenti. Attraverso i sensi, naturale risorsa per lo sviluppo, l'uomo percepisce lo spazio, attraverso l'invecchiamento conosce il tempo, attraverso la morte è messo davanti all'eternità.

Attraverso il proprio corpo l'essere umano esce da sé, il suo essere si dirige verso l'esterno, verso l'altro percepito, sentito e toccato. Si pensi al bambino che utilizza lo strumento del corpo per relazionarsi con le cose e con l'altro, per incontrarlo, cercarlo e conoscerlo: l'uomo, nella sua struttura naturale, è un essere relazionale, afferma Mounier<sup>43</sup>, nel senso che ha bisogno dell'alterità per esplorare la realtà e quindi completare la sua natura che è anche spirito, quindi conoscenza, curiosità e amore. La relazionalità è un movimento verso, è capacità di uscire da sé, di decentrarsi per rendersi disponibile per gli altri, di

---

<sup>42</sup> E. Mounier, *Il personalismo*, a cura di G. Campanini e M. Pesenti, Ave, Roma, 2004.

<sup>43</sup> Ivi.

comprenderne il punto di vista, di prenderne su di sé il dolore e la gioia, di dare.<sup>44</sup>

Fuori da questa dialettica l'altro, il prossimo, è trattato come un oggetto, cioè un assente di cui disporre; mentre la natura positiva della relazione, riconoscendo che l'essere supera la propria materialità, sta nel riconoscimento che l'altro è un soggetto non definibile, etichettabile, è inesauribile; mentre la carne è corruttibile, è colmo di speranze perché consapevole di essere altro che puro corpo con una fine certa.<sup>45</sup>

Chi lavora in ambito educativo lo sa bene: uno studente, fosse anche il peggiore, quando si rendesse conto di essere stimato per quello che è, sentendosi oggetto di credito, diventa capace di cose inimmaginabili precedentemente. L'esperienza della preferenza è l'esperienza di sentirsi accettato e di vedersi in un contesto più ampio, in movimento, non isolato: definitivamente l'impatto con l'altro turba la persona, la costringe all'azione svelandola a se stessa. La relazione è questa provocazione continua, anche qualora fosse una relazione negativa, svilupperebbe il senso d'ingiustizia che muove alla lotta.

L'uomo prende coscienza di sé, si conosce osservandosi in azione, alle prese nella lotta quotidiana con la realtà perché questa, in qualche modo, lo raggiunge e lo colpisce. L'impatto con la natura impone una presa di posizione, rende necessaria una scelta: è esattamente in questo atto di scelta che l'uomo raggiunge la maturità. La scelta della libertà non è assoluta, ma subisce i condizionamenti del nostro essere legati alla natura, è sempre cioè riferita ad un contesto e ad una situazione. L'aver libertà di scelta non è ancora il compimento della libertà; lo è l'atto libero che sceglie di volta in volta il proprio posto nel mondo. Scegliere è quindi essere responsabili, cioè rispondere alle provocazioni della realtà e, così facendo, nella scelta la persona scopre sempre di più se stessa.

---

<sup>44</sup> Ivi.

<sup>45</sup> Ivi.

Se si ammette che non vi sia modo di dare un senso [...] alla natura umana, che l'universo non abbia alcun valore da propormi, ne risulterà per l'azione questa conclusione: fate pure qualunque cosa, purché la vostra azione sia intensa, e vigile al consolidamento di ciò che sussiste e poi affonda nelle sabbie mobili.<sup>46</sup>

L'azione umana diventa educativa per chi la agisce quando può andare oltre i determinismi naturali e muoversi per uno scopo ragionevole.<sup>47</sup>

Intenzionalità, ragione, libertà e responsabilità sono le caratteristiche dell'agire della persona umana. La maggior parte delle volte però l'atto è messo in moto da un movimento meccanico, inconscio o predeterminato da fattori culturali, sono questi i casi in cui intenzionalità e riflessione sono possibili solamente a posteriori.<sup>48</sup> Anche in questo modo è intatta la possibilità che l'esperienza derivante sia veramente umana; questo infatti si verifica quando azione e pensiero sono coinvolti in modo intrinsecamente dipendente.

Il pensiero e l'azione sono strettamente legati. L'uomo incontra la realtà, ne conseguono riflessioni e decisioni guidate dal sistema valoriale di riferimento della propria comunità o tradizione, ne scaturisce poi l'azione che è sempre libera.

L'agire è una forza etica in quanto conferisce un determinato valore alle proprie modalità e al mutamento che vuole provocare, al fine che si è prefissato. Possiamo considerare educativo, cioè rivolto alla persona umana, quell'atto che tende alla perfezione, cioè a valori ideali universali: il vero, il bello, il buono. Nessuna azione è sana, umanamente parlando, se trascura il proprio apporto alla vita spirituale<sup>49</sup> ed ideale.

### **7.2.2. Come apprende la persona?**

Nell'etimologia della parola *apprendimento* è presente il concetto di afferrare, corrisponde alla forma di *apprehnsio*, utilizzato dai filosofi scolastici medievali

---

<sup>46</sup> Ivi.

<sup>47</sup> G. Bertagna; P. Triani, *Dizionario di didattica: concetti e dimensioni operative*, La Scuola, 2013.

<sup>48</sup> Ivi.

<sup>49</sup> Ivi.

per intendere *afferrare con i sensi o con l'intelletto*.<sup>50</sup> Sensi ed intelletto, però, come spiega la filosofia tomista, hanno natura differente: i primi conoscono grazie ad azioni materiali esercitate sugli organi corporei, mentre il secondo coglie i tratti costitutivi della realtà attraverso concetti universali desunti a partire dall'esperienza sensibile.<sup>51</sup>

In sintesi: l'uomo s'impatta con la realtà, da questo scontro sorgono intuizioni che attivano il pensiero per la verifica delle intuizioni stesse, che quindi diventano il termine dell'azione del pensiero. La verifica che opera il pensiero avviene attraverso la dimostrazione razionale, azione dell'intelligenza, o la verifica sperimentale operata attraverso i sensi. Si può dire che l'intelligenza, di intuizione in intuizione, tenda all'essere per afferrarlo e trovi soddisfazione nell'incontro con la verità. Il pensiero verificato quindi riposa nella corrispondenza tra intuizione e verifica; possiamo definire *adulta* l'intelligenza che fa quest'esperienza, cioè che attinge certezze valide oggettivamente, mentre immatura l'intelligenza che non è ancora in grado di operare dimostrazioni razionali che confermino le intuizioni iniziali.

Generalmente è del giovane il bisogno di partire dai sensi nell'incontro con il reale per stimolare le intuizioni. In questo senso l'educazione deve preparare il giovane ad esercitare la sua capacità di pensiero e renderlo capace di giudicare, in virtù delle evidenze che l'intelligenza riconosce, e quindi di gioire della verità in quanto tale e di proseguire in questo modo verso la sapienza. Dal momento, però, che nulla penetra nell'intelletto se non attraverso i sensi, avverte Maritain<sup>52</sup>, quanto più l'intelligenza è immatura tanto più difficilmente si può confrontare con concetti universali di cui non ha in qualche modo fatto esperienza. Risulta a questo punto interessante notare che la conoscenza scientifica, in quanto dimostrata e verificata, è adulta, per cui accessibile a coloro che siano capaci di dimostrazioni razionali, insomma a coloro che già sanno qualcosa. Considerazione importante soprattutto per quanto riguarda i programmi scolastici e le progettazioni didattiche: un giovane, per *afferrare* i

---

<sup>50</sup> Ivi.

<sup>51</sup> J. Maritain; A. Agazzi; P. Viotto. *L'educazione al bivio*. La scuola, 1976.

<sup>52</sup> J. Maritain, *L'educazione al bivio* (1943). La Scuola, Brescia, 1962.

concetti universali, ha bisogno di partire dai sensi, ha bisogno cioè di agire materialmente in modo che tutta la sua persona sia ingaggiata nel processo. I sensi sono le vie della conoscenza perché diventano strumenti utilizzati per fare qualcosa con uno scopo.<sup>53</sup>

Quando parliamo di esperienza intendiamo sia l'esercizio attivo del *tentare* sia quello passivo del *sottostare*. Fare un esperimento vuol dire agire su un oggetto, ma, terminato l'esercizio, quello che rimane, il risultato, obbliga il soggetto a sottomettersi. È esperienza di valore quella che mantiene il nesso tra l'attivo e il passivo, tra il *tentare* e il *sottomettersi*, di fatti la sola attività non è ancora esperienza: questa implica un cambiamento cosciente connesso con il sottomettersi alle conseguenze. Così s'impara qualcosa dall'esperienza, s'impara cioè ad operare connessioni tra quanto c'era prima e quello che c'è stato dopo, tra l'azione che si esercita sulle cose e le conseguenze che tale azione provoca nel soggetto, diventando in questo modo significativa, come afferma Dewey.<sup>54</sup>

Ogni apprendimento reale costruisce nuove conoscenze e trasforma quelle antiche, determinando il cambiamento delle strutture cognitive e dei processi d'interpretazione della realtà.<sup>55</sup> L'esito dell'apprendimento è dunque il cambiamento della persona che avviene attraverso la comprensione di informazioni, della struttura, delle interconnessioni e delle relazioni di ciò che deve essere appreso. Tali strutture e reti diventano l'oggetto della scoperta e, in quanto tali, devono essere ricercate attivamente.

L'apprendimento, pertanto, scaturirebbe da un continuo processo di ricerca per tentativi ed errori, per congetture, per formulazioni d'ipotesi e conseguenti verifiche.<sup>56</sup>

Separare mente e attività materiale, avverte Dewey in *Esperienza ed educazione*, indebolisce le connessioni e spezza le strutture esistenti.

---

<sup>53</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, trad. it. di F. Cappa, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.

<sup>54</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, trad. it. di F. Cappa, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.

<sup>55</sup> G. Bertagna; P. Triani, *Dizionario di didattica: concetti e dimensioni operative*, La Scuola, 2013.

<sup>56</sup> Ivi, p. 46.

Si consideri però un corollario importante: la conoscenza non può essere trasmessa direttamente, perché è l'imporsi di una presenza originale nella coscienza, come ricordava Maritain ha più a che fare con un avvenimento che accade piuttosto che con il passaggio di un oggetto. È necessario che ognuno percorra la strada che conduce al conoscere senza interrompere i nessi con la realtà materiale, rappresentata sia dall'oggetto da conoscere che dal maestro. Ma allora che cosa è possibile insegnare?

L'attività del pensare, ci ricorda Socrate, può aiutare a migliorarsi perché il costante dubitare e porre domande equivale all'esaminare ogni cosa:<sup>57</sup> pensare è discernere tra quello che vogliamo fare e quello che accade realmente. La decisione di agire è derivante dalla riflessione che diventa di fatto accettazione delle responsabilità conseguenti all'azione stessa.

Il pensiero è un'attività, non è fruizione passiva di qualcosa come il leggere, il guardare o l'ascoltare; esso è talmente un'attività che, mediante il dialogo interpersonale, può provocare il cambiamento della persona, renderla creatura nuova, frutto di un rinnovamento che potrebbe non avere fine. Non è possibile porre termini o limiti alle possibilità della persona: se resta valido il principio per cui ad essere condannato è sempre l'errore e non la persona, allora si stabilisce che è sua la facoltà di poter ricostruirsi sempre daccapo.<sup>58</sup>

Come è vero che non impariamo tutti nello stesso modo, così per conoscere oggetti diversi bisogna utilizzare modalità differenti, che in definitiva dipendono dalle caratteristiche dell'oggetto da conoscere, dalla sua natura e dalle strategie del soggetto che apprende. Siamo di fronte ad una dialettica tra la persona e l'oggetto: il soggetto impara a conoscere la cosa e conosce mentre impara.

Si sta parlando di un essere relazionale, pertanto è necessario sottolineare che la persona elabora pensieri, emozioni e comportamenti relativi a "*come si impara*"<sup>59</sup> a partire dalla relazione con persone ritenute significative. Il contesto

---

<sup>57</sup> H. Arendt, *Alcune questioni di filosofia morale*, Giulio Einaudi Editore, 2013.

<sup>58</sup> Ivi.

<sup>59</sup> G. Bertagna; P. Triani, *Dizionario di didattica: concetti e dimensioni operative*, La Scuola, 2013, p. 48.

di appartenenza, come vedremo di seguito, risulta essere un elemento capace di determinare le azioni umane.<sup>60</sup>

### **7.2.3. L'ambiente educante**

Dalla considerazione relativa alla forza condizionante del contesto deriva l'importanza dell'ambiente in quanto educante.<sup>61</sup>

Quali sono le condizioni esterne che facilitano l'apprendimento?

Innanzitutto per ambiente intendiamo, con Dewey<sup>62</sup>, non solo quello che circonda un individuo, ma ciò che, circondandolo, effettivamente muta il suo modo di agire. L'ambiente consiste nelle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono le attività caratteristiche di un essere umano.

È doveroso a questo punto fermarsi a riflettere sul condizionamento che provoca l'ambiente sociale, puntando l'attenzione sull'ambiente scuola e nello specifico sulla società gruppo-classe e sulla relazione con il docente.

Tale considerazione necessita di una premessa: l'acquisizione di abitudini esteriori non è educazione, ma piuttosto addestramento. Qui non si vuole stigmatizzare l'addestramento in quanto tale, anzi preme innanzitutto sottolinearne il valore positivo quando trova la propria efficacia negli atti che, richiamando determinate reazioni, formano abitudini funzionanti con la stessa uniformità degli stimoli originali<sup>63</sup>, vale a dire azioni esteriori che non necessitano di deliberazione. Ma chi scrive è un'insegnante consapevole che ad una classe silenziosa e composta non necessariamente corrisponda una classe interessata. L'educazione presuppone il coinvolgimento della persona nella partecipazione e nella condivisione delle attività del gruppo di appartenenza. Nessuna partecipazione può essere automatica, per cui non è possibile accontentarsi delle abitudini seppur buone, ma è necessario occuparsi delle condizioni che favoriscono il coinvolgimento autonomo, libero e responsabile del soggetto.

---

<sup>60</sup> C. Xodo, *L'occhio del cuore: pedagogia della competenza etica*, La scuola, 2001.

<sup>61</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, trad. it. di E. Agnoletti, Sansoni, Milano, 2004.

<sup>62</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, trad. it. di E. Agnoletti, Sansoni, Milano, 2004.

<sup>63</sup> Ivi.

Che cosa facilita il sorgere dell'iniziativa e stimola la motivazione della persona in modo tale che questa senta il successo o l'insuccesso di essa come proprio? Dewey<sup>64</sup> propone di partire dalla lingua, essa infatti è costituita da un insieme di suoni che, combinati tra loro, nominano la realtà. I suoni linguistici sono però intellegibili, e, affinché l'uomo possa afferrarne il significato, è necessario che esista un legame tra suono e persona che permetta lo sviluppo di un'esperienza condivisa.<sup>65</sup> In questo senso, se pensiamo all'esperienza di qualunque nuovo apprendimento, ci rendiamo conto che la parola offerta dal maestro e l'oggetto nuovo da apprendere sono strettamente collegati: un apprendimento che non sia addestramento ma educazione, che stimoli cioè l'insorgenza di idee e significati condivisi e che coinvolga la crescita della persona integrale, deve essere situato e relazionale. La condivisione, si noti, non di abitudini, ma di significati, è situata e relazionale nel senso di due persone impegnate in un'azione di cui ciò che l'uno fa dipende ed è influenzato da ciò che fa l'altro. L'uso della lingua per trasmettere e acquisire idee è un'estensione e un raffinamento del principio che le cose acquistano significato con l'essere adoperate in un'esperienza condivisa o in un'azione comune.<sup>66</sup>

Senza questa dimensione comunitaria, la lingua diminuisce la propria potenza diventando stimolo fisico capace solo di indicare. Troviamo conferma di questo nel fatto che la parola si organizza in comunicazione una volta che l'esperienza viene formulata, espressa alla luce di una riflessione; aggiungiamo che anche la memoria è condizionata dalla dinamica di cui si parlava precedentemente, infatti è impossibile ricordare qualcosa a cui non si è pensato e di cui non si è parlato con se stessi. Il pensare e il ricordare sono due modi con cui l'uomo mette radici.<sup>67</sup>

Se la scuola è un ambiente sociale, il gruppo-classe lo è per antonomasia, saper dare senso a questo dispositivo è, nella maggioranza dei casi, la carta vincente per un percorso di apprendimento efficace. Il gruppo-classe è una

---

<sup>64</sup> Ivi.

<sup>65</sup> Ivi.

<sup>66</sup> Ivi.

<sup>67</sup> H. Arendt, *Alcune questioni di filosofia morale*, Giulio Einaudi Editore, 2013.



realtà che, convivendo e condividendo la quotidianità, forma la disposizione morale ed emotiva di un gruppo eterogeneo di persone<sup>68</sup> attraverso la proposta di attività che stimolano certi impulsi piuttosto che altri, obbedendo a fini e scopi di riferimento contrattati dalla comunità di appartenenza. Ne consegue l'importanza di direzionare questa potenzialità educativa verso il bene, il bello e il buono. La direzione è indicata da un sistema di riferimenti e regole che permettono, più facilmente di altri, la creazione delle condizioni per vivere una determinata circostanza virtuosamente. Per cui si ritorna daccapo: saper pensare per agire secondo verità, conoscere il bene per verificare la direzione dell'agire.<sup>69</sup>

Due questioni interessano a questo punto della ricerca, la prima riguarda la conoscenza del bene e la seconda è relativa all'azione del soggetto.

Per natura l'uomo ha la capacità di distinguere il bene dal male, anzi l'uomo tende naturalmente al bene e vi può dirigere la propria condotta moralmente anche indipendentemente dalle proprie abitudini; questa tendenza però ha bisogno di allenamento ed ascolto, pena la perdita di energia. Nell'azione l'uomo si esprime<sup>70</sup> integralmente perché l'agire, essendo sempre consapevole, realizza comportamenti pienamente morali, cioè adeguati all'oggetto, quindi tendenti al bene, vero e buono.<sup>71</sup>

### **7.3. Quale scuola?**

Nel Capitolo Introduzione è stata sottolineata l'urgenza di dotare gli studenti di capacità e competenze in grado di abilitarli ad affrontare la vita nei suoi più diversificati aspetti, si è detto pertanto che gli sforzi debbono essere concentrati sullo sviluppo della competenza dell'imparare ad imparare. Interessa qui dettagliare questa necessità, chiedendosi innanzitutto quali sono gli elementi che la compongono, tenendo presente la natura della persona che apprende e di quella che insegna.

---

<sup>68</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, trad. it. di E. Agnoletti, Sansoni, Milano, 2004.

<sup>69</sup> C. Xodo, *L'occhio del cuore: pedagogia della competenza etica*, La scuola, 2001.

<sup>70</sup> H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, 1994.

<sup>71</sup> G. Bertagna; P. Triani, *Dizionario di didattica: concetti e dimensioni operative*, La Scuola, 2013.

Affinché sia possibile imparare ad imparare, è necessaria una proposta didattica che permetta all'alunno di agire, cosicché sia possibile per lui conoscersi ulteriormente e poter sempre più liberamente affrontare successive prove o scelte. Si indica quindi nella pratica didattica del laboratorio lo strumento didattico privilegiato: lì in effetti, sotto la guida di un maestro, lo studente fa-agisce-pensa rispettando in questo modo la natura del suo essere persona. Il maestro è chiamato a conoscere i passi adeguati per la crescita dell'alunno, a saperli ordinare ed organizzare in situazioni che stimolino il suo interesse e il suo personale coinvolgimento al fine della crescita stessa che lo condurrà a trovare il proprio posto nel mondo. A questa possibilità orientativa si può giungere qualora il giovane abbia imparato a compiere delle scelte in libertà e responsabilità.

L'epoca della "scuola", al singolare, evocativa di un impianto scolastico distribuito in maniera uniforme sul territorio nazionale, pare quindi moribonda, se non morta. Si fa sempre più strada, invece, l'urgenza di una ri-assunzione creativa e al passo con i tempi della consuetudine premoderna di confrontarsi con "scuole", al plurale, che valorizzino teorie e pratiche di personalizzazione dei percorsi formativi, di flessibilità istituzionale, ordinata mentale e organizzativa, di amalgama tra diversità nella stessa scuola ma anche di convivenza sociale tra "scuole" diverse e, perfino, con ispirazioni e caratteristiche opposte. L'attenzione si sposta senza più incertezze dal "sistema" alle singole persone e alle reti che esse, in libertà e responsabilità, promuovono non solo sui social, ma nel concreto vivere quotidiano (dal condominio al quartiere alla città, alle associazioni di diversa natura e alle comunità professionali).<sup>72</sup>

Da ogni parte ormai giunge la richiesta di una scuola capace di intercettare i bisogni formativi delle nuove generazioni e delle loro famiglie, una scuola

---

<sup>72</sup> G. Bertagna, *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, LA CULTURA, 2017, p. 105.

quindi che diventi comunità. C'è molto fermento nel mondo, molti insegnanti ed educatori hanno accettato la sfida lanciata dal XXI secolo e, come è facile immaginare, le soluzioni sono molto diverse, ma il bisogno di una comunità educante è sempre presente, come lo è l'esigenza che al centro del processo di apprendimento-insegnamento sia posto lo studente.

### **7.3.1. Quale didattica favorisce lo sviluppo della persona?**

Il docente nella sua azione didattica presuppone un modello di apprendimento, e questo è condizionato dalla risposta a due domande, e lo fa inevitabilmente, anche senza esserne consapevole:

- a. In che modo concepisco la persona?
- b. In che modo ritengo avvenga il processo dell'apprendimento?

La risposta che ne deriva situa il docente in una prospettiva pedagogica che può essere molto diversa. In questa ricerca la scelta fatta si situa nella personalizzazione dell'apprendimento, come si è cercato di descrivere nei paragrafi precedenti.

Mettere al centro lo studente significa interrogarsi realmente sulle modalità di apprendimento. Una persona vede un oggetto che suscita il suo desiderio e si pone il problema di come ottenerlo, il soggetto deve trasformare il desiderio di possesso in desiderio di comprensione dell'oggetto per poterlo ottenere nel rispetto dell'essere dell'alterità. Questa apertura verso l'altro diventa volontà di agire muovendo la persona verso la ricerca della verità e quindi del bene, e l'azione è progetto avente una volontà, uno scopo e un giudizio sul risultato dell'azione.<sup>73</sup>

Nel processo educativo il maestro ha il ruolo di aiutare la natura dell'allievo e dell'oggetto ad incontrarsi, egli può quindi favorire la conoscenza creandone le condizioni. La natura è quanto deve essere scoperto, ha leggi e caratteristiche proprie che devono essere conosciute e rispettate, altrimenti non si verificherebbe una conoscenza reale della natura in oggetto. In questo senso la natura sarebbe l'agente principale dell'apprendimento, ma l'esperienza d'insegnamento indica che non è così: raramente si verifica piena sintonia tra

---

<sup>73</sup> C. Xodo, *L'occhio del cuore: pedagogia della competenza etica*, La scuola, 2001.

quanto detto, insegnato, e quanto appreso. Questo dato di realtà impone il docente a chiedersi cosa egli debba innanzitutto conoscere per poter insegnare.

Il maestro si trova davanti la persona dello scolaro, è questa ad essere la natura da conoscere e rispettare, non innanzitutto l'argomento disciplinare, come avverte Maritain<sup>74</sup>.

Le condizioni che permettono lo svolgersi dell'avventura dell'apprendimento per la persona, così come è stata descritta, devono tener conto della partecipazione attiva di pensiero e corpo che, coinvolti nella relazione con un adulto autorevole, si concretizzino in azioni sulle quali è necessario riflettere al fine di farle diventare parte di sé.

La prima di queste condizioni riguarda gli obiettivi della proposta educativa, i quali devono essere pensati a partire dalla persona dell'alunno, dai suoi bisogni, e avere come termine la sua crescita personale.

Il posto per la persona dello studente è il centro dell'azione educativa; a partire da questo presupposto i docenti dovranno progettare le loro attività educative e didattiche. Avere al centro lo studente significa avere a che fare con un mondo personale, singolo ed inimitabile nel suo passato, presente e nelle sue direzioni future. In questa prospettiva la didattica trasmissiva tradizionale, con il privilegio dato alla metodologia della lezione frontale, risulta inadeguata sia per l'osservazione e la conoscenza delle capacità personali di ogni alunno che per il loro sviluppo in un'ottica di personalizzazione.

Se è la crescita della persona che interessa, è lo sviluppo delle competenze che dobbiamo affrontare. Intendiamo con il termine competenza l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate unitariamente al miglior compimento possibile nelle particolari situazioni date ed indica ciò che ciascuno è effettivamente in grado di fare, pensare e agire, in una parola, di essere, in un determinato momento, nell'unità della propria persona,

---

<sup>74</sup> J. Maritain, *L'educazione al bivio* (1943). La Scuola, Brescia, 1962.

dinanzi all'unità complessa dei problemi (personali e professionali) che è chiamato ad affrontare e risolvere.<sup>75</sup>

Si presuppone quindi il passaggio dalla logica dell'acquisizione di conoscenze a quella dello sviluppo di competenze.<sup>76</sup>

Si definisce competenza la

comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e risorse personali sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale, in autonomia e responsabilità.<sup>77</sup>

Il termine deriva dal latino *cum-petere* (dirigersi insieme verso, cercare). Competente è colui che ha trasformato le proprie capacità in agire consapevole, autonomo e responsabile che gli permette di affrontare bene, per sé e per gli altri, in una determinata situazione, la risoluzione di compiti, l'elaborazione di progetti, utilizzando al meglio tutto il sapere posseduto e le risorse, interne ed esterne, a sua disposizione. Se non c'è un problema non c'è manifestazione di competenze.

Proviamo quindi a isolare gli ingredienti della competenza:

- Attitudini personali,
- Capacità personali,
- Possesso di saperi disciplinari,
- Motivazione,
- Responsabilità,
- Significatività,
- Assunzione del compito.

---

<sup>75</sup> G. Bertagna; P. Triani, *Dizionario di didattica: concetti e dimensioni operative*, La Scuola, 2013, p. 86.

<sup>76</sup> Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (pag. 7) si legge: Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.

<sup>77</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008.

