

SICSI 800 ORE**CORSO DI PEDAGOGIA GENERALE E TEORIA DELL'EDUCAZIONE**

DOCENTE: ISP. UMBERTO TENUTA

E-MAIL: utenuta@alice.it HOTMAIL: utenuta@hotmail.itDOCUMENTI APPRONTATI DAL DOCENTE Umberto Tenuta (email: utenuta@alice.it)**❖ IL PROCESSO FORMATIVO****➤ L'uomo è figlio dell'educazione:**

- <<Come è stato ben espresso da Pieron, il bambino è solo un "candidato alla condizione umana">>¹
- Piaget afferma che nemmeno i poteri logici sono innati, ma si sviluppano attraverso il loro esercizio: <<...la logica non è innata nel bambino. Se la logica stessa si costruisce invece di essere innata, ne consegue che il primo compito dell'educazione è di formare la ragione>>² (PIAGET J., *Dove va l'educazione*, Armando, Roma, 1974, p. 51).
- Scrive Kant che <<La bestia è già resa perfetta dall'istinto... L'uomo invece... non possiede un istinto e deve quindi formulare da sé il piano del proprio modo di agire... La specie umana deve esprimere con le sue forze e da se stessa le doti proprie dell'umanità. Una generazione educa l'altra... **L'uomo può diventare tale solo con l'educazione**>>³ (KANT E., *Pedagogia*, O.D.C.U., Rimini, 1953, pp.25-27).
- L'educazione è il processo dell'**umanizzazione** del cucciolo dell'uomo: acquisire tutte le caratteristiche che sono proprie dell'uomo, realizzandone la **formazione integrale**.
- Uomo come **persona**: <<*Rationalis naturae individua substantia*>>⁴
- L'uomo come **unità psicofisica**
 - ◆ È superato il concetto della sola dimensione spirituale
 - ◆ Ma occorre mirare all'**uomo intero, non dimidiato**:
 - Uomo microcosmo secondo gli umanisti
 - "**Homo sum: nihil humani a me alienum puto**" (Sono uomo, e nulla di ciò che è umano mi è estraneo) (Terenzio)⁵.
- Oggi si parla di **educazione psicomotoria**⁶
- E pure all'**educazione affettiva**⁷
- **Educazione motoria, affettiva, sociale, religiosa, cognitiva, linguistica, artistica, matematica, scientifica....**
- **Le 7/9 intelligenze di Gardner**⁸
- **L'intelligenza emotiva**⁹
-
- **Uomo microcosmo**, secondo la concezione umanistica¹⁰

❖ MATURAZIONE, SVILUPPO, EDUCAZIONE, FORMAZIONE

➤ Stante la sua complessità e la sua natura socio-culturale, la gestazione dell'uomo non si può compiere nel grembo materno ma ha bisogno di un periodo di cure da parte della società che dura per tutta l'età evolutiva (0-25 anni)

¹ OSTERRIETH P.A., *Introduzione alla Psicologia del bambino*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1980, p. 25

² PIAGET J., *Dove va l'educazione*, Armando, Roma, 1974, p. 51.

³ KANT E., *Pedagogia*, O.D.C.U., Rimini, 1953, pp.25-27.

⁴ TOMMASO D'AQUINO, *Summa Theologiae, Prima Pars, Quaestio XL*

⁵ MEYLAN L., *L'educazione umanistica e la persona*, Ls Scuola, Brescia, 1958.

⁶ In merito cfr.: A.A.V.V., *Il comportamento psicomotorio a scuola*, Il Mulino, Bologna, 1979; AAVV., *A scuola con il corpo, Quaderni M.C.E., La Nuova Italia, Firenze 1974*; AAVV., *A scuola con il corpo*, La Nuova Italia, Firenze 1974; AAVV., *Il corpo nella dinamica educativa*, Emme ed., Milano, 1976; ALBANESE A., PAVAN B., *Quale Psicomotricità?*, Ed. Il Cerro, Pisa, 1990. BERNARDI E., CANEVARO A., FERIOLI L., *Il comportamento psicomotorio a scuola*, Il Mulino, Bologna, 1982; BIAGINI A., *Educazione Psicomotoria*, Nicola Milano, Bologna, 1990; BORGEMINO L., *Psicomotricità per apprendere: metodologia nella scuola per l'infanzia*, Mandese, Torino, 1984; BORGOGNO E.T., *Educazione psicomotoria nella scuola materna e elementare*, Omega, Torino, 1988.; BORGOGNO E.T., *Educazione psicomotori*, Omega, Torino 1983; BRUSA, CONTI, FERRI, TINTO, *Percezione e Psicomotricità*, O.S. Firenze, 1979; COSTE J.C., *La psicomotricità*, La Nuova Italia, Firenze 1984; LE BOULCH J., *Verso una scienza del movimento umano. Introduzione alla psicocinetica*, Armando, Roma, 1971; VAYER P., DESTROPER J., *Il corpo nella dinamica educativa*, Emme Edizioni, Milano, 1976; VAYER P., *Educazione psicomotoria in età scolare*, Armando, Roma, 1974; VAYER P., *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*, Armando, Roma, 1977.

⁷ In merito cfr.: MONTUSCHI F., *L'intelligenza affettiva*, La Scuola, Brescia, 1974; MONTUSCHI F., *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*, La Scuola, Brescia, 1983; GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1997; GOLEMAN D., *Lavorare con l'intelligenza emotiva, come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, Rizzoli, Milano, 2000; GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano, 1987; GARDNER H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1993; DI PIETRO, M., *L'Educazione Razionale Emotiva*. Edizioni Erickson., Trento, 1998; D'URSO V., TRENTIN R., *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Laterza, Roma- Bari, 1998.

⁸ GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2002.

⁹ GOLEMAN D., *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998.

¹⁰ GARIN E., *L'Umanesimo italiano. Filosofia e vita civile nel Rinascimento*, Laterza, Bari, 1952.

▪ Nell'età evolutiva si verificano processi di **maturazione, sviluppo, educazione o formazione** vera e propria

❖ MATURAZIONE

➤ come la mielinizzazione¹¹, sono processi spontanei, naturali, che seguono il ritmo dell'età

❖ SVILUPPO – DEFINIZIONE DI SVILUPPO

Studiare lo sviluppo significa cercare di conoscere come e perché gli *organismi umani crescono e si modificano nel corso della loro vita*.

Per **sviluppo** si intende l'insieme delle **modificazioni regolari e relativamente persistenti nel tempo** che si producono

Sia nelle strutture maturative neurologiche e fisiche

Sia nei processi di pensiero e nel comportamento.

Nei primi vent'anni di vita questi **cambiamenti** producono nuove e più adatte modalità di reazione, cioè **consentono all'individuo di adottare un comportamento meglio organizzato, più stabile, più competente e più efficiente**

I comportamenti maturativi presuppongono **incrementi superiori** tali da **consentire all'individuo di adattarsi** sempre meglio **all'ambiente**

E di **assumere risposte** sempre più **adeguate agli stimoli proposti**.

Uno dei principali scopi perseguiti dagli studiosi dello sviluppo è quello *di individuare le modificazioni universali*, cioè quei **comportamenti** che **si verificano** solitamente in tutti gli individui, a prescindere dai contesti culturali e sociali in cui crescono o dalle esperienze che fanno.

Dapprima si cerca di descrivere le **single manifestazioni comportamentali** e successivamente si cerca di trovare spiegazioni **sul perché si verificano determinati comportamenti** e di *capire la portata delle variabili biologiche e delle esperienze che li influenzano*.

In questo modo è possibile ricavare una teoria dello sviluppo in cui **alcuni comportamenti risultano necessariamente normativi** in quanto si verificano in modo diverso nelle diverse età, in relazione anche ai modelli educativi proposti.

Tuttavia appare difficile ipotizzare un unico modello normativo di riferimento per la psicologia dello sviluppo, in quanto **molteplici sono le differenze individuali** che si possono osservare. Il poter contemplare nel modello di sviluppo le differenze individuali permette, ad es., di poter individualizzare l'intervento educativo.

Particolare importanza assume nei modelli di sviluppo **il contesto** ambientale o la situazione.

Il contesto si riferisce all'ambiente sociale allargato in cui il bambino vive e fa esperienze: esso quindi influenza l'intero sviluppo.

Per avere, quindi, una comprensione globale dello sviluppo dobbiamo aver presente ognuno di questi tre aspetti fondamentali:

- gli schemi universali,
- le differenze individuali
- e le influenze ambientali.

L'enfaticizzazione di uno solo dipende dall'orientamento teorico del ricercatore e dal tipo di problema che deve essere affrontato,

Un approccio integrato permette di avere un quadro interpretativo più aderente ai processi di sviluppo.

REVISIONE DEL PARADIGMA DI SVILUPPO

Psicologia dell'età evolutiva o psicologia dello sviluppo?

Non si tratta di **preferenze terminologiche**, ma significa aderire

A **modelli teorici contrapposti**.

Con il termine **psicologia dell'età evolutiva** ci si riferisce ad un modello tradizionale dello sviluppo in cui l'enfasi era posta sui **prodotti** e non tanto sui processi evolutivi.

Questo tipo di impostazione teorica rimane molto forte fino agli anni '70, e resiste in ambito accademico ancora per quasi un ventennio, mentre comincia ad essere abbandonato nella ricerca a vantaggio di un concetto di sviluppo inteso in una prospettiva **life-span**.

La nozione di **sviluppo** viene modificata: è l'aspetto **ontogenetico**

Ad essere preminente, nel quale si contemplan **processi continui e discontinui** e l'accento si sposta sulla **plasticità intraindividuale**.

L'approccio diventa quindi maggiormente interdisciplinare.

¹¹ La *mielina* è la membrana che avvolge le fibre nervose, composta da una serie concentrica di lamelle costituite da *mielina*, che derivano dall'avvolgimento, nel corso dello sviluppo, della cellula di Schwann attorno all'assone. Il lembo più esterno di tali avvolgimenti, più spesso e contenente citoplasma con il nucleo e gli organuli citoplasmatici, corrisponde al neurilemma. La mielinizzazione consente ai nervi di ricevere e di portare gli impulsi ai muscoli perché possano effettuare le loro contrazioni ed i logoro rilassamenti che consentono i movimenti coordinati,

Il panorama delle **ricerche**, a partire dagli anni '70, vede un grosso interesse soprattutto per **le prime fasi dello sviluppo neonatale**, in particolare con la formalizzazione della teoria dell'attaccamento, che può essere definito come "*legame di lunga durata, emotivamente significativo con una persona specifica*" (si rimanda all'esplicitazione della "teoria dell'attaccamento" al termine di questo argomento).

Il cambiamento che si osserva non è solo relativo all'impostazione teorica, ma anche e soprattutto **metodologico**; viene quasi completamente abbandonato il metodo sperimentale a favore **dell'osservazione**, intesa proprio come metodo di studio privilegiato per lo studio dei processi infantili. Nell'ultimo ventennio si è avuta una rivalutazione e sistematizzazione della metodologia osservativa nella ricerca psicologica soprattutto da parte degli psicologi dello sviluppo.

L'osservazione ha così acquisito grossa importanza soprattutto nello studio della prima infanzia, proprio perché il metodo sperimentale si è rivelato insufficiente e scarsamente utilizzabile.

È possibile individuare una serie di fattori, all'interno della comunità scientifica, che hanno contribuito a valorizzare tale metodologia. In primo luogo certamente, l'inadeguatezza del metodo sperimentale, unita all'insoddisfazione dei risultati che si ottenevano, troppo legati a **spiegare i prodotti** piuttosto che i **processi**: inoltre la necessaria limitazione della sperimentazione che permette di studiare segmenti circoscritti del comportamento.

Accogliere questa prospettiva significa passare da un'impostazione in cui si privilegiano gli aspetti facilmente quantificabili del comportamento cognitivo in età evolutiva per prestare, anche, attenzione anche alle determinanti Relazionali, sociali, ambientali e considerarle a pieno titolo come variabili fondamentali per lo sviluppo cognitivo e sociale del bambino.

L'affermarsi del metodo dell'osservazione inizialmente si spiega anche con ragioni di carattere pratico, con la necessità di poter disporre di conoscenze sullo sviluppo infantile largamente generalizzabili, in modo da poter rispondere soprattutto alle richieste provenienti dalle istituzioni per l'infanzia e dalla psicologia educativa.

È possibile così ottenere conoscenze teoriche senza troppe interferenze e manipolazioni, che rispondano alle nuove esigenze teoriche di tipo **ecologico** che si stanno affermando in ambito scientifico.

I fattori che giustificano, quindi, l'utilizzo del metodo osservativo, soprattutto in ambito scolastico, riguardano i tipi di comportamento da osservare: ad esempio lo sviluppo comunicativo-linguistico, lo sviluppo interazionale e sociale (interazioni bambino-bambino e bambino-adulto),

Oggetto di studio che sfugge, quindi, alla quantificazione sperimentale, ma che necessita, invece, di un'osservazione più prolungata per poter dar conto dei processi da indagare.

DEFINIZIONE E CARATTERISTICHE DELL'ATTACAMENTO.

John Bowlby (1969, 1973, 1980) ha fornito la versione più completa e autorevole sulla natura della **formazione dell'attaccamento**. È basata su concetti che **derivano** da un certo numero di fonti, quali la **psicoanalisi**, la **teoria dell'informazione** e la **teoria del controllo**, ma ha subito soprattutto l'influenza dell'**etologia**, in particolare per quel che concerne l'enfasi posta sulle origini evolutive ed il significato biologico del comportamento.

Secondo Bowlby, il bambino piccolo possiede, in virtù della sua dotazione genetica, una "**predisposizione biologica**" che lo porta a **sviluppare un attaccamento per chi si prende cura di lui**. Questo tipo di sistema comportamentale affonda le sue radici nel lontano passato della storia dell'uomo, quando i predatori costituivano un pericolo reale ed è altrettanto importante per la sopravvivenza quanto la nutrizione.

Per sopravvivere il bambino deve avere a disposizione dei mezzi che inducano e mantengano la vicinanza del genitore. Questi prendono la forma di *risposte di attaccamento* quali il **pianto**, **l'aggapparsi** o **il seguire un genitore**, che saranno efficaci solo se quest'ultimo ricambia in qualche forma il comportamento del bambino; ne consegue quindi lo **sviluppo di un sistema di attaccamento parentale** che emerge in modo **complementare** durante il corso dell'evoluzione. Anche se oggi, non sussiste più l'ipotetico pericolo di predatori, il **comportamento di attaccamento** continua ad essere attivato da qualsiasi **percezione di pericolo** e ha fine quando viene ripristinato uno **stato di sicurezza**. L'attaccamento ha quindi la funzione **biologica** di *proteggere la prole* e la funzione **psicologica** di *fornire sicurezza*.

L'attaccamento subisce soprattutto nei primi due anni di vita, alcuni rilevanti cambiamenti legati allo sviluppo.

All'inizio il bambino mostra una serie di risposte diverse, divise da Bowlby in due categorie:

1) Il comportamento di segnalazione, come il pianto, il sorriso, la lallazione

2) Il comportamento di avvicinamento, come l'aggrapparsi, il seguire il genitore.

All'inizio questo tipo di comportamento è indiscriminato, si manifesta in presenza di qualsiasi essere umano. Solo verso il **nono mese**

Appaiono indicazioni inequivocabili di legami di attaccamento ben sviluppati:

Innanzitutto **le risposte di attaccamento sono indirizzate verso persone specifiche** ed inoltre **persone non familiari** potranno essere **accolte con diffidenza** e talvolta **con timore**.

Compaiono anche turbamenti dovuti alla separazione, a testimonianza del legame durevole che si è instaurato.

La capacità di sviluppare relazioni privilegiate con gli altri necessita di alcuni prerequisiti cognitivi: in particolare nel bambino devono svilupparsi **la memoria di riconoscimento**, che gli consente di distinguere percettivamente

dalle altre persone la figura verso cui ha sviluppato l'attaccamento e la nozione di costanza dell'oggetto, che lo mette in grado di stabilire relazioni durevoli nel tempo.

La memoria di riconoscimento si sviluppa molto presto, anche se varia in funzione della modalita' sensoriale esaminata: **udito, olfatto o vista**.

Sembra che una **discriminazione visiva** attendibile, basata sull'intero viso, non si abbia **prima dei tre mesi** di vita.

Il riconoscimento basato sull'olfatto

Compare molto prima: macfarlane(1975) e' riuscito a dimostrare che a **6 giorni** molti neonati sono in grado di discriminare il latte materno da quello di una persona estranea.

Per quanto riguarda l'**udito**, compare sorprendentemente prima: in una serie di ricerche compiute da casper e collaboratori e' stato dimostrato che bambini appena nati distinguono la voce della madre da quella di altre donne, in quanto il sistema uditivo del feto e' **gia' funzionante nelle ultime settimane di gravidanza**.

L'altro prerequisito, **la costanza dell'oggetto (o della persona)** e' la capacita' di essere **consapevole dell'oggetto anche in sua assenza**.

Essa si basa su capacita' cognitive piu' complesse, in particolare sulla **memoria rievocativa**, cioe' la capacita' di rievocare spontaneamente una rappresentazione della persona o dell'oggetto assente.

Anche l'**angoscia dell'estraneo compare all'incirca nello stesso**

Periodo, anche se e' controverso quanto sia comune questo tipo di reazione, principalmente a causa della variabilita' considerevole con cui questa risposta si manifesta.

Comunque, a partire dai 7o8 mesi si riscontra generalmente, nei bambini la tendenza a non rispondere in modo positivo alla presenza di qualsiasi estraneo.

Nel periodo che segue la prima infanzia si verifica un una graduale diminuzione della necessita' del bambino di avere la vicinanza delle figure di attaccamento.

La ragione principale per la quale il bambino diventa progressivamente **capace di allontanarsi dalla madre (o da un'altra figura di attaccamento)** e' che dal punto di vista **cognitivo acquisisce la capacita' di formarsi una rappresentazione mentale della madre e con la quale puo' entrare in relazione in assenza della madre stessa**. Lo sviluppo dei legami di attaccamento nella seconda infanzia e' strettamente legato alla **formazione dei modelli operativi interni**. via via che i bambini diventano capaci di avere una **rappresentazione interna del mondo in forma simbolica, sviluppano anche un modello di se stessi, delle persone importanti che li circondano e delle relazioni che hanno con queste persone**.

I modelli operativi interni vengono costruiti sulla base **dell'esperienza vissuta rispetto a figure particolari** verso le quali il bambino ha sviluppato un attaccamento e rispecchiano la **qualita' della relazione con queste persone**. Una volta formato, il modello si pone come base di nuove interazioni.

I modelli operativi interni sono costruiti, secondo Bowlby, in funzione di **tutti gli aspetti esistenziali importanti**, ma **nessuno e' cosi' importante** come quello che **riguarda le relazioni interpersonali del bambino**, in particolare perche' **egli costruisce un modello del se' a partire dalle relazioni interpersonali**. Una madre punitiva, che lo respinge, indurra' il bambino a provare un senso di fallimento e a considerarsi di scarso valore. Ne consegue che i **modelli operativi del se' e della figura di attaccamento si sviluppano in modo complementare** e che la relazione di **attaccamento possiede importanti implicazioni psicologiche** che vanno oltre il legame stesso. (http://www.unipv.it/iscr/programmi_dispense_06_07/Area%201/favale/dispense_psi_svil1.doc)

❖ **EDUCAZIONE O FORMAZIONE — SVILUPPO O FORMAZIONE? DI UMBERTO TENUTA**

- **LA GRANDE RILEVANZA DELL'AZIONE FORMATIVA DEI GENITORI NEI PRIMI TRE ANNI DI VITA DEI BAMBINI**

All'articolo 3 della Costituzione repubblicana del 1948 si legge: <<...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>>.

Pertanto, all'art. 34 si ritrova l'espressione <<capaci e meritevoli>>.

L'EDUCAZIONE COME SVILUPPO O COME FORMAZIONE?

Sembrirebbe emergere una concezione dei processi educativi come **sviluppo** (emergere, venir fuori) e dell'azione educativa come un trarre fuori (*educere, ex-ducere*), per cui varrebbe l'espressione di Plutarco: *l'educazione è il diventare quello che si è*.

Ma nell'articolo 21 della Legge 59/1997 si parla di <<**sistema formativo**>> e nel Regolamento dell'autonomia scolastica di cui al D.P.R. 275/1999 si ritrovano espressioni, quali **Piano dell'offerta formativa, processi formativi, percorsi formativi, obiettivi formativi**, per cui l'educazione dovrebbe essere intesa non tanto come **sviluppo** ma come **processo formativo**, cioe' come promozione¹² della piena formazione della persona umana.

¹² ... **CONCETTO DI EDUCAZIONE DI SAN TOMMASO D'AQUINO** ... "Traductionem et promotionem usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est statum virtutis", cioe' "direzione e promozione (della prole) allo stato perfetto di uomo in quanto uomo, che è lo stato della virtù" San Tommaso d'Aquino, *La Somma Teologica*, Casa Editrice Adriano Salani (ora Edizioni Studio Domenicano di Bologna), Roma 1972, Suppl. q. 41, a. 1. [Il p. Centi O.P., così lo traduce: "La natura non mira soltanto alla generazione

Si tratta di due concezioni opposte dell'educazione.

Se l'educazione è *sviluppo*, le possibilità formative della personalità sono predeterminate: il soggetto è portatore di un patrimonio di possibilità formative (*capacità potenziali*) che possono venire alla luce se sono adeguatamente stimolate e favorite oppure rimanere inesprese e addirittura atrofizzarsi se non sono adeguatamente coltivate.

Il limite di una concezione come sviluppo è il determinismo: si nasce potenzialmente preformati, predestinati, come riteneva Calvino¹³ e come riteneva il Lombroso. Si possono realizzare al minimo o al massimo le proprie potenzialità (cfr. il concetto di *potenzialità* in Aristotele), ma oltre non si può andare. In tal senso potrebbe essere intesa l'espressione <<*capaci e meritevoli*>> e in tal senso si giustificherebbe la stratificazione sociale, secondo i genetisti, per cui coloro che appartengono alle classi sociali più alte sono dotati di maggiore intelligenza e quelli che appartengono ai ceti sociali più bassi sono meno dotati¹⁴.

La mobilità sociale è minima: solo alcuni individui dei ceti sociali più bassi, eccezionalmente dotati di alte potenzialità intellettuali, hanno accesso alle classi sociali più alte. Questo dovrebbe avvenire anche verso il basso (ma di rado si verifica!).

Già Platone¹⁵ aveva parlato di una tale stratificazione sociale: gli uomini sono fatti d'oro, d'argento e di piombo (gli schiavi).

Sarebbe il caso di dire che i giochi sono già fatti al momento del concepimento, anzi già prima: *Messieurs, les jeux sont faits*.

Portata alle estreme conseguenze, con una tale concezione si rischierebbe l'irresponsabilità degli individui: Cesare Lombroso affermava che delinquenti si nasce e che per saperlo bastavano le misure craniche¹⁶.

Nessuno potrebbe essere condannato perché i comportamenti sarebbero predeterminati geneticamente.

Verrebbe meno la volontà, il libero arbitrio, la libertà.

Ma verrebbe meno anche quella componente essenziale della personalità che oggi si ritiene essere l'affettività (*intelligenza emotiva*)¹⁷ e sulla quale sembrerebbe doversi puntare soprattutto nei processi formativi, per cui anche nel campo del lavoro oggi le aziende valorizzano soprattutto le motivazioni anziché le competenze dei propri dirigenti e dei propri dipendenti¹⁸.

Sembra che la motivazione assuma un ruolo rilevante, più significativo della stessa intelligenza (intelligenze)¹⁹.

Di segno completamente contrario, opposto, è la concezione dell'educazione come azione formativa, alla Skinner²⁰ (*datemi un bambino sano e ve ne farò quello che volete*), fino ad arrivare a concepire l'utopia di una società perfetta realizzata attraverso l'ottimizzazione dei processi formativi²¹.

Onnipotenza dei geni, onnipotenza dell'educazione?

La prima concezione è la più comune, largamente diffusa, accreditata da un sistema sociale nato classista (cfr. l'apologo di Menenio Agrippa).

Il Fascismo lo aveva fatto proprio, per cui il ministro Bottai parlava di spostati a proposito dei figli dei ceti sociali più bassi per i quali si proponeva la frequenza delle scuole medie, e non delle scuole di avviamento professionale.

Oggi ci si lamenta che a 13 anni i ragazzi debbono decidere se avviarsi ai licei o al sistema di istruzione e di formazione. Cinquant'anni fa si decideva a dieci anni: la scuola media o le scuole di avviamento professionale!

Risulta legittima la domanda: hanno ragione i genetisti o gli ambientalisti?

Aristotele aveva già risposto: *in medio stat virtus*.

Sembrerebbe che la personalità sia la risultante dell'interazione dei fattori genetici e dei fattori ambientali, il cui apporto reciproco sarebbe del 50% (qualcuno arriva ad assegnare il 60% ai fattori genetici).

Oggi le neuroscienze portano un contributo notevole alle concezioni ambientaliste nel momento in cui riconoscono che la mente si struttura attraverso le sinapsi che si costruiscono nei primi tempi della vita degli individui in virtù di fattori genetici, casuali e ambientali.

Già nel grembo materno il bambino riceve stimoli che favoriscono la formazione delle sinapsi, ma soprattutto nei primi anni di vita la formazione delle sinapsi è favorita dalle stimolazioni socioculturali. In parole povere, un

della prole, ma anche al suo sostentamento e alla sua educazione fino alla maturità perfetta dell'uomo in quanto uomo, cioè alla formazione nella virtù").

¹³ BOUWSMA, W.J., *Giovanni Calvino*, Laterza, Roma-Bari 1992.

¹⁴ DOBZHANSKY T., *L'evoluzione della specie umana*, Einaudi, Torino, 1965; ROUX C., *L'ereditarietà*, Armando, Roma, 1977;

RICHMOND W.K., *Eredità, ambiente, educazione*, Armando, Roma, 1978; EYSENCH H. J., *Educazione e selezione tra genetisti e ambientalisti*, Armando, Roma, 1977.

¹⁵ PLATONE, *La repubblica*, Laterza, Bari, 2001

¹⁶ FRIGESSI D., GIACANELLI F., MANGONI L. (a cura di), *Cesare Lombroso. Delitto Genio Follia*, Bollati Boringhieri, Torino 1995.