Una proposta didattica per la persona deve poter osservare e sviluppare questi elementi utilizzando le discipline scolastiche come mezzo, e non più come fine, per lo studio della realtà; il fine infatti è, come è già stato ampiamente detto, lo studente stesso che quindi compirà in sé l'unificazione degli elementi interni ed esterni di un dato oggetto culturale situato in un contesto.

Il richiamo alla natura strumentale della disciplina è importante perché è proprio nell'operazione di separazione della disciplina dal suo contesto che la demotivazione e la perdita d'interesse iniziano la loro avanzata. Il significato di qualcosa è legato all'essere, alla forma, al contesto di provenienza e valore di cui è portatore: non c'è esperienza di soddisfazione fuori dalla comprensione del significato unitario che lega tutti i fattori che compongono l'esperienza stessa.

Parliamo di interesse come di qualcosa che muove la persona perché lascia presentire una possibile soddisfazione, non solo come qualcosa capace di intrattenere o combattere la noia. L'interesse rappresenta la proprietà stimolante degli oggetti, siano essi percepiti o immaginati, in qualsiasi esperienza che abbia uno scopo.

Possiamo chiarire l'importanza di questo aspetto se consideriamo che il processo di apprendimento ha come punto di avvio le capacità in atto dell'allievo, come abbiamo già visto in precedenza, e come traguardo finale lo scopo prefissato dal maestro. Si consideri poi che tra questi estremi ci sono i *mezzi*, cioè le cose da affrontare per raggiungere il traguardo, le azioni da fare, le difficoltà da superare e gli strumenti da usare. L'apprendimento di quanto è stato stabilito avverrà solo alla fine, ma le attività iniziali del giovane avranno uno sviluppo soddisfacente, solo imparando a conoscere ed utilizzare i mezzi. Insomma, imparare è un lavoro lungo e faticoso per il quale sono necessari incoraggiamento da parte del maestro, *decisione e persistenza*, per cui la volontà deve essere disponibile.

I fattori della volontà sono due: previsione dei risultati (riflessione, dialogo) e l'interesse che il risultato ha per la persona<sup>78</sup>; questi fattori, nell'esperienza, sono continuativi, nel senso che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che

---

<sup>78</sup> J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, trad. it. 2004. Sansoni, Milano, 1916, p. 139.

l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno.<sup>79</sup>

Il compito del docente è quello di trovare materiale che impegnino l'allievo in attività specifiche che abbiano uno scopo o un proposito importante od interessante, per il raggiungimento del quale si *utilizzeranno* gli argomenti disciplinari. Un'azione così progettata, che richieda osservazione, acquisizione di nuove informazioni e uso dell'immaginazione costruttiva, permette alle tendenze attive naturali del giovane di essere impegnate nel fare qualcosa.

Osservazione, ricerca e simulazione diventano così le dimensioni principali della proposta educativa, che di conseguenza dovrà presentare situazioni ambigue, che comprendono informazioni in tutto o in parte nascoste e non immediatamente evidenti, affrontando specifiche situazioni-problema, realizzando indagini che prevedono la possibilità di trovare e di scorgere informazioni nuove, non date.<sup>80</sup>

La rilevanza del *fare qualcosa* è dettata dalla necessità per l'uomo di fare esperienza di qualcosa per conoscerla, e l'esperienza è tale, quando fare-pensare-agire sono elementi di un processo circolare. L'uomo impara a conoscere gli oggetti che utilizza attraverso la constatazione delle conseguenze che risultano dall'uso.<sup>81</sup>

Per la realizzazione dello scopo educativo, dello sviluppo delle competenze personali, è necessario creare un ambiente in cui i giovani possano liberare e organizzare le loro capacità nel confronto tra pari; tale cooperazione contribuisce a trasformare le capacità in competenze. L'aula deve diventare un laboratorio in cui gli allievi, aiutati dai docenti, progettano azioni formative per l'apprendimento proposto, le verificano mettendosi in gioco in prima persona. Le idee, che i giovani sono chiamati a mettere in comune, sono ipotesi di possibili soluzioni, punti di vista e metodi per affrontare situazioni reali, ma finché non vengono applicate alla realtà - e quindi verificate - mancano di

---

<sup>79</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, trad. it. di F. Cappa, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.

<sup>80</sup> G. Bertagna; P. Triani, *Dizionario di didattica: concetti e dimensioni operative*, La Scuola, 2013, p. 46.

<sup>81</sup> J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, trad. it. 2004. Sansoni, Milano, 1916.

realismo. È del docente il compito di accompagnare l'allievo in questo delicato percorso riflessivo attraverso il dialogo e l'esempio.

Proviamo a sintetizzare le fasi di lavoro per la progettazione di un percorso laboratoriale:

a. Identificazione degli obiettivi formativi.

Bisogna tener conto di:

- Quanto il docente ritiene essere significativo per l'apprendimento degli alunni.
- Analisi delle capacità degli allievi. Quindi è fondamentale una fase di osservazione e dialogo.
- Analisi dell'esperienza che si intende promuovere negli alunni,
- Identificazione dell'unità di significato prevalente degli obiettivi formativi proposti, quella cioè che l'allievo è portato naturalmente a cogliere nell'esperienza che lo vede protagonista.

b. Lo studente, collaborando con gli altri, progetta ed organizza le attività specifiche per la risoluzione del problema proposto. L'organizzazione delle conoscenze e delle abilità è un processo che comporta l'applicazione continua di procedimenti logici di connessione e separazione, di analisi e sintesi. In queste attività il sapere e il fare sono unificati nell'agire.

c. Durante il percorso l'allievo procederà per ipotesi e verifiche dialogando con il maestro per una riflessione metacognitiva.

d. Poiché una competenza si dimostra soltanto esercitandola in un contesto dato, attraverso una effettiva prestazione, essa è anche osservabile e verificabile. Nei percorsi laboratoriali però la valutazione deve tener conto non solo del prodotto finale, ma anche del processo.

Accogliendo l'invito che rivolge agli addetti ai lavori Philippe Perrenoud nell'opera *“Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio”*<sup>82</sup>, sintetizziamo quanto detto finora indichiamo le dieci famiglie di competenze ritenute prioritarie oggi per la formazione degli insegnanti.

1. Organizzare ed animare situazioni di apprendimento.

---

<sup>82</sup> P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma, 2010, pg. 21.



2. Gestire la progressione degli apprendimenti.
3. Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione.
4. Coinvolgere gli alunni nel loro apprendimento e nel loro lavoro.
5. Lavorare in gruppo.
6. Partecipare alla gestione della scuola.
7. Informare e coinvolgere i genitori.
8. Servirsi delle nuove tecnologie.
9. Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione.
10. Gestire la propria formazione continua.

### **7.3.2. Un esempio virtuoso: Fund Friskole - Odense**

Un tentativo di adeguare la propria teoria pedagogica alla realizzazione didattica è stato intrapreso da Michael Thagaard, preside della *Faaborgegnens Efterskole* visitata lo scorso anno scolastico di cui si è parlato nel *Capitolo 4 - Case study: Faaborgegnens Efterskole*. Egli si è lanciato nella nuova avventura di fondare una scuola gratuita, *Fund Friskole*, per bambini dai 5 ai 15 anni, che aprirà i cancelli nell'agosto 2019 nella città dello scrittore di fiabe H.C Andersen, Odense.

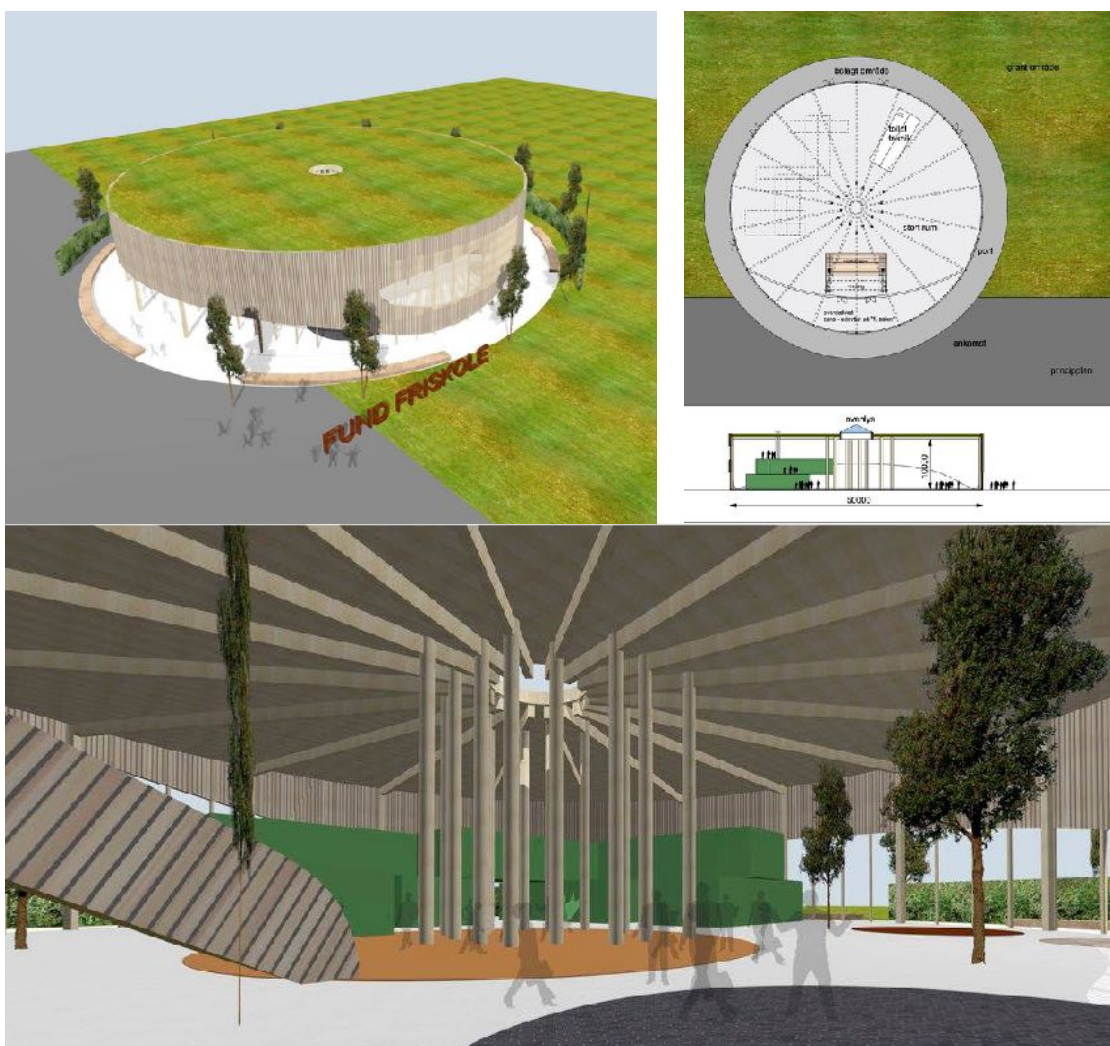
*Fund* è il nome che si riferisce all'esperienza di essere *trovato* (la parola danese è *Fundet*) come bambino e come essere umano. È una nuova scuola, senza esami, senza voti e con una forte attenzione alla relazione tra studenti e insegnanti perché fondata sulla convinzione del potere dell'esperienza di appartenenza.

Questa scuola indipendente si basa sul pensiero pedagogico di Grundtvig e Kold. Il desiderio è quello di costruire un luogo di ritrovo, in cui tutte le generazioni si incontrano e lo utilizzano, ampliando anche le strutture esistenti. È ritenuto importante appartenere a una comunità e ognuno ha la responsabilità di dimostrarlo contribuendo a crearla. Ecco perché *Fund Friskole* vuole essere molto più che una scuola indipendente, si configura come una casa comune.

Il principio pedagogico di base è che sia possibile insegnare ai bambini qualunque cosa a condizione di partire dai loro prerequisiti, dalle loro attitudini: la forza trainante dell'apprendimento inizia nelle mani perché è attraverso il

concreto e sensibile che si giunge a comprendere l'astratto. In questa scuole si vuole quindi coltivare, curare e sfidare il desiderio dei bambini di giocare, esplorare, disegnare, dipingere, trasformare e costruire.

L'edificio scolastico è sostenibile come indicato dagli obiettivi delle Nazioni Unite<sup>83</sup>; le strutture fisiche sono progettate secondo i criteri e le tecnologie dell'apprendimento attivo. In questa scuola si punta molto sull'utilizzo della tecnologia e, in collaborazione con aziende di *software*, è stato realizzato un microcomputer *ad hoc*, chiamato SMILE con la possibilità di creare una rete senza Internet, senza bisogno di programmi né Apple né Windows



(Small Intelligent Learning Environment),.

<sup>83</sup> U.N., *Sustainable development goals. 17 goals to transform our world*, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

### **7.3.3. Un esempio virtuoso: Yehuda Hamaccabi primary school - Tel Aviv**

Sul fronte della didattica val la pena accennare all'esempio di una Scuola Primaria in Tel Aviv completamente organizzata secondo i principi della didattica per progetti (PBL), ci si riferisce alla *Yehuda Hamaccabi primary public school*, iniziata nel 2014, in cui non ci sono test, valutazioni, pochissimi compiti a casa e libri di testo.

Presupponendo l'interdisciplinarietà intrinseca alle discipline, i docenti costruiscono progetti complessi come quello che è stato mostrato a chi scrive questa ricerca durante la visita presso la struttura della scuola a Tel Aviv nell'aprile 2018. È stato proposto agli alunni di prima elementare di costruire in classe un teatro di marionette: ad ogni singolo bambino è stato chiesto di progettare una bambola caratterizzandone il carattere e, infine, di realizzarla. Finite le bambole, i bambini sono stati divisi in gruppi e hanno dovuto preparare una presentazione per raccontare la storia, descrivere i personaggi e i luoghi. Essi hanno inventato i testi, li hanno imparati a memoria e hanno messo in scena lo spettacolo davanti ad un pubblico di genitori.

Niente test o valutazioni: qui gli studenti ottengono risultati personali che verranno formalizzati in un *portfolio* alla fine dell'anno, in ogni momento i professori controllano le conoscenze dei bambini, ma non assegnano alcun punteggio. Quando accade che un bambino abbia qualche difficoltà entra in gioco la componente relazionale piuttosto che quella valutativa, il docente infatti si mette in contatto con i genitori e insieme provano a trovare la strategia da adottare.

In questa scuola il processo di lavoro è considerato l'apprendimento più significativo, per cui il metodo PBL non è inserito gradualmente a seconda delle classi, ma è utilizzato ad ogni livello scolastico. La Direzione della scuola, insieme ai docenti, identifica tre progetti per livello scolastico e chiede al consiglio di classe di progettarli integrando le diverse discipline, in questo modo un progetto relativo al sistema solare fornirà per esempio conoscenze scientifiche, linguistiche e artistiche. Considerando che il metodo per progetti è basato sull'interpretazione e sulla comprensione delle informazioni e dei dati di

contesto, l'idea di decidere un numero preciso di progetti interdisciplinari all'anno ha l'obiettivo di valorizzare anche il tempo necessario all'apprendimento della letto-scrittura e alle abilità di calcolo fondamentali alla scuola primaria.

La scuola è conosciuta in Tel Aviv come la "scuola trasparente" per la sua architettura particolare, tutte le pareti interne infatti sono costituite da vetri: nelle aule, nella sala professori, nella segreteria e anche nell'aula riunioni. L'edificio stesso diventa funzionale all'apprendimento perché non c'è separazione tra momenti e attività diverse della scuola.

Adar Arad, direttore della scuola, afferma che il loro obiettivo principale è quello di dare ai bambini gli strumenti per essere curiosi; che il lavoro sia efficace è dimostrato dal fatto che gli alunni sono contenti di andare a scuola e di imparare. Per ora questo è l'unico elemento esterno di verifica, bisognerà aspettare infatti fino alla fine del prossimo anno scolastico per avere i risultati a distanza dei primi studenti usciti dalla *Yehuda Hamaccabi primary school*.

#### **7.3.4. Quale organizzazione scolastica?**

Abbiamo già ampiamente detto che ci si aspetta che la scuola del futuro sia capace di partire dagli interessi, dai bisogni e dalle potenzialità dei giovani, in questo modo infatti la lezione diventa un terreno privilegiato per poter osservare le loro manifestazioni personali, la capacità intuitiva o d'iniziativa oppure relazionale, in modo che da una parte lo studente possa imparare a conoscere i propri stili di apprendimento e dall'altra il docente possa identificare la metodologia più adatta a ciascun soggetto.

L'uomo, la creatura, vuole fare delle cose. Non si tratta solo di voglia di stare a guardare la nascita di una forma da una materia apparentemente ancora senza forma: ciò a cui il bambino tende è la propria partecipazione a questo divenire delle cose; egli vuol essere il soggetto del processo di produzione: l'impulso del quale parlo non va nemmeno confuso con il cosiddetto impulso ad essere occupati o a fare qualcosa, impulso che tra l'altro a me pare non esiste in quanto tale (il bambino vuole costruire

o distruggere, toccare o battere ma mai “tenersi occupato”). Ciò che conta è che grazie alla propria azione vissuta intensamente nasce qualcosa che prima non c’era.<sup>84</sup>

Parlare di personalizzazione dell’apprendimento non significa innanzitutto e solamente parlare delle modalità di apprendimento degli studenti, quanto piuttosto delle modalità di insegnamento dei docenti che possano valorizzare la persona dello studente.

Che la persona sia al centro, tenendo presente cosa significa essere *persona*, ci costringe a rimettere in discussione il principio di equità secondo il quale tutti dovrebbero avere lo stesso servizio ed essere portati agli *standard* di apprendimento stabiliti. Al contrario, è *più giusto* che ciascuno possa raggiungere gli *standard* di apprendimento attraverso le strade che maggiormente lo valorizzano.

Se la persona ontologicamente è protagonista nel mondo e della storia, deve poter decidere e farlo con responsabilità, deve insomma essere consapevole di esistere, conoscersi e vedersi nel futuro, cioè sperare; la scuola deve assumersi l’impegno di favorire negli studenti la padronanza del proprio modo di apprendere. Questo impegno prende le mosse dall’intenzione esplicita dell’organizzazione scolastica di prestare attenzione alle differenze individuali in termini di interessi, rendimento scolastico e stili di apprendimento, per progettare strategie efficaci di insegnamento e di apprendimento, in rapporto alle disposizioni dell’allievo. È anche necessario assegnare compiti in grado di sviluppare il pensiero, come la capacità di esplorazione di ambienti e la soluzione di problemi. Questi compiti sono complessi e richiedono un alto livello di coinvolgimento degli alunni nell’organizzazione del loro apprendimento, una forte cultura cooperativa nell’aula scolastica, relazioni di sostegno reciproco e valutazione come processo continuo e parte integrante dell’esperienza di apprendimento.

In sintesi si può dire che l’apprendimento risulta più efficace se

---

<sup>84</sup> M. Buber, *Discorsi sull’educazione*, Armando Editore, Roma, 2009, p. 35.

il curricolo tiene conto dell'ambiente di provenienza e degli interessi dello studente e se le prassi di insegnamento e di valutazione risultano flessibili e adatte ai bisogni degli studenti.<sup>85</sup>

Quanto più gli studenti percepiscono la proposta come rilevante e nella misura in cui essi stessi sono capaci di costruire il loro sapere, tanto più il loro interesse nei confronti dell'apprendimento aumenta. La verifica delle conoscenze più adeguata si attua nel contesto delle esperienze ed esercitazioni quotidiane, piuttosto che attraverso test formalizzati ed individualizzati.<sup>86</sup> Assumono importanza rilevante in questa prospettiva i processi di comprensione piuttosto che lo svolgimento di compiti prestabiliti. Le esercitazioni nei campi della cooperazione, comunicazione e negoziazione sono più efficaci perché valorizzano capacità inerenti alla persona, che tende naturalmente a ciò che è fuori da sé desiderando toccarlo e plasmarlo: non è possibile trasmettere valori ai giovani fuori dall'esperienza dei valori stessi.

Anche in questo caso la scuola ha un compito particolare, quello cioè di tornare ad essere comunità, punto d'incontro e di apertura per studenti, famiglie, adulti, vicinato e - più in grande - città, attraverso la creazione e la partecipazione a *partnership* significative, perché l'apprendimento "autentico" avviene sempre nel contesto della vita reale e comunitaria.<sup>87</sup>

Un'organizzazione scolastica flessibile, ecco un ingrediente del successo.

Un insegnante di scienze infatti potrebbe essere anche un buon insegnante di matematica, fisica o chimica, a seconda degli alunni con cui lavora e dei suoi particolari interessi. Un insegnante di materie umanistiche potrebbe anche insegnare inglese, storia, letteratura o filosofia: abbinando le abilità professionali e gli interessi personali degli insegnanti si migliorerebbe la qualità dell'apprendimento degli studenti e la loro motivazione aumenterebbe. In effetti

---

<sup>85</sup> Department of Education & Training 2005, in Black 2007, p. 13.

<sup>86</sup> M. Cole, *Review of Curriculum Provision: An Overview of Interstate and International Approaches to Curriculum Provision*. Prepared for the Victorian Department of Education, Employment and Training, Melbourne, 2001.

<sup>87</sup> M.E. Mincu, *A ciascuno la sua scuola: teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, Società Editrice Internazionale, 2011.

solo la ricerca e l'interesse sono in grado di sostituire la conoscenza *tout court*, assoluta, che normalmente viene proposta a scuola.

La ricerca è un diuturno lavoro di *équipe* che alimenta e nutre giornalmente l'interesse: che i consigli di classe possano essere ambiti di dialogo, ricerca, tensione al miglioramento rimette in moto, arricchisce l'esperienza del docente e la soddisfazione in campo professionale e umano.

### **7.3.5. Quale gruppo-classe?**

Questa rivoluzione copernicana nella pratica didattica, attivata dai bisogni e dalle attitudini dei singoli alunni, incide anche nello sviluppo positivo del gruppo-classe.

Secondo Stefanini, propugnatore del personalismo nell'Italia del secolo scorso, la socialità è una caratteristica propria della persona umana in quanto il soggetto ha l'esigenza del rapporto con gli altri. Egli parla di *indigenza* della persona per riferirsi al bisogno di completarsi con l'altro e di *sovrabbondanza* della persona per indicare la disposizione umana a comunicare se stesso e la propria ricchezza interiore attraverso atti di conoscenza, di volontà e di amore.<sup>88</sup> La persona quindi come valore in sé, che non può essere asservita agli interessi della collettività.

In questa dimensione, la socialità è costitutiva della natura umana, la persona è il cardine e il fondamento naturale della società stessa all'interno della quale acquista il ruolo centrale; pertanto ciò che dovrebbe muovere la politica, per la realizzazione dell'ideale democratico, non è innanzitutto l'interesse individuale, ma il bene comune, l'attenzione alla costruzione di una coscienza per favorire la partecipazione attiva dei cittadini.

Questo significava garantire

lo sviluppo umano di ciascun cittadino; la libertà d'azione alle varie forme aggregative della società civile; il diritto di proprietà; la partecipazione dei singoli alla vita pubblica; la collaborazione, nella reciproca autonomia, della

---

<sup>88</sup> G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia ediz. agg. 2012, p. 301.

società spirituale (la Chiesa) e di quella giuridico-politica  
(lo Stato).<sup>89</sup>

Restrungendo il campo alle dinamiche scolastiche, emerge l'importanza dell'attenzione da parte degli insegnanti agli atteggiamenti e ai comportamenti, quindi alle relazioni che intercorrono tra tutti i protagonisti della scuola, studenti, docenti e famiglie, cosicché il docente assume, almeno rispetto ai suoi allievi, anche una funzione di mentore, attento alla motivazione all'apprendimento.

Il gruppo-classe è una realtà unica ed irripetibile che può e deve diventare un soggetto e un alleato nella costruzione del sapere. È dovere quindi dell'insegnante riservare particolare attenzione alle convinzioni degli studenti circa le loro qualità personali, quelle degli altri, ai valori della società in cui vivono e ai processi metacognitivi. L'aula diventa quindi un luogo di ricerca, significativo per il processo di apprendimento del singolo, e l'osservazione delle dinamiche, dei processi e comportamenti del gruppo, permette di comprendere gli schemi di interpretazione utilizzati dagli studenti, perché l'apprendimento è un processo di costruzione attiva.

Il gruppo-classe è una comunità in cui la persona è l'elemento centrale, ricco di una rete di relazioni e contesti e il sapere è una conquista comune. Il docente è garante della comunità-classe, mantiene il suo ruolo di guida, ma si pone accanto allo studente.

Porre domande pertinenti, come si sa, non è certamente un'abilità semplice da conseguire, presuppone ascolto, comprensione e il formarsi un'opinione sull'argomento, per cui affinché gli studenti abbiano gli strumenti e le competenze adeguate, il docente dovrà sostenerli nel pianificare il proprio apprendimento, stimolare e favorire una pluralità di interpretazioni e aiutarli a rivedere il processo svolto fino alla definizione di una scelta e presa di posizione.

---

<sup>89</sup> L. Caimi, *Educazione e persona in Luigi Stefanini*, cit., p. 213, in G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, p. 302.



Se si lascia che queste capacità si facciano valere, si sviluppa una vita vivace e lieta. Si sviluppano piccole personalità contraddistinte da un'individualità ben marcata e da un forte senso della comunità. Ognuno sente di possedere proprie capacità e apprezza quelle altrui. Ognuno si sa membro di un tutto che abbisogna dei suoi, e che egli serve di buon animo.<sup>90</sup>

### 7.3.6. Quale docente?

Nella prospettiva personalista, l'insegnante è un professionista dell'istruzione e dell'educazione. Utilizzando diversi mediatori tecnici e testimoniando anche il recupero della dimensione artistica della professione, egli utilizza il sapere in situazione interattiva.<sup>91</sup>

Agostino nel *De magistro* espone una riflessione pedagogica sull'azione dell'insegnare per cui i contenuti di una spiegazione non sono appresi dallo studente per come sono proposti, ma in un modo che egli definisce misterioso:

quando i maestri abbiano spiegato con le parole tutte queste discipline che professano di insegnare [...] allora quelli che si dichiarano discepoli, riflettono dentro di sé se siano state dette cose vere, intuendo cioè con le proprie forze quella verità [...] allora, dunque, imparano.<sup>92</sup>

Come spiega Xodo<sup>93</sup>, si apprende in forza del riconoscimento di un sapere già posseduto e della fiducia nel maestro, evocato in qualche modo dalle sue competenze comunicative, ma non direttamente dipendenti da queste: l'allievo

---

<sup>90</sup> E. Stein, *I fondamenti teorici dell'opera di educazione sociale*, cit., pp. 65-66.

<sup>91</sup> G. Bertagna; C. Xodo, *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubettino, 2011, p. 79.

<sup>92</sup> Agostino, *De magistro*, cit. in G. Bertagna; C. Xodo, *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubettino, 2011, p. 80.

<sup>93</sup> Ivi, p. 81.

deve conquistare il sapere perché ci sia reale apprendimento. Rousseau ci insegna che l'infanzia ha caratteristiche sue proprie e che quindi la cultura da sola non può essere formativa se non è accompagnata dalla forma adeguata per veicolarla. Si impone quindi il problema del metodo affinché questo possa avvenire.

Sempre Rousseau ricorda che l'uomo impara grazie all'azione di tre maestri: la natura, gli uomini, le cose; posto che solo la natura non è modificabile, a questa bisogna obbedire adeguandole gli altri due maestri, cosicché si possa fondare l'umanità sulla natura dell'uomo e il fine dell'educazione diventi la persona, non la cultura *tout court*.

Riprendendo Agostino, si può affermare che l'allievo si predispone all'apprendimento fino a conquistare il sapere, se ci sono intuizione del vero in quello che ascolta e fiducia in chi parla, che significa in sintesi che ci deve essere interesse nel suo significato etimologico di partecipare dal verbo lat. *interesse* «essere in mezzo; partecipare; importare», comp. di *inter* «tra» e *esse* «essere». Ne consegue che il docente non è innanzitutto guida, ma colui che stimola l'interesse e si accorda con l'allievo. Capacità di osservazione, disponibilità, rispetto e pazienza sono i suoi strumenti.

Si insegna, dunque, non per far apprendere, ma per far studiare, far lavorare gli studenti perché questo è quello che possiamo verificare e controllare, di contro, garantire il risultato dell'apprendimento resta al di fuori delle nostre possibilità.<sup>94</sup>

Si insegna perché si possiede qualcosa in sovrabbondanza che può essere dato e perché si sente la responsabilità nei confronti dei giovani che invece ancora non hanno. La trasmissione del sapere e il suo valore educativo si integrano grazie all'azione d'insegnamento operata dal docente nel momento in cui la scelta dei contenuti emerge dal bisogno di promuovere lo sviluppo dell'essere dell'allievo, ed è questo che favorisce l'apprendimento.

---

<sup>94</sup> G. Bertagna; C. Xodo, *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubettino, 2011, p. 102.

[...] in realtà non basta sapere per essere un insegnante, bisogna aver dell'altro, come essere disponibili verso gli altri, saper comunicare, conoscere la propria disciplina ecc. Insomma saper scegliere i contenuti più adeguati e saper organizzarli e piegarli alla classe a cui ci si rapporta, in altri termini identificare un metodo di insegnamento.<sup>95</sup>

#### 7.4. Personalizzazione: perché?

Il futuro dell'educazione è strettamente associato all'apprendimento personalizzato, da non confondere con l'apprendimento individuale. L'apprendimento personalizzato può essere definito un approccio funzionale alla valorizzazione delle potenzialità intrinseche di ogni allievo, sia che le si consideri sotto il profilo cognitivo sia che si guardi anche al rafforzamento della volontà.<sup>96</sup>

Seguendo quanto segnalato da Lanfranchi e Prellezo<sup>97</sup>, nell'odierno contesto contemporaneo si possono selezionare quattro diverse visioni dell'educazione determinanti politiche, investimenti economici e modelli didattici.

La prima è una scuola che ha come fine principale l'istruzione, attraverso il conseguimento di obiettivi cognitivi. Questa prospettiva rimette in primo piano la separazione tra scuola e vita, ritenendo la prima preparatoria e istruttoria per il futuro professionale.

La seconda è una scuola meritocratica che valorizza lo strumento dell'esame, modello che fa pensare a quello aziendale che trova nella produzione e nel prodotto il suo fine principale: risalta il concetto delle *performances*, cioè di conoscenze e abilità misurabili oggettivamente. Si prefigura così un sistema

---

<sup>95</sup> Ivi, p. 106.

<sup>96</sup> S. Järvelä, *L'apprendimento personalizzato. Come stimolare la capacità d'apprendimento*, p. 66, in CERI-OCSE, *Personalizzare l'insegnamento*, (trad.it.), Il Mulino, Bologna 2008.

<sup>97</sup> R. Lanfranchi, J.M. Prellezo, *Educazione e pedagogia nei solchi della storia*, 2 voll., 2008, LAS, Roma.

scolastico a doppia corsia, per la massa e per l'*élite*, in cui l'individualismo e la concorrenza sarebbero i valori dominanti.

Un'altra ipotesi è quella del modello tecnologico, sostanzialmente incentrato sulle tecnologie e le banche dati. Questo modello si costruisce attraverso il decentramento dei processi d'insegnamento/apprendimento dal luogo scuola alla propria abitazione, grazie all'esistenza di reti telematiche e di sedi per la consulenza e la valutazione.

L'ultimo modello al quale intendiamo qui solo accennare, perché verrà preso come riferimento in seguito, è quello che segue un'impostazione neo-umanistica e solidaristica<sup>98</sup>, cioè che si dichiara soprattutto interessato ad educare oltre che ad istruire, a cui interessa lo sviluppo integrale della persona, dagli aspetti individuali a quelli sociali. Questo modello verrà analizzato per la possibilità che offre di una proposta didattica personalizzata volta allo sviluppo di competenze.

#### **7.4.1. Impostazione neo-umanistica e solidaristica**

Abbiamo parlato di educazione

come sviluppo globale della persona, tanto sul piano cognitivo, che su quello emotivo e valoriale, tanto degli aspetti individuali che della dimensione sociale.<sup>99</sup>

Affinché lo sviluppo della persona sia realmente globale e quindi efficace, è necessario strutturare la proposta educativa alternando pensiero/studio e azione/prassi (*theoria/téchne*), superando in questo modo la separazione tra formazione e produzione, per favorire lo sviluppo di flessibilità, adattabilità, *Problem solving*, competenze relazionali, accompagnando il passaggio dal mondo dello studio a quello del lavoro.

Lo sviluppo integrale dell'uomo richiede il coinvolgimento dei diversi ambiti della vita durante tutto l'arco della vita stessa, quindi non solo la scuola ma anche tutte le altre agenzie educative, i gruppi, le associazioni, le comunità e i

---

<sup>98</sup> R. Lanfranchi; J.M. Prellezo, *Educazione scuola e pedagogia nei solchi della storia: Dall'illuminismo all'era della globalizzazione*, vol. 2, Las, 2008.

<sup>99</sup> Ivi, p. 508

corpi intermedi. In quest'ottica anche tutti i legami che si possono realizzare tra scuola e mondo circostante sono di valore positivo, perché favoriscono nel giovane la percezione della complessità come possibilità di legami; le esperienze di alternanza scuola-lavoro ne sono un esempio importante. In un'impostazione neo-umanistica e solidaristica, la solidarietà, lo sviluppo, l'ambiente e diritti umani compongono il sistema valoriale che segna le finalità educative; nella pratica questo significa che democrazia e partecipazione sono gli strumenti attraverso cui si persegue l'innovazione: la comunità educativa è il soggetto del sistema formativo, comunità che diventa a tutti gli effetti educante. Progetto, flessibilità, collaborazione sono le parole chiave che possono permettere alla scuola di agire nonostante la rigidità dell'apparato statale.

Lo sviluppo economico di una nazione non è mai né autosemantico, né autosufficiente, ma rimanda sempre a uno sviluppo sociale forte e integrato che ha fondamento e alimento nel più ampio sviluppo possibile della personalità di ciascuno. È la crescita personale di ciascuno, armonica integrale e integrata di tutte le sue componenti, che crea le condizioni per lo sviluppo sociale senza il quale non potrebbe nemmeno esistere sviluppo economico.<sup>100</sup>

Addentrandoci negli elementi particolari che compongono questo tema, bisognerà parlare di *personalizzazione educativa* e cioè di quelle pratiche pedagogiche che promuovono la conoscenza e i comportamenti degli alunni nel rispetto dei loro ritmi di crescita, stili di apprendimento, storia personale, aspettative proprie e della famiglia<sup>101</sup>, ma anche corrispondendo alle indicazioni scolastiche nazionali.

Questa idea si basa sul principio dell'unità della persona e della sua superiorità rispetto al cittadino, nel senso che non ha bisogno del contesto sociale per

---

<sup>100</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, Editrice La Scuola, Brescia, 2008.

<sup>101</sup> CERI-OCSE, *Personalizzare l'insegnamento*, (trad.it.), Il Mulino, Bologna 2008, p. 17.

trovare la propria giustificazione, ma che è giustificata dal proprio essere umano.

Il contraltare di questo è il principio dell'individualizzazione la cui finalità principale è quella dell'inserimento, consapevole e responsabile, di ogni singolo individuo nella società. In quest'ottica la scuola ha il compito di trasmettere i principi, le conoscenze, le norme e i valori dello Stato al fine di assicurare a tutti i cittadini le medesime condizioni di accesso e di conoscenza delle norme e dei saperi della società.

Il discrimine tra individualizzazione e personalizzazione risiede nelle differenti modalità d'interpretazione della relazione tra il singolo e la società: da un lato l'individuo, considerato come parte della società, che trova la sua consistenza nell'accettazione delle relazioni e regole sociali, dall'altra, la persona concepita come un intero autonomo che realizza un rapporto partecipativo e libero con le istituzioni:

l'individuo ha senso, a livello storico-sociale e pure biologico-organico, solo in quanto parte dell'intero che lo sopravanza, lo giustifica e lo stringe. [...] La persona no: è il contrario. Non è parte, ma è in se stessa un intero. Se anche non è riconosciuta da altri interi, è comunque un intero relazionale in sé.

Si resta persone, infatti, anche se non si è integrati e riconosciuti tali da un corpo sociale e politico storico-concreto.<sup>102</sup>

Oggi ogni ambito della società manifesta il bisogno di una scuola nuova, capace di accogliere e valorizzare diverse intelligenze, diversi curricoli e diverse tipologie di valutazione, insomma di personalizzare.

Scuola nuova significa anche professione docente diversa, rifondata nell'ottica di un insegnamento in grado di valorizzare l'equità educativa, coraggiosa e sperimentatrice.

---

<sup>102</sup> G. Bertagna, *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*, Vita e Pensiero, Milano 2012, p. 29. Su questi temi si vedano anche: id., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La scuola, Brescia 2004,

#### 7.4.2. Personalizzazione

Il tema della personalizzazione è oggetto di studio e ricerca in varie parti del mondo quale strategia per migliorare la qualità dei servizi sociali ed educativi; solo per citare un esempio, è stato uno dei principi fondamentali del piano di riforma scolastica della Gran Bretagna realizzato durante il governo Blair.

La personalizzazione è coerente con quella nuova concezione sociale teorizzata da studiosi come Giddens e Beck che si propone di reinventare il funzionamento amministrativo e la natura delle istituzioni statali: un progetto che è stato definito del “welfare rinnovato e positivo” che mette al centro l’agency del soggetto umano più che la moltiplicazione o il funzionamento dei servizi.<sup>103</sup>

La personalizzazione si pone come obiettivo quello di mettere ogni allievo nelle condizioni di poter raggiungere il proprio pieno sviluppo, a tal fine si possono identificare cinque elementi chiave per la progettazione di un apprendimento personalizzato:

- Valutare per conoscere i reali punti di forza e debolezza degli studenti: solo in questo modo la valutazione non sarà più generica né generalizzata, ma servirà per individuare i bisogni d’apprendimento personali;
- Insegnare in funzione dei bisogni di apprendimento individuati, cioè in relazione ai diversi modi in cui l’apprendimento viene realizzato;
- Rendere possibile la scelta di materie al fine di coltivare le doti di ciascuno, nell’ottica di una *co-creazione di valore* in funzione dello sviluppo del potenziale creativo di ognuno;
- Ripensare l’organizzazione scolastica in funzione dei bisogni, degli interessi e delle attitudini della popolazione scolastica;
- Attivare forti *partnership* locali.

I principi che permettono di avviare il processo verso la personalizzazione sono sostanzialmente due: il primo chiede di considerare il soggetto a cui è

---

<sup>103</sup> M.E. Mincu, *La personalizzazione, una scommessa per il futuro*, RASSEGNA DELL'ISTRUZIONE, 2008, 1: 98-105.

proposto il servizio, in questo caso lo studente, come una risorsa e non solo come un utente; il secondo principio a cui ci si attiene prevede una ridefinizione del concetto di equità in termini qualitativi, riferiti cioè alle condizioni personali di ognuno, e non solo distributivi. Il coinvolgimento della persona rispetto a ciò che apprende favorisce la capacità stessa di apprendere. Come afferma Leadbeater

Coloro che imparano migliorano le loro prestazioni se sono continuamente aiutati e impegnati a definire i propri obiettivi, nell'elaborazione di propri piani e scopi di apprendimento, scegliendo le strategie cognitive più efficaci. I nuovi approcci maturati nel campo della valutazione, per esempio la valutazione per l'apprendimento, si dimostrano a tal scopo particolarmente efficaci perché sono finalizzati soprattutto a stabilire l'efficacia dell'apprendimento, ossia ciò che è andato bene o male.

#### **7.4.3. Valutazione per l'apprendimento**

Soffermandosi sul tema della valutazione, è importante approfondire il senso della definizione *valutazione per l'apprendimento*. Con questo si intende l'insieme di quelle attività che forniscono informazioni da usare come *feedback* per modificare le proposte di insegnamento/apprendimento.<sup>104</sup> Le nuove teorie pedagogiche anglosassoni iniziate da Paul Black e Dylan Wiliam dell'Università di Londra hanno dimostrato che gli alunni apprendono meglio se sono coinvolti e responsabilizzati nella fase della valutazione, sia riguardo al proprio profitto sia nelle decisioni sulle fasi successive.

Una *valutazione per l'apprendimento* è possibile solo se non segue l'insegnamento o l'apprendimento, ma se ne è la base, pertanto l'attività in aula diventa centrale anche per i momenti di *feedback*, che a questo livello diventano parte della progettazione didattica integrandosi con essa. I cardini per mettere in atto la valutazione per l'apprendimento sono:

---

<sup>104</sup> P. Black; D. Wiliam, *Assessment and classroom learning*, Assessment in Education: principles, policy & practice, 1998, 5.1: 7-74.



- a. Condivisione dei criteri: alunni, insegnanti e genitori devono conoscere e condividere le mete da raggiungere ed i criteri applicati;
- b. Discussione: gli alunni devono poter discutere del proprio apprendimento, singolarmente con il docente e con i propri compagni;
- c. *Feedback*: sulla base dei risultati, gli alunni devono essere messi in grado di valorizzare gli aspetti positivi del proprio lavoro e comprendere i profili che vanno migliorati;
- d. Autovalutazione, valutazione tra pari: gli allievi devono essere coinvolti dagli insegnanti nella valutazione, ricevendo gli strumenti per l'autovalutazione e per un confronto fra pari;
- e. Prove differenziate: verifiche scritte, orali, osservazioni in classe, progetti, videoregistrazioni;
- f. Portfolioelettronico, per una consultazione snella, facilmente accessibile e modificabile;
- g. Verifiche personalizzate;
- h. Coinvolgimento dei genitori.

Da quanto detto si delinea una scuola animata da diversi protagonisti, studenti-docenti-famiglie, interessati a mettersi in gioco per intraprendere la strada della conoscenza, una scuola che non si limita alla trasmissione di saperi codificati, ma piuttosto co-costruisce saperi attraverso la proposta di compiti di tipo interpretativo, comparativo, riflessivo e operativo.

### **7.5. Conclusione**

L'attuale legge sull'autonomia, L.59/97, con i successivi decreti attuativi, D.P.R. n. 275/1999, permette, come si è detto nel *Capitolo 2 Autonomia e parità: una storia italiana*, alle istituzioni scolastiche di regolamentare l'orario delle discipline adeguandolo al tipo di studi e al ritmo di apprendimento degli alunni nel rispetto della normativa vigente. I Regolamenti, le Indicazioni nazionali, gli Esami di fine ciclo e l'Ordinamento del reclutamento docenti presentano aspetti per i quali la personalizzazione dei percorsi di studio diventa di difficile attuazione nel contesto italiano, permane però un margine per la sperimentazione pedagogica.

In Italia è di difficile assorbimento il tema del pluralismo educativo e la possibilità che esistano scuole con epistemologie e pedagogie diverse, da cui consegue che la maggioranza degli sforzi sono spesi nel tentativo di trovare *il* modello unico per *la* scuola nazionale. Giornalisti, politici o intellettuali sulle pagine dei giornali hanno spesso qualche consiglio da dare per correggere la riforma della scuola, migliorare gli apprendimenti e le prestazioni degli studenti, e c'è chi auspica il ritorno della predella per la cattedra o chi inveisce contro l'alternanza scuola-lavoro che toglierebbe tempo allo studio. Esiste una ritrosia culturale importante rispetto al tema della libertà educativa che rischia di indebolire lo slancio delle poche scuole che si cimenterebbero nell'innovazione.

Detto questo, basandoci su quanto emerso dagli studi di caso, presentati in questa ricerca, non ci resta che provare a sintetizzare insieme elementi che potrebbero essere un primo passo realistico di innovazione fondata sulla personalizzazione educativa e sulla didattica per lo sviluppo di competenze.

Una scuola per la persona dovrebbe veramente essere in grado di osservare le attitudini degli studenti, di far emergere talenti personali, di osservarli e di lasciarne traccia, e, affinché questo possa avvenire, è necessaria un'organizzazione scolastica, orario-docenti-spazi, flessibile e modificabile per favorire lo svolgersi di attività e progetti. Questo ovviamente vuol dire considerare della stessa importanza discipline culturali e materie d'indirizzo, la lezione frontale e le metodologie laboratoriali, sperimentali, che più facilmente integrano *mente* e *mano*. La scuola può scoprire e osservare le attitudini e i talenti di un ragazzo solo all'interno della proposta che rivolge al ragazzo stesso: più performante è la struttura scolastica e più sarà facile cogliere la persona dello studente.

Chiamiamo questa flessibilità alternanza formativa, nella quale l'orario scolastico, il calendario e la modulazione oraria delle discipline è costruita a partire dal progetto educativo e culturale, deciso dal Collegio dei docenti, finalizzato all'osservazione e allo sviluppo di competenze stabilite dal Consiglio di classe in conformità con la normativa vigente. Questa alternanza di lezioni frontali, laboratori, lavori di gruppo, momenti di riflessione, presentazioni di

idee progetti, uscite didattiche sul territorio, mostre, musei e concerti deve arricchirsi di una alleanza con il mondo del lavoro e quello di altre agenzie educative, sociali, solidali, amicali che quotidianamente navigano proprio intorno alla scuola. Questa possibilità di "uscire" stando a scuola ha innanzitutto il pregio di togliere alla scuola la pretesa di rappresentare l'unica agenzia educativa formale che possa occuparsi dei giovani e della loro formazione, secondariamente può essere un'occasione per mettere i giovani in situazioni diverse e diversificate che richiedono abilità, conoscenze e competenze diverse di volta in volta, cosicché essi, e gli adulti che li osservano, possano conoscersi e ri-conoscersi sempre di più. Questa può rappresentare anche un percorso di orientamento precedente l'alternanza scuola-lavoro finalizzata anche alle scelte future di università o di lavoro. Inoltre può favorire l'emergere di elementi utili per la verifica e valutazione delle competenze richieste per i *Certificati delle competenze* alla fine della scuola primaria, alla fine della secondaria di I grado e alla fine del primo biennio della scuola secondaria di II grado.

## APPENDICE - MATERIALI

### 1. Certificati Officin@Studio

2014-2015

# BRUSA GABRIELE

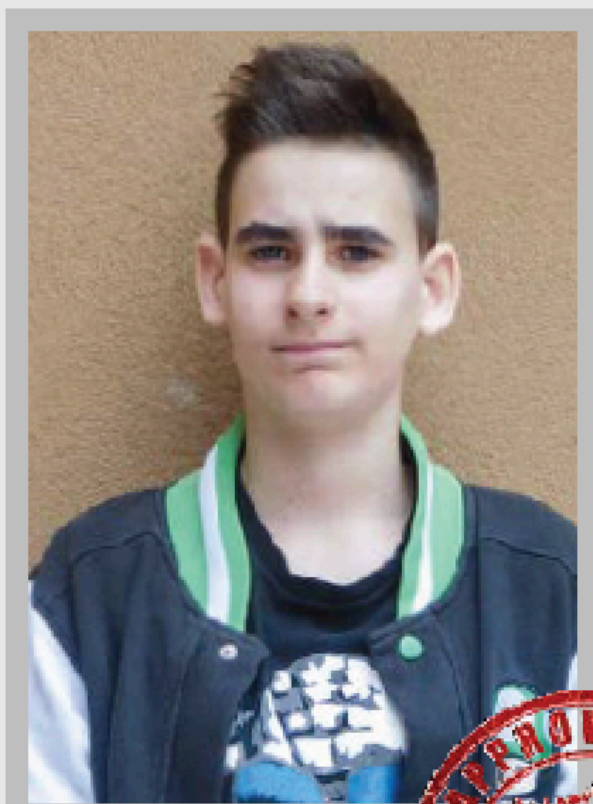


TALENTI CHE ABBIAMO VISTO IN TE:

allegro, vivace e brillante, grande  
capacità comunicativa, grande  
capacità di fidarsi.

SFIDE PER IL FUTURO: prendi  
coscienza dei tuoi talenti, verificali  
mettendoli in gioco, cerca sempre di  
portare a termine ciò che hai iniziato.

# BRUSA GABRIELE



**TALENTI CHE ABBIAMO VISTO IN TE:** sei intelligente e originale, il tuo punto di vista sulle proposte che ti vengono fatte è fresco e inconsueto.

**SFIDE X IL FUTURO:** per mettere a frutto ciò che si è occorre impegnarsi con dedizione e pazienza, ti auguro di imparare a coltivare te stesso e le tue indubbie capacità!

2016-2017



## Bollentini Sebastian

Bassani      Micale  
Bottinelli    O'Neill


P R O F S

**Un anno insieme ...  
in sintesi**

Quando ti concentri e sei veramente te stesso porti a termine il lavoro richiesto. Sei curioso, aperto alle novità e lavori volentieri con gli altri. Tieni sempre a mente il tuo obiettivo, senza perderlo di vista. Hai riflettuto su di te con semplicità e hai iniziato a raccontarti.

SCUOLA  
M A N F R E D I N I  
progetto di  
accoglienza  
per tutti

## 2. Slides utilizzate dai docenti di Officin@Studio per la formazione docenti della scuola secondari di I grado Manfredini

|   |  |
|---|--|
| <p><b>1</b></p>    | <p><b>2</b></p> <p><b>PERCHÉ QUESTO SEMINARIO?</b></p> <p>La didattica laboratoriale in risposta a tre bisogni:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ dello studente</li> <li>▶ del docente</li> <li>▶ della società.</li> </ul>  |
| <p><b>3</b></p> <p><b>I bisogni dello studente</b></p> <p><i>Bisogno di essere accompagnato nella presa di coscienza delle proprie caratteristiche, qualità e attitudini in un'ottica di auto-orientamento</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ CONOSCERSI</li> <li>▶ ORIENTARSI</li> </ul> <p>come risponde la didattica laboratoriale:</p> <p><b>CREANDO OCCASIONI DI LAVORO E PARTECIPAZIONE ATTIVA IN CUI LO STUDENTE UTILIZZA LIBERAMENTE LE PROPRIE CONOSCENZE, SI METTE IN GIOCO NELLE RELAZIONI CON I PARI E IMPARA A CONOSCERSI</b></p>  | <p><b>I bisogni del docente</b></p> <p><i>Bisogno di varare la proposta didattica e di sperimentare metodologie che valorizzino l'unicità dello studente e lo motivino allo studio</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- INCLUSIONE</li> <li>- PERSONALIZZAZIONE DELLA DIDATTICA</li> <li>- PROPOSTA CONGRUENTE CON I SIGNIFICATIVI CAMBIAMENTI DELLA SOCIETÀ</li> </ul> <p>come risponde la didattica laboratoriale:</p> <p><b>PROPONENDO UN'ALTERNATIVA METODOLOGICA EFFICACE CHE PERMETTE DI COINVOLGERE LO STUDENTE IN UN'AZIONE EDUCATIVA E FORMATIVA DI SENSO</b></p> <p><b>4</b></p>   |
| <p><b>5</b></p> <p><b>I bisogni della società</b></p> <p><i>Bisogno di formare gli uomini e le donne di domani, cittadini competenti, capaci di vivere in una realtà complessa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ CONNETTERE LA SCUOLA AL MONDO</li> <li>▶ FARE UNA PROPOSTA SIGNIFICATIVA E CONGRUENTE</li> </ul> <p>come risponde la didattica laboratoriale:</p> <p><b>COINVOLGENDO GLI STUDENTI IN SITUAZIONI DI COMPITO SIGNIFICATIVE IN CUI È POSSIBILE SVILUPPARE E OSSERVARE COMPETENZE</b></p>   | <p><b>METODOLOGIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ identificare un prodotto/compito finale il cui processo di realizzazione lavori sul <b>bisogno educativo</b>;</li> <li>▶ individuare alcune fasi di lavoro in base al tempo a disposizione;</li> <li>▶ strutturare ogni incontro con momenti "fissi" di <b>proposta - lavoro - restituzione</b>;</li> <li>▶ privilegiare incontri in cui vengono dati un input, delle informazioni e degli strumenti, per avviare un processo; l'insegnante deve avere tempo e modo di osservare e i ragazzi devono poter lavorare in autonomia. Per l'osservazione utilizzare una griglia autoprodotta.</li> <li>▶ strutturare un momento in cui i ragazzi espongano il loro prodotto/compito davanti a tutti seguendo una precisa scaletta (<i>esposizione della consegna - presentazione dell'idea - racconto del progetto - presentazione del prodotto - 5 minuti</i>);</li> <li>▶ solo a questo punto identificare eventuali <b>competenze disciplinari</b> da osservare</li> <li>▶ prevedere un momento di <b>restituzione finale</b> ad ogni singolo ragazzo</li> <li>▶ costruire una <b>rubrica di valutazione</b></li> </ul> <p><b>6</b></p> |
| <p><b>7</b></p> <p><b>COMPITO</b></p> <p>Nell'ambito della <b>settimana di sospensione</b> ciascun gruppo deve progettare un <b>laboratorio didattico</b> e realizzare il <b>prodotto finale</b> previsto per il laboratorio stesso.</p> <p>Il laboratorio deve rispondere a <b>bisogni educativi reali</b>, come ad esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ convivenza positiva tra pari</li> <li>▶ inclusione dei ragazzi con criticità</li> <li>▶ metodo di studio</li> <li>▶ sviluppo di una capacità critica (già in seconda, in vista del lavoro sui percorsi d'esame)</li> </ul> | <p><b>8</b></p> <p><b>COMPITO</b></p> <p>Ciascun gruppo al termine dovrà consegnare</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Format del progetto del laboratorio (tempi, attività, materiali)</li> <li>▶ Il prodotto</li> <li>▶ Una rubrica di valutazione</li> <li>▶ Una griglia di osservazione</li> </ul> <p><b>Tempi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 26 giugno: 4 ore di laboratorio con un momento di condivisione in plenaria dopo un'ora e mezza circa</li> <li>▶ 27 giugno: presentazione dei lavori da parte di ciascun gruppo e discussione</li> </ul>  |

### 3. Rubrica di valutazione

#### A cosa serve

La valutazione di competenze ridisegna le prospettive valutative a scuola. Occorrono quindi dispositivi e strumenti valutativi che permettano di “osservare” e “valutare” le prestazioni in azione.