¹⁷ GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 2002.

¹⁸ GOLEMAN D., *Lavorare con l'intelligenza emotiva, come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, Rizzoli, Milano, 2000.

¹⁹ GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano, 1987. GARDNER H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1993.

²⁰ SKINNER B. F., *La tecnologia dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1970.

²¹ SKINNER BF., *Walden Due. Utopia per una nuova società*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1995

bambino che vive in un ambiente socio-culturale ricco riceve intense stimolazioni che favoriscono la creazione delle sue sinapsi e del suo sè.

Pertanto, Ledoux afferma: *tu sei le tue sinapsi*²².

L'educazione più importante è quella che si realizza nei primi anni di vita, nella famiglia, da parte dei familiari e in particolare dei genitori.

L'EDUCAZIONE NEI PRIMI TRE ANNI DI VITA

Si stenta a prendere chiara consapevolezza del grandissimo ruolo educativo svolto dai genitori.

I consolidati interessi di un sistema scolastico che privilegia le università e le scuole secondarie e che assegna scarsa importanza alla scuola primaria e quasi nessun rilievo alla scuola dell'infanzia, non recepita nel sistema della scuola dell'obbligo, impediscono di dare spazio ad una concezione che valorizzi al massimo i processi educativi nei primi anni di vita, con particolare riferimento alla scuola dell'infanzia e all'apporto formativo dei genitori.

È innanzitutto difficile, estremamente difficile, cambiare la percezione dell'importanza formativa della scuola dell'infanzia, che continua a rimanere la scuola dell'intrattenimento, della socializzazione, del gioco, spesso fine se stesso, perché non si assume pienamente consapevolezza che in essa si gettano e si consolidano le basi della formazione motoria, sociale, emotivo-affettiva, linguistica, logica, cognitiva, matematica, storica, geografica ecc.

Ad esempio, nessuno si preoccupa che nella scuola dell'infanzia si debbono gettare le basi:

a) *del leggere e dello scrivere* favorendo il consolidamento dell'amore per la lettura, l'acquisizione delle capacità di simbolizzazione e la maturazione della motricità fine, oltre che della lateralizzazione;

b) *dell'apprendimento della scrittura posizionale dei numeri* attraverso la maturazione della capacità di raggruppamento (contare per gruppi: due cinque, tre settime, due decine...) e di simbolizzazione (giochi, anche di ruoli, attraverso l'uso di materiali vari per simbolizzare, come i contrassegni agazziani ecc.);

c) *dell'apprendimento della composizione*, a cominciare dal racconto pittografico (*la bambina va a scuola di mattina e ritorna a casa a mezzogiorno*);

d) *della formazione storica* attraverso l'acquisizione della dimensione temporale (crescita personale, crescita di animali, crescita di piante...)

e) *della formazione geografica* (esplorazione e rappresentazione dello spazio, orientamento ecc.).

Ma occorre scendere ancora più giù ed analizzare l'apprendimento nei primi tre anni di vita, soprattutto attraverso l'azione ludica e conseguentemente attraverso l'impiego dei materiali didattici concreti: giochi ad incastro per i concetti di seriazione, giochi dei colori per il loro riconoscimento e per la loro seriazione (tipo Montessori); formazione linguistica attraverso le simulazioni ludiche che richiedano attività di osservazione, di ascolto, di interpretazione (*io ti dico quello che tu devi fare e tu lo fai!*).

Si potrebbe continuare per tutti i campi di esperienza e quindi per tutte le discipline.

Evidentemente, ciò richiede competenze nuove da parte dei genitori.

LA PEDAGOGIA GENITORIALE

Non crediamo che esistano educatori più motivati dei genitori a studiare la pedagogia genitoriale o familiare.

E già questo pone una questione: *Pedagogia genitoriale o Pedagogia familiare?*

Pedagogia familiare, perché è tutta la famiglia (genitori, fratelli, nonni, zii...) che opera nel processo formativo dei bambini.

Ma l'espressione **Pedagogia genitoriale** è più pregnante e, in fondo, i fratelli, i nonni, gli zii non fanno altro che le veci dei genitori.

Perciò diciamo **Pedagogia genitoriale**.

Una pedagogia pressoché sconosciuta, anche se esplorata dai grandi pedagogisti del passato: pensiamo soprattutto al Rousseau ed al Pestalozzi.

Una pedagogia, però, da coltivare, da approfondire, da diffondere, da divulgare, perché arrivi in tutte le case.

Della **pedagogia genitoriale** hanno bisogno soprattutto i genitori culturalmente più sprovveduti.

Ora, nel momento in cui si riconosce, si deve riconoscere, non si può non riconoscere che i giochi si fanno soprattutto nei primi tre anni di vita, occorre divulgare la pedagogia genitoriale.

Servono corsi per i genitori²³.

E saranno i corsi più frequentati.

Mentre ai docenti occorre rilasciare gli attestati e offrire le incentivazioni, i genitori sono intimamente motivati, perché non c'è genitore che non avverta l'esigenza di essere un bravo genitore e soprattutto che non desideri mettere suo figlio nelle migliori condizioni perché realizzi la massima formazione della sua personalità acquisendo conoscenze, capacità e soprattutto atteggiamenti²⁴.

²² LEDOUX J., *Il Sé sinaptico – Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2002.

²³ In merito cfr.: RIVISTA DIGITALE DELLA DIDATTICA: www.rivistadidattica.com

²⁴ In merito cfr.: CRESSON, E., *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro bianco su istruzione e formazione, Lussemburgo, Commissione Europea, 1995; CAMBI F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni – Prospettive pedagogiche*, Armando Editore, Roma, 1999; TENUTA U., *I contenuti essenziali per la formazione di base: homo patiens, habilis, sapiens*, in Rivista dell'istruzione, Maggioli, Rimini, 1998, N. 5; TENUTA U., *Verificare le conoscenze essenziali, ma soprattutto le capacità ed anche gli*

Tutti i genitori vogliono che i loro figli crescano sani. A tal fine li alimentano nel migliore dei modi. La nipiologia è diventata un *business*.

Ma per crescere figli, i genitori debbono alimentarli anche sul piano culturale, soprattutto sul piano culturale²⁵.

Per la crescita fisica i genitori hanno i pediatri, anche quelli delle ASL.

Per la crescita culturale, ossia per la formazione culturale dei loro figli, i genitori non hanno maestri.

Anche le riviste dedicate ai genitori riservano poco spazio alla Pedagogia genitoriale.

È difficile cambiare lo stato delle cose.

Ma i tempi sono maturi.

Interessante è un richiamo all'azione formativa che possono svolgere i genitori.

A tal fine valga una riflessione sui videogiochi.

Gran parte dei bambini li utilizza.

I genitori non possono non prenderne atto e valorizzarli nell'ambito però di una azione formativa che non si limiti ai soli videogiochi, ma comprenda tutta l'attività ludico-educativa dei bambini sotto i tre grandi di vita e anche oltre.

LA PRODUZIONE DI GIOCATTOLE EDUCATIVI

Al nostro discorso sono interessati i produttori dei videogiochi, ma sono interessati soprattutto i produttori dei giochi concreti per i bambini, cioè i costruttori di giocattoli.

I giocattoli non vanno visti solo nella loro dimensione di diversivi, di svago, di intrattenimento, ma anche e soprattutto nella loro dimensione educativa, formativa ed istruttiva. Occorre cioè che i giochi siano finalizzati anche alla crescita linguistica, emotiva, matematica, storica, geografica ecc. dei bambini, pur senza perdere il loro carattere ludico.

Certamente è un discorso pluridisciplinare.

Richiede la collaborazione degli psicologi, dei sociologi, dei pedagogisti, dei metodologi, dei didatti, degli esperti di grafica, degli esperti dei *mass media* ecc.

Ma è un discorso di grande portata sul piano pedagogico, sul piano scolastico, sul piano formativo.

E, perché no, è un discorso di grande portata anche sul piano commerciale.

Ne prendano atto gli interessati tutti, compresi i costruttori di giocattoli.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Occorre impegnarsi a promuovere una larga azione di divulgazione di queste problematiche per assicurare le migliori condizioni di formazione dei bambini nei primissimi anni di vita, anni estremamente determinanti ai fini della formazione della personalità, anni sui quali occorre puntare, non solo per soddisfare il diritto-dovere alla formazione ottimale della personalità, ma anche per combattere il fenomeno della dispersione scolastica, un problema che non riguarda soltanto la scuola secondaria, ma che può essere affrontato soprattutto a livello di scuola dei genitori e di scuola dell'infanzia, assicurando a tutti i bambini le stimolazioni socio-culturali più adeguate al pieno sviluppo delle loro capacità e dei loro atteggiamenti ed all'acquisizione delle conoscenze essenziali che consentano a tutti i bambini di crescere, di svilupparsi, di formarsi, di realizzare al massimo le loro possibilità formative, nella consapevolezza che capaci e meritevoli non si nasce ma si diventa, si può diventare, soprattutto attraverso un'azione formativa che si svolga in modo estremamente efficace ed intensivo, a cominciare dai primi anni di vita, nell'ambito della famiglia, prima, e poi nell'ambito della scuola dell'infanzia, alla quale va riconosciuto il grande merito di gettare le basi della formazione della personalità, cosa che non possono fare la successiva scuola primaria e meno che mai la scuola secondaria di primo e di secondo grado.

Occorre raddrizzare il nostro sistema formativo nato capovolto: *università* → *scuola secondaria* → *scuola primaria* → *scuola dell'infanzia* → *genitori*²⁶.

Occorre partire dalla comeniana *scuola del grembo materno!*

I genitori non si limitano solo ad allevare i bambini ma anche coloro che li formano, li educano, li istruiscono (<<È dovere e diritto dei genitori, mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio>>).(Art. 30, Cost.).

I genitori istruiscono ed educano i loro figli.

Abbiamo detto volutamente “*educano*” perché riteniamo che i compiti dei genitori riguardino tutta la formazione dei loro figli: *formazione motoria, formazione emotivo-affettiva, formazione sociale, formazione morale, formazione espressiva, formazione linguistica, formazione logica, formazione matematica, formazione scientifica, formazione storica ecc.*

atteggiamenti, in Rivista dell'istruzione, Maggioli, Rimini, 2002, n. 4; TENUTA U., *Atteggiamenti: non solo conoscenze, non solo capacità*, Il Dirigente scolastico, ScuolaSNALS, Roma, gennaio 2002; TENUTA U., *Conoscenze Capacità Atteggiamenti*; TENUTA U., *Obiettivi Formativi da Raggiungere*; TENUTA U., *Obiettivi Formativi e Competenze*; TENUTA U., *Obiettivi Specifici di Apprendimento*; TENUTA U., *Obiettivi: come districarsi?*; TENUTA U., *Atteggiamenti Capacità Conoscenze*, nel sito <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/index.html>; TENUTA U., *Atteggiamenti, capacità e conoscenze*, in RIVISTA DIGITALE DELLA DIDATTICA: <http://www.rivistadidattica.com/>

²⁵ *Alunno* deriva da *alere* (crescere, alimentarsi: chi si alimenta cresce, diventa *adulto*, cioè *cresciuto*).

²⁶ MAZZETTI R. (a cura di), *Scoperta dell'infanzia e nuove prospettive dello sviluppo dell'uomo*, Edizioni Beta, Salerno, 1970.

Se la Repubblica deve impegnarsi a promuovere la “*piena formazione della persona umana*”, essa deve puntare soprattutto sulla formazione che si realizza nei primi anni di vita, nell’ambito della famiglia, degli asili nido, della scuola dell’infanzia.

Affrontare il problema della dispersione scolastica nella scuola secondaria è troppo tardi e rischia di diventare tempo e denaro perduti, come purtroppo l’esperienza dimostra.

Natura nisi parendo vincitur (Bacone), e la natura ci dice che la formazione essenziale, fondamentale, decisiva è quella che si realizza nei primissimi anni di vita dei bambini.

Dopo si continua, ma non si recupera se non molto limitatamente e con grandi difficoltà.

Dopo è tempo in gran parte perduto!

FORMAZIONE COME SUCCESSO FORMATIVO²⁷

Sancisce l’art. 1 del Regolamento dell’autonomia scolastica (RAS) che <<*L’autonomia delle istituzioni scolastiche... si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana... al fine di garantire... il successo formativo*>>²⁸ (art.1.2).

Al riguardo, la Legge di riforma dei cicli (LRC) precisa che <<*Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana*>>.

I due fondamentali testi normativi della nuova scuola danno così attuazione al precetto costituzionale del <<*pieno sviluppo della persona umana*>> (art. 3, Cost.).

La scuola dell’autonomia nasce con il fondamentale obiettivo di assicurare a tutti gli alunni il <<*successo formativo*>>, da intendere come <<*pieno sviluppo*>>, cioè come **piena formazione della persona umana**.

La Repubblica deve assicurare le condizioni perché tutti gli alunni possano realizzare la piena formazione della loro personalità, nel rispetto delle loro identità personali, sociali, culturali e professionali, al fine del loro <<*inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali*>>(LRC, art. 1.1).

Questa chiara indicazione del compito che il RAS e la LRC assegnano alla scuola conferma sostanzialmente le finalità formative che già nei precedenti Programmi didattici venivano assegnati alle scuole di ogni ordine e grado come formazione dell’uomo, del cittadino e del lavoratore. Da una parte, la formazione dell’uomo e del cittadino, più accentuata nella scuola per la formazione di base, nella quale era presente anche la formazione professionale, seppure in termini di orientamento scolastico; dall’altra, anche la formazione del lavoratore, evidentemente più accentuata nella scuola secondaria.

La scuola dell’autonomia deve <<*garantire il successo formativo*>>, impegnandosi a promuovere la piena formazione della persona umana.

Anche alla luce della predetta normativa, è possibile affermare che il **successo formativo** consiste, appunto, nel <<*pieno sviluppo*>>, cioè nella **piena formazione della persona umana**.

L’espressione “*successo formativo*” risulta estremamente significativa, in quanto induce a ritenere che gli obiettivi da perseguire attengono alla formazione della persona umana e che essi debbono essere perseguiti al più alto livello possibile.

Al riguardo, appare innanzitutto opportuno evidenziare il **carattere formativo** che la scuola dell’autonomia assume, superando gli equivoci che negli ultimi decenni si sono addensati intorno alle finalità della scuola, anche di quella per la formazione di base.

La nuova scuola deve garantire il <<*successo formativo*>>, cioè il successo della formazione della persona umana. In tal senso, viene superata ogni prospettiva meramente istruzionale²⁹.

Infatti, mentre nel RAS si parla sempre di <<*obiettivi formativi*>> e di <<*competenze*>, nella LRC si parla esplicitamente di <<*sistema educativo di istruzione e di formazione*>> e si precisa che esso è <<*finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana*>>, aggiungendo che la Repubblica, tramite la scuola, <<*assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore*>>.

Tali mete formative risultano pienamente ed esplicitamente confermate nelle finalità assegnate sia alla scuola di base che alla scuola secondaria. Infatti, la LRC afferma che:

<<*La scuola di base...persegue le seguenti finalità: a) acquisizione e sviluppo delle conoscenze e delle abilità di base;...c) potenziamento delle capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo; d) educazione ai principi fondamentali della convivenza civile; ...f) sviluppo delle competenze e delle capacità di scelta individuali atte a consentire scelte fondate sulla pari dignità delle opzioni culturali successive*>>;

²⁷ Dal volume UMBERTO TENUTA, *Il Piano dell’offerta formativa — Moduli e unità didattiche – La programmazione nella scuola dell’autonomia*, ANICIA, ROMA, 2001, con CD-ROM

²⁸ Al riguardo, così affermava l’art. 21, comma 9, della L. 59/1997 <<*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*>>.

²⁹ Al riguardo, si tenga presente l’espressione <<*bambino della ragione*>> dei Programmi didattici del 1985 per la scuola elementare. In merito, tra gli altri, cfr.: TITONE S., *Insegnante o educatore? Lavoro individuale e in gruppo*, in *Scuola Italiana Moderna*, La Scuola, Brescia, 1985-86, n. VI, p. 10; MARAGLIANO R., *Didattica scolastica*, Juvenilia, Bergamo, 1988, cap. IV.

<<La scuola secondaria... ha la finalità di **consolidare, riorganizzare ed accrescere le capacità e le competenze acquisite nel ciclo primario, di sostenere e incoraggiare le attitudini e le vocazioni degli studenti, di arricchire la formazione culturale, umana e civile degli studenti, sostenendoli nella progressiva assunzione di responsabilità e di offrire loro conoscenze e capacità adeguate all'accesso all'istruzione superiore universitaria e non universitaria ovvero all'inserimento nel mondo del lavoro**>>.

Dal nuovo contesto normativo emerge chiara la prospettiva di una scuola formativa, di una scuola impegnata, oltre che a far acquisire **conoscenze**, soprattutto a promuovere la formazione di **capacità** e di **atteggiamenti**.

La nuova scuola, quale viene delineata nel RAS e nella LRC, è la scuola della **formazione**: una scuola che si propone di offrire il suo qualificato contributo alla piena formazione della personalità.

Al riguardo, è opportuno evidenziare che la **formazione** va intesa come processo attraverso il quale ogni individuo, oltre ad acquisire le **conoscenze**, assume la sua forma, il suo modo di essere (*saper essere*) e il suo modo di operare (*saper fare*), cioè i suoi **atteggiamenti** e le sue **capacità** sul piano motorio, affettivo, sociale, linguistico, cognitivo, estetico ecc.

CAPACITÀ

Prima che *sapiens*, l'uomo è diventato *habilis*.

Ciò che caratterizza l'uomo sono le **capacità** (abilità, competenze) relative alle diverse dimensioni della sua personalità: *capacità motorie, capacità relazionali, capacità linguistiche, capacità cognitive, capacità matematiche* ecc.

Le capacità che costituiscono la personalità umana non sono innate: non si nasce capaci di camminare, danzare, nuotare, né capaci di parlare una lingua o di effettuare induzioni e deduzioni, di stabilire relazioni logiche ecc. Tutte le capacità di cui i singoli uomini si dimostrano in possesso vengono acquisite, sia attraverso il processo educativo o formativo spontaneo che si realizza nei contesti socioculturali, sia attraverso gli interventi intenzionali e sistematici delle istituzioni appositamente create dalla società per l'educazione delle nuove generazioni (asilo nido, scuola dell'infanzia, scuola primaria ecc.).

Il compito primario della scuola, in particolare della scuola dell'autonomia, è quello di contribuire a promuovere la **formazione delle capacità umane**. In tal senso, il RAS parla di <<**obiettivi formativi e competenze**>>³⁰. Si tratta di promuovere la formazione di **competenze**, cioè di **capacità**, di **abilità**.

Questa esigenza acquista particolare rilevanza nella società complessa nella quale viviamo, per cui si è ormai concordi nel ritenere che, anche sul piano didattico, il compito della scuola è soprattutto quello di far acquisire la **capacità di imparare**³¹. Evidentemente, la capacità di imparare si consegue attraverso l'acquisizione di altre capacità specifiche, quali quelle indicate nei testi programmatici.

Il compito primario della scuola è quello di promuovere la maturazione, lo sviluppo, l'acquisizione, la formazione di **capacità**.

Occorre promuovere la formazione dell'uomo competente, dell'uomo abile, dell'uomo capace.

Le **capacità** da promuovere sono le più diverse, da quelle più semplici a quelle più complesse, relative a tutte le dimensioni della personalità: le più varie capacità motorie; le molteplici capacità relazionali; le complesse capacità emotivo-affettive, cognitive, linguistiche ecc.

Negli ultimi decenni, almeno nei testi programmatici, l'attenzione si è spostata dalle **conoscenze** alle **competenze**.

Già nei Programmi didattici del 1979 per la scuola media si affermava che la scuola media <<è formativa in quanto si preoccupa di offrire occasioni di **sviluppo della personalità in tutte le direzioni (etiche, religiose, sociali, intellettive, affettive, operative, creative ecc.)**. Essa favorisce, anche mediante l'acquisizione di conoscenze fondamentali specifiche, la conquista di **capacità logiche, scientifiche, operative e delle corrispondenti abilità**>>, peraltro aggiungendo che <<le discipline sono... strumento e occasione per uno sviluppo unitario, ma articolato e ricco, di **funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti**>>

Gli obiettivi dei Programmi didattici del 1985 per la scuola elementare sono in gran parte costituiti da abilità, capacità, competenze, e così quelli degli Orientamenti educativi del 1991. Anche a livello di scuola secondaria, specificamente nei Piani di studio Brocca³² si privilegiano le **capacità** (*abilità, competenze*) e gli **atteggiamenti**,

³⁰ <<Fino alla definizione dei curricoli di cui all'articolo 8 si applicano gli attuali ordinamenti degli studi e relative sperimentazioni, nel cui ambito le istituzioni scolastiche possono contribuire a definire gli obiettivi specifici di apprendimento di cui all'articolo 8 riorganizzando i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su **obiettivi formativi e competenze**>>(Art. 13.1). Al riguardo, si deve prendere atto che il termine <<**competenze**>> è pleonastico, in quanto esplicativo dell'espressione <<**obiettivi formativi**>>, perché le **competenze** sono costituite dalle **capacità**, le quali, assieme agli **atteggiamenti** ed alle **conoscenze**, rientrano negli **obiettivi formativi** che le scuole debbono impegnarsi a far perseguire ai singoli alunni. Le finalità che le scuole perseguono sono gli **obiettivi formativi** e gli **obiettivi formativi** sono costituiti da **atteggiamenti, capacità e conoscenze**.

³¹ **Imparare ad imparare** è la essenziale finalità che oggi viene universalmente assegnata alla scuola.

³² *Piani di studio della scuola superiore e programmi dei primi due anni -Le proposte della Commissione Brocca*, STUDI E DOCUMENTO DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, N. 56, Le Monnier, Firenze, 1991; *Piani di studio della scuola superiore e programmi dei trienni -Le proposte della Commissione Brocca*, STUDI E DOCUMENTO DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, N. 59-60, 61, Le Monnier, Firenze, 1992. Sono reperibili presso: www.istruzione.it ANNALI DELLA PI - STUDI E DOCUMENTI.

assieme alle **conoscenze**. Infatti, vi si afferma che <<*I risultati attesi nello studente sono classificabili in vario modo: conoscenze, capacità, abilità, comportamenti, atteggiamenti*>>. Più specificamente, in riferimento alle finalità del laboratorio di Fisica e di Chimica, significativamente si precisa che <<*Le finalità da 1 a 3 riguardano la promozione di atteggiamenti e di comportamenti, le finalità da 4 a 7 lo sviluppo di capacità operative mentali e manuali, le finalità da 8 a 10 l'acquisizione di conoscenze*>>.

Peraltro, nelle schede di valutazione della scuola elementare e della scuola media, gran parte degli indicatori è costituito da **capacità** ed **atteggiamenti**, anche se non mancano le **conoscenze**, soprattutto nella scuola media.

Il *Syllabus* degli obiettivi formativi della scuola dell'autonomia non potrà non essere in linea con tale orientamento e privilegiare le competenze relative alle diverse dimensioni della personalità e, di conseguenza, le competenze relative alle diverse discipline e alle diverse attività educative.

Tuttavia, assieme alla formazione delle **capacità**, occorre promuovere anche la formazione degli **atteggiamenti**.

ATTEGGIAMENTI

L'uomo non è costituito solo da **capacità**, ma anche da **atteggiamenti**: non basta la capacità di nuotare per nuotare, se manca il desiderio di nuotare; né basta aver acquisito la capacità di leggere per impegnarsi a leggere. Come già avvertiva Tommaso d'Aquino³³ e come oggi avvertono gli psicologi, l'uomo non compie nessuna azione se non è mosso da qualche spinta interiore, desiderio, interesse, motivazione³⁴.

Prima che *sapiens* e prima che *habilis*, l'uomo è stato *patiens*³⁵. Al riguardo, G.B.Vico affermava che, nei primi due stadi della loro evoluzione storica, *gli uomini sentono e avvertono con animo perturbato e commosso*, mentre occorre aspettare il terzo stadio perché essi *riflettano con mente pura*.

In tale prospettiva, nel *Documento sui contenuti essenziali* si afferma che il compito fondamentale della scuola è quello di far nascere il piacere del matematizzare (<<*Sembra essenziale, a questo riguardo, che bambini e ragazzi non perdano il piacere del matematizzare*>>) ed il piacere del leggere (*la lettura va intesa e sollecitata anche come emozione immediata e bisogno-piacere inesauribile*).

Se la formazione scolastica è ancora carente sul piano della formazione di **capacità**, perché troppo spesso impegnata a far acquisire **conoscenze** (*istruzione*)³⁶, sul piano della formazione degli **atteggiamenti** è quasi assente, non solo perché non si preoccupa adeguatamente di far nascere atteggiamenti positivi nei confronti delle varie attività educative e didattiche, ma anche e soprattutto perché molto spesso favorisce la formazione di atteggiamenti negativi, inducendo a vivere le esperienze apprenditive e formative come imposizioni, doveri, pene. Salve le pur numerose eccezioni, gli alunni vivono l'esperienza scolastica come una condanna.

La scuola ha travisato, falsato, capovolto il normale rapporto dell'uomo e soprattutto dei bambini nei confronti dell'apprendimento. L'uomo è naturalmente portato ad apprendere, ad acquisire le capacità e le conoscenze che consentono la sua autorealizzazione, la quale costituisce il suo bisogno più profondo: ogni essere umano aspira, tende, lotta per la sua autorealizzazione.

La scuola dovrebbe fondarsi su questo profondo, innato, costitutivo bisogno umano³⁷, inducendo gli alunni a percepire gli apprendimenti scolastici come strumenti della loro autorealizzazione, della loro crescita umana, sociale, professionale, anziché come costrizioni, condanne, pene.

In tal senso, con una felicissima espressione, nei Programmi didattici del 1955 si affermava che <<*scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia ed il gusto di imparare e di fare da sé, perché ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita*>>³⁸.

Come si è già detto, nel Documento dei Saggi si riprende questo invito, che peraltro si ritrova nei più recenti Programmi didattici, come quelli del 1985 (<<*Il programma... mira ad aiutare l'alunno, impegnato a soddisfare il suo bisogno di conoscere e di comprendere, a possedere unitariamente la cultura che apprende ed elabora*>>).

La maturazione di atteggiamenti positivi acquista significato, non solo sul piano cognitivo, in riferimento sia alle attività di apprendimento scolastico e sia, soprattutto, nella prospettiva dell'educazione permanente, ma anche in riferimento all'educazione affettiva, sociale, morale, civile, critica, alla creatività, alla convivenza democratica, che sono fondate soprattutto sulla maturazione di **atteggiamenti**³⁹.

³³ <<Ogni essere che agisce, agisce per un fine. Ora, per ogni essere, il fine è il bene che si desidera e si ama. Da ciò è manifesto che ogni essere che agisce, qualunque sia questo essere, compie ogni sua azione, qualunque sia questa sua azione, mosso da qualche amore>> (Bastien H., *Psicologia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1954, p. 102).

³⁴ Freud parla di pulsioni, spinte interiori, motivazioni inconse. Sulla problematica complessiva delle motivazioni cfr. MEISTER H., *La motivazione*, Armando, Roma, 1993.

³⁵ Sul significato di tale termine, cfr. TENUTA U., *I contenuti essenziali per la formazione di base: homo patiens, habilis, sapiens*, in *Rivista dell'istruzione*, Maggioli, Rimini, 1998, N. 5

³⁶ Come rimedio a tale stato di fatto, universalmente riconosciuto, nel *Documento dei saggi sui contenuti essenziali* si propone di far acquisire le *conoscenze essenziali*, superando ogni inutile nozionismo enciclopedico.

³⁷ In merito, cfr.: HODGKIN R. A., *La curiosità innata — nuove prospettive dell'educazione*, Armando, Roma, 1978.

³⁸ In merito cfr. TENUTA U., *La gioia di imparare*, in <http://www.edscuola.com/dida.shtml>

³⁹ In merito cfr. MARCHETTI A. (a cura di), *Conoscenza, affetti, socialità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997.

CONOSCENZE ESSENZIALI

È appena il caso di evidenziare che, per esplicitarsi, le *capacità* hanno bisogno, non solo delle spinte motivazionali (*atteggiamenti*), ma anche degli strumenti conoscitivi: per risolvere problemi occorre possedere anche adeguate *conoscenze*⁴⁰.

Le *conoscenze* acquistano significato strumentale, sono mezzi utilizzati dalle *capacità*, non mero orpello della mente. È in tale prospettiva che nel *Documento dei saggi* si parla di *conoscenze essenziali*, essenziali in quanto strettamente funzionali all'esercizio della capacità umane, da quelle più generali a quelle più specifiche delle singole professionalità.

Quindi, la scuola deve promuovere anche l'acquisizione delle *conoscenze essenziali* (*quadri o mappe concettuali, strutture delle discipline, nuclei concettuali fondanti*)⁴¹.

Al riguardo, si impone una riflessione attenta, volta a individuare appunto le conoscenze che risultano "essenziali". Occorre, da una parte e con grande coraggio, bandire il nozionismo, sempre incombente nella scuola, anche e soprattutto perché espressione di una plurisecolare tradizione illuministica, cartesiana, che ha dominato e pervaso la scuola. La scuola è stata identificata con la trasmissione del *sapere* (*nozioni, informazioni, conoscenze*), e non dei *saperi* (*saper fare, saper essere, sapere*). Si muoveva dall'affermazione razionalistica che i lumi del sapere rendono liberi gli uomini (e, come tali, "i *saperi*" erano temuti da coloro che si opponevano agli Illuministi).

Tuttavia, oggi più che mai si prende consapevolezza che il sapere non basta, per diversi motivi.

Innanzitutto, occorre tenere presente che le conoscenze vanno incontro a rapida obsolescenza: non si possono apprendere oggi le conoscenze che serviranno domani e che ancora non esistono.

Inoltre, gli operatori scolastici debbono prendere consapevolezza che si vanno imponendo canali di acquisizione delle conoscenze più efficaci di quelli scolastici, sia perché fanno ricorso a media diversi dalla parola orale e scritta prevalente nell'insegnamento scolastico, sia perché più rispondenti alle esigenze personali, in quanto possono essere reperite quando se ne avverte il bisogno.

Infine, occorre considerare che la scuola non può attardarsi a far acquisire i complessi repertori di *conoscenze*, in quanto deve impegnarsi soprattutto a promuovere la formazione di *capacità* e di *atteggiamenti*, compito preminente, che nessun'altra istituzione educativa può assolvere al posto della scuola.

Se effettivamente la scuola prende consapevolezza che il suo fondamentale impegno deve essere quello di promuovere l'acquisizione di *capacità* e di *atteggiamenti*, lo spazio per l'acquisizione delle *conoscenze* si ridimensiona.

La scuola dell'autonomia, impegnata dal RAS a perseguire l'acquisizione di <<*obiettivi formativi e competenze*>>, non può incentrare la sua attività nell'acquisizione delle *conoscenze*.

E, tuttavia, delle *conoscenze* non si può fare a meno: la scuola non può non impegnarsi anche a fare acquisire le *conoscenze*: bandire il nozionismo non significa bandire le *conoscenze*, realizzando la scuola dell'ignoranza, come pure qualcuno teme.

Ma, nel portare avanti questo compito, la scuola deve svolgere un ruolo, estremamente difficile, di selezione delle *conoscenze*: occorre individuare le *conoscenze essenziali*, cioè i *nuclei concettuali fondanti*, le *strutture delle discipline*.

Pertanto, occorre far ricorso agli esperti disciplinari, che sappiano individuare i *nuclei concettuali fondanti*, le *strutture delle discipline*, le *conoscenze essenziali*. Ogni docente competente ha sempre mirato all'essenziale: le tappe essenziali della storia; i concetti essenziali della biologia, della fisica, della chimica; le idee portanti dei grandi filosofi...

Solo i docenti meno competenti hanno imposto i particolari insignificanti, le inutili notizie, il nozionismo.

Bruner ha parlato di struttura logica delle discipline⁴². Forse, occorre rivisitare Bruner, alla luce delle epistemologie più aggiornate. Ma occorre un impegno grande, consistente, serio, che riesca a far emergere da ogni disciplina la struttura concettuale portante, quelli che il *Documento dei saggi* chiama *nuclei concettuali fondanti*, nuclei di concetti che stanno a fondamento di ogni ulteriore apprendimento e che Bruner chiama *strutture delle discipline*.

In tale prospettiva, sembra decisivo il ruolo delle discipline. Se queste venissero intese come contenuti, come materie, come repertorio di nozioni, come complessi di conoscenze messe le une accanto alle altre, allora se ne giustificherebbe l'abolizione; ma se esse vengono correttamente intese come "*quadri concettuali*", come *nuclei concettuali fondanti*, come *strutture delle discipline*, il loro apporto formativo risulta ineludibile, fondamentale. Proprio nella prospettiva che si impone soprattutto in una civiltà in rapida trasformazione, nella quale peraltro svolge un ruolo rilevante la scuola parallela dei *mass media* e di Internet, occorre dotare gli alunni, oltre che dei linguaggi e dei metodi di indagine, anche dei *nuclei concettuali fondanti* che consentano loro di continuare ad apprendere, fuori e dopo la scuola.

⁴⁰ Lo scimpanzé di Köler era in possesso delle conoscenze relative alle scatole, ai bastoni alle canne, oltre che delle abilità di sovrapporli, di innestarli l'uno all'altro ecc.

⁴¹ In merito cfr. BRUNER J. S., *Dopo Dewey*, Armando, Roma, 1970; BRUNER J. S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967; DAMIANO E. (a cura di), *Guida alla didattica per concetti nella nuova scuola elementare*, Juvenilia, Milano, 1995.

⁴² In merito, cfr.: BRUNER J. S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967.

Occorre evitare l'errore di identificare il nozionismo astratto, insignificante, privo di valenza sul piano operativo e pragmatico, con le discipline, optando semplicisticamente per il sapere informale, pragmatico, quotidiano. In questo modo, al nozionismo disciplinare se ne sostituirebbe un altro, non meno inutile e non meno ingombrante, solo perché utile nella vita quotidiana.

Il rischio del nozionismo sarebbe ancora maggiore, perché non è certo agevole individuare quali siano le conoscenze più utili. Appare invece da privilegiare la scelta disciplinare che assicura, oltre agli strumenti linguistici e metodologici, anche i **quadri concettuali** capaci di consentire in ogni momento l'acquisizione di tutte le conoscenze di cui si abbia bisogno.

Anziché l'enciclopedia, per quanto ridotta, delle conoscenze, è preferibile l'*alfabetizzazione culturale*, intesa come acquisizione, oltre che dei *linguaggi* e dei *metodi di indagine*, anche dei **quadri concettuali** essenziali alla comprensione del mondo umano, naturale ed artificiale.

Forse il *Documento dei saggi sui contenuti essenziali per la formazione di base* (1998) doveva essere più chiaro in ordine alla formazione delle *capacità* e degli *atteggiamenti*, ma certamente il riferimento ai *saperi essenziali* è fondamentale: la scuola deve impegnarsi a far acquisire, non l'enciclopedia dei saperi, ma i **saperi essenziali** (*quadri concettuali, nuclei concettuali fondanti, strutture delle discipline*).

IL PROCESSO DI FORMAZIONE

La chiara, precisa, non equivoca finalità formativa della scuola dell'autonomia, che si esprime nello spazio privilegiato assegnato agli **obiettivi formativi** (*conoscenze, capacità ed atteggiamenti*), risulta coerente con le più accreditate concezioni della formazione dell'uomo che, superando sia le teorie innatistiche, sia le teorie ambientalistiche, sostanzialmente affermano che la formazione della persona umana si realizza attraverso l'interazione del patrimonio genetico con le stimolazioni socioculturali che si attua nei contesti formativi informali e formali.

In effetti, oggi è abbastanza generalizzata la consapevolezza che uomini non si nasce ma si diventa solo attraverso l'educazione, cioè attraverso i processi di acquisizione della cultura, intesa come complesso organico di conoscenze, di capacità, di atteggiamenti.

L'uomo ha creato la sua cultura, la sua "*humanitas*", ciò che lo ha umanizzato: l'educazione (o formazione) è il processo attraverso il quale il cucciolo dell'uomo, acquisendo la cultura, diventa uomo.

Attraverso l'acquisizione della cultura o *inculturazione*, il figlio di donna realizza la sua umanizzazione.

Il termine antropologico "*inculturazione*" sta ad indicare, non tanto il processo di acquisizione delle *conoscenze* (*istruzione*), quanto il processo di maturazione, sviluppo, formazione delle *capacità* e degli *atteggiamenti* che sono propri dell'uomo, della sua cultura, della sua "*humanitas*" (*educazione o formazione*). In tal senso, si dice che una persona è *istruita*, quando possiede un ricco patrimonio di conoscenze, nozioni, informazioni; ma si dice che è *formata* (*educata*), quando possiede, sia le *capacità* e gli *atteggiamenti* che gli consentono di comportarsi in modo socialmente, civilmente e moralmente corretto, sia le *capacità* e gli *atteggiamenti* cognitivi, linguistici, motori, estetici... adeguati alle sue esigenze.

Mentre l'*istruzione* è costituita dalle *conoscenze*, la *formazione* è costituita dalle *capacità* e dagli *atteggiamenti*.

Al momento della nascita il bambino possiede un limitato repertorio di *capacità* e di *atteggiamenti*.

Non solo le *conoscenze*, ma anche le *capacità* e gli *atteggiamenti* di cui l'adulto è portatore sono il frutto della sua formazione, che si realizza nel contesto socioculturale della famiglia e della società e, a cominciare dal terzo anno di vita, anche nella scuola.

Attraverso i processi di *inculturazione* (o *socializzazione*⁴³), il bambino non acquisisce solo le *conoscenze*, ma anche le *capacità* e gli *atteggiamenti* relativi a tutte le dimensioni della sua personalità, da quelli motori e cognitivi a quelli affettivi, sociali, morali, estetici ecc.

Purtroppo, spesso non si assume adeguata e chiara consapevolezza di questo processo. Mentre si è abbastanza consapevoli che le conoscenze vengono acquisite e che chi non le acquisisce non le possiede, invece non si ha adeguata consapevolezza che anche le *capacità* e gli *atteggiamenti* si acquisiscono, si sviluppano, si formano solo se il bambino ha la possibilità di acquisirle, perché gli si offrono le occasioni favorevoli.

Il bambino acquisisce la capacità di parlare, impara a parlare, solo se vive in un contesto in cui è coinvolto nelle interazioni verbali: il bambino che vive con genitori sordomuti non ha la possibilità di acquisire il linguaggio verbale. Allo stesso modo, le capacità logiche si sviluppano se il bambino vive in un contesto in cui ha la possibilità di stabilire relazioni spaziali (*avanti, dietro, sopra, sotto...*), relazioni temporali (*prima, dopo, oggi, domani...*), relazioni di equivalenza (*tanti quanti...*) ecc.

Tutte le *capacità* e tutti gli *atteggiamenti* in possesso degli adulti sono stati acquisiti. Pertanto, il compito della scuola non è solo quello di fare acquisire le *conoscenze* (*istruzione*), ma è anche e soprattutto quello di promuovere la formazione delle *capacità* e degli *atteggiamenti* (*formazione o educazione*).

Come affermava il Gabelli, prima di riempire la mente, occorre formarla: diversamente non è nemmeno possibile riempirla⁴⁴!

⁴³In sociologia il termine *socializzazione* è l'equivalente del termine *inculturazione* utilizzato in antropologia culturale.

Al riguardo, la Necker de Saussure scriveva: <<è verissimo che non si possono comunicare conoscenze senza anche coltivare, per ciò stesso, facoltà; ma è ugualmente vero che la maggior parte dei difetti dell'istruzione derivano dal fatto che ci si preoccupa di arricchire la mente, **più che di formarla e di svilupparla in tutti i sensi possibili**>>⁴⁵.

In tale prospettiva E. Morin pone come finalità fondamentale della scuola la formazione dello *strumento testa* (<<La prima finalità dell'insegnamento è stata formulata da Montagne: è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena>>⁴⁶).

Si tratta perciò di porre come finalità primaria della scuola dell'obbligo la *formazione motoria*, la *formazione affettiva*, la *formazione sociale*, la *formazione religiosa*, la *formazione linguistica*, la *formazione intellettuale*, la *formazione matematica* ecc.

Occorre che la scuola promuova soprattutto la formazione delle *capacità* (percepire, generalizzare, astrarre, concettualizzare, simbolizzare ecc.) e degli *atteggiamenti* (curiosità, interessi, motivazioni, predilezioni, propensioni...).

Giova ribadire che anche queste capacità e questi atteggiamenti generali, assieme a quelli specifici delle singole discipline, non sono innati, ma si sviluppano, si formano, si costruiscono. Il loro sviluppo avviene, sì, anche spontaneamente, attraverso le interazioni sociali che si attuano nei contesti di vita del bambino, ma, poiché questo sviluppo risulta aleatorio, si rendono necessari opportuni interventi educativi —finalizzati, mirati, intenzionali— da effettuare soprattutto nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia, ma da continuare anche nelle scuole successive. Non ci si può limitare a prendere atto che i bambini si presentano incapaci, incompetenti e soprattutto non motivati; occorre invece che la scuola, soprattutto quella di base, si ponga come obiettivo innanzitutto la formazione delle capacità e degli atteggiamenti motori, affettivi, sociali, morali, religiosi, linguistici e cognitivi di carattere generale e specifici delle singole discipline.

Molto spesso si è portati a trascurare questi impegni formativi e ci si preoccupa soprattutto di far acquisire repertori più o meno vasti di conoscenze. Queste sono anche necessarie, ma occorre tener presente che non possono essere acquisite e non possono essere utilizzate senza le capacità e soprattutto senza gli atteggiamenti.

Le difficoltà di apprendimento dipendono molto spesso da scarso equilibrio socio-emotivo, da assenza di motivazioni e di interessi, da difficoltà percettive e astrattive, da incapacità di concettualizzazione e di simbolizzazione, dal mancato possesso delle capacità e degli atteggiamenti che sono propri delle singole discipline. Si pensi all'insegnamento linguistico, nel quale, ad esempio, il bambino incontra difficoltà a scrivere, non solo perché non possiede gli strumenti linguistici, ma anche perché non è in possesso delle capacità e degli atteggiamenti espressivi e comunicativi specifici: non ha imparato ad esprimersi, a comunicare, a dare ordine alle proprie idee.

Pertanto, occorre promuovere innanzitutto queste capacità di carattere generale, anche prescindendo dagli strumenti espressivi e comunicativi specifici: le capacità comunicative vengono prima del possesso dei singoli linguaggi. Si dirà che il linguaggio non si sviluppa in astratto, ma apprendendo una determinata lingua. A prescindere dal fatto che vi sono linguaggi più accessibili, più naturali, più spontanei del linguaggio verbale, come quelli mimici e gestuali, che inizialmente vanno valorizzati, occorre tener presente che ciò che importa, non è tanto l'apprendimento formale di una lingua, quanto le finalità che ci si propone di conseguire attraverso la sua acquisizione. Ad esempio, nell'apprendimento del leggere e dello scrivere, si deve mirare, prima che alla tecnica di codificazione e decodificazione alfabetica, all'acquisizione della capacità di comunicare e di esprimersi: il bambino deve sempre scrivere per esprimere e comunicare le sue idee, i suoi pensieri, i suoi stati d'animo. Lo scrivere non deve essere un mero esercizio tecnico, ma deve rispondere sempre ad una esigenza comunicativa ed espressiva. Solo in questo modo esso assume finalità formative.

In tal senso, si può concludere che, assieme alle finalità di *istruzione*, la scuola ha anche e soprattutto e finalità di *educazione* (o *formazione*).

L'espressione <<**sistema educativo di istruzione e di formazione**>> va intesa, in tal senso: la scuola promuove sia l'*istruzione* che la *formazione* ovvero l'*educazione*.

Al riguardo, però, forse è opportuno fare alcune precisazioni, al fine di superare ogni possibile equivoco.

Innanzitutto, occorre tenere presente che il termine *istruzione* viene comunemente inteso nel significato di acquisizione di conoscenze, per cui la scuola viene generalmente concepita come il luogo dell'acquisizione delle informazioni, delle nozioni, del sapere. La scuola fa acquisire le conoscenze. Al più, all'istruzione si assegna, molto spesso implicitamente, anche il compito della formazione intellettuale e mentale (*formazione cognitiva*), per cui si parla di *istruzione formativa* (*istruzione educativa*).

⁴⁴ GABELLI A., *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, Paravia, Torino, 1945.

⁴⁵ NECKER DE SAUSSURE, *L'educazione progressiva*, La Scuola, Brescia, 1940, p. 34

⁴⁶ MORIN E., *La testa ben fatta – Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, p. 15

Ma, evidentemente, non bastano le conoscenze e non basta nemmeno la formazione cognitiva, perché l'uomo non è solo razionalità. La scuola moderna è figlia della filosofia cartesiana, illuministica, dell'enciclopedia del sapere, e come tale ha mirato prevalentemente, se non esclusivamente, a far acquisire nozioni, informazioni, conoscenze.

Occorre invece che, assieme all'*istruzione*, la scuola si faccia carico anche **dell'educazione o formazione**.

I due termini *educazione* o *formazione* vengono spesso utilizzati come sinonimi, cioè per indicare i processi della formazione motoria, affettiva, sociale ecc. che si realizzano attraverso l'acquisizione di *atteggiamenti* e di *capacità*. Che cosa è, infatti, l'uomo, oltre la sua struttura fisica, se non un complesso integrato di *conoscenze*, *capacità* ed *atteggiamenti*? Che cosa è l'uomo nella sua realtà fisica se non un complesso di organi capaci di svolgere determinate funzioni? Le mani e i piedi sono importanti, non nella loro struttura fisica, ma in quanto organi capaci di effettuare determinate attività, quali il muoversi, l'afferrare ecc. Allo stesso modo, in che cosa consiste il linguaggio se non nella capacità di esprimersi e di comunicare, anche se queste comportano la conoscenza delle parole?

L'istruzione assicura l'acquisizione delle conoscenze, delle nozioni, del sapere (*il fiume che attraverso Torino è il Po; la capitale d'Italia è Roma; la balena è un mammifero; $7 \times 9 = 63$...*).

L'acquisizione delle *conoscenze* è importante, ma non basta. Occorre promuovere anche e soprattutto la formazione degli *atteggiamenti* e delle *capacità*.

L'acquisizione degli *atteggiamenti* e delle *capacità* si realizza attraverso i <<percorsi formativi>>.

I termini *formazione* e *educazione* sono comunemente utilizzati come sinonimi (si parla indifferentemente di *educazione* o *formazione religiosa, affettiva, sociale, linguistica, matematica* ecc.).

Forse si potrebbe utilizzare in senso generale il termine **formazione** (*formazione cognitiva, linguistica, matematica, scientifica...*) e riservare il termine **educazione** alla *educazione religiosa, morale, sociale e civica*.

Al riguardo, è opportuno evidenziare che il termine *formazione* viene spesso riferito soprattutto alla **formazione professionale**, ma ciò non sta a significare che esso indichi solo questa formazione, poiché esso si riferisce ad ogni processo di *formazione di atteggiamenti e di capacità*.

Evidentemente, il significato dei termini discende sempre dai contesti nei quali vengono utilizzati.

In conclusione, si può ritenere che **educazione** e **formazione** siano sinonimi e stiano ad indicare l'acquisizione di *atteggiamenti* e di *capacità*, diversamente dalla **istruzione** che sta ad indicare l'acquisizione di *conoscenze*.

Al riguardo, però, è opportuna una ulteriore precisazione in ordine al termine **istruzione**, che a volte, anche in forma volutamente equivoca, viene utilizzato come sinonimo di *formazione* e di *educazione*.

Soprattutto nell'intento di bandire dalla scuola l'educazione e la formazione affettiva, sociale e soprattutto morale e religiosa, si afferma che l'*istruzione* comprende anche la *formazione* o l'*educazione*, e si parla di **istruzione formativa** o di **istruzione educativa**.

Indubbiamente, il termine **istruzione** (*in-struere*) potrebbe portare a ritenere che esso abbia anche carattere formativo.

Al riguardo, però, non si può non riconoscere che è possibile istruire, cioè promuovere l'acquisizione di conoscenze, senza formare capacità ed atteggiamenti. Imparare i nomi dei sette re di Roma, la tavola pitagorica, le formule chimiche ecc. non porta certamente all'acquisizione di alcun atteggiamento e di alcuna capacità.

Certamente, si può anche avere un'istruzione che assuma valore formativo, ma dipende da come è realizzata. Se l'alunno impara meccanicamente la tavola pitagorica, non si forma. Ma la situazione è diversa se egli si impegna in un processo di ricostruzione della tavola pitagorica, operando in situazioni problematiche che lo portino, ad esempio, a prendere atto che l'aver salito le **3** rampe di **8** gradini della scala significa che egli ha salito **24** gradini o che i **3** stick di **8** caramelle corrispondono a **24** caramelle.

In questi casi, l'alunno non si limita ad associare il numero **24** alla domanda **8x3**, ma sviluppa la *capacità* di moltiplicare e, se la cosa lo appassiona, lo porta ad assumere anche un *atteggiamento positivo* nei confronti di questa capacità, che ne aumenta le sue potenzialità e quindi la sua autostima. L'istruzione diventa formativa quando l'alunno, attraverso i processi di ricostruzione delle conoscenze, sviluppa le sue capacità ed i suoi atteggiamenti. Quando questo si verifica, l'istruzione diventa formativa, cioè si traduce in formazione, non rimane mera istruzione. In questo caso, però, è meglio parlare di **formazione**.

L'istruzione può essere formativa, ma può anche non esserlo.

Tuttavia, quello che importa sottolineare è che, accanto all'acquisizione delle **conoscenze** (*istruzione*), gli alunni sviluppino anche le **capacità** e gli **atteggiamenti** (*formazione o educazione*).

Il RAS e la LRC sanciscono con forza questa esigenza.

Al riguardo, però, si potrebbe porre la questione se l'educazione/formazione che si attua nella scuola possa e debba riguardare tutte le dimensioni della personalità.

Oggi si va prendendo sempre più consapevolezza che l'uomo è un *sistema integrato*⁴⁷ di dimensioni diverse, da quella motoria a quella affettiva, sociale, morale, religiosa, estetica ecc. In tal senso, ad esempio, sempre più frequentemente si parla di *educazione psicomotoria*, di *intelligenza affettiva*, di *apprendimento cooperativo*⁴⁸.

Occorre perciò recuperare la visione della *formazione integrale* dell'uomo. In tal senso, nella LRC si afferma che la <<*scuola dell'infanzia... concorre alla educazione e allo sviluppo affettivo, cognitivo e sociale... alla formazione integrale dei bambini e delle bambine*>>. È opportuno aggiungere che vi si parla anche delle <<*capacità relazionali*>> e di <<*educazione ai principi fondamentali della convivenza civile*>>.

Semberebbero esclusi gli atteggiamenti e le capacità attinenti alle dimensioni morali e religiose.

Questo è, forse, l'aspetto più consistente della controversia intorno al problema dell' "educativo", che divide coloro che si occupano di scuola, forse soprattutto per ragioni che affondano le loro radici nella storia della scuola italiana, la quale è stata strumento di indottrinamento religioso e morale⁴⁹.

Sembrava che la questione fosse stata risolta nei Programmi didattici del 1985 per la scuola elementare e negli Orientamenti educativi del 1991 per la scuola materna. Nei primi si parlava di <<*educazione alla convivenza democratica*>> e di <<*valori condivisibili*>> e di <<*conoscenza dei fatti religiosi*>>. Nei secondi si riprendeva questa impostazione e la si esplicitava meglio soprattutto per l'educazione religiosa, presentata proprio con questo titolo, seppure con l'avvertenza che essa riguarda <<*lo sviluppo di un corretto atteggiamento nei confronti della religiosità e delle religioni e delle scelte dei non credenti...>>.*

Al riguardo, è forse opportuno riprendere questa impostazione, anche alla luce di alcune considerazioni di fondo, soprattutto in ordine all'educazione morale ed all'educazione religiosa.

Per quanto attiene all'educazione morale, forse è opportuno tenere conto delle esperienze dei *Progetti educativi ministeriali* che hanno insistentemente posto l'accento sui problemi dell'educazione alla legalità, alla convivenza democratica, alla pace, alla solidarietà. L'educazione, espulsa dal curriculum comune, è rientrata attraverso le attività aggiuntive ed integrative, dimostrando così che essa costituisce una esigenza ineludibile dei processi formativi. La formazione dei giovani non può non comprendere anche la formazione morale⁵⁰.