Le rubriche valutative si propongono come strumento per una descrizione analitica delle competenze in situazione e la definizione di criteri e scale di livello per la loro valutazione.

#### Cos'è una rubrica di valutazione?

Una tabella in cui sono inserite:

#### Schema di rubrica

| Termine            | Cosa sono  | Domande guida  |
|--------------------|--|--|
| <b>DIMENSIONI</b>  | Elementi di competenza che si ritengono fondamentali da promuovere con l'attività. Partendo dalla competenza di riferimento e dai suoi descrittori si definiscono le dimensioni in gioco nella situazione considerata. | Quale dimensione ritengo fondamentale da raggiungere con questa attività ?                 |
| <b>PRESTAZIONI</b> | <i>Performances</i> espresse in termini di comportamento e quindi osservabili e misurabili   | Quali sono i comportamenti osservabili che mi indicano il raggiungimento della dimensione? |
| <b>LIVELLI</b>     | Distinzione nella qualità della prestazione, in relazione al contesto  | Quali livelli di prestazione sono ipotizzabili in questo contesto-classe?                  |

#### Schema di rubrica

| livelli<br>dimensioni | Livello 1   | Livello 2   | Livello 3   | Livello4    |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Dimensione 1          | Prestazione | Prestazione | Prestazione | Prestazione |
| Dimensione 2          | Prestazione | Prestazione | Prestazione | Prestazione |
| ...                   | ...         | ...         | ...         |             |

#### Esempi di Rubriche di valutazione

Rubrica per la valutazione di una presentazione multimediale



|  | <b>Livello Esordiente:<br/>1 punto</b>   | <b>Livello Principiante:<br/>2 punti</b>   | <b>Livello Medio:<br/>3 punti</b>  | <b>Livello Esperto:<br/>4 punti</b>  |
|--|--|--|--|--|
| <b>CONTENUTO</b>                             | La presentazione contiene solo poche essenziali informazioni, non organiche e poco attinenti alle richieste  | La presentazione contiene poche informazioni essenziali, altre superflue e/o ridondanti, ma sostanzialmente attinenti alle richieste   | La presentazione contiene le informazioni essenziali derivate da più fonti opportunamente citate.  | La presentazione contiene ampie e documentate informazioni.  |
| <b>REQUISITI TECNICI DELLA PRESENTAZIONE</b> | La parte grafica della presentazione è scarsa e inadeguata allo scopo; non c'è equilibrio fra testo e immagini; la schematizzazione è inesistente e il testo è per lo più discorsivo e sovrabbondante. La lunghezza è eccessiva o troppo ridotta rispetto al tempo a disposizione. | La parte grafica della presentazione è di buona qualità e abbastanza adeguata al contesto, ma non c'è equilibrio fra testo e immagini; il testo è per lo più discorsivo e manca di schematizzazione. La lunghezza della presentazione non è ben tarata sul tempo a disposizione. | La parte grafica della presentazione è adeguata e c'è discreto equilibrio fra testo e immagini; la schematizzazione è buona anche se la leggibilità potrebbe essere migliorata. La lunghezza richiede una certa ristrutturazione del discorso. | La parte grafica della presentazione è pienamente adeguata al contesto; c'è ottimo equilibrio fra testo e immagini; la schematizzazione dei concetti è efficace, i caratteri sono chiari e di immediata leggibilità. La lunghezza è adeguata ai tempi. |

|                                 |   |  |   |  |
|---------------------------------|---|--|---|--|
| <b>ESPOSIZIONE ORALE</b>        | Lo studente evidenzia grandi difficoltà nel comunicare le idee, parla troppo piano e pronuncia i termini in modo scorretto perché gli studenti in fondo alla classe possano sentire. Il linguaggio è spesso confuso e l'esposizione è frammentaria e non segue una struttura logica; la terminologia specifica non viene utilizzata o è del tutto inadeguata al contesto. | Lo studente evidenzia alcune difficoltà nella comunicazione delle idee dovute al tono di voce, alla carenza nella preparazione o all'incompletezza del lavoro. Il linguaggio è difficile da comprendere poiché i termini specifici sono inadeguati al contesto e non chiariti o per le incongruenze che presenta; l'esposizione è frammentata in varie parti tra le quali è difficile cogliere i collegamenti. | Lo studente comunica le idee con un appropriato tono di voce. Il linguaggio, pur essendo ben comprensibile, è, a volte, involuto e prolisso e l'esposizione non è sempre strutturata in modo logico; i termini specifici sono appropriati e adeguati al contesto. | Lo studente comunica le idee con entusiasmo e con un appropriato tono di voce. Il linguaggio è chiaro e sintetico e l'esposizione segue rigorosamente un percorso logico predefinito; i termini specifici sono appropriati e adeguati al contesto. |
| <b>CONOSCENZA DEI CONTENUTI</b> | Lo studente non riesce a esporre i contenuti, nonostante legga la presentazione; si evidenziano numerosi e gravi errori concettuali. Non è in grado di rispondere a eventuali domande.  | Lo studente legge la presentazione, ma dimostra una discreta padronanza dei contenuti; si evidenzia qualche errore di tipo concettuale. Si trova in difficoltà di fronte ad eventuali domande, ma prova a rispondere.  | Lo studente si sofferma spesso sulla presentazione, ma dimostra una buona padronanza dei contenuti; a livello concettuale sono evidenti alcune incertezze, ma è in grado di rispondere a domande.   | Lo studente conosce senza incertezze i contenuti e utilizza la presentazione come traccia da integrare; non fa errori concettuali ed è in grado di rispondere ad eventuali domande.  |

|                           |   |   |  |   |
|---------------------------|---|---|--|---|
| <b>RISPETTO DEI TEMPI</b> | La presentazione orale non viene organizzata sui tempi a disposizione pertanto risulta troppo breve, creando momenti vuoti, o troppo lunga e richiede drastici tagli dei contenuti. | Nel procedere della presentazione si perde l'organizzazione dei tempi; il discorso esce dalle tracce e necessita di essere tagliato rinunciando all'esposizione di parte dei contenuti. | L'organizzazione della presentazione rispetta i tempi a disposizione; gli eventuali aggiustamenti che vengono richiesti modificano in modo non sostanziale l'equilibrio complessivo della presentazione. | L'organizzazione della presentazione rispetta pienamente i tempi a disposizione; eventuali aggiustamenti sono fatti in modo autonomo e senza modificare l'equilibrio complessivo della presentazione. |
|---------------------------|---|---|--|---|

Rubrica per la valutazione di una interrogazione orale

| <b>Livelli</b>     | <b>Livello 1</b><br><b>Valutazione 10 – 9</b><br><b>Punti 3</b>  | <b>Livello 2</b><br><b>Valutazione 8 - 7</b><br><b>Punti 2</b>   | <b>Livello 3</b><br><b>Valutazione 6</b><br><b>Punti 1</b>  | <b>Livello 4</b><br><b>Valutazione</b><br><b>Non sufficiente</b><br><b>Punti 0</b>  |
|--------------------|--|--|---|---|
| <b>ESPOSIZIONE</b> | L'alunno espone i contenuti con chiarezza e proprietà di linguaggio, sottolinea con il tono di voce e la gestualità i passaggi più importanti. Durante l'esposizione osserva i compagni e coglie le loro sollecitazioni (risponde a domande, si interrompe e ripete se vede espressioni di dubbio o prendere appunti...) | L'alunno espone i contenuti con chiarezza e proprietà di linguaggio, sottolinea con il tono di voce e la gestualità i passaggi più importanti. | L'alunno espone i contenuti in modo abbastanza chiaro, non sempre utilizza un linguaggio appropriato; il tono di voce è monotono e non sempre la gestualità sottolinea i passaggi più importanti. | L'esposizione non è chiara e l'alunno usa un linguaggio approssimativo. Non sottolinea i passaggi più importanti con il tono di voce e con la gestualità. |

|   |   |  |  |  |
|---|---|--|--|--|
| <b>MODO DI ESPRIMERSI</b>                           | Lo studente usa una voce chiara e corretta, pronuncia con precisione le parole così che tutti possono sentire.  | La voce dello studente è chiara. Pronuncia molte parole correttamente. La maggior parte dei membri dell'uditorio possono sentire   | La voce dello studente è bassa. Pronuncia alcuni termini in modo scorretto. Chi ascolta ha difficoltà a sentire quanto viene detto.  | Lo studente borbotta, pronuncia i termini in modo scorretto e parla troppo piano perché gli studenti in fondo alla classe possano sentire.   |
| <b>CONOSCENZA DEI CONTENUTI</b>                     | L'alunno rielabora in modo personale i contenuti, fa esempi e collegamenti con altri argomenti. Risponde con sicurezza alle domande   | L'alunno rielabora in modo personale i contenuti, fa esempi e risponde con abbastanza sicurezza alle domande.  | L'alunno ripete i contenuti riportati sul testo e sugli appunti; ha delle difficoltà a rispondere alle domande. Aspetta suggerimenti da parte dell'insegnante.   | L'alunno ripete alcuni dei contenuti riportati sul testo e sugli appunti. Non riesce a rispondere alle domande poste anche con i suggerimenti dell'insegnante.                             |
| <b>ORGANIZZAZIONE NELLE MODALITÀ DI ESPOSIZIONE</b> | L'alunno espone i contenuti secondo una logica predefinita, utilizza una mappa per sottolineare le diverse connessioni e richiamare l'attenzione sui concetti più importanti; rispetta i tempi di esposizione | L'alunno espone, seguendo una successione logica i contenuti, utilizza schemi grafici per sottolineare i concetti e i passaggi più importanti; rispetta i tempi di esposizione | L'alunno espone i contenuti non sempre seguendo una logica chiara. Non si aiuta con schemi e non evidenzia i concetti più importanti e le loro connessioni. Rispetta abbastanza i tempi di esposizione | L'alunno espone i contenuti senza seguire uno schema logico. Non si aiuta con schemi e non evidenzia i concetti più importanti e le loro connessioni. Non rispetta i tempi di esposizione. |

Rubrica per la valutazione di un laboratorio di matematica

|                   |                         |                      |                     |                                |
|-------------------|-------------------------|----------------------|---------------------|--------------------------------|
| <b>Livelli</b>    | <b>Livello avanzato</b> | <b>Livello media</b> | <b>Livello base</b> | <b>Livello Non sufficiente</b> |
| <b>Dimensioni</b> |                         |                      |                     |                                |

|   |  |  |   |  |
|---|--|--|---|--|
| <b>Osservare e riflettere su disegni, figure e grafici</b>                      | Lo studente segue e propone ragionamenti matematici complessi, mostrando buona capacità di riflessione su rappresentazioni grafiche di natura diversa. | Lo studente segue e propone ragionamenti matematici di media complessità, mostrando discreta capacità di interpretazione di rappresentazioni grafiche. | Lo studente riesce a seguire e proporre solo ragionamenti matematici elementari, mostrando difficoltà nella lettura anche di semplici rappresentazioni grafiche | Lo studente non riesce a seguire e proporre ragionamenti matematici elementari, mostrando molta difficoltà nella lettura anche di semplici rappresentazioni grafiche |
| <b>Argomentare fra pari e con l'insegnante</b>                                  | Lo studente riesce a costruire e sostenere ragionamenti, anche di tipo diverso, argomentando e in maniera adeguata anche con l'insegnante.             | Lo studente ha una buona capacità di ragionamento, che riesce a sostenere con i compagni.  | Lo studente è capace solo a tratti di un percorso argomentativo a supporto del proprio ragionamento, anche nei confronti di pari.                               | Lo studente è raramente capace di seguire un percorso argomentativo a supporto del proprio ragionamento, anche nei confronti di pari.                                |
| <b>Individuare un modello algebrico di interpretazione di una situazione</b>    | Il processo di modellizzazione è sviluppato in maniera compiuta e mostra buone capacità di interpretare algebricamente situazioni geometriche.         | Lo studente riesce a modellizzare situazioni reali non complesse e mostra sufficiente capacità di leggere algebricamente situazioni geometriche.       | Lo studente riesce a modellizzare situazioni reali molto semplici e mostra sufficiente capacità di leggere algebricamente situazioni geometriche.               | Lo studente spesso non riesce a matematizzare semplici situazioni del mondo reale, neppure quando richiedano l'introduzione di semplici modelli numerici.            |
| <b>Individuare la natura del problema, quando non completamente esplicitato</b> | Lo studente propone soluzioni diverse del problema, avendone individuati anche gli elementi sottesi.   | Lo studente riesce a trovare un percorso risolutivo del problema, avendone individuati anche gli elementi sottesi.                                     | Lo studente se aiutato riesce trovare un percorso risolutivo del problema, avendone individuati anche gli elementi sottesi.                                     | Lo studente si trova in difficoltà anche di fronte a semplici problemi, di cui spesso non riesce a cogliere la natura.   |

|   |   |  |  |   |
|---|---|--|--|---|
| <b>Riconoscere la natura aritmetica di una rappresentazione geometrica.</b> | Lo studente mostra buona capacità di decodificare, distinguere, interpretare e porre in relazione forme diverse di rappresentazioni e di una situazione, anche riconoscendo la natura aritmetica di una situazione geometrica   | Lo studente mostra sufficiente capacità di decodificare e distinguere forme diverse di rappresentazioni e di una situazione matematica, anche riconoscendo la natura aritmetica di una situazione geometrica                           | Lo studente mostra discontinuità nella capacità di decodificare e distinguere forme diverse di rappresentazioni e di una situazione matematica, e fatica a volte a riconoscere la natura aritmetica di una situazione geometrica | La capacità dello studente di distinguere forme diverse di rappresentazione di una situazione matematica è scarsa, anche in presenza di semplici rappresentazioni geometriche e algebriche.             |
| <b>Uso del linguaggio simbolico, formale e delle operazioni</b>             | Lo studente mostra buone capacità di uso del linguaggio simbolico e formale, così come di variabili e formule. Lo studente, quando necessario, non ha alcuna difficoltà a passare dal linguaggio geometrico a quello algebrico. | La capacità dello studente di usare il linguaggio simbolico e formale è sufficiente, così come quella di utilizzo delle variabili. Lo studente mostra anche discrete capacità di passare dal linguaggio geometrico a quello algebrico. | L'uso del linguaggio simbolico e formale non sempre è adeguato, mostrando qualche incertezza sia nella comprensione di significato e uso delle variabili che nel passaggio dal linguaggio geometrico a quello algebrico.         | L'uso del linguaggio simbolico e formale è inadeguato, mostrando difficoltà sia nella comprensione di significato e uso delle variabili che nel passaggio dal linguaggio geometrico a quello algebrico. |

### Rubrica di valutazione per attività di gruppo

| VALUTAZIONI PER | <b>Livelli</b><br>Dimensioni           | Livello avanzato  | Livello intermedio   | Livello base  |
|-----------------|--|---|--|---|
| LO STUDENTE     | Rispetto al compito e alla sua qualità | Ha portato a termine il compito; i documenti scelti sono efficaci; le consegne rispettate | Ha portato a termine il compito, ma non ha rispettato tutte le consegne (per es. rispetto dei tempi.); i documenti scelti erano coerenti con lo scopo comunicativo, ma non particolarmente originali e significativi | Termina il compito con alcune difficoltà; presenta documentazione sufficiente, ma i documenti rimangono staccati gli uni dagli altri; |

|                  |  |  |   |  |
|------------------|--|--|---|--|
|                  | Rispetto alla performance              | Efficace e persuasiva; il gruppo è apparso coeso e coerente; ha saputo tenere l'attenzione e spiegare con chiarezza ai compagni;...  | La presentazione è stata chiara e coerente, ma il gruppo è apparso discontinuo nelle prestazioni e nella capacità di spiegare agli altri  | La presentazione ha fornito informazioni sufficienti, ma il gruppo non aveva ben calcolato la coesione   |
| <b>IL GRUPPO</b> | Rispetto al compito e alla sua qualità | Porta a termine il compito assegnato; introduce nello svolgimento del lavoro un'impronta personale; sa raccogliere i documenti; sa utilizzare i documenti in funzione del tempo della performance; sa utilizzare i documenti in funzione dello scopo comunicativo... | Porta a termine il lavoro senza un apporto singolare; presenta troppi o troppo pochi documenti rispetto al tempo; si sa muovere tra i documenti; non sempre mette in relazione il documento allo scopo generale | Porta a termine il compito con difficoltà e in modo abbastanza convenzionale non cogliendo le relazioni tra scopo comunicativo e singoli documenti   |
|                  | Rispetto alla performance              | Sa usare la terminologia esatta nel corso della performance; si mostra coerente con il compito e occupa lo spazio/tempo giusto; sa prender la parola al momento opportuno; sa dare chiarimenti a chi li chiede (altri studenti, insegnante)                          | Usa correttamente i codici espressivi, non calcola sempre il suo ruolo per tempo e spazio, ma sa correggersi; interviene dentro lo schema che si è prefisso senza estemporaneità                                | Non usa tutti i codici allo stesso livello e usa una terminologia a volte generica; mostra delle intemperanze nel rispetto del ruolo, ma si corregge, non sa esprimersi senza la guida del gruppo e lo schema prefissato |
|                  | Rispetto al lavoro di gruppo           | Svolge il ruolo che gli è stato assegnato con rispetto dei compiti, dei tempi e dei ruoli, contribuisce in modo positivo alla progettazione e alla revisione dei materiali; rivela capacità critiche rispetto alla progettazione dei contenuti e della presentazione | Svolge il ruolo assegnato in modo corretto, senza fornire particolari contributi originali o critici  | Non sempre è in grado di rispettare i ruoli in maniera responsabile, ma assume nel gruppo una funzione tendenzialmente passiva. Non crea problemi di andamento del gruppo  |
|                  | Rispetto ai codici espressivi usati    | Usa consapevolmente e in modo appropriato il linguaggio verbale; usa in modo appropriato gli altri codici; mostra conoscenza e competenza informatica  | Usa correttamente il linguaggio verbale e gli altri coinvolti; mostra conoscenze informatiche   | Usa il linguaggio verbale e quello iconico senza metterli in relazione; ha conoscenze informatiche minime  |

### 3. Curricolo verticale

# CURRICOLO VERTICALE

SCUOLA PRIMARIA E SECONDARIA DI I GRADO  
MONS. E. MANFREDINI - VARESE

A.S. 2017-18

|    |   |        |
|----|---|--------|
| 1. | Il curricolo verticale:<br>un percorso di senso | pag. 2 |
| 2. | Scelte metodologiche                            | pag. 4 |
| 3. | Criteri di qualità<br>dell'azione didattica     | pag. 6 |
| 4. | Criteri e modalità di<br>valutazione            | pag. 6 |
| 5. | Strumenti e tempi<br>della progettazione        | pag. 9 |

Indice



## 1. Il curricolo verticale: un percorso di senso

Il Curricolo della Scuola Manfredini nell'attuale stesura, a partire dalla lettura dei cambiamenti rilevati nel contesto sociale e normativo, desidera dare piena attuazione alle linee educative e didattiche stabilite dalla Fondazione Sant'Agostino, Ente gestore della scuola, che iniziando nel 1999 la Scuola Secondaria di I grado e nel 2001 la Scuola Primaria ha voluto realizzare "una scuola per la persona", che avesse come scopo:

**EDUCARE:** comunicare ai giovani il valore positivo della vita, suscitando in loro il desiderio di contribuire alla costruzione di una società umana e solidale.

**INSEGNANDO:** attraverso la proposta didattica introdurre alla scoperta di sé e della realtà.

Il percorso per la stesura dell'attuale Curricolo verticale si è realizzato attraverso i seguenti passi:

- lettura e analisi delle Indicazioni Nazionali, che costituiscono il quadro di riferimento principale delle scelte affidate alla progettazione educativo-didattica nel rispetto e nella valorizzazione della autonomia. Del Curricolo si dice: *"Si tratta di un testo sulle cui definizioni la comunità professionale è chiamata a riflettere e valorizzare pienamente la propria funzione educativa, per rilevarne le istanze fondamentali che andranno opportunamente contestualizzate al fine di rispondere adeguatamente ai bisogni degli alunni e alle aspettative della società, in un'ottica che tiene conto di quelle che sono le risorse disponibili all'interno delle scuole."* (Da "Indicazioni Nazionali 2012");
- lavoro a gruppi degli insegnanti dei due livelli di scuola per predisporre nell'ottica della **continuità educativa - didattica e dell'unitarietà** un curricolo verticale che raccordi la scuola primaria e secondaria di primo grado. L'assunzione del principio della continuità verticale viene considerata condizione necessaria per realizzare un percorso educativo che garantisca ad ogni allievo la centralità e la continuità costruttiva. Essa si realizza in un processo di apprendimento in cui il sapere si espande e si organizza, mettendo in collegamento le conoscenze possedute con quelle più complesse che saranno progressivamente acquisite in un'ottica di superamento del profilo e delle finalità formative del singolo segmento;
- un lavoro di approfondimento, da parte della direzione e di alcuni insegnanti, con il Centro per la Qualità dell'Insegnamento e Apprendimento (CQIA) dell'Università di Bergamo, sui nodi fondamentali della progettazione per competenze;
- Un percorso di ricerca-azione che ha coinvolto un gruppo consistente di insegnanti sul tema della Didattica per lo sviluppo di competenze, realizzato in rete con alcune scuole statali del territorio;
- Nel corrente anno scolastico 16-17, la proposta di un approfondimento delle tematiche per tutti gli insegnanti delle due scuole con il contributo di due esperti.

Il curricolo progettato prevede il superamento di una semplice elencazione di contenuti e si caratterizza come percorso formativo unitario ispirato ad una logica progressiva che porti allo sviluppo e al raggiungimento di competenze definite e certificabili sia negli specifici ambiti disciplinari sia in quelli trasversali e metodologici. Le competenze che si intendono sviluppare sono da considerarsi come capacità di mobilitare, combinandole, conoscenze, abilità, attitudini, capacità personali e sociali, metodologie per gestire situazioni e risolvere problemi in contesti significativi con autonomia e responsabilità, utilizzando i saperi posseduti, ma anche attivandone di nuovi.

A partire dal curricolo d'istituto i docenti, in stretta collaborazione, individuano le esperienze di

apprendimento, le scelte didattiche e le strategie più significative e idonee a garantirne la qualità, ponendo attenzione all'integrazione e interconnessione tra le discipline.

Il raggiungimento dei traguardi previsti per ciascuna competenza non è infatti responsabilità esclusiva del docente della singola disciplina, ma è un compito condiviso, al fine di assicurare l'unitarietà dei processi di apprendimento e rendere costruttivo ed efficace il percorso di ogni alunno. Lo sviluppo delle competenze viene promosso adottando una didattica flessibile e collaborativa che privilegia:

- da un lato l'esperienza attiva dell'allievo, la sua riflessività, l'apprendimento induttivo, la creatività, l'approccio integrato interdisciplinare;
- dall'altro la costruzione sociale dell'apprendimento tramite la guida riconosciuta di un adulto che stimoli, orienti e valorizzi le capacità di ciascuno e la collaborazione e l'aiuto reciproco con i pari.

La valutazione delle competenze avviene osservando le modalità con cui l'alunno utilizza le conoscenze, le abilità e le capacità personali possedute e assume in tal modo una funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.

Nella tabella seguente vengono definiti i significati dei termini che saranno utilizzati nel curriculum, per condividere gli elementi fondanti della progettazione didattica.

| <b>Elementi della competenza</b> |   |   |
|----------------------------------|---|---|
| <b>TERMINI</b>                   | <b>DEFINIZIONI</b>  | <b>CARATTERISTICHE</b>  |
| <b>CONOSCENZA</b>                | Prodotto dell'assimilazione di informazioni e procedure acquisite nel processo di apprendimento.            | <b>TEORICHE:</b> conoscenza di fatti, principi, teorie<br><b>PRATICHE:</b> conoscenza di procedure  |
| <b>ABILITÀ</b>                   | Capacità di applicare le conoscenze teoriche e pratiche per portare a termine compiti e risolvere problemi. | <b>COGNITIVE:</b> uso del pensiero logico, intuitivo e creativo.<br><b>PRATICHE:</b> abilità manuale, uso di metodi, materiali e strumenti.   |
| <b>ATTITUDINE</b>                | Atteggiamenti, habitus mentale adottato a livello personale e nel rapporto con gli altri                    | <b>DIMENSIONE RELAZIONALE-AFFETTIVA</b><br>Stupore Impegno Attenzione Motivazione Partecipazione Comunicazione Rispetto delle regole, consegne e materiali Autonomia Collaborazione Responsabilità<br><b>DIMENSIONE COGNITIVA</b> Analisi Sintesi Trasferire conoscenze Organizzazione Flessibilità Curiosità<br><b>DIMENSIONE METACOGNITIVA</b><br>Riflessione Capacità critica Autovalutazione Generalizzazione |

| Elementi della progettazione  |  |   |
|-------------------------------|--|---|
| TERMINI                       | DEFINIZIONE  | CARATTERISTICHE   |
| <b>PROGRAMMAZIONE</b>         | Si riferisce al percorso educativo e formativo per tutto l'anno scolastico.  | Stesura di una tabella che elenchi le Unità di Apprendimento che si svilupperanno durante l'anno scolastico e i tempi di realizzazione. |
| <b>PROGETTAZIONE</b>          | Si riferisce al concretizzarsi delle scelte di natura operativa, pratica, organizzativa.   | Produzione sistematica e completamento delle UdA.   |
| <b>UNITÀ DI APPRENDIMENTO</b> | Documento organico contenente obiettivi e metodologie volto a sviluppare competenze attraverso l'acquisizione di abilità e conoscenze o indicazioni interdisciplinari progettuali. | Format specifico  |

## 2. Scelte metodologiche

È importante chiarire le **premesse** che fondano le **metodologie didattiche** utilizzate dalla nostra scuola:

- ogni alunno ha bisogno di **essere guardato così com'è**, con uno sguardo aperto e libero da pregiudizi, riconoscendo la sua unicità e il suo valore di persona.
- Il **rapporto maestro-alunno** è occasione per l'alunno di incontrare la ricchezza di esperienza di un adulto, e per il maestro di imparare dalle domande e dal desiderio di conoscere dell'alunno.
- la **classe** è un luogo accogliente nel quale è possibile vivere un'esperienza affettiva e imparare assieme.
- L'**esperienza** come incontro con la realtà resa oggetto di riflessione.

Tenendo conto di queste premesse vengono utilizzate metodologie diversificate per osservare l'alunno nella sua totalità e per trasmettere conoscenze, abilità e sviluppare competenze.

La scelta della metodologia viene fatta sulla base delle esigenze degli singoli alunni, degli obiettivi specifici dell'insegnante e delle caratteristiche del gruppo classe.

| Repertorio di metodologie didattiche |  |   |
|--------------------------------------|--|---|
| TIPOLOGIA                            | DEFINIZIONE  | FINALITÀ  |
| <b>BRAINSTORMING</b>                 | È una fase del percorso metodologico finalizzata ad esplorare le idee, le proposte, le preconoscenze, le opinioni del gruppo classe in relazione ad un certo tema. | Enfatizza il ruolo attivo del soggetto nella costruzione della conoscenza e sviluppa la dimensione sociale. |

|                                |  |  |
|--------------------------------|--|--|
| <b>DIDATTICA LABORATORIALE</b> | Metodologia che coinvolge attivamente docenti e studenti in un processo di costruzione delle conoscenze e di sviluppo delle abilità e competenze basato sullo scambio reciproco. Intende il laboratorio non solo come uno spazio fisico attrezzato in maniera specifica ai fini di una determinata produzione, ma come situazione, come modalità di lavoro, anche in aula, dove docenti ed allievi progettano, sperimentano, ricercano agendo la loro fantasia e la loro creatività. | Far acquisire agli studenti conoscenze, metodologie, abilità e competenze attraverso la messa in moto dello studente stesso che fa ricerca, in autonomia o in gruppo, in un contesto di relazione positiva con il gruppo classe.         |
| <b>COOPERATIVE LEARNING</b>    | Modalità di apprendimento che si realizza attraverso la collaborazione con altri compagni (lavorando a coppie o in gruppi), senza escludere momenti di lavoro individuali.   | Coinvolgere attivamente gli studenti nel processo di apprendimento attraverso il lavoro in gruppo con interdipendenza positiva tra i vari membri. Valorizzare le competenze di ogni singolo studente in un percorso di tipo cooperativo. |
| <b>LEZIONE FRONTALE</b>        | Modalità che prevede la spiegazione frontale alla classe da parte dell'insegnante. L'alunno ascolta, prende appunti e rielabora quanto appreso. Metodologia classica da insegnante ad alunno, a volte con l'ausilio di video, slides, immagini o materiali integrativi.  | Far acquisire tramite la passione del docente un interesse e un gusto per la materia. Sviluppare l'ascolto e l'attenzione, oltre alla capacità di prendere appunti e rielaborare i contenuti appresi.                                    |
| <b>SITUAZIONE PROBLEMA</b>     | Approccio esplorativo di ricerca aperta; contiene sempre alcuni elementi di ambiguità... perciò l'alunno deve escogitare percorsi originali per affrontare una situazione nuova.   | Valorizzare non solo ciò che lo studente sa, ma anche quello che sa fare con ciò che sa.   |
| <b>PROBLEM SOLVING</b>         | Insieme dei processi che consentono di analizzare, affrontare e risolvere positivamente situazioni problematiche.  | Sviluppare le abilità logiche, lo spirito d'iniziativa, l'adeguatezza al contesto per risolvere una situazione problematica di vario genere a partire da una condizione data.  |
| <b>TUTORING</b>                | Metodologia che consiste nell'affidare ad uno o più alunni la responsabilità di una parte del programma didattico, con obiettivi da raggiungere ben definiti.  | Sul piano educativo, favorire la responsabilizzazione in modo da agire in maniera adeguata al contesto; sul piano didattico, rendere più efficaci la comunicazione e l'ascolto.  |

|                                |   |   |
|--------------------------------|---|---|
| <b>APPROCCIO METACOGNITIVO</b> | Occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere, sollecitato a riflettere su come e quanto impara, incoraggiato ad esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti per imparare ad apprendere. | Riconoscere le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi, ma anche comprendere le ragioni di un insuccesso, conoscere i propri punti di forza. |
|--------------------------------|---|---|

### 3. Criteri di qualità dell'azione didattica

Il curriculum individua i seguenti criteri-guida dell'azione didattica ritenuti irrinunciabili per tutti:

| <b>CRITERI</b>                        | <b>DEFINIZIONE</b>  |
|---------------------------------------|---|
| <b>DIVERTIMENTO</b>                   | L'apprendimento può e dovrebbe essere un'occasione di divertimento, un'esperienza piacevole, coinvolgente ed appassionante. L'etica della sofferenza, infatti, non ha mai giovato nell'esperienza di apprendimento. |
| <b>VALORIZZAZIONE DELL'ESPERIENZA</b> | Si impara meglio e più volentieri se gli apprendimenti prendono le mosse dall'esperienza, in un dialogo tra particolare e generale, tra concreto e astratto.  |
| <b>MOTIVAZIONE</b>                    | Si è maggiormente disponibili all'apprendimento quando si comprende il senso di ciò che si sta imparando dando un significato al percorso proposto.   |
| <b>La PERSONA</b>                     | Si impara e si partecipa attivamente, quando vengono riconosciuti e valorizzati conoscenze, competenze, peculiarità, tempi e stili di apprendimento propri di ciascuno.   |
| <b>STIMA</b>                          | Non vi è partecipazione in un processo di apprendimento se non viene stimato il pensiero di ciascuno, e trasmesso all'alunno la fiducia in ciò che sa e che può imparare.   |
| <b>TENTAR NON NUOCE</b>               | Si impara provando, fidandosi del proprio pensiero, confrontandosi, sbagliando, sino ad arrivare a comprendere qual è il percorso più conveniente rispetto alla situazione o problema prospettatoci.                |
| <b>IMPREVISTO</b>                     | Si impara esplorando situazioni nuove che sollevano domande, mettono in discussione le conoscenze già elaborate, per trovare soluzioni originali.   |
| Criterio della <b>SCOPERTA</b>        | Si impara promuovendo il gusto per la ricerca di nuovi apprendimenti.   |
| Criterio dell' <b>AUTONOMIA</b>       | Si impara meglio quando si promuove l'autonomia nell'acquisizione degli apprendimenti. <i>“Ciò che è frutto di una conquista personale è per sempre!”</i>   |

### 4. Criteri e modalità di valutazione

La didattica per competenze comporta un processo di radicale revisione del concetto di valutazione degli apprendimenti.

Accanto a una valutazione di **tipo sommativo dell'apprendimento**, volta alla verifica di conoscenze e abilità, si introduce quella di **tipo formativo per l'apprendimento**.

- La valutazione delle conoscenze e delle abilità (**sommativa**) si avvale dei sistemi

“tradizionali “ di verifica (prove oggettive realizzate dai docenti: scritte, orali, strutturate...) per accertare e certificare gli esiti di apprendimento conseguiti nell’esperienza scolastica.

- La valutazione **formativa**

- Si esercita in tutto il processo dell’apprendimento attraverso osservazioni sistematiche.
- Si effettua in modo significativo mettendo l’alunno di fronte ad un “compito unitario in situazione” nel quale mobilita conoscenze, abilità ed attitudini personali in autonomia e responsabilità.

Una valutazione di tipo formativo presuppone questi orientamenti:

- **condivisione** dei criteri valutativi;
- opportunità di **discutere sulla propria esperienza di apprendimento** con l’insegnante e i compagni;
- promozione di **strategie auto valutative**;
- impiego di un’ampia gamma di prove e **strumenti di osservazione e registrazione** dei progressi;
- presenza di modalità e strumenti per la **documentazione** dei processi di apprendimento;
- **personalizzazione** della valutazione anche attraverso percorsi individuali.

La valutazione in generale è improntata a criteri di:

- **Trasparenza**: devono essere comunicati i criteri di valutazione
- **Obiettività**: devono essere stilati dei criteri oggettivi
- **Collegialità**: strumenti e tipologie di valutazione sono decisi collegialmente.

Tramite la sua pratica gli alunni:

- comprendono con chiarezza che cosa ci sia spetta da loro;
- ricevono una restituzione sulla qualità del lavoro;
- ricevono consigli su come procedere dagli adulti o dai compagni per raggiungere traguardi formativi condivisi;
- sono coinvolti nell’esperienza di apprendimento in un clima di fiducia e supporto.

Al termine del percorso scolastico di primaria e secondaria si **certificano le competenze** acquisite per accertare gli esiti di un percorso di istruzione.

| Elementi della valutazione |                    |                        |
|----------------------------|--------------------|------------------------|
| <b>TERMINI</b>             | <b>DEFINIZIONE</b> | <b>CARATTERISTICHE</b> |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>VALUTAZIONE</b>                             | SOMMATIVA “ dell’apprendimento”<br><br>FORMATIVA “per l’apprendimento”   | <b>SOMMATIVA</b><br>Accerta e certifica conoscenze e abilità conseguiti dall’alunno nell’esperienza scolastica.<br><b>FORMATIVA</b><br>Valuta la capacità di generalizzare, di trasferire e di utilizzare le conoscenze acquisite a contesti reali in un’ottica di valutazione autentica (competenza).                       |
| <b>COMPITO UNITARIO IN SITUAZIONE</b>          | Prova articolata su più dimensioni dell’intelligenza (cognitiva, affettiva, relazionale, sociale, metacognitiva, <i>problem solving</i> , pratica)<br>-volta a rilevare il grado di padronanza dei saperi e delle competenze mobilitate indicato nelle RUBRICHE DI VALUTAZIONE<br>-su casi legati al contesto di vita quotidiana o a compiti assegnati scolastici o extrascolastici. | Richiede all’alunno di rielaborare e riorganizzare ciò che ha appreso per risolvere una situazione problematica in ambito scolastico o in contesti diversi dalla scuola.<br>Prevede indicatori di prestazione per la misurazione.<br>Prevede la realizzazione di un prodotto.  |
| <b>RUBRICA DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE</b> | La rubrica è un elenco di elementi specifici che contraddistinguono la qualità di una prestazione tramite una scala di valore.   | È uno strumento che individua le dimensioni importanti per descrivere secondo una scala di qualità la competenza che si vuole valutare. Tale valutazione evidenzia come lo studente rielabora e riorganizza ciò che ha appreso, mobilitando tutte le abilità e attitudini personali e sociali in autonomia e responsabilità. |
| <b>PRESTAZIONE</b>                             | Esecuzione pratica da parte dell’alunno del compito autentico  | Si descrive nelle rubriche di valutazione  |

### Modalità di verifica

|   |   |
|---|---|
| <b>Test strutturati a scelta multipla</b> | Queste prove sono adatte solo a misurare "sezioni" di conoscenze ma mai aspetti di competenza come il <i>problem solving</i> , la capacità di analisi e sintesi, la capacità di prendere decisioni o di valutare.   |
| <b>Test di profitto</b>                   | È circoscritto ad un preciso argomento, suddiviso in vari quesiti di diversa tipologia (esercizi, problemi, quesiti...). Con essi si possono accertare molti più aspetti di un argomento, rispetto ad un'interrogazione orale e permettono la comparazione dei risultati tra classi.<br>I test di profitto, in base alla loro funzione possono essere: iniziali, (per accertare se esistono i pre-requisiti per lo svolgimento di un determinato percorso) in itinere su argomenti specifici, di riepilogo. |
| <b>Domande a risposta aperta</b>          | Queste prove, a differenza di quelle strutturate, riescono a dimostrare quello che gli studenti pensano e come usano le conoscenze nelle diverse aree disciplinari.   |

|  |  |
|--|--|
| <b>Interrogazione orale</b>  | È una forma tradizionale di accertamento del profitto e uno strumento che risponde al bisogno primario di comunicare verbalmente, di domandare e rispondere. Permette all'alunno una esposizione pubblica che introduce alla relazione. In questo senso rappresenta un'ottima occasione per formare, per "educare", oltre che per trarre elementi di valutazione.  |
| <b>Saggi, relazioni su attività, ricerche, lavori di gruppo, elaborazioni di fantasia o in precise forme testuali (tema)</b> | Svolgono una funzione di "produzione scritta" e non possono essere sostituite da prove obiettive equivalenti. Per la loro valutazione si utilizza la considerazione di fattori ritenuti importanti per la produzione stessa, come la pertinenza, la coesione interna, la rielaborazione personale, lo sviluppo dell'argomentazione, la correttezza formale, per cui anche in questo caso la valutazione diventa formativa, in quanto serve sia all'insegnante che all'allievo per chiedersi in che modo si può arrivare ad ottenere dei miglioramenti significativi nell'elaborazione e produzione testuale. |
| <b>Prodotti</b>  | Un disegno, un artefatto, un lavoro di manualità sono prodotti, testimonianze valutabili dei progressi compiuti dagli alunni.  |
| <b>Osservazioni e annotazioni sistematiche</b>   | L'osservazione costante del comportamento e dell'attività degli allievi in classe accompagnata da una sorta di <b>diario</b> informale offre preziosi elementi per una valutazione formativa.  |

## 5. Strumenti e tempi della progettazione didattica

La progettazione delle attività si articola su due livelli:

- PROGRAMMAZIONE: struttura complessiva calendarizzata del percorso didattico per Unità di Apprendimento sia disciplinari che multidisciplinari.
- PROGETTAZIONE: definizione delle modalità, contenuti, organizzazione e tempi delle singole Unità di Apprendimento.

| <b>Livelli</b> | <b>Documenti</b> | <b>Cosa</b>   | <b>Tempi</b>   |
|----------------|------------------|---|--|
| PROGRAMMAZIONE | Percorso annuale | Documento di programmazione delle UdA tramite il quali si elencano in senso temporale tutte le UdA previste per l'anno scolastico, disciplinari e multidisciplinari.  | Entro il giorno <b>15 di ottobre</b> il documento va completato<br>PRIMARIA E SECONDARIA: inviato al coordinatore<br>SECONDARIA: archiviato secondo le indicazioni.                      |
| PROGETTAZIONE  | UdA complete     | Insieme di tutte le Unità di Apprendimento che vengono proposte nell'anno scolastico dall'insegnante (sia disciplinari che multidisciplinari).<br><u>Per tutti:</u> Devono essere progettate e realizzate nell'anno almeno 2 UdA con compito in situazione. | <b>Entro 15 giorni</b> dopo la sua conclusione va completato il format dell'UdA.<br><br>PRIMARIA E SECONDARIA: inviato al coordinatore<br>SECONDARIA: archiviato secondo le indicazioni. |

**Strumenti** allegati per la progettazione didattica:



| <b>Strumento</b>   | <b>Contenuto</b>   | <b>Utilizzo</b>   |
|--|--|---|
| Profilo dello studente                                   | Elenco delle Competenze di riferimento e dei descrittori relativi per la certificazione a fine primaria e fine I ciclo | Scelta di Competenze per<br>-Lavoro condiviso<br>-Costruzione delle UdA                                     |
| Indicazioni nazionali                                    | -Quadro di riferimento normativo per il curricolo<br>-Traguardi, obiettivi di apprendimento                            | -Definizione di progetto per aree disciplinari in verticale nel I ciclo.<br>-Programmazione e progettazione |
| Curricolo verticale del I ciclo per aree disciplinari    | Elementi condivisi di percorso verticale per aree disciplinari   | Programmazione e progettazione  |
| Format progettazione UdA                                 | Matrice per la progettazione di UdA  | Costruzione delle UdA   |
| Certificato delle competenze                             | Competenze con livelli per la fine della scuola primaria e fine I ciclo  | -Conclusione del percorso<br>-Consegna ai genitori con definizione di livelli raggiunti dai singoli alunni  |
| Elementi per la costruzione della Rubrica di valutazione | Indicazioni operative per la stesura della Rubrica di Valutazione  | Valutazione UdA   |

#### 4. Format U.D.A.

### Format di progettazione dell'Unità di Apprendimento

Unità di Apprendimento n.

Titolo: .....

#### Dati identificativi:

Anno scolastico: .....

Scuola:  primaria  secondaria

Destinatari: .....

Risorse umane coinvolte (docenti, esperti, ...): .....

Periodo di attuazione: .....

#### Bisogni formativi degli allievi rilevati

.....  
.....  
.....

#### Competenze da promuovere e descrittori

(in riferimento al *Profilo dello studente*)

.....  
.....  
.....

#### Discipline coinvolte e relativi obiettivi di apprendimento

(in riferimento alle *Indicazioni Nazionali*)

.....  
.....  
.....

#### **COMPITO UNITARIO "IN SITUAZIONE"**

(non usare per UdA finalizzate a valutare conoscenze ed abilità)

.....  
.....  
.....

| <b>Sviluppo metodologico-didattico</b>              |                    |
|---|--------------------|
| Fase n. : Attività docente, metodologie e strumenti | Attività studente  |
|   | Eventuale verifica |
| Fase n. : Attività docente, metodologie e strumenti | Attività studente  |
|   | Eventuale verifica |
| Fase n. : Attività docente, metodologie e strumenti | Attività studente  |
|   | Eventuale verifica |
| Fase n. : Attività docente, metodologie e strumenti | Attività studente  |
|   | Eventuale verifica |
| Fase n. : Attività docente, metodologie e strumenti | Attività studente  |
|   | Eventuale verifica |

### **Documentazione allegata**

- materiali
- prove di verifica
- ....

### **Osservazioni**

**Profilo per competenze primaria**

| <b>COMPETENZE DISCIPLINARI</b>   | <b>DESCRIPTORI fine scuola primaria</b>  | <b>Livelli di padronanza</b>  |
|--|--|---|
| <p><b>1. La comunicazione nella madrelingua</b> è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero</p> | <p>1.1. Interagisce nelle diverse situazioni comunicative esprimendo bisogni, esperienze proprie ed altrui, desideri, sentimenti, opinioni e conoscenze.</p> | <p>A. interagisce nelle diverse situazioni comunicative, esprimendo bisogni, idee e sentimenti, ascolta le idee altrui ed esprime con chiarezza le proprie.<br/>                     B. ascolta con interesse le idee altrui ed esprime anche argomentazioni personali con chiarezza, pur usufruendo ancora di qualche suggerimento lessicale.<br/>                     C. è disponibile ad ascoltare le idee altrui ed esprime le proprie senza particolari approfondimenti, ma con una sufficiente chiarezza.<br/>                     D. fatica ancora ad ascoltare le idee altrui ed ad esprimere le proprie.</p>   |
|  | <p>1.2 Legge, analizza e comprende testi di diversa tipologia e complessità.</p>   | <p>A. legge in modo corretto ed espressivo, comprende i testi letterari di vario tipo individuandone tutte le caratteristiche elaborando un giudizio personale.<br/>                     B. legge in modo corretto rispettando la punteggiatura, comprende i testi letterari di vario tipo e comincia a costruirne un'interpretazione ricavandone informazioni implicite.<br/>                     C. legge in modo corretto senza espressività, comprende i testi più semplici di cui individua temi, personaggi e azioni principali.<br/>                     D. legge ancora in modo stentato, comprende i testi più semplici che interpreta in modo superficiale.</p>   |
|  | <p>1.3 Produce testi scritti di diversa tipologia adeguati allo scopo comunicativo e al destinatario.</p>  | <p>A. produce testi di diverso tipo adeguati allo scopo comunicativo e corretti dal punto di vista morfosintattico con ricchezza lessicale, argomentando le idee in modo critico e personale.<br/>                     B. produce testi di diverso tipo adeguati allo scopo comunicativo e abbastanza corretti dal punto di vista morfosintattico e lessicale, esprimendo delle idee personali.<br/>                     C. produce testi di diverso tipo adeguati allo scopo comunicativo e abbastanza corretti dal punto di vista morfosintattico e ortografico, ma poveri a livello lessicale e essenziali nel contenuto.<br/>                     D. produce testi di diverso tipo non ancora corretti da un punto di vista morfosintattico, lessicale e ortografico.</p> |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | <p>1.4 Padroneggia e applica le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e alle parti del discorso.</p> | <p>A. Riconosce con sicurezza gli aspetti fondamentali dell'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa applicandone le strutture alle diverse situazioni comunicative esprimendo con efficacia anche le argomentazioni complesse.</p> <p>B. Riconosce gli aspetti fondamentali dell'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa applicandone alle diverse situazioni comunicative le strutture più semplici (almeno a un primo grado di subordinazione).</p> <p>C. Riconosce gli aspetti fondamentali dell'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ma non sempre li applica nelle diverse situazioni comunicative.</p> <p>D. Non riconosce ancora in modo adeguato l'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa.</p> |
| <p><b>2. Comunicazione nelle lingue straniere</b><br/> Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in <b>lingua inglese</b> e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una <b>seconda lingua europea</b>. Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.</p> | <p>2.1 Comprende gli elementi essenziali di un discorso orale.</p>  | <p>A. Ascolta con interesse e partecipazione, comprende messaggi orali di vario tipo e svolge compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera.</p> <p>B. Ascolta con interesse e comprende brevi messaggi orali. Svolge compiti secondo semplici indicazioni date in lingua straniera.</p> <p>C. Ascolta e comprende con qualche difficoltà semplici indicazioni e messaggi orali di cui coglie solo le informazioni essenziali.</p> <p>D. Fatica ad ascoltare e a comprendere semplici indicazioni e messaggi orali.</p>   |
|   | <p>2.2 Interagisce oralmente rispondendo alle sollecitazioni verbali in modo appropriato.</p>   | <p>A. Produce messaggi orali di vario tipo con competenza e ricchezza lessicale. Interagisce esprimendo giudizi e opinioni personali su argomenti di uso quotidiano. Si esprime con pronuncia e intonazione corrette.</p> <p>B. Produce messaggi orali relativi alla sfera personale e ad argomenti di uso quotidiano, utilizzando il lessico appropriato e le strutture morfosintattiche adeguate. Si esprime con pronuncia generalmente corretta.</p> <p>C. Produce semplici messaggi orali relativi alla sfera personale e ad argomenti di uso quotidiano, esprimendosi talvolta con difficoltà e solo se sollecitato.</p> <p>D. Produce essenziali messaggi orali relativi alla sfera personale, esprimendosi con fatica e solo se sollecitato.</p>   |
|   | <p>2.3 Legge e comprende testi di vario tipo.</p>   | <p>A. Comprende informazioni generali e specifiche di testi scritti di diversa lunghezza e complessità.</p> <p>B. Comprende informazioni generali e specifiche di testi scritti di vario tipo.</p> <p>C. Comprende semplici testi scritti, di cui individua le informazioni principali.</p> <p>D. Comprende solo alcuni elementi di semplici testi scritti.</p>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | 2.4 È in grado di corrispondere per iscritto usando diversi strumenti di comunicazione.          | <p>A. Produce testi scritti di diverso tipo adeguati allo scopo comunicativo, corretti dal punto di vista morfosintattico e con ricchezza lessicale.</p> <p>B. Produce testi scritti di diverso tipo adeguati allo scopo comunicativo e abbastanza corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale e ortografico.</p> <p>C. Produce brevi e semplici testi scritti sufficientemente corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale e ortografico.</p> <p>D. Produce testi scritti essenziali, ma non ancora corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale e ortografico.</p>           |
|  | 2.5 Si esprime utilizzando correttamente le strutture linguistiche e morfosintattiche.           | <p>A. Conosce e utilizza in modo adeguato le strutture morfosintattiche applicandole con competenza alle diverse situazioni comunicative.</p> <p>B. Conosce le principali strutture morfosintattiche e le applica nelle diverse situazioni comunicative.</p> <p>C. Conosce le strutture morfosintattiche essenziali, ma non sempre le applica in modo corretto.</p> <p>D. Non utilizza ancora in modo adeguato le strutture morfosintattiche.</p>  |
| <p><b>3. La competenza matematica</b> è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico-matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre</p> | 3.1 Possiede solida padronanza delle tecniche e procedure di calcolo aritmetico.                 | <p>A. Possiede solida padronanza delle tecniche e procedure di calcolo aritmetico ed algebrico, scritto e mentale, anche in riferimento a contesti vari.</p> <p>B. Utilizza con sicurezza le tecniche e le procedure di calcolo aritmetico ed algebrico, iniziando ad applicarle in situazioni concrete.</p> <p>C. Conosce le procedure di calcolo aritmetico ed algebrico in modo meccanico e le utilizza con qualche incertezza.</p> <p>D. È ancora molto incerto nella conoscenza delle procedure di calcolo aritmetico ed algebrico, non riuscendo ad utilizzarle e ad applicarle in situazioni reali.</p> |
|  | 3.2 Riconosce, analizza e risolve situazioni problematiche e giustifica il procedimento seguito. | <p>A. Risolve problemi di diverso tipo, giustificando le strategie seguite e utilizzando un linguaggio preciso ed appropriato.</p> <p>B. Sa proporre strategie risolutive di situazioni problematiche, utilizzando un linguaggio appropriato.</p> <p>C. Sa applicare strategie risolutive di semplici problemi e fatica ad utilizzare un linguaggio specifico.</p> <p>D. Spesso non sa individuare ed applicare strategie risolutive a situazioni problematiche.</p>   |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, schemi, grafici, rappresentazioni).</p>                                     | <p>3.3 Riconosce, denomina, descrive e rappresenta le principali figure geometriche, classifica e interpreta dati.</p>  | <p>A. Analizza, interpreta e confronta autonomamente dati e figure geometriche. Utilizza modelli e strumenti matematici per leggere e interpretare la realtà concreta. Sa sostenere le proprie convinzioni motivandole.</p> <p>B. Analizza, interpreta e confronta dati e figure geometriche. Riesce ad utilizzare in modo consapevole e autonomo modelli e strumenti matematici per interpretare la realtà.</p> <p>C. Analizza dati e figure geometriche riuscendo a interpretarli solo se guidato. Utilizza il linguaggio matematico per leggere la realtà più immediata, ma spesso ha bisogno di essere guidato per interpretarla.</p> <p>D. Analizza con difficoltà dati e figure geometriche. Non sempre riesce ad utilizzare strumenti e modelli matematici per leggere ed interpretare la realtà.</p>          |
| <p><b>4. La competenza in campo scientifico</b> si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati.</p> | <p><b>Scienze</b></p> <p>4.1 Osserva, analizza e descrive fenomeni appartenenti alla realtà naturale e agli aspetti della vita quotidiana</p>   | <p>A. Esplora con vivo interesse la realtà circostante. Utilizza con sicurezza i principi base del metodo scientifico applicandoli anche in contesti reali.</p> <p>B. Si mostra interessato a osservare e descrivere con attenzione la realtà naturale e i vari aspetti della vita quotidiana. Padroneggia maggiormente il metodo scientifico, cominciando a formulare e verificare ipotesi in più deciso e tradurle in semplici schemi e modelli.</p> <p>C. Sa osservare con sufficiente attenzione il mondo che lo circonda, riuscendo ad analizzare e descrivere in modo adeguato i fenomeni che lo regolano. Conosce il metodo scientifico e si pone domande ma stenta a formulare e verificare ipotesi.</p> <p>D. Osserva con superficialità e perciò fatica ad analizzare e descrivere i fenomeni naturali.</p> |
|   | <p>4.2 Osserva e analizza il mondo dei viventi e le loro interazioni per comprendere l'importanza di comportamenti responsabili per la salvaguardia dell'ambiente e della salute dell'uomo.</p> | <p>A. Osserva e analizza il mondo dei viventi e le loro interazioni con vivo interesse e indaga criticamente i vari atteggiamenti responsabili per la salvaguardia dell'ambiente e la salute dell'uomo.</p> <p>B. Osserva con curiosità e analizza in modo accurato le principali caratteristiche dei viventi; sa riconoscere comportamenti responsabili per la salvaguardia dell'ambiente e la salute dell'uomo.</p> <p>C. Osserva il mondo dei viventi e ne analizza le principali caratteristiche; comprende l'importanza dei comportamenti responsabili.</p> <p>D. Osserva con superficialità e perciò fatica ad analizzare le caratteristiche dei viventi e comprendere l'importanza di comportamenti responsabili.</p>  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p><b>Geografia</b><br/>4.3 Conosce e colloca nello spazio elementi relativi all'ambiente di vita, al paesaggio naturale e antropico anche attraverso la lettura di carte geografiche.</p> | <p>A. conosce e colloca con sicurezza gli elementi relativi agli ambienti ed al paesaggio naturale ed antropico, anche attraverso la lettura e l'utilizzo degli strumenti specifici della disciplina.<br/>B. conosce e colloca gli elementi relativi agli ambienti ed al paesaggio naturale ed antropico, attraverso la lettura di cartine e grafici.<br/>C. conosce e colloca gli elementi fondamentali degli ambienti e del paesaggio naturale ed antropico, attraverso la lettura di cartine.<br/>D. Incontra difficoltà a collocare anche gli elementi fondamentali del paesaggio naturale, attraverso la lettura di cartine geografiche e politiche.</p> |
|  | <p>4.4 Riconosce le interazioni tra mondo naturale, artificiale e comunità umana.</p>  | <p>A. Individua autonomamente e con precisione le trasformazioni degli ambienti cogliendone l'interazione tra uomo, territorio e risorse.<br/>B. Individua autonomamente le principali trasformazioni degli ambienti cogliendone l'interazione tra uomo, territorio e risorse.<br/>C. Individua guidato dai docenti le principali trasformazioni degli ambienti cogliendone l'interazione tra uomo, territorio e risorse nei suoi aspetti più evidenti.<br/>D. Non è in grado d'individuare le principali trasformazioni degli ambienti cogliendone l'interazione tra uomo, territorio e risorse.</p>   |
| <p><b>5. La competenza in campo tecnologico</b> è considerata l'applicazione della conoscenza e metodologia scientifica per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la</p> | <p>5.1 Progetta e realizza semplici manufatti, spiegando le fasi del processo.</p>   | <p>A. L'alunno progetta e realizza in modo autonomo, corretto e consapevole semplici manufatti<br/>B. L'alunno progetta e realizza in modo autonomo e corretto semplici manufatti<br/>C. L'alunno progetta e realizza in modo autonomo semplici manufatti<br/>D. L'alunno progetta e realizza solo se guidato semplici manufatti</p>  |
|  | <p>5.2 Utilizza con dimestichezza le più comuni tecnologie.</p>  | <p>A. L'alunno utilizza con dimestichezza le tecnologie proposte, sapendo individuare le soluzioni e gli strumenti più utili al contesto applicativo<br/>B. L'alunno utilizza con dimestichezza le tecnologie proposte<br/>C. L'alunno utilizza in modo autonomo le tecnologie proposte<br/>D. L'alunno utilizza, solo se guidato, le tecnologie proposte</p>   |