Il problema, semmai, è quello dell'ancoraggio della morale a valori trascendenti o trascendentali.

Ma la formazione di una sensibilità, di una coscienza e di un comportamento morale è ineludibile.

Più complesso è il discorso in ordine all'educazione religiosa, che sembrava avere trovato nei due testi programmatici del 1985 e del 1991 una soluzione accettabile.

Al riguardo, però, come testimonia l'emergenza delle problematiche religiose nella nostra epoca, non si può non evidenziare che il problema della religione è un aspetto ineludibile della formazione dell'uomo, che occorre affrontare anche nella scuola se effettivamente si vuole che essa risponda ai problemi della vita.

Dovrebbe, pertanto, risultare acquisito che la scuola debba farsi carico, non solo dell'istruzione ma anche della formazione complessiva della personalità (*educazione*).

In merito, sono opportuni alcuni ulteriori approfondimenti in ordine alla piena formazione della personalità.

LA FORMAZIONE INTEGRALE

Il RAS pone come finalità della scuola il successo formativo, affermando, in particolare, che la <<*l'autonomia delle istituzioni scolastiche... si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana*>> e che le istituzioni scolastiche <<*concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo*>>.

La LRC precisa che <<*il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno... La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali*>>.

La nuova normativa intende dare concreta attuazione al precetto costituzionale del <<*pieno sviluppo della persona umana*>>: la scuola deve offrire il suo qualificato contributo alla piena formazione dell'uomo e del cittadino.

⁴⁷ <<Grande importanza va attribuita all'interazione fra i linguaggi della mente e i linguaggi del corpo, che abbatte la tradizionale barriera fra processi cognitivi e emozioni, facendo emergere un'idea di persona come sistema integrato, alla cui formazione e al cui equilibrio dinamico concorrono la componente percettivo-motoria, quella logico-razionale e quella affettivo-sociale. Ne consegue un'impostazione della didattica volta a favorire l'integrazione tra le diverse matrici di cui si compone l'esperienza quotidiana, riconoscendo pari dignità al segno di scrittura, all'immagine, al suono, al colore, all'animazione>>.

⁴⁸ In merito cfr. VAYER P., *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*, Armando, Roma, 1977; MONTUSCHI F., *L'intelligenza affettiva*, La Scuola, Brescia, 1974; MONTUSCHI F., *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*, La Scuola, Brescia, 1983; MARCHETTI A. (a cura di), *Conoscenza, affetti, socialità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997; COMOGLIO M., CARDOSO M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative Learning*, LAS, Roma, 1996.

⁴⁹ In merito, cfr. FORNACA R., *Storia della scuola moderna e contemporanea - Presenze - confronti - orientamenti*, ANICIA, Roma, 1994.

⁵⁰ In merito, cfr.: U: TENUTA, *Il sistema educativo di istruzione e di formazione*, in *Rivista dell'istruzione*, Maggioli, Rimini, 2000, n. 2.

Non si tratta di fornire le persone di conoscenze, ma di promuovere la piena formazione: la formazione piena, non la formazione parziale, come era la formazione del soldato a Sparta, la formazione del cittadino negli stati totalitari, la formazione del lavoratore oggi; ma la formazione dell'uomo intero, dell'uomo come microcosmo, come modello rappresentativo dell'umanità: ogni individuo deve poter esprimere l'umanità nella sua interezza, l'umanità di tutti gli uomini che sono stati, che sono e che saranno; l'umanità degli uomini di tutte le latitudini e di tutte le longitudini; l'umanità di tutte le società e di tutte le culture. Solo così l'uomo non rischia di farsi estraneo all'altro uomo, alle altre genti, agli altri popoli, facendosi incapace di capirli, di comprenderli, di comunicare con loro⁵¹. Occorre tenere presente il modello umanistico espresso dal motto "*Homo sum: nihil humani a me alienum puto*"⁵². Oggi è possibile, anche sul piano psicologico, fare riferimento alle concezioni olistiche della personalità, alle concezioni dell'uomo dotato di diverse forme di intelligenza⁵³, da coltivare tutte, anche perché interdipendenti. Occorre che la scuola si faccia carico della formazione di tutte le dimensioni della personalità, perché le dimensioni che non vengono coltivate non si sviluppano e si atrofizzano.

È, questo, un concetto essenziale da tenere presente. Le diverse dimensioni della personalità non maturano, non si sviluppano, indipendentemente dalle interazioni formative, come ritengono le concezioni innatistiche, ma si sviluppano solo se vengono adeguatamente stimolate dagli apporti socioculturali. Se mancano le interazioni socioculturali, le diverse dimensioni della personalità o alcune di esse non si sviluppano, non si formano.

Al riguardo, è appena il caso di evidenziare che l'orientamento professionale è possibile solo nella misura in cui prima si è promossa la formazione di tutte le dimensioni della personalità. Solo quando l'individuo è messo nella condizione di poter sviluppare tutte le sue possibilità formative, si possono individuare quali siano le sue predilezioni, i suoi orientamenti. Chi non ha la possibilità di incamminarsi sulle strade del mondo o chi è stato già collocato su una determinata strada, non ha certamente la possibilità di orientarsi, di cercare, di individuare, di scegliere la sua strada.

Occorre promuovere la formazione di tutte le dimensioni della personalità perché l'individuo possa scoprire le sue propensioni, le sue predilezioni, le sue idiosincrasie, i suoi orientamenti.

Occorre assicurare, garantire, comunque, prioritariamente, la formazione generale, la formazione di base, evitando gli unilateralismi, gli esclusivismi, che potrebbero nascere anche da un eccessivo peso dato alla formazione professionale, maldestramente intesa come formazione specifica, unilaterale. Al riguardo, è forse il caso di evidenziare che occorre guardare alla formazione professionale secondo una prospettiva non miope, attenta solo alle esigenze immediate, ma secondo una prospettiva lungimirante, dettata dalla prospettiva di fondo della formazione professionale, la quale impone alle persone una riqualificazione professionale continua nel corso della vita. Mentre nel passato si imparava il mestiere che poi si esercitava per tutta la vita, oggi le rapide trasformazioni che si verificano anche in ogni campo dell'attività lavorativa richiedono che l'individuo sappia continuamente far fronte alle nuove esigenze, attraverso un processo di riqualificazione continua.

Ne consegue che anche nel campo professionale ciò che conta non sono tanto le competenze specifiche ma la disponibilità e la capacità di continuare ad apprendere ed a formarsi per tutto il corso della vita, nella prospettiva dell'educazione permanente. Anche sul piano strettamente professionale, non importano tanto le competenze specifiche, relative ad un determinato ambito professionale, quanto la disponibilità e la capacità di far fronte all'innovazione, al cambiamento, alle trasformazioni che pongono l'esigenza di nuove conoscenze, di nuove capacità e di nuovi atteggiamenti.

Occorre pertanto privilegiare sempre la formazione integrale, la formazione generale, evitando i particolarismi, gli esclusivismi, gli unilateralismi, le mutilazioni. Questo anche perché occorre evitare che una dimensione della personalità prevalga sulle altre, creando uno squilibrio della personalità, le cui diverse componenti debbono invece armonizzarsi.

Anche se alcuni aspetti della personalità potranno e dovranno essere maggiormente sviluppati, in relazione alle esigenze personali, sociali, professionali, tuttavia occorre assicurare che la formazione sia sempre armonica, evitando squilibri, che non possono non danneggiare la personalità nel suo insieme e anche nei suoi singoli aspetti. Tuttavia, l'esigenza della formazione integrale non significa che tutte le dimensioni della personalità debbano svilupparsi, realizzarsi, formarsi allo stesso modo ed allo stesso livello nei singoli alunni.

FORMAZIONE ORIGINALE

Una delle caratteristiche fondamentali della formazione umana, che peraltro il RAS e la LRC valorizzano, è il rispetto delle *identità personali, sociali, culturali e professionali*.

L'*humanitas* è un'astrazione, che risulta dalla sintesi delle conoscenze, delle capacità e degli atteggiamenti di cui sono stati e sono portatori gli uomini che hanno popolato e che popolano la terra.

Tuttavia, l'ideale umanità si è espressa e si esprime sempre in una forma originale, singolare, individuale, nelle singole persone, nelle singole società, nelle singole culture. Ogni individuo si esprime, non come uomo astratto, ma

⁵¹ In merito cfr. MEYLAN L., *L'educazione umanistica e la persona*, La Scuola, Brescia, 1958

⁵² Terenzio, *Heautontimoroumenos*, v. 77.

⁵³ In merito cfr. GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano, 1987; GARDNER H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1993; GARDNER H., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1994.

come uomo concreto, *hic et nunc*, con specifiche caratteristiche che lo rendono unico, irripetibile, singolare. Si realizza la formazione, non dell'uomo, ma degli uomini: non si formano le *persone*, ma si formano le *personalità*. L'umanità dell'uomo si esprime con tonalità, accentuazioni, livelli di sviluppo diversi nei singoli individui. Le conoscenze, le capacità e gli atteggiamenti che costituiscono la cultura umana (*humanitas*) si integrano e si esprimono nelle singole personalità in una forma originale che è il risultato delle loro diverse tonalità, dei loro diversi livelli di sviluppo e delle loro diverse combinazioni.

Ogni individuo si esprime nella sua inconfondibile identità, che è identità socioculturale e personale. Da una parte, l'identità socioculturale (lingua, costumi, valori, religioni...) e, dall'altra, la sua identità personale (orientamenti professionali e di vita). Non solo si appartiene a un determinato contesto sociale e culturale, ma si assume un proprio orientamento professionale, personale, di vita.

Nello stesso contesto sociale e culturale gli individui assumono una personalità di base comune, ma nell'ambito di questa ognuno assume una sua personale identità che si esprime nel concetto di personalità. Ogni uomo è una persona che si esprime in una inconfondibile personalità.

Il risultato è l'originale, inconfondibile, singolare identità di ogni persona umana.

Il rispetto delle identità costituisce uno degli aspetti più qualificanti della scuola dell'autonomia.

Il *successo formativo* previsto dal RAS non avrebbe significato se non riconoscesse o non valorizzasse adeguatamente le *identità personali*.

La scuola dell'autonomia è per definizione la scuola delle identità. Nasce dal rifiuto di una formazione uniforme di tutti gli alunni, su tutto il territorio nazionale, ma nasce soprattutto dall'esigenza di assicurare il rispetto, la promozione e la valorizzazione delle identità. La scuola dell'autonomia, non solo rinnega l'uniformità, ma si impegna a valorizzare la diversità (Le istituzioni scolastiche <<*riconoscono e valorizzano le diversità*>>).

Il *successo formativo* è tale nella misura in cui ogni alunno può esprimere al massimo le sue possibilità formative nel rispetto però delle esigenze che nascono dalla realtà socioculturale, economica e soprattutto personale.

Se, da una parte, occorre superare la visione dell'uomo astratto, dell'uomo considerato al di fuori del tempo e dello spazio, che era propria dell'universalismo illuministico, del razionalismo cartesiano, dall'altra occorre dare il giusto riconoscimento alle esigenze che le singole persone umane esprimono, non solo in quanto appartenenti ad un determinato contesto socioculturale ed economico, ma anche in quanto persone umane, con le loro specifiche esigenze, che sono frutto anche della loro libertà di scelta, di decisione, di orientamento: del loro progetto di vita. Ogni alunno deve essere messo nella condizione di fare le sue scelte.

Le esigenze socioculturali ed economiche non possono prevaricare sulle esigenze personali.

Lo stesso orientamento professionale non può risultare imposto dalle esigenze che vengono dalla realtà locale e soprattutto dal mondo economico. Gli alunni debbono essere adeguatamente informati, ma le loro scelte professionali le debbono fare loro, eventualmente anche in contrasto con le esigenze del mondo del lavoro. È compito della scuola e degli orientatori in genere dare le informazioni sulle possibilità occupazionali, ma nessuno può imporre di fare l'ingegnere, il medico, l'avvocato, l'informatico ecc. Si tratta di scelte che debbono essere e debbono restare sempre scelte personali.

Lo Stato ha il diritto di richiedere la formazione dell'uomo, del cittadino e del lavoratore: ci sono valori universali ed esigenze comuni che vanno rispettati; tuttavia ad ogni individuo deve essere riconosciuta la libertà di viverli nella forma che meglio risponde alla sua personalità. Non vi sono e non vi debbono essere uomini uguali (con la stessa testa); non vi sono e non vi debbono essere cittadini uguali (con la stessa divisa); non vi sono e non vi debbono essere lavoratori uguali (con la stessa tuta).

IL SUCCESSO FORMATIVO

Se la formazione è piena quando riguarda tutte le dimensioni della personalità (*formazione integrale*) e quando è realizzata nel rispetto delle identità personali, sociali, culturali e professionali (*formazione originale*), la formazione è piena anche e soprattutto quando si attua al massimo livello.

L'espressione *successo formativo* va interpretata alla luce dell'affermazione costituzione del <<*pieno sviluppo della persona umana*>>. Se per <<*sviluppo*>> si intende la formazione, per *pieno sviluppo* deve intendersi il massimo sviluppo possibile, la pienezza della formazione, la formazione che ha raggiunto il massimo livello, la formazione che ha avuto successo.

Evidentemente, qui si pongono alcuni interrogativi.

L'aggettivo <<*pieno*>> fa riferimento ad una misurazione.

La formazione è piena quando è stato raggiunto il massimo livello. Ma qual è il massimo livello?

Nel passato si fissava una misura, un modello, un programma. L'alunno doveva acquisire le conoscenze, le capacità e gli atteggiamenti previsti dai Programmi didattici in astratto per tutti gli alunni.

Anche nel RAS si prevedono gli *obiettivi standard*, gli obiettivi che tutti gli alunni debbono perseguire.

Ma il successo formativo può essere correlato al loro perseguimento?

Problema complesso, legato alla concezione che si ha della persona umana, predeterminata geneticamente (ogni individuo diventa quello che deve diventare: realizza le sue potenzialità) oppure da costruirsi, come sostiene Skinner, ovvero frutto della interazione dei fattori genetici e dei fattori socioculturali.

Al riguardo, sembra che si possa essere d'accordo nel ritenere che non sappiamo quali siano effettivamente le potenzialità formative e quali siano effettivamente i limiti entro i quali le potenzialità possano realizzarsi. Sappiamo però che i percorsi formativi di qualità possono portare al miglioramento dei risultati, anche a parità di potenzialità.

E, allora, il problema diventa il miglioramento della qualità educativa e didattica, perché anche da questa dipendono i risultati formativi (*successo formativo*), sia che si tratti di far sviluppare (far *venir fuori*) le potenzialità, sia che si tratti di creare le migliori condizioni perché le capacità e gli atteggiamenti si formino.

Siccome non si conoscono le effettive potenzialità, nemmeno degli alunni portatori di handicap, l'unica possibilità di intervento è sulla qualità della scuola⁵⁴, che è la qualità della didattica. Ecco perché sulla didattica si gioca il destino della scuola dell'autonomia: *la didattica costituisce il cuore dell'autonomia*⁵⁵.

L'ineludibile impegno di assicurare a tutti gli alunni il successo formativo pone innanzitutto l'esigenza che gli operatori scolastici non stabiliscano limiti alle possibilità formative dei singoli alunni, ma si pongano nell'atteggiamento dell'ottimismo educativo che è proprio delle madri, anche se vissuto criticamente. È opportuno che, metodologicamente, anche alla luce degli orientamenti che possono essere desunti dall'effetto Pigmalione⁵⁶ e dall'effetto alone, i docenti tengano alte le mete formative da perseguire.

Tuttavia, l'atteggiamento degli operatori scolastici deve essere critico, non fideistico, ma operativo, tale da tradursi in un impegno di analisi delle carenze formative, per intraprendere tutte le iniziative formative, eventualmente di recupero o compensative, che possano essere ritenute opportune. Occorre porre in alto le mete; occorre impegnarsi a ricercare tutte le strategie educative e didattiche per poterle perseguire, se non conseguire.

Occorre assumere come obiettivo da perseguire, da garantire, da assicurare a tutti gli alunni il *successo formativo*, inteso come la meta più alta possibile, la più completa possibile.

Ma non basta porsi l'obiettivo del *successo formativo*: occorre impegnarsi concretamente a realizzarlo.

Al riguardo, è opportuno evidenziare il significato estremamente felice dell'espressione *successo formativo*.

Si tratta di un'espressione che può essere assunta ad emblema della scuola dell'autonomia: ***la scuola dell'autonomia come scuola del successo formativo***.

L'espressione *successo formativo* è estremamente significativa per diversi motivi:

- 1) perché il *successo formativo* deve essere assicurato a tutti gli alunni, dando finalmente concreta, reale, effettiva attuazione al principio del ***diritto all'educazione ed all'istruzione*** sancito nella Carta costituzionale;
- 2) perché il *successo formativo* deve essere inteso come ***formazione al più alto livello possibile***, eliminando ogni forma di dispersione delle possibilità formative dei singoli alunni, che è dispersione di umanità;
- 3) perché la scuola deve tradursi in ***esperienza positiva*** per tutti gli alunni: la scuola non deve costituire un'alea, un rischio, una lotta, ma un'esperienza gratificante, positiva, che deve essere vissuta da ogni alunno come ***occasione della propria autorealizzazione***, della propria autoaffermazione, del proprio successo formativo;
- 4) perché l'educazione deve essere coerente con la sua natura che è quella di ***far crescere***, far diventare adulti;
- 5) perché il ***successo crea successo***: occorre che l'esperienza scolastica sia ispirata ai criteri sociopsicopedagogici più accreditati, tra i quali figura il bisogno di autoaffermazione, di aurealizzazione, di competenza;
- 6) perché il successo formativo è lo ***star bene*** a scuola, nella vita, nella società.

IL SUCCESSO FORMATIVO COME DIRITTO ALL'EDUCAZIONE E ALL'ISTRUZIONE

L'art. 3 della Costituzione repubblicana afferma che <<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>>.

Il <<pieno sviluppo>> della personalità di ogni essere umano costituisce un impegno, non solo personale, familiare, sociale, ma anche politico. Lo Stato si impegna a garantire il <<pieno sviluppo>>, la piena formazione della persona umana, il successo formativo di tutti i cittadini.

È questo il discorso del *diritto all'educazione ed all'istruzione*⁵⁷ che si è imposto all'attenzione del mondo della scuola, della società e della politica nella seconda metà del XX secolo, ma che viene da lontano: dalla Riforma luterana, dalla Rivoluzione francese⁵⁸, dall'affermarsi dello Stato moderno e soprattutto delle società democratiche⁵⁹.

⁵⁴ CASTOLDI M., *Segnali di qualità*, La Scuola, Brescia, 1998.

⁵⁵ In merito cfr. *Didattica: Cuore dell'Autonomia* in [Http://www.edscuola.com/dida.shtml](http://www.edscuola.com/dida.shtml)

⁵⁶ In merito cfr. ROSENTHAL R., JACOBSON L., *Pigmalione in classe*, Angeli, Milano, 1972.

⁵⁷ In merito cfr. FAURE E. (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando-UNESCO, Roma, 1973; POTOSHCHNIG U., <<Istruzione (d.alla)>>, in *Enciclopedia del d.*, vol. XXIII, Giuffrè, Milano, 1973; TADINI F., MENCARELLI M., SALUCCI S., *I diritti del bambino nelle "Carte" internazionali*, La Scuola, Brescia, 1979.

⁵⁸ Come scriveva il Condorcet, occorre <<offrire a (ciascun individuo) della specie umana... l'opportunità... di sviluppare tutta la potenzialità dei talenti che ha ricevuto dalla natura, e con ciò stabilire tra i cittadini l'eguaglianza di fatto, rendendo reale l'eguaglianza politica riconosciuta dalla legge; tale deve essere il primo scopo di una istruzione nazionale che, sotto questo punto di vista, è per i pubblici poteri un dovere di giustizia>>⁵⁸ (HESSEN S., *Democrazia moderna*, Armando, Roma, 1971, p. 76).

⁵⁹ DEWEY J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.

Nel RAS e nella LRC non si trova un esplicito richiamo al principio del diritto all'educazione e all'istruzione, anche se tutto il loro contenuto risulta estremamente coerente con quel principio che, sancito dalla Costituzione repubblicana del 1948, è stato a fondamento di tutta l'azione innovativa che ha caratterizzato la scuola italiana, a cominciare dagli anni '50 e che ha portato, come esito conclusivo, al RAS ed alla LRC. La seconda metà del XX secolo può essere letta nella prospettiva della realizzazione del principio del diritto all'educazione e all'istruzione, inteso come <<pieno sviluppo della persona umana>>, come autorealizzazione, come integrale formazione umana. La riforma dei *Programmi didattici del 1955*, l'istituzione della *Scuola media unica* del 1962, *l'integrazione degli alunni portatori di handicap*, il *Tempo pieno*, il *Tempo lungo*, *l'apertura delle classi*, la *valutazione formativa* vanno letti tutti come strumenti intesi ad assicurare il diritto all'educazione e all'istruzione a tutti i giovani.

L'impresa è stata in gran parte portata a termine, almeno sul piano quantitativo, stante l'attuale generalizzata frequenza, oltre che della scuola dell'infanzia, soprattutto della scuola elementare e della scuola media.

Tuttavia, il diritto all'educazione e all'istruzione non poteva e non può essere inteso come mera frequenza della scuola.

È per questo che nel RAS si usa l'espressione più significativa di *successo formativo*, la quale sta a significare l'effettivo <<pieno sviluppo della persona umana>>.

IL SUCCESSO FORMATIVO COME PIENA FORMAZIONE

Il diritto all'educazione e all'istruzione non è il diritto ad una prestazione qual è la frequenza della scuola, ma ad un risultato: la **piena formazione della personalità**. La scuola garantisce il *successo formativo* solo se e nella misura in cui assicura la piena formazione: <<diritto ad apprendere>>, <<sviluppo delle potenzialità>>, <<crescita>> e <<valorizzazione della persona umana>> sono le indicazioni che si ritrovano nel RAS e nella LRC.

Il *successo formativo* è garantito ad ogni alunno nella misura in cui gli è assicurato il pieno sviluppo delle <<potenzialità>>, da intendere, però, non tanto come ambiti definiti di sviluppo e di formazione, quanto come possibilità, come aperture, come disponibilità formative, che vanno coltivate, perché ogni alunno raggiunga i più alti livelli di sviluppo, perché la sua autorealizzazione raggiunga i più alti livelli, perché egli raggiunga la pienezza della sua possibile umanizzazione: <<Ogni uomo è destinato ad essere un successo e il mondo è destinato ad accogliere questo successo>>. ⁶⁰

Va evitata ogni dispersione di possibilità formative, perché l'umanità si innalzi, raggiunga i più alti livelli nei singoli individui e nella sua universalità: ogni dispersione di possibilità formative è una dispersione di umanità per il singolo soggetto ma anche per l'intera umanità.

IL SUCCESSO FORMATIVO COME AUTOREALIZZAZIONE UMANA

Il *successo formativo* va assicurato a tutti gli alunni, non può costituire un'alea. Non si può mettere a rischio la vita fisica e non si può mettere a rischio la vita culturale, sociale, affettiva di ogni individuo. Se alla condizione umana non si nasce ma si perviene attraverso l'educazione, non può costituire per nessuno un rischio la sua nascita alla condizione umana. L'educazione non può costituire un'alea, un rischio, una lotta per la propria nascita alla condizione umana.

Ad ogni figlio di donna deve essere garantita la possibilità della sua nascita alla condizione umana, della sua umanizzazione, della sua autorealizzazione. Ogni essere umano, ogni essere vivente aspira alla propria autoaffermazione, alla propria autorealizzazione: la scuola deve creare le migliori condizioni perché questa autorealizzazione si concretizzi, per ogni alunno.

IL SUCCESSO FORMATIVO COME CRESCITA

Il successo formativo è il diritto di ogni essere umano alla propria crescita, a divenire adulto. Etimologicamente, l'educazione è stata intesa come *educere* (trarre fuori): *diventare quello che si è*, direbbe Pindaro. Tuttavia, il suo significato più profondo è dato dal *crescere*, dal farsi adulto (etimologicamente: *alimentato, cresciuto*, cioè *educato*): l'adulto è colui che è cresciuto, che è cresciuto perché è stato alimentato. Non si diventa uomini, per un mero processo di sviluppo, per un mero venir fuori, ma si diventa uomini perché è possibile alimentarsi, è possibile assimilare la cultura che è lo strumento dell'umanizzazione, della crescita, dell'educazione, della formazione dell'uomo.

Il successo formativo non arride a chi non è alimentato, a chi non è data la possibilità di nutrirsi alle fonti della cultura, a chi non è dato stabilire interazioni socioculturali. Il successo formativo non è assicurato al selvaggio dell'Aveyron, ai bambini lupo che sono cresciuti fuori dal consorzio umano, fuori dal mondo della cultura. Quando la bambina Guayaquil di cui riferisce Pieron è stata messa nella condizione di alimentarsi della cultura umana, è cresciuta, si è umanizzata, si è formata ⁶¹.

La scuola è per sua costitutiva natura l'ambiente artificiale della formazione umana di cui parla Bruner ⁶². Non sarebbe scuola se non assicurasse la formazione a tutti gli alunni: la scuola non può essere un ambiente di

⁶⁰ FAURE E. (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando-UNESCO, Roma, 1973, P. 249. In merito cfr. DOLL R. C. ET ALII, *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze, 1969.

⁶¹ OSTERRIETH P.A., *Introduzione alla psicologia del bambino*, Giunti Barbèra, Firenze, 1980, p. 24.

⁶² <<La scuola è l'ingresso nella vita della ragione. È, certamente, vita essa stessa, e non mera preparazione alla vita; tuttavia è **uno speciale tipo di vita, accuratamente programmato** al fine di sfruttare al massimo quegli anni ricchi di possibilità formative che

formazione solo per alcuni alunni; essa deve assicurare il successo della formazione a tutti; essa deve mettere tutti gli alunni nella condizione di educarsi.

IL SUCCESSO CREA SUCCESSO

Il *successo formativo* è un obiettivo da perseguire, ma è anche uno strumento.