|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.</p>  | <p>5.3 Riconosce potenzialità, limiti e rischi nell'uso delle tecnologie.</p>   | <p>A. L'alunno sa individuare in modo autonomo, consapevole e critico le potenzialità, i limiti e i rischi nell'uso delle tecnologie<br/> B. L'alunno sa individuare in modo autonomo e consapevole le potenzialità, i limiti e i rischi nell'uso delle tecnologie<br/> C. L'alunno sa individuare in modo autonomo le potenzialità, i limiti e i rischi nell'uso delle tecnologie<br/> D. L'alunno fatica ad individuare in modo autonomo le potenzialità, i limiti e i rischi nell'uso delle tecnologie</p>   |
| <p><b>6. Consapevolezza ed espressione culturale</b> riguarda l'importanza e l'impegno in campi espressivi, motori ed artistici che sono congeniali al bambino e al ragazzo. Implica anche la disponibilità ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.</p> | <p><b>Arte</b><br/> 6.1 L'alunno si impegna nei campi espressivi ed artistici, riconoscendo il valore del patrimonio culturale e sapendolo collocare nello spazio e nel tempo.</p>                    | <p>A. L'alunno riconosce sapendo descrivere e collocare nello spazio e nel tempo il patrimonio artistico; propone spunti ed idee che abbiano uno sguardo critico sulla realtà presente.<br/> B. L'alunno riconosce sapendo descrivere e collocare nello spazio e nel tempo il patrimonio artistico;<br/> C. L'alunno riconosce sapendo collocare in modo essenziale nello spazio e nel tempo il patrimonio artistico;<br/> D. L'alunno riconosce il patrimonio artistico; ma non sempre riesce a collocarlo nello spazio e nel tempo;</p>   |
|   | <p>6.2 L'alunno usa con proprietà tecniche e strumenti specifici del linguaggio artistico.</p>  | <p>A. L'alunno usa i vari linguaggi espressivi scegliendo, in modo funzionale allo scopo, tecniche, materiali e strumenti; propone spunti ed idee che abbiano uno sguardo critico sulla realtà presente.<br/> B. L'alunno usa i vari linguaggi espressivi scegliendo, in modo funzionale allo scopo, tecniche, materiali e strumenti.<br/> C. L'alunno usa i vari linguaggi espressivi in modo essenziale.<br/> D. L'alunno trova ancora difficoltà nell'uso dei vari linguaggi espressivi</p>  |
|   | <p><b>Storia</b><br/> 6.3 Riconosce, collocandoli nello spazio e nel tempo, aspetti fondamentali del patrimonio culturale e storico del proprio territorio, dell'Italia, dell'Europa e del mondo.</p> | <p>A. Riconosce con sicurezza e autonomia, anche attraverso l'utilizzo delle fonti, in ogni contesto aspetti fondamentali del patrimonio culturale e storico, collocandoli nello spazio e nel tempo.<br/> B. Riconosce con sicurezza, anche attraverso l'utilizzo delle fonti, i fondamentali aspetti studiati del patrimonio culturale e storico, collocandoli nello spazio e nel tempo.<br/> C. Riconosce, attraverso l'utilizzo guidato delle fonti, i fondamentali aspetti studiati del patrimonio culturale e storico, riuscendo generalmente a collocarli nello spazio e nel tempo.<br/> D. Incontra difficoltà nell'utilizzo delle fonti, riconosce parzialmente i fondamentali aspetti studiati del patrimonio culturale e storico.</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Musica</b><br/>6.4 L'alunno conosce e usa tecniche e linguaggi espressivi specifici della disciplina</p>                                  | <p>A. Individua, con una personale osservazione, le trasformazioni sociali e culturali avvenute nelle diverse epoche, coglie i legami di causa ed effetto e i nessi tra personaggi/ fatti studiati, relazionandoli.<br/>B. Individua, ascoltando le indicazioni dei docenti, le trasformazioni sociali e culturali avvenute nelle diverse epoche, coglie i legami di causa ed effetto e i nessi tra personaggi/ fatti studiati, relazionandoli.<br/>C. Individua, ascoltando le indicazioni dei docenti, le principali trasformazioni sociali e culturali avvenute nelle diverse epoche, cogliendo i legami essenziali di causa ed effetto e i nessi tra personaggi/ fatti studiati.<br/>D. Non individua le principali trasformazioni sociali e culturali avvenute nelle diverse epoche, senza cogliere i legami essenziali di causa ed effetto e i nessi tra personaggi/ fatti studiati.</p> |
| <p>6.5 L'alunno conosce ed apprezza il patrimonio musicale</p>  | <p>A. Utilizza in modo pienamente consapevole gli elementi fondamentali del linguaggio musicale<br/>B. Utilizza in modo complessivamente adeguato gli elementi fondamentali del linguaggio musicale<br/>C. Utilizza in modo sostanzialmente adeguato gli elementi fondamentali del linguaggio musicale<br/>D. Utilizza in modo essenziale gli elementi fondamentali del linguaggio musicale</p>  |
| <p><b>Scienze Motorie</b><br/>6.6. Ha cura e rispetto e di sé esprimendosi attraverso il movimento con armonia e nel rispetto delle regole.</p> | <p>A. Esegue con elevati livelli di padronanza una o più attività sportive od espressive, risolve in breve tempo problemi motori nuovi, vive nello sport e nella vita i valori di lealtà e di rispetto degli altri.<br/>B. Si muove in maniera coordinata e armonica in differenti attività sportive od espressive, accetta di affrontare con fiducia e successo compiti motori nuovi, vive i valori sportivi di lealtà e rispetto dell'altro.<br/>C. È in grado di portare l'attenzione per alcuni minuti sul proprio corpo restando fermo e concentrato. Si attiva con prontezza in diverse attività motorie. Sa leggere ed esprimere i propri vissuti corporei ed emotivi.<br/>D. Sa tenere fermo il proprio corpo quando necessario e attivarsi prontamente per eseguire attività motorie finalizzate.</p>   |

**COMPETENZE TRASVERSALI COMUNI**

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>1. La <b>Competenza digitale</b> indica l'uso consapevole delle tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per</p> | <p>1.1. Utilizza in modo consapevole le tecnologie della comunicazione per ricercare dati e informazioni, e per interagire con soggetti diversi nel mondo.</p> | <p>A. Utilizza in modo consapevole le tecnologie della comunicazione per ricercare dati e informazioni.<br/>B. Utilizza le tecnologie della comunicazione, necessitando di essere guidato.<br/>C. Utilizza superficialmente le tecnologie della comunicazione per ricercare dati e informazioni.</p> |
|--|--|--|

|  |   |  |
|--|---|--|
| distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo. Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo. | 1.2.Sa distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano controllo e verifica.   | <p>A. In un lavoro guidato sa distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano controllo e verifica.</p> <p>B. Pur guidato fatica a distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano controllo e verifica.</p> <p>C. Anche se guidato non ha consapevolezza della distinzione tra informazioni attendibili e quelle che necessitano controllo e verifica.</p>                      |
|  | 1.3.Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base e sa individuare le soluzioni potenzialmente utili ad un dato contesto applicativo, a partire dall'attività di studio. | <p>A. Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base e sa individuare le soluzioni utili ad un dato contesto.</p> <p>B. Utilizza diverse tecnologie della comunicazione e, guidato, sa individuare le soluzioni utili ad un dato contesto.</p> <p>C. Utilizza le tecnologie essenziali della comunicazione ed ha bisogno di essere guidato per individuare le soluzioni utili ad un dato contesto.</p> |
| 2. <b>Imparare a imparare</b> è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la  | A.2.1.È disponibile a imparare e manifesta interesse e curiosità verso l'apprendimento  | <p>A. È sempre disponibile ad imparare e manifesta costante interesse verso le diverse forme di apprendimento coinvolgendosi con curiosità con le diverse proposte didattiche e culturali.</p> <p>B. Si mostra generalmente interessato e disponibile ad imparare nelle diverse discipline.</p> <p>C. Manifesta interessi, ma in modo selettivo ed è disponibile ad apprendere, ma in modo discontinuo.</p>    |
|  | 2.2.Pianifica la propria attività di studio in relazione al tempo disponibile, ai propri bisogni e modalità di apprendimento;   | <p>A. Organizza il proprio apprendimento mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni sia a livello individuale che in gruppo</p> <p>B. Programma la propria attività di studio distribuendola in modo equilibrato nell'arco della settimana.</p> <p>C. Pianifica la propria attività di studio solo in funzione di verifiche ed interrogazioni.</p>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p><b>consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità</b> disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e <b>applicare conoscenze</b> e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La <b>motivazione e la fiducia</b> sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.</p> | <p>2.3. Riorganizza le proprie conoscenze alla luce delle nuove esperienze di apprendimento e di vita.</p> | <p>A. Sa collegare le nuove esperienze di apprendimento e di vita, con quelle già possedute.<br/> B. Ha assimilato conoscenze ed abilità, che comincia ad applicare anche in nuovi contesti.<br/> C. Ha acquisito conoscenze ed abilità, ma fatica ancora ad applicarle in nuovi contesti o a sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace.</p> |
|--|--|--|

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p><b>3. Competenze sociali e civiche:</b><br/>Lo studente ha <b>cura e rispetto di sé</b>, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del <b>rispetto della convivenza civile</b>. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire.<br/>Al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze</p> | <p>3.1. Ha cura e rispetto di sé</p>   | <p>A. Segue le fondamentali norme igieniche, veste con decoro, è consapevole dell'importanza di un corretto regime alimentare.<br/>B. Segue le fondamentali norme igieniche, veste con decoro, è consapevole dell'importanza di un corretto regime alimentare, ma deve essere guidato per applicarle con costanza.<br/>C. Segue le fondamentali norme igieniche e veste con decoro se accompagnato dall'adulto.</p>                            |
|   | <p>3.2. Rispetta la convivenza civile, le regole condivise.</p>                            | <p>A. Rispetta, norme, persone, strutture, ambiente, come indicato dalla norma del Regolamento d'Istituto di cui mostra di capire l'importanza.<br/>B. Generalmente rispetta, norme, persone, strutture, ambiente, come indicato dalla norma del Regolamento d'Istituto di cui mostra di capire l'importanza se richiamato.<br/>C. Non sempre rispetta persone, strutture, ambiente, come indicato dalla norma del Regolamento d'Istituto.</p> |
|   | <p>3.3. Agisce in un'ottica di dialogo e rispetto reciproco e collabora con gli altri.</p> | <p>A. Sa dialogare con gli altri, comprendendo ed accettando le diversità e partecipando attivamente ai gesti di solidarietà proposti.<br/>B. Senza richiamo ascolta con attenzione i pareri altrui ed accetta di collaborare con gli altri.<br/>C. Richiamato, ascolta i pareri altrui ed accetta di collaborare con gli altri.</p>   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in <b>autonomia e con responsabilità</b>, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni.</p> <p>Ha <b>consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti</b>, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di <b>dialogo e di rispetto reciproco</b>.</p> <p>Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, <b>rispetta le regole condivise, collabora con gli altri</b> per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità.</p> <p>S'impugna per portare a <b>compimento il</b></p> | <p>3.4. Affronta con autonomia e responsabilità le situazioni tipiche della propria età.</p> | <p>A. Ascolta con interesse le osservazioni e riflessioni relative alle situazioni di vita quotidiana, è consapevole delle proprie potenzialità e dei propri limiti.</p> <p>B. Ascolta le osservazioni e riflessioni relative alle situazioni di vita quotidiana, deve essere guidato ad una consapevolezza delle proprie potenzialità e limiti.</p> <p>C. Sollecitato dai docenti, ascolta le osservazioni e riflessioni relative alle situazioni di vita quotidiana.</p> |
|---|--|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p><b>Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità</b> concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la <b>creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi</b>, come anche la capacità di <b>pianificare e di gestire progetti</b> per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono. Implica la capacità di <b>assumere le proprie responsabilità, chiedere aiuto</b> nella difficoltà e <b>fornire aiuto</b> a chi lo chiede.</p> | <p>4.1. Propone ed elabora idee, progetti, percorsi, attività fattibili e si mette in gioco per portarli a termine;</p>    | <p>A. Propone e realizza progetti ed attività che porta a termine in autonomia dimostrando creatività nella soluzione dei problemi e capacità di pianificazione.<br/> B. Propone e realizza progetti ed attività che porta a termine seguendo anche i suggerimenti dei docenti.<br/> C. Talvolta propone idee, progetti, attività, ma solo se fortemente stimolato e guidato dai docenti le porta a termine.</p>   |
|  | <p>4.2. Ha consapevolezza delle proprie risorse e delle opportunità a disposizione e assume le proprie responsabilità.</p> | <p>A. Ha consapevolezza delle proprie risorse e delle opportunità a disposizione, chiede e fornisce aiuto di fronte alle difficoltà, si assume la responsabilità del rischio di operare scelte personali e di gruppo o di svolgere compiti assegnati.<br/> B. Ha consapevolezza delle proprie risorse e delle opportunità a disposizione, chiede aiuto nelle difficoltà, accetta di assumersi la responsabilità di un compito assegnato.<br/> C. Guidato diventa consapevole delle proprie risorse e delle opportunità a disposizione e chiede aiuto nelle difficoltà.</p> |

## 5. Profilo in uscita primaria e secondaria con descrittori 2017-2018

| <p><b>Profilo per competenze - scuola secondaria</b></p> |  |                              |
|--|--|------------------------------|
| <p><b>COMPETENZE DISCIPLINARI</b></p>                    | <p><b>DESCRITTORI fine scuola secondaria</b></p> | <p>Livelli di padronanza</p> |
|  |  |                              |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>1. La comunicazione e nella madrelingua</b> è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero</p> | <p>1.1 Padroneggia gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti</p> | <p>A. interagisce nelle diverse situazioni comunicative, esprimendo bisogni, idee e sentimenti, ascolta le idee altrui ed esprime con chiarezza le proprie.</p> <p>B. ascolta con interesse le idee altrui ed esprime anche argomentazioni personali con chiarezza, pur usufruendo ancora di qualche suggerimento lessicale.</p> <p>C. è disponibile ad ascoltare le idee altrui ed esprime le proprie senza particolari approfondimenti, ma con una sufficiente chiarezza.</p> <p>D. fatica ancora ad ascoltare le idee altrui ed ad esprimere le proprie.</p>   |
|  | <p>1.2 Legge, comprende ed interpreta testi scritti di vario tipo</p>   | <p>A. legge in modo corretto ed espressivo, comprende i testi letterari di vario tipo individuandone tutte le caratteristiche elaborando un giudizio personale.</p> <p>B. legge in modo corretto rispettando la punteggiatura, comprende i testi letterari di vario tipo e comincia a costruirne un'interpretazione ricavandone informazioni implicite.</p> <p>C. legge in modo corretto senza espressività, comprende i testi più semplici di cui individua temi, personaggi e azioni principali.</p> <p>D. legge ancora in modo stentato, comprende i testi più semplici che interpreta in modo superficiale.</p>   |
|  | <p>1.3 Produce testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi</p>  | <p>A. produce testi di diverso tipo adeguati allo scopo comunicativo e corretti dal punto di vista morfosintattico con ricchezza lessicale, argomentando le idee in modo critico e personale.</p> <p>B. produce testi di diverso tipo adeguati allo scopo comunicativo e abbastanza corretti dal punto di vista morfosintattico e lessicale, esprimendo delle idee personali.</p> <p>C. produce testi di diverso tipo adeguati allo scopo comunicativo e abbastanza corretti dal punto di vista morfosintattico e ortografico, ma poveri a livello lessicale e essenziali nel contenuto.</p> <p>D. produce testi di diverso tipo non ancora corretti da un punto di vista morfosintattico, lessicale e ortografico.</p> |