Il *successo formativo*, come risultato finale, si assicura se continuamente, in ogni momento del processo evolutivo e formativo, esso viene assicurato. L'autorealizzazione, la formazione complessiva della personalità, l'umanizzazione si realizzano attraverso passi successivi (*step by step*)⁶³.

Il processo formativo dei primi anni di vita condiziona il successo formativo degli anni successivi. Dal successo della formazione che il bambino realizza nell'ambito della famiglia dipende anche il successo formativo che il bambino realizza nella scuola dell'infanzia ecc.

Pertanto, il successo formativo, in ogni segmento scolastico, in ogni annualità scolastica, in ogni momento del processo formativo, costituisce lo strumento per assicurare il successo formativo complessivo.

È questo il principio fondamentale della pedagogia skinneriana⁶⁴, della metodologia del *Mastery learning*⁶⁵, della più aggiornata ricerca sociopsicopedagogia.

Ma lo è, non solo sul piano cognitivo, ma anche e forse soprattutto sul piano affettivo.

Il successo nell'apprendimento crea successo, non solo perché assicura il possesso delle pre-conoscenze, dei prerequisiti cognitivi, ma anche e forse soprattutto perché incrementa la motivazione ad apprendere, a formarsi, a crescere.

L'insuccesso mortifica, perché spegne, fa venire meno la stima in se stessi, la fiducia di poter apprendere, di poter acquisire nuove conoscenze.

Al contrario, il successo motiva, incrementa la volontà di apprendere e di formarsi.

Il successo crea successo, non solo nel mondo dell'economia.

Il successo è un traguardo finale, ma è anche un traguardo intermedio, ma è anche il traguardo di ogni giorno, di ogni momento.

IL SUCCESSO FORMATIVO COME UTOPIA

La possibilità di assicurare il *successo formativo* a tutti gli alunni intravvista da Skinner nell'Istruzione Programmata lo ha portato a ipotizzare una società di uomini felici (l'utopia di *Walden II*).

Il *successo formativo*, assunto a proprio emblema dalla scuola dell'autonomia, dovrebbe portare tutti gli alunni a risultati soddisfacenti, se non ottimali, non solo sul piano della istruzione, ma anche e soprattutto sul piano della formazione personale. Il successo del processo di autorealizzazione dovrebbe portare tutti gli alunni a vivere positivamente l'esperienza scolastica, per poi vivere positivamente l'esperienza professionale ed umana nella società (<<*effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese*>>)(art. 3 Cost.).

Una delle più consistenti iniziative formative che è stata promossa nelle scuole è l'*Educazione alla salute*, la quale ha assunto come suo motto lo "*star bene*". Assicurare il successo formativo significa creare le condizioni per stare bene, a scuola, nella società, nella vita.

La scuola dell'autonomia è impegnata a tesaurizzare le esperienze più significative realizzate negli ultimi decenni, anche sul piano dell'educazione alla salute, che è educazione *tout court*, che è crescita, che è autorealizzazione umana, che è *successo formativo*.

È POSSIBILE IL SUCCESSO FORMATIVO?

Preso atto che il *successo formativo* va inteso come formazione integrale, cioè come formazione delle capacità e degli atteggiamenti relativi a tutte le dimensioni della personalità, nessuna esclusa, considerate nella loro interdipendenza, anzi nella loro integrazione, risulta opportuno soffermarsi sull'espressione *successo formativo*. Si è soliti affermare che la vita è una lotta per la sopravvivenza con risultati che sono diversificati e che per alcuni sono addirittura negativi o disastrosi.

La metafora viene utilizzata anche per la scuola, considerata anch'essa come il luogo di una lotta, di una battaglia, in cui ogni alunno combatte, giorno dopo giorno, per la propria riuscita, per la propria affermazione, per la propria autorealizzazione.

Alcuni hanno successo, raggiungendo risultati lusinghieri.

Altri debbono accontentarsi della mediocrità o di una sufficienza risicata.

caratterizzano lo sviluppo dell'*homo sapiens* e che distinguono la specie umana dalle altre>> (BRUNER J. S., *Dopo Dewey*, Armando, Roma, 1970, p. 17).

⁶³ In merito cfr. FONTANA TOMMASUCCI L., *Istruzione programmata e macchine per insegnare*, Armando, Roma, 1968.

⁶⁴ In merito cfr. SKINNER B.F., *La tecnologia dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1972.

⁶⁵ In merito cfr. BLOCK H.J. (a cura di), *Mastery learning-Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, Loescher, Torino, 1972; Idem, *Scuola, società e mastery learning*, Loescher, Torino, 1977.

Altri infine soccombono: sono gli alunni che ieri venivano addirittura respinti dalla scuola, allontanati, espulsi. Oggi, almeno nella scuola dell'obbligo, non vengono respinti, ma continuano a frequentare la scuola e ne escono senza avere raggiunto accettabili livelli di formazione e di istruzione.

Ieri le cause di tale diversificazione degli esiti venivano attribuiti soprattutto al patrimonio genetico. Si affermava che non tutti gli alunni erano dotati e che il destino dei meno dotati era già segnato, ineluttabile, immodificabile: intelligenti si nasce, e la scuola non può che prendere atto dell'intelligenza di cui gli alunni sono portatori, delle loro dotazioni per questa o quell'altra disciplina, delle loro potenzialità educative.

La teoria accettata era quella delle *potenzialità educative*: potenzialità genetiche, oggettive, ineludibili.

La scuola è il luogo in cui le potenzialità emergono, si manifestano, vengono fuori (educazione come *educere*, trarre fuori) e ogni alunno diventa quello che può diventare.

Il risultato educativo viene assunto come rivelatore delle possibilità formative, a prescindere dalla qualità dell'istruzione, che non viene presa in considerazione. Si dà per scontato che la scuola abbia fatto tutto quello che poteva essere fatto e che i risultati conseguiti dall'alunno costituiscono il massimo di quello che le sue "potenzialità" potevano consentire. A volte, gli scarsi risultati vengono attribuiti alla scarsa motivazione dell'alunno, ma anche questa viene data come una variabile indipendente, di cui la scuola prende atto, come fa per le dotazioni genetiche.

Negli anni '60 si è cercato di rovesciare tale concezione e, in particolare, Skinner ha proposto una concezione ottimistica dell'educazione (<<*il fine dell'educazione non dev'essere nulla di meno del più completo sviluppo possibile dell'organismo umano*>>⁶⁶).

Infatti, negli anni '60 e '70 l'attenzione è stata posta soprattutto sui fattori ambientali, sui condizionamenti socioculturali. In America è stato attuato l'apposito programma di decondizionamento *Head start*⁶⁷. In Italia sono stati attivati attività integrative, che poi sono entrate nel curriculum comune della scuola elementare con il tempo pieno di cui alla Legge 820/1971 e nel curriculum aggiuntivo della scuola media con il tempo lungo. La Legge 270/1982 ha previsto l'estensione delle attività integrative a tutti gli altri ordini di scuola.

Sembrava che si volesse capovolgere la situazione attribuendo i risultati negativi ai condizionamenti socioculturali sfavorevoli, che perciò ci si impegnava a combattere⁶⁸.

Quindi, vi si sono, da una parte, le teorie innatistiche; dall'altra le teorie ambientalistiche: due concezioni estreme. Oggi sembra prevalere una concezione mediatrice.

Si ritiene che la personalità sia la risultante dell'interazione del patrimonio genetico con le stimolazioni socioculturali.

Non si disconosce che vi siano dei fattori genetici, da intendere però più come *possibilità* che come *potenzialità*. L'individuo nasce con un patrimonio genetico aperto a diverse e ancora imprevedibili possibilità di realizzazione. In particolare, secondo le neuroscienze, le connessioni tra i neuroni del cervello⁶⁹ si stabiliscono per effetto delle stimolazioni socioculturali, soprattutto per effetto delle esperienze prenatali e postnatali che il bambino può realizzare. Nessuno nasce Einstein e nessuna clonazione potrà mai portare alla sua duplicazione, perché la personalità di Einstein si è realizzata in virtù del suo patrimonio genetico, ma anche e soprattutto per effetto del contesto di esperienze che egli ha potuto vivere e, forse, anche in modo consistente, della sua volontà, del suo impegno, delle sue motivazioni.

Nel processo di formazione della personalità agiscono fattori genetici e fattori socioculturali, ma anche fattori personali, soggettivi, che non sono solo cognitivi, ma anche affettivi in senso lato (*atteggiamenti*).

Il RAS e la LRC sembrano porsi in tale prospettiva, nel momento in cui, da una parte, fanno riferimento alle "potenzialità individuali" e, dall'altra, però, pongono come obiettivi della scuola il *successo formativo* da assicurare a tutti gli alunni, compresi gli alunni portatori di handicap.

Al riguardo, sembra che l'atteggiamento più corretto sia quello di considerare le *potenzialità* non tanto come ambiti predeterminati di sviluppo e di formazione, per cui l'educazione verrebbe concepita come *educere* (trarre fuori), sviluppo, maturazione, quanto invece come *possibilità formative*, come aperture.

Gli alunni, sin dalla nascita, si presentano con delle *possibilità formative*, che peraltro nessuno è nella condizione di diagnosticare, di predeterminare, di diagnosticare. Quello che può diventare il neonato non dipende solo dal suo patrimonio genetico, ma dipende anche e forse soprattutto dalle stimolazioni formative che gli vengono offerte già nel grembo materno e soprattutto nei primi anni di vita, in quella potente istituzione educativa che è la comeniana "scuola del grembo materno", e anche nella scuola dell'infanzia, la cui rilevanza educativa è la più consistente rispetto agli ordini successivi di scuola, per cui dovrebbe essere fatta oggetto di attenzioni maggiori di quelle che di fatto le vengono riservate, le quali risultano quasi sempre riduttive, anche per il persistere della sua eredità storica di scuola assistenziale e della socializzazione, e non invece di scuola fondamentale, di primo segmento del sistema formativo scolastico, di scuola primaria.

⁶⁶ In merito cfr. SKINNER B.F., *La tecnologia dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1970, p. 13.

⁶⁷ In merito cfr. PETRACCHI G., *Decondizionamento*, La Scuola, Brescia, 1976.

⁶⁸ In merito cfr. PETRACCHI G., *Decondizionamento*, La Scuola, Brescia, 1976.

⁶⁹ In merito cfr. GAZZANIGA M.S., *Il cervello sociale*, Giunti, Firenze.

Nel momento in cui si è proceduto alla riforma dei cicli si sono perdute alcune occasioni preziose.

Innanzitutto, quella dell'obbligatorietà della scuola dell'infanzia, obbligatorietà che poteva essere assolta attraverso la frequenza, sia della scuola statale che della scuola non statale.

Ma, sul piano ordinamentale, si è perduta l'occasione di riconoscerne la *primarietà*, già prevista dagli Orientamenti educativi del 1991 (<<**primo grado del sistema scolastico**>>) e si è commesso il gravissimo errore, pedagogico oltre che ordinamentale, di attribuire la qualifica di *scuola primaria* alla scuola successiva alla scuola dell'infanzia, frutto della unificazione della scuola elementare e della scuola secondaria di primo grado.

Se sul piano sociopsicopedagogico è universalmente acquisito che la scuola dell'infanzia costituisce il primo segmento del sistema scolastico, risulta un assurdo normativo aver definito *scuola primaria* la scuola che ad essa segue. Se le remore di natura politica potevano impedire di definire *scuola primaria* la scuola dell'infanzia, almeno si doveva avere l'accortezza di non attribuire tale denominazione alla scuola che segue alla scuola dell'infanzia, che sarebbe scuola *pre-primaria*, quindi scuola non fondamentale, come invece è.

Le incongruenze che ne conseguono riguardano, non solo il mancato riconoscimento sul piano ordinamentale del fondamentale ruolo della scuola dell'infanzia, ma anche l'assurdo della sua esclusione, sul piano formale, dall'ambito della *scuola per la formazione di base*, nel momento in cui si è commesso l'altro errore di definire *scuola di base* solo la *scuola primaria*.

Se proprio non si poteva riconoscere la *primarietà* della scuola dell'infanzia e la sua inclusione istituzionale nella *scuola per la formazione di base*, si poteva almeno evitare di definire <<*scuola primaria*>> la scuola che segue la scuola dell'infanzia e comunque evitare di attribuire la denominazione di <<*scuola di base*>> alla sola scuola primaria.

Evidentemente, vi sono state delle difficoltà di natura giuridica e politica, ma nessuno disconosce, può e vuole disconoscere, che la scuola dell'infanzia costituisce il <<*primo grado*>>, se non della *scuola di base*, senz'altro della *scuola per la formazione di base*. È giocoforza operare una distinzione tra *scuola di base* e *scuola per la formazione di base*: la *scuola di base* è la prima scuola dell'obbligo, è la *scuola primaria dell'obbligo*, è la scuola primaria nell'ambito della scuola dell'obbligo, che comprende anche le prime annualità della scuola secondaria. Ma, al di fuori della terminologia giuridica, vi è la terminologia pedagogica, nell'ambito della quale si colloca la *scuola per la formazione di base*, cioè la scuola che offre il suo contributo alla piena formazione della personalità. Alla piena formazione della personalità offrono indubbiamente il loro contributo, sia la *scuola dell'infanzia* che la *scuola primaria* o *scuola di base*. La *scuola dell'infanzia* è il primo grado della *scuola per la formazione di base*. Tuttavia, ciò che importa sottolineare è che il *successo formativo* dipende molto dall'azione educativa e didattica svolta dalla scuola dell'infanzia, così come dipende anche dall'azione educativa e didattica svolta dalle scuole successive.

Il RAS e la LRC fanno carico al sistema educativo di istruzione e di formazione, considerato complessivamente, della responsabilità del **successo formativo**.

<<*L'autonomia delle istituzioni scolastiche... si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana..., 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*>>.

Occorre garantire il *successo formativo* a tutti gli alunni, migliorando <<*l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento*>>.

Le istituzioni scolastiche non possono limitarsi a perseguire il *successo formativo* ma lo debbono garantire.

Mai si era utilizzata un'espressione così forte: <<**garantire loro il successo formativo**>>.

È possibile garantire il *successo formativo* a tutti gli alunni? È possibile cioè che tutti gli alunni, e non solo una parte di essi, abbia successo a scuola?

È questo l'impegno della scuola dell'autonomia.

Non avrebbe significato la riforma della scuola, se non portasse a questo risultato, se la scuola dell'autonomia non garantisse il *successo formativo* a tutti gli alunni che la frequentano.

Il *successo formativo* è un diritto di tutti gli alunni, sancito dalla Carta costituzionale (<<*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*>>)(art. 3 Cost.).

Ma è un diritto di ogni essere umano, in quanto ogni essere umano ha diritto alla sua umanizzazione, a farsi uomo, a divenire adulto.

Significativamente, nell'art. 1 della LRC si afferma che <<*Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana*>>.

Ogni individuo ha diritto alla propria crescita, a divenire adulto. Il bambino è piccolo perché deve diventare adulto, deve formarsi, deve realizzarsi come uomo, come cittadino e come lavoratore.

Il Rapporto Faure afferma: <<Ogni uomo è destinato ad essere un successo e il mondo è destinato ad accogliere questo successo>>⁷⁰.

Ogni essere umano ha diritto alla sua umanizzazione, alla sua autorealizzazione, a divenire tutto quello che può e vuole divenire.

Il successo formativo è un diritto dell'alunno e perciò costituisce il fondamentale impegno della scuola.

Oggi si ritiene che il successo formativo debba e possa essere assicurato a tutti gli alunni, secondo prospettive che non è possibile predeterminare.

Quello che importa non è tanto prevedere e tantomeno predefinire le possibilità formative, a nessun livello di età, quanto creare le condizioni perché tutti gli alunni abbiano la possibilità di autorealizzarsi al massimo, di sviluppare quanto più possibile le capacità e gli atteggiamenti relativi a tutte le dimensioni della personalità, nel rispetto delle identità personali, sociali, culturali e professionali.

Il successo formativo cui fa riferimento il RAS non sta ad indicare una meta, un patrimonio di conoscenze, di capacità e di atteggiamenti codificato in un programma, ma una prospettiva, più che di sviluppo, di formazione, che si presenta aperta, suscettibile di realizzarsi nelle forme più diverse ed ai livelli più diversificati.

C'è una base di *obiettivi formativi standard*, comuni, ma poi ci sono gli *obiettivi formativi integrativi* e soprattutto ci sono gli *obiettivi formativi aggiuntivi*, senza limiti, perché vanno oltre il normale orario di funzionamento della scuola e comprendono tutte le possibilità offerte dall'extrascuola, nella prospettiva di un *sistema formativo integrato* che non solo comprende ma coordina, ottimizza, integra le più diverse iniziative formative, ieri appannaggio di una ristretta cerchia di alunni, oggi a disposizione di tutti gli alunni.

Il *successo formativo* è la garanzia della possibilità di perseguire le mete più elevate e più ampie, è la possibilità di evitare che una parte più o meno consistente delle possibilità formative dei singoli alunni vada dispersa, perduta per sempre, in quanto non trova le condizioni per realizzarsi.

Così inteso, il successo formativo richiede un'organizzazione educativa e didattica tale da rendere possibile ad ogni alunno di perseguire il più ampio ventaglio di prospettive formative, al più alto livello possibile.

In tale prospettiva, il successo formativo è possibile, è realizzabile nella misura in cui le scuole sappiano accrescere l'efficacia e l'efficienza della loro organizzazione educativa e della loro azione didattica. Il problema della qualità diventa il problema fondamentale della scuola dell'autonomia⁷¹.

Il successo formativo si assicura se si assicura il miglioramento dei processi di insegnamento e di apprendimento.

Il RAS indica la strada da seguire, nel momento in cui afferma <<**l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento**>>.

Ma, come si assicura il miglioramento?

COME ASSICURARE IL SUCCESSO FORMATIVO

Le indicazioni al riguardo sono estremamente significative, nel momento in cui il RAS precisa che le <<istituzioni scolastiche... concretizzano gli obiettivi nazionali in **percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni... promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo**>> e la LRC afferma che <<Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla **crescita e alla valorizzazione della persona umana... La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali.**

Si tratta di un compito estremamente impegnativo che la scuola dell'autonomia può assolvere, operando sia sul piano educativo e didattico, attraverso il miglioramento della competenza professionale dei docenti, sia sul piano dell'organizzazione flessibile della scuola.

Il successo formativo non può essere assicurato se non attraverso il miglioramento della qualità dei processi di insegnamento/apprendimento, che può essere reso possibile dall'autonomia di ricerca, di sperimentazione e di aggiornamento e della autonomia organizzativa che ha il suo strumento fondamentale nella gestione della *flessibilità*.

La scuola dell'autonomia deve garantire il *successo formativo* a tutti gli alunni e può garantirlo impegnandosi a migliorare la qualità e l'efficienza della sua organizzazione e della sua azione educativa e didattica, soprattutto attraverso l'elaborazione di un POF che sappia, da una parte, cogliere le *esigenze formative* dei singoli alunni e, dall'altra, ricercare e individuare le *strategie educative e didattiche* e le *modalità organizzative* più adeguate, anche operando in stretta cooperazione con tutte le altre agenzie formative, nell'ambito del *sistema formativo integrato*.

CAPITOLO 1—LA SCUOLA DELL'AUTONOMIA COME SCUOLA DELLA FLESSIBILITÀ⁷²

⁷⁰ FAURE E. (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando-UNESCO, Roma, 1973, P. 249.

⁷¹ In merito cfr. SCURATI C. (a cura di), *Qualità allo specchio*, La Scuola, Brescia, 1998.

⁷² DA. UMBERTO TENUTA, *La flessibilità della scuola e la centralità degli alunni*, ANICIA, ROMA, 2003, con CD-ROM, CAPITOLO I.

La scuola dell'autonomia costituisce una riforma "epocale" della scuola italiana, non tanto perché comporta una ristrutturazione complessiva della sua organizzazione educativa e didattica, quanto perché crea finalmente le condizioni per dare concreta attuazione al principio costituzionale del *diritto all'educazione ed all'istruzione*⁷³.

IL SUPERAMENTO DELLA SCUOLA SELETTIVA

La Costituzione repubblicana del 1948 cambia la prospettiva dell'educazione, riconoscendo che essa costituisce un diritto fondamentale che va garantito a tutti i cittadini (<<*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 supera la precedente concezione della scuola selettiva e si afferma il diritto di tutti i cittadini al pieno sviluppo della loro personalità.

Comincia dal 1948 un'era nuova della politica scolastica, impegnata a realizzare una *scuola per la formazione di base*⁷⁴ capace di assicurare a tutti i cittadini la piena formazione della personalità (<<*pieno sviluppo della persona umana*>>), nel rispetto delle loro identità personali, sociali, culturali e professionali.

I progetti di riforma inattuati e quelli attuati, con i Programmi didattici del 1955, con l'istituzione della scuola media unica di cui alla Legge 1859/1962 e della scuola materna statale di cui alla Legge 444/1968, con l'integrazione degli alunni in situazione di handicap di cui alla Legge 118/1971, con la realizzazione della scuola elementare a tempo pieno di cui alla Legge 820/1971, con i Decreti delegati del 1974, con la Legge 517/1977, con la Legge 270/1982 ecc., sono tutti la testimonianza dell'intento di realizzare una scuola impegnata a garantire a tutti gli alunni la piena formazione della personalità (<<*pieno sviluppo della persona umana*>>).

Il Regolamento dell'autonomia scolastica di cui al D.P.R. 275/1998 (**RAS**) porta a compimento questo piano innovatore, nel momento in cui, non solo riafferma l'impegno di garantire il <<*successo formativo*>> a tutti gli alunni, ma indica nella *flessibilità* la strategia per realizzare una scuola effettivamente capace di garantire il *successo formativo* a tutti gli alunni. La riforma della scuola delineata dal RAS e la Legge 30/2000 (riforma dei cicli) si pongono come strumenti per dare attuazione ai principi educativi sanciti nella Costituzione repubblicana del 1948, attraverso la realizzazione di una scuola che si pone esplicitamente l'obiettivo di *assicurare il successo formativo a tutti gli alunni* e si organizza secondo i criteri più funzionali a tale obiettivo, criteri che possono essere sintetizzati nel principio della *flessibilità*.

La scuola dell'autonomia si pone il fondamentale obiettivo di assicurare il *successo formativo* a tutti gli alunni ed a tal fine fa ricorso alle strategie educative ed organizzative più efficaci, quali sono quelle della *flessibilità*, da intendere come *personalizzazione educativa*⁷⁵.

Se, da una parte, la scuola dell'autonomia si caratterizza per il suo impegno di garantire il *successo formativo* e di garantirlo a *tutti gli alunni*, dall'altra essa si pone su un piano di estrema concretezza, perché fa tesoro della ricerca socio-psico-pedagogica più avanzata che indica nella personalizzazione dell'azione educativa e didattica gli strumenti più adeguati per mettere tutti gli alunni nella condizione di perseguire il loro *successo formativo*.

Ogni discorso sulla scuola dell'autonomia non può prescindere da questi due elementi che essenzialmente la caratterizzano e che sono, da una parte, il preciso impegno di **assicurare il successo formativo a tutti gli alunni** e, dall'altra, **la flessibilità delle sue strategie educative ed organizzative**.

Non si comprende il significato profondo, autentico, essenziale della scuola dell'autonomia, se non si prende atto che essa nasce con il fondamentale compito di garantire a tutti gli alunni il *successo formativo*, inteso come <<*pieno sviluppo della persona umana*>> nel rispetto delle *identità personali, sociali, culturali e professionali*.

Gli elementi innovativi sono costituiti dal riconoscimento che la persona umana non è predeterminata dal patrimonio genetico ma si costruisce attraverso i processi formativi che si svolgono nel *sistema formativo integrato*, di cui la scuola costituisce un elemento estremamente significativo, e che pertanto l'educazione rappresenta un diritto che occorre garantire a tutti i cittadini.

In quanto costituisce lo strumento attraverso il quale i figli di donna diventano uomini, l'educazione costituisce un diritto fondamentale che non può essere negato a nessuno. Il diritto all'educazione ed all'istruzione è il diritto alla nascita alla condizione umana, è il diritto alla propria natura, è il diritto alla vita umana, e come tale impegna la

⁷³ In merito cfr: POTOTSCHNIG U., *Diritto all'istruzione*, in ENCICLOPEDIA DEL DIRITTO, VOL. XXII, pp. 96-116; PIAGET J., *Dove va l'educazione*, Armando, Roma, 1974; HESSEN S., *Democrazia moderna*, Armando, Roma, 1971; HESSEN S., *Struttura e contenuto della scuola moderna*, Armando, Roma, 1949; DEWEY J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1951; MENCARELLI M., *Il diritto all'educazione*, La Scuola, Brescia, 1975; UNICEF, *Il diritto all'educazione*, Anicia 1991; SILVESTRI L., *I diritti del fanciullo e le "carte degli organismi internazionali*, Paravia, Torino, 1970.

⁷⁴ Con questa denominazione si è cominciata ad indicare negli anni '50 la scuola per la formazione di base, comprensiva prima della scuola elementare, poi anche della scuola media nel 1962 ed infine anche della scuola materna nel 1969.

⁷⁵ In merito cfr: CLAPARÈDE E., *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze, 1972; DAZZI D., *La personalizzazione dell'insegnamento*, DE AGOSTINI, Novare, 1999; DOLL R. C. ET ALII, *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze, 1969; TENUTA U., *Individualizzazione - Autonomia e flessibilità dell'azione educativa e didattica*, La Scuola, Brescia, 1998.; AA.VV., *L'individualizzazione dell'insegnamento*, Provincia autonoma di Bolzano, 1991; BALDACCINI M., *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze, 1993; AA.VV., *A misura di allievo*, numero monografico di Cadmo, IV, n. 10-11, Tecnodid, Napoli, 1996.

scuola dell'autonomia ad assicurarlo a tutti gli alunni: la scuola dell'autonomia si impegna a garantire il *successo formativo* a tutti gli alunni, non solo a una parte di essi, non solo ai <<capaci e meritevoli>>, ma a tutti indistintamente, compresi gli alunni in situazione di handicap e gli alunni portatori di svantaggio socioculturale.

Tramonta definitivamente la "filosofia" della scuola selettiva, della scuola che prende atto delle "potenzialità" formative dei singoli alunni, perché la scuola dell'autonomia si impegna ineludibilmente a far sì che a tutti gli alunni sia assicurato il *successo formativo*, la piena umanizzazione, il <<pieno sviluppo della persona umana>>.

La ragion d'essere della scuola dell'autonomia è quella di garantire il *successo formativo* e di garantirlo a tutti gli alunni.

Non è solo la presa d'atto di un diritto, il riconoscimento del diritto all'educazione, ma l'effettivo, preciso, concreto impegno a far sì che ogni alunno persegua e consegua⁷⁶ il *successo formativo*, inteso come piena formazione nel rispetto delle identità personali, sociali, culturali e professionali.

La scuola dell'autonomia si impegna a far sì che ogni alunno realizzi la sua formazione umana, una formazione che sia nello stesso tempo *ottimale, integrale ed originale*.

Innanzitutto, va garantita ad ogni alunno una *formazione ottimale*, la piena formazione della sua personalità, piena perché raggiunge i più alti livelli possibili. Tranne i casi estremi dei bambini vissuti fuori dal consorzio umano ("bambini selvaggi"⁷⁷), tutti i bambini realizzano comunque la loro formazione umana, ma questa formazione si presenta quasi sempre inadeguata, incompiuta, perché non tutte le possibilità formative dei giovani vengono messe nella condizione di svilupparsi, di formarsi, di realizzarsi al massimo. Tutti potevamo diventare più di quello che siamo diventati! La dispersione scolastica⁷⁸ riguarda non solo alcune categorie di alunni, ma tutti gli alunni, nel momento in cui la scuola non riesce ad assicurare il massimo sviluppo di tutte le potenzialità formative di cui ciascun alunno è portatore.

La scuola dell'autonomia si impegna a garantire il *successo formativo*, e quindi una *formazione ottimale*: ogni alunno deve vedere concretamente riconosciuto il suo diritto al massimo sviluppo delle sue "potenzialità" educative.

E pertanto il massimo sviluppo deve innanzitutto riferirsi a tutte le "potenzialità", a tutte le dimensioni della personalità. La formazione non è piena, se non è *formazione integrale*, se non si riferisce a tutte le dimensioni della personalità, se non è *formazione motoria, formazione sociale, formazione affettiva, formazione civica, formazione morale, formazione religiosa, formazione linguistica, formazione cognitiva, formazione matematica* ecc.

Ed ancora, la formazione non è piena formazione, se non è anche *formazione originale*, se non si realizza nel rispetto della singolarità di ogni essere umano (<<*individua substantia rationalis naturae*>>). Ogni essere umano ha diritto ad esprimere l'umanità intera, ma nella singolarità della sua personalità, in cui consiste la sua dignità di persona umana.

Se mai nella sua storia la scuola si era impegnata così concretamente e decisamente a garantire la piena formazione della persona umana, ancor meno si era impegnata a garantire che la piena formazione fosse rispettosa delle *identità sociali, culturali, professionali* e soprattutto *personali* dei singoli alunni.

Con la scuola dell'autonomia giungono al più alto livello di espressione il proponimento e l'impegno di garantire ai singoli alunni il loro diritto all'educazione, alla piena formazione, al *successo formativo*.

È questo il significato essenziale, profondo, fondante della scuola dell'autonomia.

Ma forse l'aspetto più significativo della riforma di cui al D.P.R. 275/1998 sta nell'aver indicato, non solo le finalità formative della scuola dell'autonomia, ma anche e soprattutto gli strumenti per raggiungerle.

Il RAS delinea le strategie educative ed organizzative che possano consentire alla scuola dell'autonomia di assicurare a tutti gli alunni il *successo formativo*, inteso come *piena formazione della persona umana* nel rispetto delle *identità personali, sociali, culturali e professionali*.

Il discorso pedagogico dell'età moderna, a cominciare soprattutto dal Rousseau, individua nella *personalizzazione educativa* lo strumento essenziale per assicurare il *successo formativo* a tutti gli alunni.

In particolare, la ricerca metodologico-didattica più recente, quale si ritrova delineata soprattutto nelle teorie dell'*Istruzione Programmata*⁷⁹, del *Mastery learning*⁸⁰ e del *Nongraded school*⁸¹, indica nella *flessibilità degli obiettivi formativi* e nella *flessibilità dei percorsi formativi* gli strumenti essenziali per consentire ad ogni alunno di pervenire al *successo formativo*. Al riguardo, non si può non rilevare che tutto l'impegno volto a mettere finanche

⁷⁶ Al comma 9 dell'art. 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59, si stabilisce che <<l'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione>>. Nella Bozza del Regolamento dell'autonomia scolastica si diceva ancora più espressamente: <<conseguire gli obiettivi formativi>>.

⁷⁷ OSTERRIETH P.A., *Introduzione alla psicologia del bambino*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1980.

⁷⁸ La dispersione scolastica va intesa, non solo come evasione dell'obbligo della frequenza della scuola, ma anche e forse soprattutto come insufficiente e scarso profitto.

⁷⁹ In merito cfr.: HINGUE F., *L'istruzione programmata*, La Scuola, Brescia, 1978; SKINNER B.F., *La tecnologia dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1970; FONTANA TOMASSUCCI L., *Istruzione programmata e macchine per insegnare*, Armando, Roma, 1969.

⁸⁰ BLOCK J.H. (a cura di), *Mastery learning - Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, Loescher, Torino, 1972.

⁸¹ GOODLAD J.I., ANDERSON R.H., *The nongraded school - scuola senza classi*, Loescher, Torino, 1972.

gli alunni in situazione di handicap nella condizione di apprendere con successo si fonda sulla personalizzazione dei percorsi formativi e dei percorsi apprenditivi⁸².

Nella pedagogia moderna l'alunno diventa il centro dell'azione e dell'organizzazione educativa e didattica, soprattutto perché si riconosce che esse debbono risultare commisurate ai suoi livelli di sviluppo e di apprendimento, ai suoi ritmi e stili apprenditivi e formativi, alle sue motivazioni profonde.

Atteso che livelli, ritmi e motivazioni sono diversi da alunno ad alunno, non resta che realizzare una scuola che sia a misura dei singoli alunni.

L'aveva proclamato il Rousseau, lo ha riaffermato con forza il movimento dell'Attivismo pedagogico⁸³ ed in particolare il Claparède⁸⁴ ed il Dottrens⁸⁵. Lo hanno teorizzato e sperimentato gli autori dell'*Istruzione Programmata*, della *Nongraded school*. del *Mastery learning*⁸⁶.

Oggi la scuola dell'autonomia se ne fa carico prevedendo un'organizzazione educativa e didattica all'insegna della *flessibilità*, di una *flessibilità* che è e non può non essere *personalizzazione educativa e didattica*.

LA SCUOLA DELL'AUTONOMIA COME SCUOLA DEL SUCCESSO FORMATIVO E DELLA FLESSIBILITÀ

Il RAS sancisce che << *l'autonomia delle istituzioni scolastiche... 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...* >> (Art. 1.2).

In tale prospettiva, precisa che << *le istituzioni scolastiche... concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo* >> (Art. 4.1).

Inoltre, aggiunge che << *nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune* >> (Art. 4.2).

È questa, in sintesi, la filosofia della nuova scuola quale risulta delineata nel RAS: garantire il << *successo formativo* >> a tutti gli alunni adottando << *tutte le forme di flessibilità* >> ritenute opportune.

In tal senso, la scuola dell'autonomia si impegna a dare finalmente piena attuazione all'impegno di cui all'art. 3 della Costituzione repubblicana del 1948: << *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* >>.

Il RAS precisa che:

- 1) occorre garantire il << *successo formativo* >>;
- 2) occorre garantirlo a << *tutti gli alunni* >> (<< *le istituzioni scolastiche... concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni* >>);
- 3) la **piena formazione della persona umana** (<< *pieno sviluppo della persona umana* >>), va realizzata nel **rispetto delle identità personali, sociali, culturali e professionali** (<< *le istituzioni scolastiche... riconoscono e valorizzano le diversità* >>).

Peraltro, la Legge 30/2000 (riforma dei cicli) precisa che << *il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori... la Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali* >> (Art. 1).

Mai finora affermazione giuridica era stata così perentoria!

⁸² L'individualizzazione dell'insegnamento è stata attuata soprattutto per gli alunni in situazione di handicap.

⁸³ In merito cfr: AGAZZI A., *Oltre la scuola attiva - Storia e significato dell'attivismo*, La Scuola, Brescia, 1955; CASOTTI M., *La scuola attiva*, La Scuola, Brescia, 1954; BINI G., *La pedagogia attivistica in Italia*, Editori Riuniti, Roma, 1971; ROMANINI L., *Il movimento pedagogico all'estero (vol. I - Le idee; vol. II - Le esperienze)*, La Scuola, Brescia, 1955.

⁸⁴ CLAPARÈDE E., *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze, 1972.

⁸⁵ DOTRENS R., *L'insegnamento individualizzato*, Armando, Roma, 1960.

⁸⁶ In merito cfr: HINGUE F., *L'istruzione programmata*, La Scuola, Brescia, 1978; SKINNER B.F., *La tecnologia dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1970; FONTANA TOMASSUCCI L., *Istruzione programmata e macchine per insegnare*, Armando, Roma, 1969.

Al riguardo, la prima domanda da porsi concerne il significato del diritto all'educazione ed all'istruzione e quindi dell'educazione, intesa come piena formazione della persona umana nel rispetto delle identità personali, sociali, culturali e professionali dei singoli alunni.

LA PIENA FORMAZIONE DELLA PERSONA UMANA

La scuola dell'autonomia si configura come scuola dell'eguaglianza educativa⁸⁷, in quanto intende assicurare il diritto all'educazione ed all'istruzione a tutti gli alunni: tutti gli alunni hanno diritto all'educazione, alla piena formazione della loro personalità, e ne hanno diritto perché l'educazione è lo strumento per umanizzarsi, per pervenire alla condizione umana, per inculturarsi, per entrare a far parte del consorzio umano, per socializzarsi⁸⁸.

Ogni nuovo nato ha diritto a farsi uomo, e pertanto ha diritto all'educazione. Come afferma il Rapporto Faure, <<Ogni uomo è destinato ad essere un successo e il mondo è destinato ad accogliere questo successo>>.⁸⁹

Il diritto all'educazione non può essere negato a nessuno, perché si identifica con il diritto all'umanizzazione, alla vita culturale, all'esistenza umana.

In tal senso la Carta costituzionale sancisce che <<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>>(art. 3 Cost.).

Tutti hanno diritto all'educazione e la Repubblica deve rendere effettivo questo diritto: questo è l'impegno fondamentale di tutte le istituzioni educative, formali ed informali, dalla famiglia alla scuola.

Occorre rendere effettivo il diritto all'educazione: occorre fare in modo che tutti possano umanizzarsi, possano pervenire alla condizione umana, possano realizzare la piena formazione della loro personalità, acquisendo le **conoscenze** e soprattutto le **capacità** e gli **atteggiamenti** che sono propri dell'uomo⁹⁰.

Al riguardo, è appena il caso di evidenziare che l'uomo non nasce tale, ma lo diventa solo attraverso l'educazione. Scrive Kant che <<la bestia è già resa perfetta dall'istinto... L'uomo invece... non possiede un istinto e deve quindi formulare da sé il piano del proprio modo di agire... La specie umana deve esprimere con le sue forze e da se stessa le **doti proprie dell'umanità**. Una generazione educa l'altra... **L'uomo può diventare tale solo con l'educazione**>>⁹¹.

Come afferma Pieron, al momento della nascita, il bambino è solo <<**candidato alla condizione umana**>>⁹²: può diventare uomo, ma può restare anche allo stato animale, non sviluppando nessuna delle caratteristiche che sono proprie dell'uomo, in termini non solo di **conoscenze**, ma anche e soprattutto di **capacità** e di **atteggiamenti**. Non solo il bambino non nasce fornito delle **conoscenze**, ma tutte le **capacità** che sono proprie dell'uomo (camminare eretto, danzare, nuotare, immaginare, fantasticare, pensare, generalizzare, astrarre, concettualizzare, simbolizzare, parlare, orientarsi nello spazio e nel tempo ecc. ecc.) e tutti gli **atteggiamenti** che sono propri dell'uomo (sensibilità sociale, morale, estetica...; interessi, motivazioni, valori...) egli le può acquisire solo attraverso l'educazione.

Al riguardo, in particolare, il Piaget afferma che anche i poteri logici non sono innati, ma si sviluppano attraverso il loro esercizio, attraverso l'educazione (<<la logica non è innata nel bambino. Se la logica stessa si costruisce invece di essere innata, ne consegue che il primo compito dell'educazione è di formare la ragione>>)⁹³.

Con il RAS si possono ritenere superate, almeno in linea di principio, le ispirazioni illuministiche e neoilluministiche della scuola dei saperi, delle conoscenze essenziali, dell'istruzione, che incentra il suo impegno sull'**alfabetizzazione culturale** ed, al più, sull'**Educazione alla convivenza democratica**, ma non assume come sua preminente finalità la formazione della persona umana, che come tale è stata assunta dalla Carta costituzionale, nel momento in cui sancisce l'obbligo della Repubblica di assicurare il <<**pieno sviluppo della persona umana**>>.

Il termine "**sviluppo**" può anche risultare equivoco: rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo può anche far pensare ad un'educazione negativa. Gli ostacoli possono essere anche concepiti come condizionamenti negativi: c'è un potenziale genetico che, se non impedito, viene alla luce, si esprime, si realizza, esce dal viluppo, si sviluppa. Nell'idea di **sviluppo** c'è un'eco della concezione rousseauiana della natura umana e quindi dell'educazione negativa.

In effetti, è difficile concepire la rimozione degli ostacoli come azione positiva, come predisposizione delle condizioni che rendano possibile la formazione della persona umana.

⁸⁷ Cfr. il concetto di *Equità* nel Rapporto Bertagna del 28.11.2001.

⁸⁸ Sono queste le diverse espressioni che vengono utilizzate rispettivamente nel linguaggio pedagogico (*educazione*), antropologico (*inculturazione*) e sociologico (*socializzazione*) per indicare il processo di formazione della persona umana.

⁸⁹ FAURE E. (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando-UNESCO, Roma, 1973, P. 249.

⁹⁰ TENUTA U., *I contenuti essenziali per la formazione di base: homo patiens, habilis, sapiens*, in RIVISTA DELL'ISTRUZIONE, MAGGIOLI, RIMINI, 1998, N. 5; TENUTA U., in DIDATTICA@EDSCUOLA.COM del sito [Http://www.edscuola.com/dida.html](http://www.edscuola.com/dida.html)

⁹¹ KANT E., *Pedagogia*, O.D.C.U., Rimini, 1953, pp.25-27.

⁹² OSTERRIETH P.A., *Introduzione alla psicologia del bambino*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1980, p. 25.

⁹³ PIAGET J., *Dove va l'educazione*, Armando, Roma, 1974, p. 51.

Evidentemente, nella concezione dello sviluppo c'è l'idea di una preformazione, di una potenzialità genetica, di un individuo le cui caratteristiche sono già scritte nel codice genetico: *sviluppo* è l'uscir dal *viluppo*, è il venir fuori, è il dipanarsi di un progetto già dato.

Diversa è invece la concezione dell'educazione come processo di *formazione*, come realizzazione di una forma, come farsi uomo, attraverso l'acquisizione della cultura (*bildung*)⁹⁴.

Da una parte c'è l'idea che il progetto uomo è già scritto nel codice genetico: "*svilupparsi*" significa diventare "*quello che si è*" (Pindaro). È questa la concezione più comune dell'educazione, intesa appunto come *ex-ducere*, trarre fuori o venir fuori, come sviluppo di potenzialità già date (*intelligenti si nasce*).

Dall'altra, c'è invece la concezione dell'educazione come azione plasmatrice, modellatrice, formatrice, di cui la versione più rappresentativa è quella skinneriana, sociologica e ambientalistica in genere⁹⁵. L'ambiente è la matrice che dà forma, che modella, che condiziona la formazione della personalità. Non si tratta di rimuovere gli ostacoli, ma di creare le condizioni, di offrire gli stimoli che modellano le possibilità formative: <<Datemi un individuo sano e ve ne farò quello che volete>>, avrebbe detto Skinner. Addirittura, nell'opera *Walden two*⁹⁶, Skinner ipotizza la possibilità di plasmare una società di uomini felici.

CHE COSA SIGNIFICA FORMATIVO

Se l'educazione non può essere concepita come mero *sviluppo*, venir fuori, emergere di capacità e di atteggiamenti, se non proprio di conoscenze, e non può essere concepita nemmeno come azione formatrice, modellatrice, plasmatrice, in che senso si può parlare di <<processi formativi>>, di <<percorsi formativi>>?

La formazione non è azione modellatrice, ma non è nemmeno sviluppo, venir fuori. Non resta che concepire i processi formativi come risultati dell'interazione delle possibilità, delle aperture, delle disponibilità genetiche con le stimolazioni socioculturali. Al momento della nascita, il bambino si presenta con un repertorio molto limitato di *capacità* e di *atteggiamenti*.

Il bambino possiede solo alcune *capacità*, essenziali alla sua sopravvivenza fisica, come l'istinto di suzione, di soffocamento, di vuoto ecc. Ha la capacità di pronunciare i fonemi, di percepire, di muoversi ecc. Ma tutto il vasto, ampio, sconfinato repertorio di *conoscenze*, di *capacità* e di *atteggiamenti* che costituiscono la sua umanità, la sua natura umana, si forma in lui solo attraverso le esperienze e le interazioni socioculturali.

Non si tratta di un processo di *sviluppo*, di un mero venir fuori, ma non si tratta nemmeno di un'azione formatrice, plasmatrice, modellatrice. Esistono indubbiamente delle "*potenzialità*", da intendere però, più come "*possibilità*", come aperture, come disponibilità, come propensioni, che come pre-formazioni.

Si pensi ai movimenti. Il bambino nasce capace di effettuare, sia dei movimenti globali, sia dei movimenti specifici, sotto forma di riflessi. Ma è solo sotto gli stimoli ambientali che a poco a poco i movimenti diventano sempre più specifici ed il bambino realizza le capacità di compiere i movimenti che sono propri dell'uomo, come il camminare eretto, il prendere e manipolare gli oggetti, il danzare ecc.

Un particolare tipo di apprendimento riguarda il linguaggio. Il bambino emette spontaneamente dei fonemi, ma è solo attraverso le esperienze concrete che il bambino impara ad associare i nomi agli oggetti ed alle persone. Poi impara a generalizzare. *Bobi* viene prima associato al suo cagnolino, ma poi viene utilizzato per indicare qualsiasi animale: sono *Bobi* il gatto, il cavallo, la pecora ecc.

Sin dalla nascita il bambino fa esperienze con le mani, con il corpo, con la bocca, prendendo consapevolezza delle proprietà degli oggetti. Impara a percepire i colori, i sapori, i suoni, gli odori, e sviluppa la capacità di discriminarli.

Manifesta presto anche le sue preferenze, soprattutto per gli alimenti, per i colori, per i suoni, sviluppando così i suoi *atteggiamenti*.

Gli adulti interagiscono con lui attraverso il linguaggio gestuale, mimico, verbale. Le esperienze che il bambino fa stimolano e sviluppano le sue capacità percettive, motorie, gestuali, mimiche, linguistiche, verbali ecc.

I primi anni di vita rappresentano la fase più importante per la formazione delle sue *capacità* e dei suoi *atteggiamenti* di base, oltre che per l'acquisizione di *conoscenze*.

Un piccolo uomo si va formando.

Si forma sulla base delle esperienze, delle azioni concrete, delle manipolazioni, delle osservazioni che ha la possibilità di effettuare. Le *conoscenze*, le *capacità* e gli *atteggiamenti* che in lui si formano sono direttamente proporzionali alle interazioni socioculturali che vive.

⁹⁴ Nella lingua tedesca, il termine *bildung* indica la forma (*bild*, immagine) (Da LAENG M., *Lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1978). In merito cfr: MANNESE E., *Il concetto di formazione fra Bildung e dimensione professionale*, in: ACONE G. (a cura), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Edizioni SEAM, Formello (RM), 2000.

⁹⁵ In merito cfr: SPIRITO U., *Il pensiero pedagogico del Positivismo*, Giuntine-Sansone, Firenze, 1956; BERTONE-JOVINE D., TISATO R. (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, UTET, Torino, 1973-76, 2 voll; CAMELLA S., *Studi sul positivismo pedagogico*, Firenze, 1921; CALANDRA G., *Roberto Ardigò*, in VOLPICELLI L., *La pedagogia*, Vallardi, Milano, 1972, vol. VIII, pp. 828-835.

⁹⁶ SKINNER B.F., *Walden Due. Utopia per una nuova società*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1995.

Ad un ambiente socioculturale povero corrisponde un livello di formazione limitato e ad un ambiente ricco corrisponde un livello di formazione elevato. Incidono sulla formazione delle sue capacità e dei suoi atteggiamenti, oltre che sull'acquisizione delle sue conoscenze, il livello culturale della madre, del padre, dei familiari, nonché la ricchezza delle esperienze concrete che egli può effettuare con i giocattoli, gli utensili, la complessiva realtà concreta⁹⁷.

Il piccolo uomo si forma sulla base delle esperienze che ha la possibilità di effettuare. I genitori, i familiari, la casa sono la sua prima scuola. Comenio prevedeva la scuola del "grembo materno"⁹⁸ per indicare quella che sarà poi la scuola materna, ma in essa va compresa anche la famiglia, come poi il Pestalozzi preciserà, descrivendo il ruolo educativo svolto in particolare dalla madre⁹⁹.

Forse si è fatta solo della retorica sul ruolo educativo della famiglia, ma non se ne sono evidenziate e sottolineate abbastanza la rilevanza e l'esigenza ai fini della migliore formazione dei bambini. Si è posta l'attenzione sulla dimensione socio-affettiva, ma non anche su quella cognitiva, linguistica, motoria ecc. Troppo generiche sono anche le affermazioni degli Orientamenti educativi del 1991 per la scuola materna e dei Programmi didattici del 1985 per la scuola primaria sulla continuità educativa della scuola con la famiglia. Occorre evidenziare con forza che la famiglia costituisce un'istituzione educativa che ai fini della formazione della personalità svolge un ruolo estremamente significativo, incisivo, determinante, forse superiore a quello che viene comunemente considerato¹⁰⁰.

Si pensi al patrimonio di competenze con il quale a tre anni i bambini si presentano alla scuola materna. In questi primi tre anni di vita il bambino acquisisce *conoscenze* e sviluppa *capacità* ed *atteggiamenti* in quantità rilevantissima.

L'educazione è il processo di autorealizzazione dell'essere umano, è il processo attraverso il quale si forma la personalità nella singolare articolazione dei suoi *atteggiamenti*, delle sue *capacità* e delle sue *conoscenze*.

Ma questa formazione non sembra proprio che sia predefinita, prestabilita, predeterminata, nè in ampiezza, nè in profondità, nè in qualità. Non è predeterminata nell'ampiezza, nella comprensione, nell'articolazione delle sue componenti.

Quali dimensioni della persona umana, quali aspetti della "natura umana", quali capacità e atteggiamenti "umani" ne fanno parte?

LA FORMAZIONE INTEGRALE

Non è certamente agevole definire l'uomo, individuare e precisare in che cosa consista la sua "umanità", la sua "natura umana", la sua "essenza umana": che cosa è "umano" e che cosa non è "umano".

*Homo sum: nihil humani a me alienum puto*¹⁰¹

Ma che cosa è dell'uomo (*humani*)? Quali le *capacità* e gli *atteggiamenti* che sono propri dell'uomo, che costituiscono l'uomo, che fanno l'uomo? Il linguaggio, la socievolezza, i sentimenti, l'amore, la poesia, l'arte, la ragione, la religione....?

Individua substantia rationalis naturae, ma che cosa è il *rationalis*? Troppo poco se si riduce alla logica, e se la stessa intelligenza non viene intesa anche come fantasia, immaginazione, sentimento, passione¹⁰².

L'uomo microcosmo¹⁰³, l'uomo in quanto racchiude in sè tutte le dimensioni del mondo, dell'universo, del cosmo; l'uomo in quanto natura fisica, biologica, psichica, razionale, umana: aperto, onnicomprensivo, perché nell'uomo si racchiude il tutto (*microcosmo*), il tutto che è comprensivo non solo del *mondo*¹ e del *mondo*², ma anche del *mondo*³¹⁰⁴, di quel mondo che l'uomo ha creato e crea e che costituisce la "cultura umana", la cultura *tout court*¹⁰⁵. La cultura in quanto creazione, invenzione, costruzione propria dell'uomo nel corso dei secoli, che lo costituisce, che rifonda la sua natura, che lo crea come nuovo essere sulla faccia della terra.

All'uomo della natura, l'uomo sostituisce l'uomo della conoscenza, l'uomo della cultura, l'uomo di un altro mondo (*mondo*³). E la stessa cacciata dal Paradiso terrestre con la condanna a guadagnarsi il pane con il sudore della sua fronte — il sudore della fronte, non del braccio! — non è forse proprio la ratifica del destino che l'uomo si

⁹⁷ DE COSTER S., HOTYAT F., *La sociologia dell'educazione*, Angeli, Milano, 1974; Ribolzi L., *Sociologia e processi formativi*, La Scuola, Brescia, 1993; Censi A., *La costruzione sociale dell'infanzia*, Angeli, Milano, 1994;

⁹⁸ COMENIO A., *Opere*, UTET, Torino, 1974.

⁹⁹ PESTALOZZI E., *Madre e figlio*, La Nuova Italia, Firenze, 1951; PESTALOZZI E., *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, La Nuova Italia, Firenze, 1929.

¹⁰⁰ In merito cfr: ROVEDA P., *Amore, famiglia, educazione*, La Scuola, Brescia, 1995; PATI L., *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1995; CAMANINI G. (a cura di), *Le stagioni della famiglia*, Paoline, Cinisello Balsamo (MI), 1994; WINNICOT D.W., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma, 1976.

¹⁰¹ Terenzio, *Heautontimoroumenos*, v. 77.

¹⁰² In merito cfr: MONTUSCHI F., *L'intelligenza affettiva*, La Scuola, Brescia, 1974; TORNAR C., *Dimensioni cognitive e affettive del processo di orientamento*, Università degli studi di Roma Tre, Roma, 1996; GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1997.