|   |   |   |
|---|---|---|
|   | <p>1.4 Riflette sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento applicandole nelle diverse situazioni comunicative</p> | <p>A. Riconosce con sicurezza gli aspetti fondamentali dell'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa applicandone le strutture alle diverse situazioni comunicative esprimendo con efficacia anche le argomentazioni complesse.</p> <p>B. Riconosce gli aspetti fondamentali dell'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa applicandone alle diverse situazioni comunicative le strutture più semplici (almeno a un primo grado di subordinazione).</p> <p>C. Riconosce gli aspetti fondamentali dell'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ma non sempre li applica nelle diverse situazioni comunicative.</p> <p>D. Non riconosce ancora in modo adeguato l'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa.</p> |
| <p><b>2. Comunicazioni e nelle lingue straniere</b><br/>Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in <b>lingua inglese</b> e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una <b>seconda lingua europea</b>.<br/>Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della</p> | <p>2.1 Comprende gli elementi essenziali di un discorso orale.</p>  | <p>A. Ascolta con interesse e partecipazione, comprende messaggi orali di vario tipo e svolge compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera.</p> <p>B. Ascolta con interesse e comprende brevi messaggi orali. Svolge compiti secondo semplici indicazioni date in lingua straniera.</p> <p>C. Ascolta e comprende con qualche difficoltà semplici indicazioni e messaggi orali di cui coglie solo le informazioni essenziali.</p> <p>D. Fatica ad ascoltare e a comprendere semplici indicazioni e messaggi orali.</p>   |
|   | <p>2.2 Interagisce oralmente rispondendo alle sollecitazioni verbali in modo appropriato.</p>                           | <p>A. Produce messaggi orali di vario tipo con competenza e ricchezza lessicale. Interagisce esprimendo giudizi e opinioni personali su argomenti di uso quotidiano. Si esprime con pronuncia e intonazione corrette.</p> <p>B. Produce messaggi orali relativi alla sfera personale e ad argomenti di uso quotidiano, utilizzando il lessico appropriato e le strutture morfosintattiche adeguate. Si esprime con pronuncia generalmente corretta.</p> <p>C. Produce semplici messaggi orali relativi alla sfera personale e ad argomenti di uso quotidiano, esprimendosi talvolta con difficoltà e solo se sollecitato.</p> <p>D. Produce essenziali messaggi orali relativi alla sfera personale, esprimendosi con fatica e solo se sollecitato.</p>   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| e della comunicazione.  | 2.3 Legge e comprende testi di vario tipo.   | <p>A. Comprende informazioni generali e specifiche di testi scritti di diversa lunghezza e complessità.</p> <p>B. Comprende informazioni generali e specifiche di testi scritti di vario tipo.</p> <p>C. Comprende semplici testi scritti, di cui individua le informazioni principali.</p> <p>D. Comprende solo alcuni elementi di semplici testi scritti.</p>  |
|   | 2.4 Produce testi scritti usando diversi strumenti di comunicazione.   | <p>A. Produce testi scritti di diverso tipo adeguati allo scopo comunicativo, corretti dal punto di vista morfosintattico e con ricchezza lessicale.</p> <p>B. Produce testi scritti di diverso tipo adeguati allo scopo comunicativo e abbastanza corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale e ortografico.</p> <p>C. Produce brevi e semplici testi scritti sufficientemente corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale e ortografico.</p> <p>D. Produce testi scritti essenziali, ma non ancora corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale e ortografico.</p>           |
|   | 2.5 Si esprime utilizzando correttamente le strutture linguistiche e morfosintattiche.                                     | <p>A. Conosce e utilizza in modo adeguato le strutture morfosintattiche applicandole con competenza alle diverse situazioni comunicative.</p> <p>B. Conosce le principali strutture morfosintattiche e le applica nelle diverse situazioni comunicative.</p> <p>C. Conosce le strutture morfosintattiche essenziali, ma non sempre le applica in modo corretto.</p> <p>D. Non utilizza ancora in modo adeguato le strutture morfosintattiche.</p>  |
| <b>3. La competenza matematica</b> è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. | 3.1. Possiede solida padronanza delle tecniche e procedure di calcolo aritmetico e algebrico e delle loro rappresentazioni | <p>A. Possiede solida padronanza delle tecniche e procedure di calcolo aritmetico ed algebrico, scritto e mentale, anche in riferimento a contesti vari.</p> <p>B. Utilizza con sicurezza le tecniche e le procedure di calcolo aritmetico ed algebrico, iniziando ad applicarle in situazioni concrete.</p> <p>C. Conosce le procedure di calcolo aritmetico ed algebrico in modo meccanico e le utilizza con qualche incertezza.</p> <p>D. È ancora molto incerto nella conoscenza delle procedure di calcolo aritmetico ed algebrico, non riuscendo ad utilizzarle e ad applicarle in situazioni reali.</p> |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico-matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, schemi, grafici, rappresentazioni).</p> | <p>3.2 Risolve problemi, anche riguardanti situazioni reali, individuando strategie appropriate e giustificando il procedimento seguito.</p>  | <p>A. Risolve problemi di diverso tipo, giustificando le strategie seguite e utilizzando un linguaggio preciso ed appropriato.</p> <p>B. Sa proporre strategie risolutive di situazioni problematiche, utilizzando un linguaggio appropriato.</p> <p>C. Sa applicare strategie risolutive di semplici problemi e fatica ad utilizzare un linguaggio specifico.</p> <p>D. Spesso non sa individuare ed applicare strategie risolutive a situazioni problematiche.</p>  |
|   | <p>3.3 Analizza, interpreta e confronta dati e figure geometriche, anche utilizzando strumenti e modelli matematici.</p>  | <p>A. Analizza, interpreta e confronta autonomamente dati e figure geometriche. Utilizza modelli e strumenti matematici per leggere e interpretare la realtà concreta. Sa sostenere le proprie convinzioni motivandole.</p> <p>B. Analizza, interpreta e confronta dati e figure geometriche. Riesce ad utilizzare in modo consapevole e autonomo modelli e strumenti matematici per interpretare la realtà.</p> <p>C. Analizza dati e figure geometriche riuscendo a interpretarli solo se guidato. Utilizza il linguaggio matematico per leggere la realtà più immediata, ma spesso ha bisogno di essere guidato per interpretarla.</p> <p>D. Analizza con difficoltà dati e figure geometriche. Non sempre riesce ad utilizzare strumenti e modelli matematici per leggere ed interpretare la realtà.</p>          |
| <p><b>4. La competenza in campo scientifico</b> si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le</p>  | <p><b>Scienze</b></p> <p>4.1 Osserva, analizza e descrive fenomeni appartenenti alla realtà naturale e agli aspetti della vita quotidiana, formula ipotesi e le verifica, utilizzando semplici schematizzazioni e modellizzazioni</p> | <p>A. Esplora con vivo interesse la realtà circostante. Utilizza con sicurezza i principi base del metodo scientifico applicandoli anche in contesti reali.</p> <p>B. Si mostra interessato a osservare e descrivere con attenzione la realtà naturale e i vari aspetti della vita quotidiana. Padroneggia maggiormente il metodo scientifico, cominciando a formulare e verificare ipotesi in più deciso e tradurle in semplici schemi e modelli.</p> <p>C. Sa osservare con sufficiente attenzione il mondo che lo circonda, riuscendo ad analizzare e descrivere in modo adeguato i fenomeni che lo regolano. Conosce il metodo scientifico e si pone domande ma stenta a formulare e verificare ipotesi.</p> <p>D. Osserva con superficialità e perciò fatica ad analizzare e descrivere i fenomeni naturali.</p> |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati.</p> | <p>4.2 Osserva e analizza il mondo dei viventi e le loro interazioni per comprendere l'importanza di comportamenti responsabili per la salvaguardia dell'ambiente e della salute dell'uomo.</p>   | <p>A. Osserva e analizza il mondo dei viventi e le loro interazioni con vivo interesse e indaga criticamente i vari atteggiamenti responsabili per la salvaguardia dell'ambiente e la salute dell'uomo.</p> <p>B. Osserva con curiosità e analizza in modo accurato le principali caratteristiche dei viventi; sa riconoscere comportamenti responsabili pre la salvaguardia dell'ambiente e la salute dell'uomo.</p> <p>C. Osserva il mondo dei viventi e ne analizza le principali caratteristiche; comprende l'importanza dei comportamenti responsabili.</p> <p>D. Osserva con superficialità e perciò fatica ad analizzare le caratteristiche dei viventi e comprendere l'importanza di comportamenti responsabili.</p> |
|   | <p><b>Geografia</b><br/>4.3 Conosce e colloca nello spazio elementi relativi all'ambiente di vita, al paesaggio naturale e antropico, anche attraverso la lettura di carte geografiche e grafici e di strumenti specifici della disciplina.</p> | <p>A. conosce e colloca con sicurezza gli elementi relativi agli ambienti ed al paesaggio naturale ed antropico, anche attraverso la lettura e l'utilizzo degli strumenti specifici della disciplina.</p> <p>B. conosce e colloca gli elementi relativi agli ambienti ed al paesaggio naturale ed antropico, attraverso la lettura di cartine e grafici.</p> <p>C. conosce e colloca gli elementi fondamentali degli ambienti e del paesaggio naturale ed antropico, attraverso la lettura di cartine.</p> <p>D. Incontra difficoltà a collocare anche gli elementi fondamentali del paesaggio naturale, attraverso la lettura di cartine geografiche e politiche.</p>   |
|   | <p>4.4 Individua le trasformazioni degli ambienti cogliendo l'interazione tra uomo, territorio e risorse.</p>   | <p>A. Individua autonomamente e con precisione le trasformazioni degli ambienti cogliendone l'interazione tra uomo, territorio e risorse.</p> <p>B. Individua autonomamente le principali trasformazioni degli ambienti cogliendone l'interazione tra uomo, territorio e risorse.</p> <p>C. Individua guidato dai docenti le principali trasformazioni degli ambienti cogliendone l'interazione tra uomo, territorio e risorse nei suoi aspetti più evidenti.</p> <p>D. Non è in grado d'individuare le principali trasformazioni degli ambienti cogliendone l'interazione tra uomo, territorio e risorse.</p>   |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>5. La competenza in campo tecnologico</b> è considerata l'applicazione della conoscenza e metodologia scientifica per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.</p> | <p>5.1 Progetta e realizza semplici manufatti e strumenti spiegando le fasi del processo;</p>   | <p>A. L'alunno progetta e realizza in modo autonomo, corretto e consapevole semplici manufatti<br/> B. L'alunno progetta e realizza in modo autonomo e corretto semplici manufatti<br/> C. L'alunno progetta e realizza in modo autonomo semplici manufatti<br/> D. L'alunno progetta e realizza solo se guidato semplici manufatti</p>   |
|  | <p>5.2 Utilizza con dimestichezza le più comuni tecnologie, individuando le soluzioni potenzialmente utili ad un dato contesto applicativo, a partire dall'attività di studio;</p>        | <p>A. L'alunno utilizza con dimestichezza le tecnologie proposte, sapendo individuare le soluzioni e gli strumenti più utili al contesto applicativo<br/> B. L'alunno utilizza con dimestichezza le tecnologie proposte<br/> C. L'alunno utilizza in modo autonomo le tecnologie proposte<br/> D. L'alunno utilizza, solo se guidato, le tecnologie proposte</p>  |
|  | <p>5.3 Individua le potenzialità, i limiti e i rischi nell'uso delle tecnologie, con particolare riferimento al contesto produttivo, culturale e sociale in cui vengono applicate.</p>    | <p>A. L'alunno sa individuare in modo autonomo, consapevole e critico le potenzialità, i limiti e i rischi nell'uso delle tecnologie<br/> B. L'alunno sa individuare in modo autonomo e consapevole le potenzialità, i limiti e i rischi nell'uso delle tecnologie<br/> C. L'alunno sa individuare in modo autonomo le potenzialità, i limiti e i rischi nell'uso delle tecnologie<br/> D. L'alunno fatica ad individuare in modo autonomo le potenzialità, i limiti e i rischi nell'uso delle tecnologie</p>                             |
| <p><b>6. Consapevolezza ed espressione culturale</b> riguarda l'importanza e l'impegno in campi espressivi, motori ed artistici che sono congeniali al bambino e al ragazzo. Implica</p>   | <p><b>Arte</b><br/> <b>6.1</b> L'alunno si impegna nei campi espressivi ed artistici, riconoscendo il valore del patrimonio culturale e sapendolo collocare nello spazio e nel tempo.</p> | <p>A. L'alunno riconosce sapendo descrivere e collocare nello spazio e nel tempo il patrimonio artistico; propone spunti ed idee che abbiano uno sguardo critico sulla realtà presente.<br/> B. L'alunno riconosce sapendo descrivere e collocare nello spazio e nel tempo il patrimonio artistico;<br/> C. L'alunno riconosce sapendo collocare in modo essenziale nello spazio e nel tempo il patrimonio artistico;<br/> D. L'alunno riconosce il patrimonio artistico; ma non sempre riesce a collocarlo nello spazio e nel tempo;</p> |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>regazzo: imprecisa anche la disponibilità ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.</p> | <p>6.2 L'alunno usa con proprietà le tecniche e gli strumenti specifici del linguaggio artistico.</p>   | <p>A. L'alunno usa i vari linguaggi espressivi scegliendo, in modo funzionale allo scopo, tecniche, materiali e strumenti; propone spunti ed idee che abbiano uno sguardo critico sulla realtà presente.</p> <p>B. L'alunno usa i vari linguaggi espressivi scegliendo, in modo funzionale allo scopo, tecniche, materiali e strumenti.</p> <p>C. L'alunno usa i vari linguaggi espressivi in modo essenziale.</p> <p>D. L'alunno trova ancora difficoltà nell'uso dei vari linguaggi espressivi</p>  |
|  | <p><b>Storia</b><br/>6.2 Riconosce, anche attraverso l'utilizzo delle fonti, collocandoli nello spazio e nel tempo, aspetti fondamentali del patrimonio culturale e storico del proprio territorio, dell'Italia, dell'Europa e del mondo.</p>         | <p>A. Riconosce con sicurezza e autonomia, anche attraverso l'utilizzo delle fonti, in ogni contesto aspetti fondamentali del patrimonio culturale e storico, collocandoli nello spazio e nel tempo.</p> <p>B. Riconosce con sicurezza, anche attraverso l'utilizzo delle fonti, i fondamentali aspetti studiati del patrimonio culturale e storico, collocandoli nello spazio e nel tempo.</p> <p>C. Riconosce, attraverso l'utilizzo guidato delle fonti, i fondamentali aspetti studiati del patrimonio culturale e storico, riuscendo generalmente a collocarli nello spazio e nel tempo.</p> <p>D. Incontra difficoltà nell'utilizzo delle fonti, riconosce parzialmente i fondamentali aspetti studiati del patrimonio culturale e storico.</p>   |
|  | <p>6.3 Individua le trasformazioni sociali e culturali avvenute nelle diverse epoche, coglie i legami di causa ed effetto e i nessi tra personaggi/ fatti studiati, relazionandoli ed esponendoli con la terminologia specifica della disciplina.</p> | <p>A. Individua, con una personale osservazione, le trasformazioni sociali e culturali avvenute nelle diverse epoche, coglie i legami di causa ed effetto e i nessi tra personaggi/ fatti studiati, relazionandoli.</p> <p>B. Individua, ascoltando le indicazioni dei docenti, le trasformazioni sociali e culturali avvenute nelle diverse epoche, coglie i legami di causa ed effetto e i nessi tra personaggi/ fatti studiati, relazionandoli.</p> <p>C. Individua, ascoltando le indicazioni dei docenti, le principali trasformazioni sociali e culturali avvenute nelle diverse epoche, cogliendo i legami essenziali di causa ed effetto e i nessi tra personaggi/ fatti studiati.</p> <p>D. Non individua le principali trasformazioni sociali e culturali avvenute nelle diverse epoche, senza cogliere i legami essenziali di causa ed effetto e i nessi tra personaggi/ fatti studiati.</p> |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | <p><b>Musica</b><br/>6.4 L'alunno conosce e usa tecniche e linguaggi espressivi specifici della disciplina</p>   | <p>A. Utilizza in modo pienamente consapevole gli elementi fondamentali del linguaggio musicale</p> <p>B. Utilizza in modo complessivamente adeguato gli elementi fondamentali del linguaggio musicale</p> <p>C. Utilizza in modo sostanzialmente adeguato gli elementi fondamentali del linguaggio musicale</p> <p>D. Utilizza in modo essenziale gli elementi fondamentali del linguaggio musicale</p>  |
|   | <p>6.5 L'alunno conosce ed apprezza il patrimonio musicale collocandolo nel tempo e nello spazio in maniera consapevole</p>  | <p>A. Coglie con sicurezza e capacità di giudizio gli aspetti espressivi più evidenti di un brano musicale</p> <p>B. Coglie gli aspetti espressivi e fondanti un brano musicale</p> <p>C. Coglie in modo sufficiente gli aspetti espressivi più evidenti di un brano musicale</p> <p>D. Coglie solo parzialmente gli aspetti espressivi più evidenti di un brano musicale</p>   |
|   | <p><b>Scienze Motorie</b><br/>6.6 Vive positivamente il proprio corpo, esprimendosi attraverso il movimento con padronanza e armonia, nel proprio contesto socio-culturale</p> | <p>A. Esegue con elevati livelli di padronanza una o più attività sportive od espressive, risolve in breve tempo problemi motori nuovi, vive nello sport e nella vita i valori di lealtà e di rispetto degli altri.</p> <p>B. Si muove in maniera coordinata e armonica in differenti attività sportive od espressive, accetta di affrontare con fiducia e successo compiti motori nuovi, vive i valori sportivi di lealtà e rispetto dell'altro.</p> <p>C. È in grado di portare l'attenzione per alcuni minuti sul proprio corpo restando fermo e concentrato. Si attiva con prontezza in diverse attività motorie. Sa leggere ed esprimere i propri vissuti corporei ed emotivi.</p> <p>D. Sa tenere fermo il proprio corpo quando necessario e attivarsi prontamente per eseguire attività motorie finalizzate.</p> |
| <b>COMPETENZE TRASVERSALI</b>   |  |   |
| <p>1.La <b>Competenza digitale</b> indica l'uso consapevole delle tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed</p> | <p>1.1.Utilizza in modo consapevole le tecnologie della comunicazione per ricercare dati e informazioni, e per interagire con soggetti diversi nel mondo.</p>                  | <p>A. Utilizza in modo consapevole le tecnologie della comunicazione per ricercare dati e informazioni, e per interagire con soggetti diversi nel mondo</p> <p>B. Utilizza le tecnologie della comunicazione, necessitando di essere guidato, per ricercare dati e informazioni e per interagire con soggetti diversi nel mondo.</p> <p>C. Utilizza superficialmente le tecnologie della comunicazione per ricercare dati e informazioni e per interagire con soggetti diversi nel mondo.</p>   |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo. Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.</p> | <p>1.2.Sa distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano controllo e verifica.</p>   | <p>A. Sa distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano controllo e verifica.</p> <p>B. Sa distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano controllo e verifica, ma ha bisogno di essere guidato per l'identificazione del percorso di controllo stesso.</p> <p>C. Sa distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano controllo e verifica, se guidato.</p>   |
|   | <p>1.3.Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base e sa individuare le soluzioni potenzialmente utili ad un dato contesto applicativo, a partire dall'attività di studio.</p> | <p>A. Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base e sa individuare le soluzioni potenzialmente utili ad un dato contesto applicativo, a partire dall'attività di studio.</p> <p>B. Utilizza diverse tecnologie della comunicazione e, guidato, sa individuare le soluzioni potenzialmente utili ad un dato contesto applicativo, a partire dall'attività di studio.</p> <p>C. Utilizza le tecnologie essenziali della comunicazione ed ha bisogno di essere guidato per individuare le soluzioni potenzialmente utili ad un dato contesto applicativo.</p> |
| <p><b>2.Imparare a imparare</b> è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la</p>   | <p>A.2.1.È disponibile a imparare e manifesta interesse e curiosità verso l'apprendimento</p>  | <p>A. È sempre disponibile ad imparare e manifesta costante interesse verso le diverse forme di apprendimento coinvolgendosi con curiosità con le diverse proposte didattiche e culturali.</p> <p>B. Si mostra generalmente interessato e disponibile ad imparare nelle diverse discipline.</p> <p>C. Manifesta interessi, ma in modo selettivo ed è disponibile ad apprendere, ma in modo discontinuo.</p>   |
|   | <p>2.2.Pianifica la propria attività di studio in relazione al tempo disponibile, ai propri bisogni e modalità di apprendimento;</p>   | <p>A. Organizza il proprio apprendimento mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni sia a livello individuale che in gruppo</p> <p>B. Programma la propria attività di studio distribuendola in modo equilibrato nell'arco della settimana in relazione al tempo disponibile ed agli impegni personali.</p> <p>C. Pianifica la propria attività di studio solo in funzione di verifiche ed interrogazioni.</p>   |



|  |  |   |
|--|--|---|
| <p><b>consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione e delle opportunità</b> disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e <b>applicare conoscenze e abilità</b> in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La <b>motivazione e la fiducia</b> sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.</p> | <p>2.3. Riorganizza le proprie conoscenze alla luce delle nuove esperienze di apprendimento e di vita.</p> | <p>A. Alla luce delle nuove esperienze di apprendimento e di vita, riorganizza le proprie conoscenze e le applica in nuovi contesti.</p> <p>B. È consapevole del proprio stile di apprendimento ed è generalmente capace di sormontare gli ostacoli per apprendere. Ha assimilato conoscenze ed abilità, che comincia ad applicare anche in nuovi contesti.</p> <p>C. Ha acquisito conoscenze ed abilità, ma fatica ancora ad applicarle in nuovi contesti o a sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace.</p> |
|--|--|---|

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p><b>3. Competenze sociali e civiche:</b> Lo studente ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del <b>rispetto della convivenza civile</b>. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire. Al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze</p> | <p>3.1. Ha cura e rispetto di sé</p>   | <p>A. Segue le fondamentali norme igieniche, veste con decoro, è consapevole dell'importanza di un corretto regime alimentare e della nocività di sostanze che inducono dipendenza. Svolge un'equilibrata attività motoria.</p> <p>B. Segue le fondamentali norme igieniche, veste con decoro, è consapevole dell'importanza di un corretto regime alimentare e della nocività di sostanze che inducono dipendenza.</p> <p>C. Segue le fondamentali norme igieniche e veste con decoro.</p>   |
|  | <p>3.2. Rispetta la convivenza civile, le regole condivise.</p>                            | <p>A. Rispetta, norme, persone, strutture, ambiente, come indicato dalla norma del Regolamento d'Istituto di cui mostra di capire l'importanza. Ha una solida conoscenza delle istituzioni che regolano i rapporti tra i cittadini e dei principi sanciti dalla Costituzione.</p> <p>B. Rispetta, norme, persone, strutture, ambiente, come indicato dalla norma del Regolamento d'Istituto di cui mostra di capire l'importanza.</p> <p>C. Rispetta generalmente persone, strutture, ambiente, come indicato dalla norma del Regolamento d'Istituto.</p> |
|  | <p>3.3. Agisce in un'ottica di dialogo e rispetto reciproco e collabora con gli altri.</p> | <p>A. Assume il dialogo come forma di rapporto con gli altri con cui collabora, comprendendo ed accettando le diversità e partecipando attivamente ai gesti di solidarietà proposti.</p> <p>B. Senza richiamo ascolta con attenzione i pareri altrui ed accetta di collaborare con gli altri.</p> <p>C. Richiamato, ascolta i pareri altrui ed accetta di collaborare con gli altri.</p>  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in <b>autonomia e con responsabilità</b>, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni. Ha <b>consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti</b>, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di <b>dialogo e di rispetto reciproco</b>. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, <b>rispetta le regole condivise, collabora con gli altri</b> per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali</p> | <p>3.4. Affronta con autonomia e responsabilità le situazioni tipiche della propria età.</p> | <p>A. Ascolta con interesse le osservazioni e riflessioni relative all'educazione affettiva, ai conflitti tra coetanei, all'uso degli strumenti digitali, alla prevenzione dell'uso di sostanze che danno dipendenza. Nel percorso per l'orientamento ha analizzato criticamente le proprie potenzialità ed i propri limiti.</p> <p>B. Ascolta le osservazioni e riflessioni relative all'educazione affettiva, ai conflitti tra coetanei, all'uso degli strumenti digitali, alla prevenzione dell'uso di sostanze che danno dipendenza. Nel percorso per l'orientamento ha preso consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti.</p> <p>C. Sollecitato dai docenti, ascolta le osservazioni e riflessioni relative all'orientamento, all'educazione affettiva, ai conflitti tra coetanei, all'uso degli strumenti digitali, alla prevenzione dell'uso di sostanze che danno dipendenza.</p> |
|---|--|---|

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p><b>Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità</b> concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la <b>creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi</b>, come anche la capacità di <b>pianificare e di gestire progetti</b> per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono. Implica la capacità di <b>assumere le proprie responsabilità, chiedere aiuto</b> nella difficoltà e <b>fornire aiuto</b> a chi lo chiede.</p> | <p>4.1. Propone ed elabora idee, progetti, percorsi, attività fattibili e si mette in gioco per portarli a termine;</p>    | <p>A. Propone e realizza progetti ed attività che porta a termine in autonomia dimostrando creatività nella soluzione dei problemi e capacità di pianificazione.<br/> B. Propone e realizza progetti ed attività che porta a termine seguendo anche i suggerimenti dei docenti.<br/> C. Talvolta propone idee, progetti, attività, ma solo se fortemente stimolato e guidato dai docenti le porta a termine.</p>   |
|  | <p>4.2. Ha consapevolezza delle proprie risorse e delle opportunità a disposizione e assume le proprie responsabilità.</p> | <p>A. Ha consapevolezza delle proprie risorse e delle opportunità a disposizione, chiede e fornisce aiuto di fronte alle difficoltà, si assume la responsabilità del rischio di operare scelte personali e di gruppo o di svolgere compiti assegnati.<br/> B. Ha consapevolezza delle proprie risorse e delle opportunità a disposizione, chiede aiuto nelle difficoltà, accetta di assumersi la responsabilità di un compito assegnato.<br/> C. Guidato diventa consapevole delle proprie risorse e delle opportunità a disposizione e chiede aiuto nelle difficoltà.</p> |

**Profilo per competenze primaria-secondaria**

| <b>COMPETENZE DISCIPLINARI</b>  | <b>DESCRITTORI fine scuola primaria</b>  | <b>DESCRITTORI fine scuola secondaria</b>  |
|---|--|--|
| <b>1. Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione.</b> Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere e produrre enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni  | 1.1. Interagisce nelle diverse situazioni comunicative esprimendo bisogni, esperienze proprie ed altrui, desideri, sentimenti, opinioni e conoscenze.  | 1.1 Padroneggia gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti |
|   | 1.2 Legge, analizza e comprende testi di diversa tipologia e complessità.  | 1.2 Legge, comprende ed interpreta testi scritti di vario tipo riconoscendone genere e caratteristiche                                   |
|   | 1.3 Produce testi scritti di diversa tipologia adeguati allo scopo comunicativo e al destinatario, applicando le regole di funzionamento della lingua. | 1.3 Produce testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi applicando le regole di funzionamento della lingua         |
| <b>2. Comunicazione nelle lingue straniere.</b><br>E' in grado di esprimersi in lingua inglese a livello elementare (A2 del Quadro Comune Europeo di riferimento) e, in una seconda lingua europea, di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana. Utilizza la lingua inglese anche con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. | 2.1 Comprende gli elementi essenziali di un discorso orale.  | 2.1 Comprende gli elementi essenziali di un discorso orale.  |
|   | 2.2 Interagisce oralmente rispondendo alle sollecitazioni verbali in modo appropriato.   | 2.2 Interagisce oralmente rispondendo alle sollecitazioni verbali in modo appropriato.   |
|   | 2.3 Legge e comprende testi di vario tipo.   | 2.3 Legge e comprende testi di vario tipo riconoscendo informazioni generali e specifiche.   |
|   | 2.4 È in grado di corrispondere per iscritto usando diversi strumenti di comunicazione.  | 2.4 Produce testi scritti usando diversi strumenti di comunicazione.   |
|   | 2.5 Si esprime utilizzando correttamente le strutture linguistiche e morfosintattiche.   | 2.5 Si esprime utilizzando correttamente le strutture linguistiche e morfosintattiche.   |
| <b>3. Competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia.</b> Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifiche-  | 3.1 Possiede solida padronanza delle tecniche e procedure di calcolo aritmetico.   | 3.1. Possiede solida padronanza delle tecniche e procedure di calcolo aritmetico e algebrico e delle loro rappresentazioni.              |
|   | 3.2 Riconosce, analizza e risolve situazioni problematiche e giustifica il procedimento seguito.   | 3.2 Risolve problemi, anche riguardanti situazioni reali, individuando strategie appropriate e giustificando il procedimento seguito.    |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <p>tecnologiche per analizzare dati e fatti della realtà e per verificare l'attendibilità di analisi quantitative proposte da altri. Utilizza il pensiero logico-scientifico per affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi. Ha consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse.</p> | <p>3.3 Riconosce, denomina, descrive e rappresenta le principali figure geometriche, classifica e interpreta dati.</p>   | <p>3.3 Analizza, interpreta e confronta dati e figure geometriche, anche utilizzando strumenti e modelli matematici.</p>  |  |
|   | <p><b>Scienze</b><br/>3.4 Osserva, analizza e descrive fenomeni appartenenti alla realtà naturale e agli aspetti della vita quotidiana</p>   | <p><b>Scienze</b><br/>3.4 Osserva, analizza e descrive fenomeni appartenenti alla realtà naturale e agli aspetti della vita quotidiana, formula ipotesi e le verifica, utilizzando semplici schematizzazioni e modellizzazioni.</p> |  |
|   | <p>3.5 Osserva e analizza il mondo dei viventi e le loro interazioni per comprendere l'importanza di comportamenti responsabili per la salvaguardia dell'ambiente e della salute dell' uomo.</p> | <p>3.5 Osserva e analizza il mondo dei viventi e le loro interazioni per comprendere l'importanza di comportamenti responsabili per la salvaguardia dell'ambiente e della salute dell' uomo.</p>                                    |  |
|   | <p>3.6 Progetta e realizza semplici manufatti, spiegando le fasi del processo.</p>   | <p><b>TECNOLOGIA</b> 3.6 Individua le potenzialità, i limiti e i rischi nell'uso delle tecnologie, con particolare riferimento al contesto produttivo, culturale e sociale in cui vengono applicate.</p>                            |  |
|   | <p>3.7 Utilizza con dimestichezza le più comuni tecnologie.</p>  | <p>3.7 Conosce ed utilizza gli strumenti della progettazione e realizza semplici manufatti sapendo spiegare le fasi del processo.</p>   |  |
|   | <p>3.8 Riconosce potenzialità, limiti e rischi nell'uso delle tecnologie.</p>  |   |  |
|   | <p><b>4. Competenze digitali.</b> Utilizza con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare le informazioni in modo critico. Usa con responsabilità le tecnologie per</p>      | <p>4.1. Utilizza in modo consapevole le tecnologie della comunicazione per ricercare dati e informazioni, e per interagire con soggetti diversi nel mondo.</p>  | <p>4.1. Utilizza in modo consapevole le nuove tecnologie utilizzando software specifici adeguati a rappresentare, descrivere e risolvere le problematiche poste.</p> |
|   |  | <p>4.2. Sa distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano controllo e verifica.</p>   | <p>4.2. Sa ricercare sul Web selezionando le informazioni attendibili da quelle che necessitano controllo e verifica.</p>  |