¹⁰³ GARIN E. (a cura di), *Il pensiero pedagogico dell'Umanesimo*, Sansoni-Giuntine, Firenze, 1958; MARITAIN J., *Umanesimo integrale*, tr. it. Borla, Roma 1963.

¹⁰⁴ ANTISERI D., *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, La Scuola, Brescia, 1985, pp. 299ss.

¹⁰⁵ In merito cfr: FACCHINI F., *Evoluzione umana e cultura*, La Scuola, Brescia, 1999; PERETTI M., *Cultura*, La Scuola, Brescia, 1978; PERETTI M., *Il concetto di cultura educativa*, La Scuola, Brescia, 1965; CASSIRER E., *Saggio sull'uomo*, Armando, Roma, 1968

è scelto, di vivere in un altro mondo, nel mondo della cultura (*mondo*³), uscendo dal mondo terrestre (Paradiso terrestre)?

Anche nella mitologia greca il mito di Prometeo¹⁰⁶ può essere letto con questa chiave: il fuoco rubato agli dei, la conoscenza in cui Prometeo vede e sente la sua natura, per la quale è disposto a lottare, a soffrire, patendo le lacerazioni della carne — il fegato beccato dalle aquile! — ma indomito non tanto nella sfida agli Dei quanto nella tenace difesa della sua natura, del suo mondo, della sua terra: terra non promessa ma cercata, conquistata, scoperta, inventata, creata da lui, nuovo demiurgo che osa creare se stesso e il suo nuovo mondo.

La *individua substantia* si fa *rationalis*, in quanto si fa culturale, in quanto il fisico, il biologico, lo psichico si fa culturale. Nell'uomo tutto è cultura: è cultura il *movimento* (il camminare eretto, l'afferrare gli oggetti, il danzare...); è cultura la *percezione delle forme* (triangoli, trapezi, piramidi...); è cultura il *linguaggio verbale* (ma anche quello motorio, mimico...); è cultura l'uso degli *utensili materiali e artificiali*, compresi quelli logici; è cultura il suo *lavoro*, il suo *gioco*, il suo *pensiero*, la sua *fede*...

E il destino dell'uomo è quello di non essere solo una parte di questa cultura, di non essere solo il camminare, il cantare, il parlare, il pensare, il credere... ma di essere tutto questo assieme: *omnino*.

Non uomo dimidiato, non parte dell'uomo, non frazione della cultura, ma uomo intero: *Homo sum*...

Uomo microcosmo, uomo intero, uomo integrale.

All'uomo appartengono tutte le terre, le profondità degli oceani, gli orizzonti infiniti del Cielo, le vette incontaminate delle montagne e le sconfinite praterie. All'uomo appartengono le parole di tutte le lingue, le note di tutte le melodie, le teorie di tutte le scienze, i racconti e le poesie della gioia e del dolore, della nascita e della morte.

All'uomo non può essere negato nessun territorio del suo universo culturale. Cittadino del suo mondo, ogni passaporto negato è un esilio. Egli ha diritto ad essere uomo, uomo microcosmo, uomo integrale¹⁰⁷.

È questo il significato della *formazione integrale*, che non è acquisizione delle briciole delle diverse discipline, ma ingresso in tutte le terre che fanno parte del mondo che l'uomo ha creato e che in lui vivono come atteggiamenti, capacità e conoscenze che attengono al mondo del movimento, della relazionalità, del sentimento, del linguaggio, della logica, della matematica, della fisica ecc.

In questi mondi si accede, si respira, si vive, se si posseggono, non solo le *conoscenze* ma anche e soprattutto gli *atteggiamenti* e le *capacità* che consentono di sentire e vivere la musica, la poesia, la danza, la matematica, la fisica, l'astronomia ecc.

Non basta conoscere le città, i fiumi ed i monti, se manca il sentimento del paesaggio geografico e se manca la capacità di leggerlo e di comprenderlo. Non basta conoscere le rime e la metrica se manca il *pathos* della poesia e la capacità di ricrearla, di risentirla, di riviverla. Non basta conoscere le regole ed i teoremi se manca il piacere del matematizzare e la capacità di risolvere problemi.

La scuola si è troppo spesso attardata a fornire le nozioni, le conoscenze, gli elementi del sapere, ed è spesso venuta meno al suo impegno precipuo, essenziale, fondamentale, che non è solo quello di fare acquisire le *conoscenze essenziali*, ma è soprattutto quello di promuovere la formazione degli *atteggiamenti* e delle *capacità*, che attengono a tutte le dimensioni della cultura umana.

Scuola per la formazione di base la si definiva negli anni '60, in quanto scuola che promuove la "formazione" degli *atteggiamenti* e delle *capacità* che stanno alla base della formazione dell'uomo e che perciò riguardano tutti i campi della cultura, tutte le dimensioni della persona umana, l'uomo nella sua integralità.

Il *successo formativo* non è tale se la formazione non è completa, se non riguarda l'uomo intero (*formazione motoria, formazione emotivo-affettiva, formazione sociale, formazione musicale, formazione estetica, formazione linguistica, formazione cognitiva, formazione matematica, formazione scientifica, formazione storica*...).

Occorre resistere alla troppo incombente tentazione di mutilare l'uomo. Le campagne per lo sminamento hanno buon gioco nel presentare immagini di bambini senza gambe, senza braccia, senza occhi: esseri mutilati di parti del corpo umano, e come tali oggetto di restauri, di protesi, di tentativi più o meno riusciti di restituzione alla loro integrità fisica, avvertita e sofferta come valore da difendere, da preservare, da ricostituire, con ogni mezzo.

Eppure, troppo scarsa, inconsistente, inesistente è l'attenzione alle mutilazioni dei processi formativi che molto più frequentemente delle mutilazioni fisiche sono sofferte dai giovani, quasi sempre nella disattenzione generale. Peraltro, c'è il rischio che le mutilazioni umane siano addirittura incoraggiate, favorite, intenzionalmente perseguite, sotto la buona motivazione dell'orientamento, più o meno precoce.

Ma molto spesso le mutilazioni sono solo il risultato della disattenzione, della scarsa consapevolezza delle possibilità formative e soprattutto del diritto di ogni essere umano ad una formazione che sia, non solo *originale* e *ottimale*, ma anche *integrale*. Alla formazione dell'uomo intero troppo spesso si sostituisce la formazione dell'uomo dimidiato, dell'uomo frazionato, dell'uomo mutilato di una o più dimensioni costitutive della sua natura umana.

¹⁰⁶ VERNANT J.-P., *Mito e pensiero presso i Greci. Studi di psicologia storica*, Torino, 1970.

¹⁰⁷ In merito cfr.: MARITAIN J., *Umanesimo integrale*, Borla, Torino, 1963. FRANTA, H., *Individualità e formazione integrale. Psicologia della personalità*, LAS, Roma, 1982.

Per rimanere su un piano di estrema concretezza, si pensi soltanto alle mutilazioni che riguardano la scarsa formazione motoria, la scarsa formazione musicale, la scarsa formazione artistica che spesso si verificano nelle scuole. Ma si potrebbe continuare con le troppo frequenti rassegnazioni in ordine alle discipline "rifiutate", che meglio sarebbe definire discipline "negate". Per quanti alunni si accetta quasi con compiacimento l'assenza del "bernoccolo" della Matematica?

Eppure, chi conosce gli squilibri, le sofferenze, le lacerazioni profonde di chi si è visto negato l'accesso al mondo umano, non solo della Matematica, ma anche della Musica, della Poesia, della Danza, che sono di fatto negate a gran parte degli esseri umani, non sappiamo se a torto o a ragione, anche se sappiamo che non tutto quello che nella scuola si poteva fare si è fatto e si fa.

Vorremmo solo concludere, provvisoriamente, che il *successo formativo* non è garantito quando la scuola non assicura la formazione integrale.

IL SUCCESSO FORMATIVO COME FORMAZIONE ORIGINALE

Strettamente connessa al discorso della *formazione integrale* è la problematica dell'*originalità* della persona umana.

L'uomo integrale è l'uomo universale, è l'uomo di tutte le terre, è l'uomo di tutte le culture, è l'uomo di tutte le lingue. È l'uomo microcosmo di cui forse Leonardo da Vinci è l'emblema, più rappresentativo dello stesso Pico della Mirandola, perché Leonardo non è solo quello che sa, ma è soprattutto quello che sa fare e ama fare. Uomo di mutiforme ingegno (<<competenze>>), ma anche e forse soprattutto uomo di amori senza limiti. Ma Leonardo rappresenta un'eccezione rispetto a quella che sembra essere la regola più comune, la quale vede Dante solo come sommo poeta, Galilei solo come scienziato eccelso, Beethoven solo come musicista supremo ecc.

È facile cadere nell'inganno dell'ineludibile limite dell'uomo che l'educazione confina in un solo ambito culturale. Sembra proprio che, a fronte di un astratto diritto a divenire erede dell'intero patrimonio culturale dell'uomo, l'ineludibile destino dei singoli individui sia una sola cittadinanza, un solo territorio, un solo meridiano, un solo parallelo: collocato nell'*hic et nunc* di una società, di una cultura, di una religione, di una professione, di un volto, di una personalità.

È forse questo il destino —triste destino!— dell'uomo, portatore dell'anelito all'infinito, ma confinato negli orizzonti finiti del tempo e dello spazio: le sue ali aperte ad orizzonti sconfinati non possono che seguire una sola rotta. I sogni debbono sempre fare i conti con la realtà. Il poeta può solo esprimere la sua nostalgia per quello che poteva essere e non è stato.

Nasce il bambino portatore dei fonemi di tutte le lingue, ma ne conserva solo alcuni. Nasce candidato a tutti i mestieri, ma ne eserciterà uno solo. Nasce senza patria e gliene assegnano subito una. Nasce senza religione e lo portano infante in una chiesa. Nasce senza identità e gliene assegnano una sull'apposita carta.

È lo scacco del suo destino di uomo¹⁰⁸. Non Dio, ma uomo. Uomo finito. Uomo con certe caratteristiche, limitate, parziali.

E perciò uomo originale, singolare, unico.

Il suo limite, la sua grandezza!

ORIGINALE IRRIPIETIBILE UNICO

L'uomo, novello demiurgo, creatore della cultura e quindi di se stesso, non poteva sfuggire alla legge della vita che è la diversificazione.

Si sono diversificate le cellule viventi, si sono diversificati i tessuti, gli organi, gli organismi, le specie viventi. Si sono diversificate le genti dei vari continenti.

Non l'uomo universale di tutte le terre, ma gli uomini delle singole terre, dei singoli continenti, dei singoli territori, delle singole società, delle singole tribù, delle singole famiglie e, infine, i singoli uomini, l'uno diverso dall'altro, inevitabilmente: ognuno con i suoi livelli di sviluppo e di apprendimento, con i suoi diversi stili e ritmi di apprendimento, con i suoi diversi atteggiamenti, la cui combinazione dà luogo a individui diversi.

Se gli uomini avessero tutti sviluppato al massimo gli stessi atteggiamenti e le stesse capacità e fossero venuti tutti in possesso delle stesse conoscenze, si sarebbe avuta una società di individui intercambiabili, fungibili, privi di valore personale, e perciò superflui. Ognuno avrebbe avuto mille e mille sosia, che lo avrebbero potuto sostituire senza alcun danno.

Ma all'imbarazzante uniformità si sarebbe aggiunto il venire meno della dialettica della *diversità*, che, come universalmente si assume, costituisce un valore inestimabile della vita a qualsiasi livello. Se la vita, qualsiasi forma di vita, si fonda sulla diversità, ne consegue che l'*originalità*, la *singularità*, la *diversità* dei singoli individui costituisce obiettivo irrinunciabile dei processi formativi.

Occorre coltivare tutte le dimensioni della personalità al massimo livello possibile, senza far nulla per livellare, per omologare, per combattere le inevitabili diversità.

¹⁰⁸ In merito cfr.: ABBAGNANO N., *Introduzione all'esistenzialismo*, Il Saggiatore, Milano, 1972. PACI E., *Dall'esistenzialismo al relazionismo*, D'Anna, Messina, 1957; NERI R., *Didattica e filosofia dell'esistenzialismo*, Armando, Roma, 1975.

La diversificazione non va sacrificata all'uniformità (*universalismo, globalismo*). Vanno coltivate tutte le dimensioni della personalità e tutte vanno coltivate al massimo livello possibile.

Innanzitutto, le dimensioni della personalità, tutte le dimensioni, vanno coltivate al massimo livello possibile, senza trascurarne alcuna. Occorre che la formazione sia integrale, riguardi tutti gli aspetti della personalità.

Ed occorre impegnarsi a che tutte le dimensioni della personalità siano coltivate con ogni cura perché si sviluppino, si formino, maturino al massimo possibile. Occorre dedicare tutte le cure possibili alla formazione motoria, alla formazione emotivo-affettiva, alla formazione sociale, alla formazione linguistica, alla formazione cognitiva ecc. di ciascun alunno. Le potenzialità motorie, affettive, sociali, linguistiche ecc. non sono già date, preformate, prestabilite, ma si formano.

Scrivono il Doll: <<Per **capacità potenziali dei singoli** noi intendiamo quelle potenzialità di grandezza imprevedibile, che possono scaturire dall'interno della personalità: potenzialità che possono venire sviluppate o ridotte col processo educativo...le capacità potenziali non sono considerate come delle qualità congenite nell'individuo, che divengono attuali attraverso un processo di maturazione su cui non influisce in alcun modo l'ambiente. Anzi, queste capacità si sviluppano e si "manifestano nello scambio dinamico di influssi fra l'individuo e il suo ambiente". Vengono definite capacità "potenziali" perché sono un modo di essere dell'individuo, sono una capacità individuale di reagire positivamente e in modo praticamente **imprevedibile**: "**senza alcun preconetto quanto ai ...limiti**" delle capacità potenziali...L'essenza della concezione ebraica e greca dell'uomo era invece di porre l'accento sulla personalità umana dotata di **capacità potenziali illimitate**, di considerare positivo il fatto che **gli sviluppi della personalità umana sono imprevedibili**>>¹⁰⁹.

Nessuno sa — nessuno può sapere — quali siano le "potenzialità" dei singoli individui, perché esse non esistono già, non sono già presenti, seppure "in nuce", nel patrimonio genetico, ma si formano, si creano, si sviluppano, maturano nei singoli individui, anche per effetto delle stimolazioni socioculturali, le quali hanno un ruolo non secondario, non marginale, di scarsa rilevanza.

Non si "scoprono" le potenzialità, le tendenze, gli orientamenti, ma si "costruiscono", seppure entro certi limiti. Come si dirà a proposito dell'*orientamento*, occorre fare in modo che le capacità e gli atteggiamenti si formino per poter poi prendere atto delle dotazioni, delle possibilità, delle *chances* dei singoli individui. Un orientamento prematuro rischia, non solo di essere infondato, ma soprattutto di sacrificare le effettive "possibilità" dei singoli alunni.

La scuola per la formazione di base deve coltivare con grande cura tutte le dimensioni della personalità, perché tutte si formino, maturino, si sviluppino al massimo possibile. L'uguaglianza delle opportunità educative riguarda non solo tutti gli individui ma anche tutti gli aspetti della personalità. Occorre creare sempre, in tutto il corso della scuola per la formazione di base, le migliori condizioni perché ogni alunno sviluppi al massimo tutti gli aspetti della sua personalità, perché acquisisca i più elevati livelli di capacità e di atteggiamenti motori, affettivi, sociali, linguistici, cognitivi ecc.

Solo così è possibile accertare, anche se mai definitivamente, quali siano le effettive *chances*, le effettive possibilità, le effettive potenzialità, perché inevitabilmente ogni alunno svilupperà di più o di meno alcune dimensioni della sua personalità e si manifesterà così nella sua diversità, nella sua originalità, nella sua singolarità.

Niente di ciò che è umano, che appartiene all'universale natura umana, sarà assente in lui: egli sarà uomo nella sua interezza, nella sua integralità: microcosmo, perché in lui parlerà la voce del poeta e la voce dello scienziato, la voce del musicista e la voce del matematico, la voce dell'artista e la voce del geografo. Egli sarà uomo completo, uomo capace di comprendere e di sentire tutte le voci umane, tutti i linguaggi umani, tutti i sentimenti umani, tutte le gioie e tutti i dolori degli uomini, dell'umanità.

Ma ognuna delle caratteristiche umane, ognuna delle capacità umane, ognuno degli atteggiamenti umani si esprime a livelli diversi nei singoli individui, i quali si configurano sempre come persone uniche, irripetibili, singolari: ogni individuo si configura come la singolare espressione dell'uomo, della persona umana, dell'umanità.

Il limite di ogni individuo, i limitati sviluppi delle sue capacità e dei suoi atteggiamenti costituiscono il suo valore, la sua ricchezza, la sua grandezza. Ogni uomo è grande, perché unico, singolare, assolutamente originale, irripetibile.

In tal senso, in quanto destinata a formare delle persone umane, l'educazione non può che essere **originale**, oltre che **integrale** e **ottimale**.

La formazione deve essere **originale**, in quanto rispettosa delle identità dei singoli alunni, che sono **identità personali, sociali, culturali e professionali**.

I riferimenti del RAS all'**identità** sono insistenti e forti: in particolare, nel mentre si afferma che <<Le istituzioni scolastiche... **riconoscono e valorizzano le diversità**, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo>>, si precisa che <<La determinazione del curricolo tiene conto delle **diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate**, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai

¹⁰⁹ DOLL R. C., *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze, 1969, pp. XI, 19,21.

contesti sociali, culturali ed economici del territorio. Agli studenti e alle famiglie possono essere offerte possibilità di opzione>>(art.8.4).

Tuttavia, è opportuno ribadire che, oltre che *integrale* ed *originale*, la formazione deve essere anche *ottimale*: la formazione è piena anche in quanto raggiunge i più alti livelli possibili (*successo formativo*). Il *successo formativo* indica, non solo che tutti gli alunni debbono educarsi, debbono poter apprendere e formarsi, ma anche che ciascun alunno deve poterlo fare al più alto livello possibile. Non si tratta di rendere possibile la formazione e l'apprendimento a tutti gli alunni, ma anche e forse soprattutto di consentire che ciascuno sviluppi al massimo le sue potenzialità, le sue possibilità formative, nel rispetto delle sue identità.

Al riguardo, sembra di poter rinvenire nel RAS una concezione delle “*potenzialità*”, non tanto in termini di “*possibilità*” predeterminate, quanto di possibilità aperte ad ogni sviluppo.

Giova ripetere quanto afferma il Doll, <<..**queste capacità si sviluppano e si “manifestano nello scambio dinamico di influssi fra l'individuo e il suo ambiente”**. *Vengono definite capacità “potenziali” perché sono un modo di essere dell'individuo, sono una capacità individuale di reagire positivamente e in modo praticamente imprevedibile: “senza alcun preconcetto quanto ai ...limiti” delle capacità potenziali... gli sviluppi della personalità umana sono imprevedibili*>>¹¹⁰.

Le potenzialità umane sono di <<*grandezza imprevedibile*>>. Nessuno le può prevedere, prestabilire, prognosticare, come pure nel passato i docimologi presumevano. L'ottimale formazione della personalità non sta ad indicare il raggiungimento di mete predeterminate, ma piuttosto l'apertura al continuo miglioramento dei processi apprenditivi e formativi. Sono ottimali non tanto i risultati quanto i processi formativi. Sono ottimali non i risultati ma i processi di formazione della personalità e l'intenzionalità della formazione personale non costituisce mai un risultato ma sempre un processo aperto, mai compiuto. L'uomo non esprime mai appieno tutta la sua singolarità e la sua razionalità, così come non realizza mai appieno la sua integralità. In tale prospettiva, l'ottimale formazione della personalità sta ad indicare, più che un risultato, la qualità del processo formativo che si deve sempre caratterizzare in termini di successo. È ottimale il processo formativo quando non si verificano dispersioni di possibilità formative, quando i processi apprenditivi e formativi non vanno incontro ad insuccessi.

Si può ritenere ottimale la formazione umana, non quando ha raggiunto i massimi livelli possibili, ma quando è stata messa nella condizione di poterli raggiungere.

DALLA SCUOLA SELETTIVA ALLA SCUOLA DEL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE E ALL'ISTRUZIONE

Coerentemente con i principi che stanno a fondamento di una società democratica, nella Costituzione repubblicana è affermato il diritto all'educazione e all'istruzione come impegno della Repubblica di <<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>>.

Prima della Costituzione repubblicana del 1948, la scuola era selettiva, coerentemente con l'ideologia aristocratica dominante, di una società strettamente fondata sui presunti meccanismi della selezione naturale.

Sembrava indiscutibile che la società fosse costituita da ben definite classi sociali¹¹¹, che trovavano il loro fondamento nella presunta diversificazione delle doti genetiche, le quali venivano indicate con il termine “*potenzialità*”. Le “*potenzialità*”, e quindi le possibilità formative dei diversi individui erano ritenute diversificate e l'organizzazione scolastica non poteva non adeguarsi ad esse. Alla diversificazione delle potenzialità formative corrispondeva una diversificazione dei processi formativi scolastici. La scuola riconosceva le situazioni di partenza, impegnandosi a scoprire via via le presunte dotazioni genetiche dei singoli alunni. Attraverso il meccanismo della selezione si presumeva di prendere atto di coloro che erano nati “*dotati*” e di coloro che invece tali non erano, ai quali si impegnava a fornire solo un minimo di istruzione, gli “*elementi*” del sapere, nella sola scuola dell'obbligo che era appunto la scuola “*elementare*”. La “*scuola elementare*” era appunto la scuola degli “*elementi*” del sapere da somministrare a coloro che non avrebbero potuto proseguire negli studi e che al più avrebbero ricevuto una formazione professionale nelle scuole di avviamento professionale e, poi, eventualmente, per un gruppo più ristretto, negli istituti tecnici e nelle scuole professionali. Solo per coloro che venivano riconosciuti “*dotati*” erano aperte le porte del vero e proprio sistema scolastico che dava accesso anche all'Università.

In effetti, si riconosceva alla selezione scolastica un fondamento naturale. L'insuccesso scolastico era ritenuto fisiologico.

Negli anni '60, così come in USA, anche in Italia, in coincidenza con il boom economico, oltre che con la progressiva attuazione dei principi democratici affermati nella Carta costituzionale, si mette in discussione la

¹¹⁰ DOLL R. C., *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze, 1969, pp. 19, XI, 21.

¹¹¹ In merito cfr.: CENSI A., *La costruzione sociale dell'infanzia*, Angeli, Milano, 1995; CROMPTON R., *Classi sociali e stratificazione*, Il Mulino, Bologna, 1996.

stratificazione sociale e si avvia un'azione a largo respiro intesa a combattere la dispersione scolastica, attraverso la lotta, sia all'evasione scolastica, sia all'insuccesso scolastico¹¹².

Si affermano i principi democratici dell'uguaglianza dei cittadini, i quali hanno tutti diritto a diventare uguali anche attraverso l'educazione¹¹³.

Forse come reazione alle concezioni innatistiche¹¹⁴, prevalgono le concezioni ambientalistiche dell'ottimismo pedagogico alla Skinner¹¹⁵. La diversificazione dei risultati formativi non viene più imputata ai fattori genetici, alla presunte "potenzialità", ma ai condizionamenti socioculturali, alla povertà delle stimolazioni educative delle famiglie e dei contesti sociali più svantaggiati¹¹⁶.

Si affaccia una nuova concezione della scuola, finalizzata non più a selezionare i "capaci e meritevoli", ma ad eliminare le disuguaglianze educative, i condizionamenti economici, sociali e culturali. L'attenzione è rivolta più all'uguaglianza delle opportunità formative¹¹⁷ che all'uguaglianza dei punti di arrivo.

Non si persegue l'uguaglianza dei risultati: al più, come nei Programmi didattici del 1985, si arriva a prevedere la <<equivalenza dei risultati>>. Quello che occorre assicurare è l'uguaglianza delle opportunità formative: è questo il significato del <<rimuovere gli ostacoli>>. Gli ostacoli non sono tanto ciò che si oppone al successo formativo, come potrebbero essere i divieti di accesso all'istruzione, quanto ciò che osta, ciò che manca, ciò che non è disponibile.

Evidentemente, al riguardo, occorre riconsiderare le tre fondamentali concezioni dell'educazione: innatistica, ambientalistica ed interazionistica¹¹⁸.

Secondo la concezione innatistica, esistono delle potenzialità che, se non impedito, si sviluppano, maturano, si attualizzano. Sembra ineludibile lo sviluppo delle potenzialità, che può essere impedito solo da ostacoli, da difficoltà, da assenza totale di stimolazioni socioculturali. Il compito delle istituzioni educative (famiglia, società, scuola ecc.) è solo quello di rimuovere gli ostacoli che impediscono lo sviluppo, il "venir fuori" (educare), la comparsa delle potenzialità. In effetti, si ritiene che intelligenti si nasce! Perfino nella Costituzione repubblicana del 1948 si ritrova il retaggio di una tale concezione (<<i>capaci e meritevoli>>).

Completamente opposte sono le concezioni ambientalistiche, sociologiche, skinneriane, secondo le quali la formazione della personalità dipende quasi esclusivamente dai condizionamenti socioculturali: intelligenti si diventa, e tutti possono diventarlo¹¹⁹.

Tuttavia, all'affermazione delle concezioni ambientalistiche, portate avanti negli anni '60 e '70, ha fatto seguito un ripensamento critico, che ha portato ad una mediazione, la quale, pur non disconoscendo i fattori genetici, da intendere più come "possibilità" che come vere e proprie "potenzialità", riconosce però l'apporto determinante dei fattori socioculturali. Se questi mancano o sono inadeguati, non si ha sviluppo, crescita, formazione delle capacità e degli atteggiamenti che sono propri dell'uomo. La formazione della personalità è sempre strettamente correlata alla qualità dell'offerta formativa.

Oggi sembra universalmente accettata la concezione interazionistica, anche se di fatto molto spesso permangono forti le convinzioni innatistiche, peraltro di millenaria tradizione, già presenti in Platone.