|   |   |   |
|---|---|---|
| interagire con altre persone.   | 4.3.Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base e sa individuare le soluzioni potenzialmente utili ad un dato contesto applicativo, a partire dall'attività di studio. |   |
| <b>5. Imparare ad imparare.</b> Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di organizzare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti in modo autonomo.   | 5.1.È disponibile a imparare e manifesta interesse e curiosità verso l'apprendimento  | 5.1.È disponibile a imparare e manifesta interesse e curiosità verso l'apprendimento  |
|   | 5.2.Pianifica la propria attività di studio in relazione al tempo disponibile, ai propri bisogni e modalità di apprendimento;   | 5.2.Pianifica la propria attività di studio in relazione al tempo disponibile, ai propri bisogni e modalità di apprendimento;               |
|   | 5.3.Riorganizza le proprie conoscenze alla luce delle nuove esperienze di apprendimento e di vita.  | 5.3.E' capace di ricercare ed organizzare nuove informazioni alla luce di esperienze di vita o apprendimento in modo autonomo.              |
| <b>6. Competenze sociali e civiche.</b><br>Ha cura e rispetto di sé e degli altri come presupposto di uno stile di vita sano e corretto. E' consapevole della necessità del rispetto di una convivenza civile, pacifica e solidale. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato, da solo o insieme ad altri.                   | 6.1.Ha cura e rispetto di sé  | 6.1. Ha cura e rispetto di sé, degli altri e degli ambienti osservando le regole condivise.   |
|   | 6.2.Rispetta la convivenza civile, le regole condivise.   | 6.2. Accetta di lavorare con gli altri collaborando con responsabilità.   |
|   | 6.3.Agisce in un'ottica di dialogo e rispetto reciproco e collabora con gli altri.  | 6.3. Si impegna in occasione di iniziative solidali e partecipa con interesse agli incontri pubblici proposti.                              |
|   | 6.4.Affronta con autonomia e responsabilità le situazioni tipiche della propria età.  |   |
| <b>7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità.</b><br>Ha spirito di iniziativa ed è capace di produrre idee e progetti creativi. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. E' disposto ad analizzare se stesso e sa misurarsi con le novità e gli imprevisti. | 7.1.Propone ed elabora idee, progetti, percorsi, attività fattibili e si mette in gioco per portarli a termine;   | 7.1. Propone ed elabora idee, progetti, percorsi, attività fattibili, sostenendole e portandole a termine.                                  |
|   | 7.2.Ha consapevolezza delle proprie risorse e delle opportunità a disposizione e assume le proprie responsabilità.  | 7.2. È disposto a misurarsi con le novità e gli imprevisti cercando una soluzione o chiedendo aiuto e fornendolo a chi lo chiede.           |
|   |   | 7.3. Ha consapevolezza delle proprie attitudini e sceglie con equilibrio tra le opportunità a disposizione, anche in un'ottica orientativa. |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p><b>8. Consapevolezza ed espressione culturale.</b> Riconosce ed apprezza le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e rispetto reciproco.</p> |  | <p>8.1 In occasione di visite di istruzione, dibattiti ed incontri riconosce e mostra interesse per le diverse identità, religioni, tradizioni culturali (artistiche, letterarie e musicali) e le rispetta.</p>  |
| <p>Si orienta nello spazio e nel tempo e interpreta i sistemi simbolici e culturali della società</p>   | <p><b>Geografia</b><br/>8.2 Conosce e colloca nello spazio elementi relativi all'ambiente di vita, al paesaggio naturale e antropico anche attraverso la lettura di carte geografiche.</p>           | <p><b>Geografia</b><br/>8.2 Riconosce e colloca nello spazio elementi relativi al paesaggio naturale e antropico, anche attraverso la lettura di carte geografiche e immagini.</p>   |
|   | <p>8.3 Riconosce le interazioni tra mondo naturale, artificiale e comunità umana.</p>  | <p>8.3 Individua le trasformazioni del territorio e le problematiche ambientali cogliendo l'interazione tra uomo, territorio e risorse.</p>  |
|   | <p><b>Storia</b><br/>8.4 Riconosce, collocandoli nello spazio e nel tempo, aspetti fondamentali del patrimonio culturale e storico del proprio territorio, dell'Italia, dell'Europa e del mondo.</p> | <p><b>Storia</b><br/>8.4 Riconosce, attraverso l'osservazione, l'utilizzo delle fonti, filmati ed immagini, collocandoli nello spazio e nel tempo, aspetti fondamentali della storia del proprio territorio, dell'Italia, dell'Europa e del mondo e individua le trasformazioni sociali e culturali avvenute nelle diverse epoche.</p> |
| <p>In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime e dimostra interesse per gli ambiti motori, artistici e musicali</p>  | <p><b>Arte</b><br/>8.5 L'alunno si impegna nei campi espressivi ed artistici, riconoscendo il valore del patrimonio culturale e sapendolo collocare nello spazio e nel tempo.</p>                    | <p><b>Arte</b><br/>8.5 Riconosce il valore del patrimonio artistico sapendolo criticamente collocare nello spazio e nel tempo.</p>   |
|   | <p>8.6 L'alunno usa con proprietà tecniche e strumenti specifici del linguaggio artistico.</p>   | <p>8.6 Si esprime utilizzando con proprietà le tecniche e gli strumenti specifici del linguaggio artistico.</p>  |
|   | <p><b>Musica</b><br/>8.7 L'alunno conosce e usa tecniche e linguaggi espressivi specifici della disciplina</p>   | <p>8.7 In momenti di ascolto conosce ed apprezza il patrimonio musicale collocandolo nel tempo e nello spazio in maniera consapevole.</p>  |
|   | <p>8.8 L'alunno conosce ed apprezza il patrimonio musicale</p>   | <p>8.8 Dimostra di conoscere e utilizza tecniche e linguaggi musicali partecipando ad una attività corale o suonando uno strumento.</p>  |
|   | <p><b>Scienze Motorie</b><br/>8.9. Ha cura e rispetto e di sé esprimendosi attraverso il movimento con armonia e nel rispetto delle regole.</p>  | <p><b>Scienze Motorie</b><br/>8.9 Vive positivamente il proprio corpo, esprimendosi attraverso il movimento con padronanza e armonia, anche nella pratica di attività sportive e ginnico-artistiche.</p>   |



## SITOGRAFIA

- AAVV, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Settembre 2012), [http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf)
- AAVV, *Documento del dicembre 2013 a cura dell'Ufficio scolastico Regionale Lombardo*, [http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2014/01/protlo45\\_13all1.pdf](http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2014/01/protlo45_13all1.pdf).
- AAVV, *Lo sapevate che ... l'abbandono scolastico in Italia è ancora un allarme?*, [http://www.fga.it/uploads/media/Fondazione\\_Agnelli\\_-\\_Rapporto\\_sulla\\_scuola\\_in\\_Italia\\_2011\\_-\\_Sintesi.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/Fondazione_Agnelli_-_Rapporto_sulla_scuola_in_Italia_2011_-_Sintesi.pdf), 04-03-2013.
- Alternanza scuola-lavoro: dati di sintesi 2013/2014, [http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/cs201114\\_all1.pdf](http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/cs201114_all1.pdf)
- BERTAGNA Giuseppe. *Insegnare e apprendere per laboratorio. Proposta del laboratorio e formazione scolastica nella riforma del sistema educativo di istruzione e formazione*, <http://web.educazione.sm/formazione/contributiset2005/San%20Marino%20Laboratorieta.pdf>.
- CENERINI, A. *La valutazione per l'apprendimento*: [www.smcesenatico.net/risorsesmc/formazione/valutazione.pdf](http://www.smcesenatico.net/risorsesmc/formazione/valutazione.pdf) [http://www.adiscuola.it/ValutaX/ValX\\_frame.htm](http://www.adiscuola.it/ValutaX/ValX_frame.htm)
- CHIOSSO, Giorgio. *La personalizzazione dell'insegnamento: un solo rosso tra passato e presente*, [http://ospitiweb.indire.it/adi/PersonalizzazioneChiosso10/pc0\\_frame.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/PersonalizzazioneChiosso10/pc0_frame.htm)
- Club Ambrosetti - L'emergenza educativa, [https://www.ambrosetti.eu/wp-content/uploads/LetteraClub4\\_dic2006.pdf](https://www.ambrosetti.eu/wp-content/uploads/LetteraClub4_dic2006.pdf).
- Focus *"Esiti dell'esame di Stato e degli scrutini nella scuola secondaria di I grado"* A.S. 2013/2014 (Gennaio 2015), [http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/notiziario\\_igr\\_versione\\_finale2.pdf](http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/notiziario_igr_versione_finale2.pdf)
- Hopkins, David - HSBC Chair of International Leadership *"Nuove strategie educative e leadership di sistema"*. Atti del Seminario Internazionale Bologna 24 e 25 Febbraio 2006 "Scuola: Tre nodi da sciogliere per la nuova

legislatura” [http://ospitiweb.indire.it/adi/Conv2006\\_Atti/Hopkins/Conv2006\\_Hop\\_frame.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/Conv2006_Atti/Hopkins/Conv2006_Hop_frame.htm).

- D. Hopkins, “*Indicatori del processo educativo per un miglioramento della scuola*” in “Valutare l’insegnamento”, OCDE/Armando Editore Roma, 1994.
- ISTAT, Annuario statistico italiano 2001, <https://ebiblio.istat.it/digibib/AnnuarioStatisticoItaliano/RAV0040597ASI2001.pdf>.
- MIUR - ASL -<http://www.istruzione.it/alternanza/cos-e-alternanza.html>
- MIUR - Dispersione [http://www.istruzione.it/allegati/2014/dm87\\_dispersione.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/dm87_dispersione.pdf)
- MIUR, Focus “*Alternanza scuola-lavoro*”, Anno Scolastico 2015/2016 Ottobre 2016, [http://www.istruzione.it/allegati/2016/Focus\\_AS\\_L\\_2015\\_2016\\_v4.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Focus_AS_L_2015_2016_v4.pdf).
- MIUR - La Buona Scuola [https://labuonascuola.gov.it/documenti/lbs\\_CAP5.pdf?v=1f8297a](https://labuonascuola.gov.it/documenti/lbs_CAP5.pdf?v=1f8297a)
- MIUR - *Linee guida nazionali per l’orientamento permanente*, [http://www.istruzione.it/orientamento/linee\\_guida\\_orientamento.pdf](http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf)
- OECD - <http://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264234178-sum-it/index.html?itemId=/content/summary/21423287-it&mimeType=text/html>
- PISA, *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. The OECD PISA global competence framework, 2018, <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Regione Lombardia - Lavoro <http://www.lavoro.regione.lombardia.it/shared/ccurl/756/798/Delibera%202641%20del%2014%20novembre%202014.pdf>
- RIBOLZI L. AGASISTI Tommaso. *Scegliere la scuola: orientamenti e caratteristiche dei genitori*, [www.tuttoscuola.com/public/uploads/000/Sintesi11-10-2010.doc](http://www.tuttoscuola.com/public/uploads/000/Sintesi11-10-2010.doc)
- SANDRONE, Giuliana. *La didattica laboratoriale*, [http://www.ammirato-falcone.it/Aggiornamento\\_file/COOPERATIVE\\_LEARNING/didattica%20laboratoriale.pdf](http://www.ammirato-falcone.it/Aggiornamento_file/COOPERATIVE_LEARNING/didattica%20laboratoriale.pdf), pro manuscripto.
- UE - <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/dashboard>
- U.N., Sustainable development goals. 17 goals to transform our world, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

- World Economy Forum - New Vision for Education.Unlocking the Potential of Technology - [http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf)

Per le informazioni relative al sistema scolastico danese:

- <https://www.efterskole.dk/-/media/Efterskole/Om-efterskolen/English/thefreedanishschooltradition.pdf?dmc=1&ts=20180107T1141101230>; <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-denmark.pdf>;
- [http://www.indire.it/quandolospazioinsegna/eventi/2012/miur/download/Analisi\\_Danimarca.pdf](http://www.indire.it/quandolospazioinsegna/eventi/2012/miur/download/Analisi_Danimarca.pdf).
- *The free Danish school tradition*, 2016, [https://www.danishfolkhighschools.com/media/14286/faelles\\_international\\_web.pdf](https://www.danishfolkhighschools.com/media/14286/faelles_international_web.pdf).
- [https://ufm.dk/en/publications/2016/files/the\\_danish\\_education\\_system\\_pdfa.pdf](https://ufm.dk/en/publications/2016/files/the_danish_education_system_pdfa.pdf)
- *Dannelse that works. Summary of the research project*, Efterskoleforeningen, 2015, [https://www.efterskoleforeningen.dk/-/media/Efterskoleforeningen/Publikationer/Dannelse\\_that\\_works\\_WEB.pdf?dmc=1&ts=20180807T1657429985](https://www.efterskoleforeningen.dk/-/media/Efterskoleforeningen/Publikationer/Dannelse_that_works_WEB.pdf?dmc=1&ts=20180807T1657429985).
- [www.faae.dk](http://www.faae.dk)
- <http://modensomhed.dk/#sektion3>
- <https://faae.dk/wp-content/uploads/2016/05/Indholdsplan1718.pdf>

Per le informazioni sul sistema scolastico israeliano:

- Israel Venture Capital Research Center, [www.ivc-online.com](http://www.ivc-online.com).
- <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-israel.pdf>
- Per le informazioni relative alla storia e all'organizzazione del network Amal: [www.amalnet.k12.il/english](http://www.amalnet.k12.il/english).

Per le informazioni relative a High Tech High (HTH) e alle sue strategie pedagogiche: <https://www.hightechhigh.org/teachercenter>.

Per informazioni relative agli elementi didattici per la creazione di un progetto PBL:

[http://www.bie.org/blog/gold\\_standard\\_pbl\\_essential\\_project\\_design\\_elements](http://www.bie.org/blog/gold_standard_pbl_essential_project_design_elements).

## **BIBLIOGRAFIA**

- AAVV, *Per una scuola libera popolare e democratica*, Jaca Book, Milano, 1975.
- ALFIERI Anna Monia., *Luci e ombre della riforma della scuola (L. 107/2015)*, "Iustitia" n. 4/15 – pp. 429/ 438 – Giuffrè Editore.
- ALTET, Marguerite. *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia. La Scuola*, 2003.
- ARENDT, Hannah. *Alcune questioni di filosofia morale*, Giulio Einaudi Editore, 2013.
- ARENDT, Hannah. *La lingua materna. La condizione umana e il pensiero plurale*, 1993.
- ARENDT, Hannah. *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, 1994.
- ASSOCIAZIONE TREEELLE, *Scuole pubbliche o solo statali? Per il pluralismo dell'offerta. Francia, Olanda, Inghilterra, USA e il caso Italia*, Quaderno n. 10, giugno 2014.
- BATESON, Gregory; LONGO, Giuseppe. *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, 1988.
- BAUMAN, Zygmunt. *La società individualizzata: come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il mulino, 2002.
- BELLAMY, François Xavier. *I diseredati ovvero l'urgenza di trasmettere*, Castel Bolognese: Itaca, 2015.
- BERLINGUER Luigi, *La nuova scuola*, Bari, Laterza, 2001.
- BERNER Ashley Rogers, *Non «scuola» ma «scuole». Educazione pubblica e pluralismo in America*, Studium Edizioni, Roma, 2017
- BERTAGNA Giuseppe. *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, Editrice La Scuola, Brescia, 2008.
- BERTAGNA Giuseppe. *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola Editrice, Brescia, 2000.

BERTAGNA Giuseppe. *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia, 2010.

BERTAGNA Giuseppe. TRIANI P., *Dizionario di didattica*, Editrice La Scuola, Brescia, 2013.

BERTAGNA Giuseppe. *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, Editrice La Scuola, Brescia, 2012.

BERTAGNA Giuseppe. *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice La Scuola, Brescia, 2011.

BERTAGNA Giuseppe, *Libertà di educazione*, in Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC), *Una scuola per la famiglia*. Scuola Cattolica in Italia. Diciassettesimo Rapporto, La Scuola, 2015.

BERTAGNA Giuseppe. *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, LA CULTURA, 2017.

BERTAGNA Giuseppe; XODO C., *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*. Pubblicazioni del Dipartimento di Scienze della Persona. Università di Bergamo, 2011.

BERTAGNA Giuseppe. *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino Università, 2006.

BERTAGNA Giuseppe. *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in ANTONIETTI A. – TRIANI P. (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

BERTAGNA G. GOVI S. PAVONE M., POF. *Autonomia delle scuole e offerta formativa*, Editrice La Scuola, Brescia, 2001.

BERTAGNA Giuseppe. *Valutare tutti. Valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia, 2004.

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 1998, 5.1: 7-74.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. *Inside the Black Box, Raising Standards Through Classroom Assessment*, King's College London School of Education.

BLOOM, Benjamin Samuel. *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma, 1979.

BLUMENFELD, Phyllis C., et al. *Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning*. *Educational psychologist*, 1991, 26.3-4: 369-398.

BOSCOLO, Piero. *Psicologia dell'apprendimento. Aspetti cognitivi*, Utet, TO, 1986.

BRINT Steven, *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 1999, p. 314.

BROADBRIDGE, Edward; JONAS, Uffe; WARREN, Clay. *The school for life: NFS Grundtvig on education for the people*. Aarhus Universitetsforlag, 2011.

BROWN, John Seely; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational researcher*, 1989, 18.1: 32-42.

BRUNER, J. *The culture of education*, trad. it. *La cultura dell'educazione*. Milano, Feltrinelli, 1997.

BUBER Martin, *Discorsi sull'educazione*, Armando Editore, Roma, 2009.

CECCONI, Luciano. *La ricerca qualitativa in educazione: studio di caso e analisi testuale*, Franco Angeli, Milano, 2002.

CERI - OCSE. *Personalizzare l'insegnamento*, il Mulino, Bologna, 2008.

CHIOSSO, Giorgio. *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia ediz. agg. 2012.

COLE, Michael. *Review of Curriculum Provision: An Overview of Interstate and International Approaches to Curriculum Provision*. Prepared for the Victorian Department of Education, Employment and Training, Melbourne, 2001.

COMENIO, AMOS. *Grande didattica*, trad. italiana a cura di A. Baggio, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

CRESSON, Edith.; FLYNN, Pádraig. *Insegnare ed apprendere: verso la società della conoscenza*. 1996, pubblicato dalla Commissione delle Comunità Europee.

D'ASCENZO, Mirella. *The classical studies secondary school and the construction of national identity in post-unitary Italy. History of Education and Children's Literature*, 2013, 8.1: 523-536.

DE NATALE, Maria Luisa. *Educazione degli adulti*. La scuola, 2001

DEWEY, John. *Come pensiamo*, trad. it. *La Nuova Italia, Firenze*, 1961.

DEWEY, John. *Democrazia e educazione*, trad. it. di E. Agnoletti, Sansoni, Milano, 2004.

DEWEY, John. *Esperienza e educazione*, trad. it. di F. Cappa, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.

DEWEY J. *Il mio credo pedagogico*, trad. it. *La Nuova Italia, Firenze*, 1954.

DEWEY J. BORGHI, Lamberto. *Intelligenza creativa*. [Creative intelligence]. La Nuova Italia, 1961.

DEWEY, John. *La ricerca della certezza*, Firenze: La Nuova Italia, 1966.

DEWEY, John. *Scuola e società*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1949.

DIEHL, W., et al. *Project-based learning: A strategy for teaching and learning*. Boston: Center for youth development and education, 1999.

FONDAZIONE SUSSIDIARIETÀ, Rapporto n. 5 2010, *Sussidiarietà e ... Istruzione e Formazione Professionale*, Mondadori Università, Milano, 2011.

GENTILE Giovanni. *Il problema scolastico del dopoguerra 1918*, in *La Nuova Scuola Media*, Firenze, Le Lettere, 1988

GENTILI C., *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, F. Angeli, Milano 2012

GENTILI C., *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica. Scuola, impresa, professionalità*, Armando Editore, Roma 2007.

GIUNTI, Alfredo. *La scuola come centro di ricerca*. La scuola, 2012.



GLENN L. Charles. *Il mito della scuola unica* (1988), a cura di E. Buzzi, trad. it. di A. Balzarini, Marietti, Genova-Milano 2004, pp. 27-28 [The Myth of the Common School, Amhrest, University of Massachussets Press, 1988, p. 11]

GUARDINI, Romano; NICOLETTI, Michele. *Persona e personalità*. Morcelliana, 2006.

HOLM, Margaret. PROJECT-BASED INSTRUCTION: A Review of the Literature on Effectiveness in Prekindergarten. *River academic journal*, 2011, 7.2: 1-13.

HONNETH, Axel. *The fragmented world of the social: essays in social and political philosophy*. 1995.

HONNETH, Axel. *Reificazione. Uno studio in chiave di teoria del riconoscimento*, 2007.

Illich, Ivan. *La convivialità*, trad.it, Red, Como ,1993.

ISTAT, *Rilevazione continua sulle forze di lavoro*, Eurostat, Labour Force Survey.

JONES, Beau Fly; RASMUSSEN, Claudette M.; MOFFITT, Mary C. *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. American Psychological Association, 1997.

KILPATRICK, William Heard. *I fondamenti del metodo*. La Nuova Italia, Firenze, 1962.

KILPATRICK, William Heard. *The project method*. *Teachers college record*, 1918, 19: 11.

LANFRANCHI R., PRELLEZO J.M., *Educazione e pedagogia nei solchi della storia*, 2 voll., 2008, LAS, Roma.

LEGRAND Louis. *L'école unique: A quelles conditions?* Paris, Scarabée, 1981.

MADDALENA, Giovanni. *Gesto completo: uno strumento pragmatista per l'educazione*. *SPAZIO FILOSOFICO*, 2014, 10: 31-41.

MARITAIN, Jacques. *Arte e scolastica*, Morcelliana, Brescia, 2017.

MARITAIN, Jacques; VIOTTO, Piero. *L'educazione della persona*. La scuola, 1972.

MARITAIN, Jacques; AGAZZI, Aldo; VIOTTO, Piero. *L'educazione al bivio*. La scuola, 1976.

MASSAGLI E., *Scuola-lavoro: meglio l'integrazione dell'alternanza*, Libertà di Educazione, Quaderno n. 36, Diesse, Milano, 2013.

MAZZEO Rosario. *L'organizzazione efficace dell'apprendimento. Personalizzazione e metodo di studio*, Erickson, Trento, 2005.

MIALARET, Gaston, et al. (ed.). *Storia mondiale dell'educazione*. Città Nuova, 1988.

MINCU M., *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, SEI, Torino, 2011.

MINCU, Monica Elena. *La personalizzazione, una scommessa per il futuro*. RASSEGNA DELL'ISTRUZIONE, 2008, 1: 98-105.

MORIN Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.

MOUNIER, Emmanuel. *Che cos'è il personalismo?*, trad. G. Mottura, Einaudi, Torino.

MOUNIER, Emmanuel. *Il personalismo*, a cura di G. Campanini e M. Pesenti, Ave, Roma, 2004.

MOUNIER, Emmanuel. *Rivoluzione personalista e comunitaria*, in A. Rigobello, *Il personalismo e Mounier*, in *Questioni*, cit. vol. V, pp. 355-384.

MOURSUND, David G. *Project-based learning using information technology*. Eugene, OR: International society for technology in education, 1999.

MUSIL Robert. *L'uomo senza qualità*, Einaudi tascabili, Torino, 1996.

OLSON R.D., *Linguaggi, media e processi educativi*, trad it., Loescher, Torino, 1979.

POSTMAN N., *Tecnopoly*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.

PREZIOSI, Ernesto. *Educare il popolo: azione cattolica e cultura popolare tra'800 e'900*. AVE, 2003.

REALE, G.; ANTISERI, D.; LAENG, M. *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi. Dal Romanticismo ai giorni nostri*, 1986, 3.

RICOEUR P.; BERTOLETTI I., *La persona*. Morcelliana, 2002.

ROMANINI, Luigi. *Il movimento pedagogico all'estero...: Le esperienze*. " La Scuola" editrice, 1959.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Opere*, ed. Paolo Rossi, Sansoni, Firenze, 1972.

SANDRONE, Giuliana. Insegnare per competenze o per promuovere competenze? Dal significato alla valutazione della competenza. *NUOVA SECONDARIA*, 2014, 32.1: 11-25.

SANDRONE, Giuliana. *La cultura assente. Un'indagine sul tema 'Professione docente e cultura ponte'*, Rubbettino Università, 2007.

SANDRONE, Giuliana. *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che 'integra'*, Editrice La Scuola, Brescia, 2012.

SANDRONE, Giuliana. *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino Università, 2008.

SANDRONE, Giuliana. *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, 2008.

SANDRONE, Giuliana. *Presentazione*, in S. Kahn, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, La Scuola, Brescia 2011.

SANDULLI, Aldo. *Il sistema nazionale di istruzione*. Il mulino, 2003.

SENR D., SINGER S., *Laboratorio Israele. Storia del miracolo economico israeliano*, Mondadori, 2012, Milano.

SENNET R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2008.

STEFANINI, Luigi. *Personalismo sociale*, Studium, Roma, 1952.

STEIN, Edith, *Der Aufbau der menschlichen Person*, ESGA 14, tr. it. di D'Ambra M., *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000.

THOMAS, John W. *A review of research on project-based learning*. 2000.

THOMAS, J.; MICHAELSON, A.; MERGENDOLLER, J. R. *Introduction to Project Based Learning*. Buck Institute for Education Project Based Learning Handbook, 1999.

TRASTULLI P.E., *Orientamento ed educazione*, "Didattica ed orientamento", Roma, Fondazione Rui, 1985.

XODO, Carla. *L'occhio del cuore: pedagogia della competenza etica*, La scuola, 2001.

YIN R. K., *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi (3th Edition)*, tr. it. a cura di S. Pinnelli, 2005, Armando Editore, Roma.

YIN R. K., *Case Study Research. Design and Methods (5th Edition)*, 2014, Sage Publication Inc., USA.

ZAGARDO Giacomo, *Percorsi di leFP, un'analisi comparata dei costi Regioni e PA*, Roma, Isfol, 2013.