Se la concezione dell'ottimismo educativo di matrice ambientalistica, sociologica e skinneriana, sembra sostanzialmente tramontata, tuttavia non si può disconoscere l'apporto che essa ha dato all'affermazione delle teorie interazionistiche. Se le stimolazioni socioculturali non sono le sole a determinare i processi di formazione della

¹¹² In merito cfr: PETRACCHI G., *Decondizionamento*, La Scuola, Brescia, 1976; BASTIN G., *La "mortalità scolastica"*, La Scuola, Brescia, 1969; DON MILANI, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967; BENADUSI L., *Scuola, riproduzione e mutamento*, La Nuova Italia, Firenze, 1984; VISALBERGHI A., *Educazione e condizionamento sociale*, Laterza, Bari, 1964.

¹¹³ In merito cfr: PAZZAGLIA L., *Uguaglianza, autonomia, riforme della scuola*, La Scuola, Brescia, 1988; BOBBIO N. et alii, *Eguaglianza e egualitarismo*, Armando, Roma, 1978; FLEY A., *Sociologia eguaglianza e educazione*, Armando, Roma, 1976; SJÖSTRAND W., *Libertà e uguaglianza*, Armando, Roma, 1974.

¹¹⁴ In merito cfr: DOBZHANSKY T., *L'evoluzione della specie umana*, Einaudi, Torino, 1965.

¹¹⁵ In merito cfr: SKINNER B.F., *La tecnologia dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1972; SKINNER B.F., *Scienza e comportamento*, Angeli, Milano, 1978; SKINNER B.F., *Difesa del comportamentismo*, Armando, Roma, 1992; FONTANA TOMMASUCCI L., *Istruzione programmata e macchine per insegnare*, Armando, Roma, 1968; ALLPORT G.W., *Psicologia della personalità*, PAS-VERLAG, Zurigo, 1969.

¹¹⁶ In merito cfr: PETRACCHI G., *Decondizionamento*, La Scuola, Brescia, 1976; AA.VV., *L'educazione degli svantaggiati*, F. Angeli, Milano, 1973; VISALBERGHI A., *Educazione e condizionamento sociale*, Laterza, Bari, 1964; ANDREANI O., *Classe sociale, intelligenza e personalità. Ricerca sui condizionamenti socioculturali dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 1974.

¹¹⁷ In merito cfr: VALITUTTI S., *Il diritto allo studio*, Armando, Roma, 1977; EYSENCK H.J., *L'ineguaglianza dell'uomo*, Armando, Roma, 1977; CALLARI GALLI M., *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

¹¹⁸ In merito cfr: LOEHLIN J.C., LINDZEY G., SPUHLER J.N., *Intelligenza, genetica, ambiente*, Armando, Roma, 1978; LARMAT J., *La genetica dell'intelligenza*, Armando, Roma, 1976; BUTCHER H.J., *L'intelligenza umana. Natura e valutazione*, Armando, Roma, 1974; BLOOM B.S., *Stabilità e mutamento delle caratteristiche personali*, Armando, Roma, 1974; ROUX C., *L'ereditarietà*, Armando, Roma, 1977; EYSENCK H.J., *L'ineguaglianza dell'uomo*, Armando, Roma, 1977; WHIMBEY A., WHIMBEY S., *L'intelligenza può essere insegnata*, Armando, Roma, 1977.

¹¹⁹ WHIMBEY A., WHIMBEY S., *L'intelligenza può essere insegnata*, Armando, Roma, 1977; BORELLA S., *Il mentale tra eredità e cultura, implicazioni del costruttivismo di Jean Piaget*, Angeli, Milano, 1991; GARDNER H., *L'educazione delle intelligenze multiple: dalla teoria alla prassi pedagogica*, ANABASI, Milano, 1995.

personalità, tuttavia occorre tenere presente che da essi non è possibile prescindere, nemmeno quando si sposano le tesi innatistiche, in quanto le potenzialità genetiche non si sviluppano se mancano adeguati stimoli socioculturali. Ludovico Antonio Muratori, che comunque riesce a pervenire al successo formativo, stando sotto le finestre della scuola ad ascoltare le lezioni, è una testimonianza inadeguata dell'ineludibilità del successo formativo, in quanto non tiene conto degli innumerevoli casi di soggetti che, seppure "dotati", non hanno avuto la possibilità di "stare sotto le finestre della scuola".

Appare lapalissiano che anche il seme della pianta ha bisogno del terreno favorevole per svilupparsi adeguatamente.

Peraltro, le potenzialità umane non sono facilmente predeterminabili: nemmeno nei casi di forti danni genetici è possibile predeterminare quali siano le effettive possibilità di recupero. Anche per chi si pone in una prospettiva innatistica, non viene meno l'esigenza di assicurare le migliori opportunità formative perché il presunto potenziale educativo (*potenzialità umane*) abbia comunque la possibilità di realizzarsi al massimo.

Sembra indiscutibile che le situazioni ambientali, costituite da tutti gli stimoli socioculturali, siano elementi determinati nei processi di formazione della personalità. Oggi anche le neuroscienze riconoscono l'importanza dell'apporto socioculturale ai fini della formazione delle capacità cognitive.

Assicurare le migliori opportunità formative sembra un impegno ineludibile, quali che siano le opinioni in ordine alle "potenzialità" formative. Il concetto di "potenzialità", così ricorrente nel discorso sociopsicopedagogico, è estremamente equivoco e carico di rischi, in quanto può subire anche i condizionamenti ideologici. Parlare di "potenzialità" è impresa estremamente rischiosa, perché può portare ad assumere atteggiamenti discriminanti, classisti, razzisti, come peraltro è avvenuto nel passato e non si esclude che possa essere riproposto anche oggi.

In ordine alle "potenzialità", è forse opportuno assumere la posizione di Doll che, come si è detto, afferma che <<le capacità potenziali ... si sviluppano e si "manifestano nello scambio dinamico di influssi fra l'individuo e il suo ambiente">>¹²⁰.

Comunque, le potenzialità educative dell'uomo sembrano correlate a fattori molteplici, tra i quali oggi sembrano avere un ruolo determinante anche quelli emotivo-affettivi¹²¹. Estremamente significativo al riguardo è, non solo l'Effetto Pigmalione descritto da Rosenthal e Jacobson¹²², ma anche tutto il discorso intorno ai livelli di aspirazione, alla fiducia di base, all'autostima.

Forse non si diventa "quello che si è", come affermava Pindaro, ma quello che si vuole diventare: la leva per sollevare il mondo sta forse più nella vita emotivo-affettiva che nei cromosomi.

Sul piano pedagogico, Don Milani l'aveva previsto, affermando che agli svogliati occorre dare uno scopo.

I bambini delle classi sociali più umili, che sono quelli maggiormente a rischio di insuccesso scolastico, sono quasi sempre privi di autostima, di alti livelli di aspirazione, di motivazioni, di interessi¹²³. Nella *Lettera a una professoressa* di Don Milani¹²⁴, il figlio del medico "sapeva" sin dalla nascita che sarebbe diventato dottore e che quindi "poteva" diventarlo. Chi dà la forza all'alunno svantaggiato per affrontare le inevitabili fatiche dello studio, chi gli dà la fiducia che anch'egli può pervenire al successo?

<<Agli svogliati date uno scopo!>>, ma soprattutto a chi non ha avuto mai fiducia date fiducia. Anche se l'ottimismo pedagogico non è fondato scientificamente, forse esso costituisce la migliore strategia educativa, la strategia che tutte le mamme adottano, e le mamme, come afferma G. Bollea, hanno sempre ragione¹²⁵!

LA SCUOLA DELL'AUTONOMIA ED IL SUCCESSO FORMATIVO

Quella del RAS non si presenta certamente come una concezione dichiaratamente ottimistica, ma certamente lascia aperte le porte alla fiducia nelle possibilità formative di ogni alunno (<<Le istituzioni scolastiche... concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo>>).

Ogni alunno ha diritto ad apprendere, a crescere, a formarsi: al successo formativo.

Sembra che il RAS riecheggi il Rapporto Faure (<<Ogni uomo è destinato ad essere un successo e il mondo è destinato ad accogliere questo successo>>)¹²⁶.

Ogni essere umano, ogni alunno ha diritto alla propria <<crescita educativa>>, alla propria autorealizzazione umana, alla propria educazione, al proprio successo formativo.

¹²⁰ DOLL R. C., *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze, 1969, pp. 19, XI, 21.

¹²¹ In merito cfr: CORRADINI L. (a cura di), *La dimensione affettiva nella scuola e nella formazione dei docenti*, SEAM, Roma, 1998; TORNAR C., *Dimensioni cognitive e affettive del processo di orientamento*, Università degli studi di Roma Tre, Roma, 1996; Marchetti A. (a cura di), *Conoscenza, affetti, socialità*, Raffaello Cortina, Milano 1997; DI PIETRO M., *L'Educazione Razionale Emotiva*. Edizioni Erickson, Trento, 1998; DE BENI M., *Prosocialità e Altruismo*, Edizioni Erickson, Trento, 1999.

¹²² ROSENTHAL R., JACOBSON L., *Pigmalione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, Angeli, Milano, 1972.

¹²³ PIATTELLI PALMARINI M., *La voglia di studiare*, Ed. Mondadori, Milano, 1991.

¹²⁴ DON MILANI, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

¹²⁵ BOLLEA G., *Le madri non sbagliano mai*, Feltrinelli, Milano, 1995.

¹²⁶ FAURE E. (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando-UNESCO, Roma, 1973, P. 249.

Forse non si pone adeguatamente l'attenzione sul significato che l'educazione riveste nella vita degli individui.

Se tanto si discute del diritto alla vita, diritto fondamentale di ogni persona umana, ancor più ci si dovrebbe impegnare ad affermare il diritto all'educazione¹²⁷, il diritto al *successo formativo*. L'uomo non nasce dal grembo materno ma dal grembo del contesto socioculturale in cui cresce, si sviluppa, si forma. Al momento della nascita, egli è solo candidato alla condizione umana¹²⁸, ma uomo diventa solo attraverso l'educazione¹²⁹.

L'uomo non è una creatura biologica, ma una creatura culturale¹³⁰.

L'uomo è l'unico essere che non è stato partorito dalla natura come frutto di una selezione casuale, perché l'uomo è l'unica creatura che ha modificato e modifica la natura attraverso quelle creazioni della sua mente che costituiscono la cultura.

L'uomo ha creato un *mondo*³ che è quello della cultura e che lo costituisce come uomo. L'uomo ha creato la cultura e la cultura crea l'uomo¹³¹. La sola alimentazione che fa nascere l'uomo alla condizione umana è la cultura: l'uomo nasce solo se si alimenta di cultura¹³².

Come hanno dimostrato i bambini selvaggi¹³³, al di fuori del mondo della cultura, l'uomo non sviluppa nessuna delle doti che sono proprie dell'uomo, nessuna delle *capacità* e nessuno degli *atteggiamenti umani*.

Il "*grembo materno*" di cui parla Comenio non è quello biologico della madre, ma il contesto socioculturale che è la famiglia, quale prima cellula della società.

L'uomo ha diritto alla vita e perciò ha diritto all'educazione, alla sua autorealizzazione, alla sua umanizzazione, al *successo formativo*.

A nessun figlio di donna, a nessun cucciolo d'uomo, a nessun essere umano può essere negato il diritto al *successo formativo*, il diritto a diventare uomo, perché uomo si diventa soltanto attraverso l'educazione.

Il *successo formativo* non è solo il diritto del cittadino di una società democratica, ma è il diritto dell'uomo, della persona umana in quanto tale.

Impegnarsi ad assicurare il *successo formativo* significa riconoscere il diritto di ogni cucciolo d'uomo alla condizione umana.

È in tale prospettiva che il RAS pone come obiettivo fondamentale della scuola dell'autonomia di assicurare il *successo formativo a tutti gli alunni*.

Negli anni '60 e '70 si è lasciato spazio ad una concezione ottimistica dell'educazione, forse più sul piano teorico che sul piano operativo.

Tuttavia, non sembra che la prospettiva formativa del RAS possa essere letta in tal senso, se è vero che l'aggettivo *formativo* è estremamente ricorrente, è anche vero però che non mancano i riferimenti alle <<potenzialità individuali>>, alle <<caratteristiche personali>>, allo <<sviluppo della persona>>, alla <<crescita educativa>>, alle <<potenzialità di ciascuno>>.

Soprattutto i riferimenti allo *sviluppo*, alla *crescita* ed alle *potenzialità* rendono improponibile un'interpretazione sociologico-ambientalistica di tipo skinneriano. Più problematico appare invece il superamento della prospettiva innatistica che le espressioni di cui sopra potrebbero lasciare aperta.

Tuttavia, la fortissima insistenza sulla *formazione* (<<Piano dell'offerta *formativa* ...*sistemi formativi*...*percorsi formativi*...>>), anziché sullo *sviluppo* e sulla *crescita* e soprattutto il riferimento agli *obiettivi formativi* ed alla *programmazione*, sembrano legittimare pienamente un'interpretazione più equilibrata, mediatrice, interazionistica che, pur riconoscendo le <<caratteristiche>> e le <<potenzialità>> personali, consente all'azione educativa ampi spazi nella prospettiva della formazione di *capacità* e di *atteggiamenti*, tali da legittimare la prospettiva del *successo formativo* di tutti gli alunni: tutti gli alunni possono essere messi nella condizione di realizzare la piena formazione della loro personalità (<<pieno sviluppo>>), nel rispetto delle loro identità (<<diversità>>).

La scuola dell'autonomia non è la scuola del modellamento, ma non è nemmeno la scuola del mero sviluppo; non è la scuola che rimuove gli ostacoli e che asseconda i processi di sviluppo delle potenzialità; non è la scuola che si limita a promuovere il *venir fuori* delle capacità e degli atteggiamenti.

La scuola dell'autonomia è *scuola formativa* perché promuove, non solo l'acquisizione delle *conoscenze*, ma anche e soprattutto la formazione delle *capacità* e degli *atteggiamenti*.

¹²⁷ In merito cfr: SILVESTRI L., *I diritti del fanciullo* e le "Carte degli organismi internazionali", Paravia, Torino, 1970; PIAGET J., *Dove va l'educazione*, Armando, Roma, 1974; REGUZZONI M., *Diritto allo studio e obbligo scolastico*, in "I maestri d'Italia", SINASCEL CISL, Roma, 28-29 settembre 1990, pp.1-9.

¹²⁸ In merito cfr: OSTERRIETH P.A., *Introduzione alla psicologia del bambino*, GiuntiBarbèra, Firenze, 1980.

¹²⁹ Scrive Kant che <<La bestia è già resa perfetta dall'istinto... L'uomo invece... non possiede un istinto e deve quindi formulare da sé il piano del proprio modo di agire... La specie umana deve esprimere con le sue forze e da se stessa le doti proprie dell'umanità. Una generazione educa l'altra... L'uomo può diventare tale solo con l'educazione>> (KANT E., *Pedagogia*, O.D.C.U., Rimini, 1953, pp.25-27).

¹³⁰ CASSIRER E., *Saggio sull'uomo*, Armando, Roma, 1968.

¹³¹ In merito cfr: CASSIRER E., *Saggio sull'uomo*, Armando, Roma, 1968.

¹³² *Alunno* deriva da *alere* (crescere, alimentarsi dei cibi e della cultura: chi si alimenta cresce, diventa adulto, cioè *cresciuto*).

¹³³ In merito cfr.: OSTERRIETH P.A., *Introduzione alla psicologia del bambino*, GiuntiBarbèra, Firenze, 1980; LANE H., *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*, Piccin, Padova, 1989.

Al riguardo, è opportuno prendere atto che il processo formativo non si completa nè nella famiglia nè nella scuola materna.

Indubbiamente occorre che nei primi tre anni siano rivolte maggiori, più attente e più idonee cure alla formazione del bambino, così come occorre che la scuola materna riesca a svolgere con maggiore efficacia il suo ruolo formativo in ordine alle diverse dimensioni della personalità, dando effettiva attuazione alle indicazioni programmatiche dei suoi Orientamenti educativi.

Ma il processo formativo non può ritenersi compiuto, nè all'inizio della scuola elementare, nè all'inizio della scuola secondaria.

Forse non c'è un momento in cui il processo di formazione delle capacità e degli atteggiamenti ha termine: le capacità e gli atteggiamenti cognitivi, linguistici, motori, sociali, affettivi, morali ecc. continuano a formarsi, ad arricchirsi, ad approfondirsi per tutto il corso della vita. È questo il significato dell'*educazione permanente (lifelong learning)*¹³⁴, che non si identifica con la mera acquisizione di conoscenze. Si è fortemente radicata la convinzione che il compito delle scuole successive alla scuola materna sia rivolto quasi esclusivamente all'acquisizione di *conoscenze*. Anche nel *Documento dei saggi sui saperi essenziali* l'enfasi è stata posta sui *saperi*, sulle *conoscenze essenziali*, sull'*istruzione*. La scuola continua a pagare lo scotto alla concezione illuministica che privilegia le *conoscenze* e che indulge ad una visione innatistica delle *capacità* e degli *atteggiamenti*. Sarebbe estremamente interessante un'analisi in tale prospettiva relativamente agli obiettivi degli insegnamenti delle diverse discipline nelle scuole di ogni ordine e grado, al fine di evidenziare quanta cura è data all'acquisizione delle *conoscenze* e quanta invece alla formazione delle *capacità* e degli *atteggiamenti*. Si pensi soltanto a quanto molto spesso si fa — o non si fa! — nella scuola secondaria in ordine alla composizione scritta di lingua che pure costituisce una delle fondamentali prove di esame. Molto spesso le prove scritte costituiscono solo gli strumenti di verifica, e non invece l'oggetto di un preciso impegno formativo: non sempre nelle scuole ci si impegna a far acquisire la capacità di comporre, curando la formazione delle *capacità* e degli *atteggiamenti* su cui il comporre si fonda.

Anche quando una finalità formativa viene posta come obiettivo da perseguire, essa rimane sullo sfondo, costituendo più un risultato atteso che un obiettivo esplicitamente e sistematicamente perseguito con specifiche azioni formative. I manuali scolastici si presentano come repertori più di conoscenze che di capacità e di atteggiamenti da acquisire.

Seppure la denominazione voglia esprimere la contrapposizione ad un'*educazione* che si configurava come indottrinamento politico, resta il fatto che della scuola si occupa il Ministero dell'*istruzione*, e non il Ministero dell'*educazione* o della *formazione*.

Le scuole secondarie sono generalmente concepite come *istituti di istruzione* e solo alcune anche come scuole di *formazione professionale*.

Ora, con il RAS, e anche con la Legge 30/2000, la prospettiva cambia. Nella Legge di riforma dei cicli si parla di <<*sistema educativo di istruzione e di formazione*>>.

Nel RAS più esplicitamente si parla di <<*Piano dell'offerta formativa*>>, di <<*obiettivi formativi*>>, di <<*percorsi formativi*>>, di <<*obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni*>>.

La scuola si fa *formativa*.

Gli obiettivi che essa persegue sono <<*obiettivi generali del processo formativo*>> e sono <<*obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni*>>.

Non sembrano possibili equivoci; la scuola dell'autonomia è *scuola formativa*. Assieme all'acquisizione delle *conoscenze*, essa mira a promuovere la formazione di *capacità* e di *atteggiamenti*. La scuola dell'autonomia è *scuola formativa*, perché mira, non solo all'acquisizione delle *conoscenze*, ma anche e soprattutto all'acquisizione delle <<*competenze*>> (*atteggiamenti* e *capacità*)¹³⁵.

Così come non sono innate le *conoscenze*, non sono innate nemmeno le *capacità* e gli *atteggiamenti* che costituiscono la persona umana, ma le une e gli altri si sviluppano, si acquisiscono, si formano nella misura in cui i processi apprenditivi e formativi sono favoriti, agevolati, resi possibili dalle agenzie educative: l'essere umano non si forma da solo e al di fuori dei contesti socioculturali.

¹³⁴ In merito cfr: MENCARELLI M., *Educazione permanente. Dall'educazione di base all'educazione dell'adulto*, La Scuola, Brescia, 197°; LENGRIAND P., *Introduzione all'educazione permanente*, Armando, Roma, 1973; ; DEMETRIO D., *L'educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze, 1979; PINTO MINERVA f., *Progetto sapienza. Programmazione educativa per una pedagogia del corso della vita*, Laterza, Bari, 1988; KNOWLES M., *Quando l'adulto impara*, Angeli, Milano, 1993; DEMETRIO D., *L'educazione nella vita adulta*, NIS, Roma, 1995.

¹³⁵ Regolamento dell'autonomia scolastica di cui al D.P.R. 275/1999: Art.1: <<*L'autonomia delle istituzioni scolastiche ... si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana... garantire ... il successo formativo*>>; Art. 3: <<*Piano dell'offerta formativa*>>; Art. 4: <<*percorsi formativi ... successo formativo ... sistemi formativi... crediti formativi*>>; Art. 5: <<*miglioramento dell'offerta formativa...*>>; Art. 6 <<*progettazione formativa.. processi formativi*>>; Art. 7: <<*compiti di carattere formativo*>>; Art. 8: <<*obiettivi generali del processo formativo ... crediti e... debiti formativi... sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro... esigenze formative degli alunni*>>; Art. 9: <<*Ampliamento dell'offerta formativa...percorsi formativi integrati ... percorsi formativi personalizzati*>>; Art. 13: <<*obiettivi formativi e competenze*>>.

La formazione della personalità si configura come un processo di socializzazione, di inculturazione, di educazione che si svolge nella famiglia, nella società, nella scuola.

Rilevantissimo è il ruolo educativo della famiglia e della società, soprattutto nei primissimi anni di vita, ma significativo è anche il ruolo formativo della scuola, soprattutto perché la sua azione educativa è intenzionale e sistematica.

L'accrescersi delle conoscenze e soprattutto delle competenze che oggi si richiedono alle nuove generazioni non consente più alle famiglie di far fronte alle esigenze educative e rende estremamente necessaria l'azione formativa della scuola, anche se si vanno prospettando occasioni formative sempre più diffuse ed informali nella scuola parallela dei *mass media* e delle tecnologie multimediali, soprattutto di Internet.

UNA SCUOLA PER IL SUCCESSO FORMATIVO

Garantire il *successo formativo* è la ragion d'essere della scuola dell'autonomia. La scuola che non si pone come suo obiettivo precipuo di assicurare a tutti gli alunni il *successo formativo* abdica al suo ruolo di agenzia educativa intenzionale e sistematica.

Ma è possibile garantire il *successo formativo* a tutti gli alunni?

Scartata la concezione ottimistica dell'educazione come condizionamento socioculturale, secondo la prospettiva skinneriana, e assunta una prospettiva di tipo interazionistico, che vede coinvolti nel processo formativo fattori molteplici, da quelli genetici a quelli socioculturali e personali, qual è lo spazio e quindi la responsabilità della scuola?

Il problema merita un'attenta considerazione, onde evitare incresciosi equivoci.

Innanzitutto, occorre prendere consapevolezza della complessità del processo formativo, che non può essere riduttivamente ricondotto ai soli fattori genetici o ai soli fattori socioculturali.

La formazione della persona umana non è il risultato di un parto in cui l'abilità dell'ostetrica consiste solo nell'evitare danni, nel <<*rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo*>>. Intelligenti, competenti, capaci, motivati, sapienti non si nasce, nè si diventa per un mero processo di sviluppo, del venir fuori delle potenzialità, di una formazione spontaneistica. Non si nasce, nè si diventa "*quello che si è*", come affermava Pindaro, indipendentemente dalle interazioni socioculturali.

Ma neppure è possibile formare, modellare, plasmare l'individuo che viene alla luce dal grembo materno.

Il processo di formazione della personalità è estremamente complesso, coinvolge fattori molteplici, a cominciare da quelli casuali che danno luogo alla combinazione dei cromosomi paterni e materni. Ma già altri fattori intervengono, prima del concepimento, nel patrimonio genetico di cui sono portatori i cromosomi. Ogni nuovo individuo eredita i geni paterni e materni, pur nel loro vario e casuale combinarsi. Danni genetici presenti nei geni materni e paterni possono trasmettersi e ritrovarsi nella nuova combinazione genetica che è presente nello zigote.

Peraltro, rilevanti sono le stesse condizioni in cui lo zigote si forma e poi quelle del grembo materno in cui si sviluppa. Fattori fisici, biologici, psichici e finanche culturali possono incidere sulla formazione del nuovo individuo già durante i nove mesi della gestazione. Il moltiplicarsi delle cellule, il loro differenziarsi per la formazione dei tessuti dei vari organi e dei vari apparati possono subire i condizionamenti più diversi, anche dal mondo esterno. L'espressione dei geni non è deterministica ma è largamente influenzata dai fattori ambientali.

A nove mesi si è già in presenza di un nuovo essere umano che non è il risultato di un mero processo di sviluppo, in quanto i condizionamenti ambientali hanno già inciso consistentemente sulla sua formazione.

Al riguardo, le più recenti scoperte rivelano che già prima del sesto mese il feto viene stimolato sul piano sensoriale dal mondo esterno e realizza già la percezione dei suoni, dei ritmi ecc.

Dal momento della nascita i condizionamenti socioculturali si fanno più ricchi, intensi, incisivi. Da questo momento in poi le "*potenzialità*" formative del bambino interagiscono fortemente con le stimolazioni socioculturali. Il bambino vive nel nuovo grembo socioculturale che può stimolare al massimo le sue potenzialità formative o risultare completamente carente, come si verifica, ad esempio, per il bambino che vive in un ambiente deprivato sul piano socioculturale. Su tutti i piani il bambino è portatore di possibilità formative: sul piano motorio, sul piano emotivo-affettivo, sul piano relazionale, sul piano linguistico, sul piano cognitivo ecc. Ma la sua formazione è condizionata, fortemente condizionata, dagli stimoli socioculturali.

R.A.Spitz ha rivelato come le carenze di stimoli nel primo anno di vita possano portare addirittura alla morte fisica del bambino e comunque a gravi danni sul processo della sua formazione¹³⁶.

Sia che ci si ponga in una prospettiva innatistica, sia che ci si ponga in una prospettiva ambientalistica, si può affermare senza ombra di dubbio che dalla ricchezza del contesto di esperienze socioculturali che il bambino vive nei primi anni di vita dipende strettamente la sua formazione umana. Ogni individuo è figlio, non solo dei suoi genitori, ma anche del contesto familiare e socioculturale in cui vive sin dalla nascita, e anche prima. Il bambino è sottoposto all'influsso di diverse agenzie formative, dalla famiglia al vicinato, al gruppo dei pari, alla chiesa, alla

¹³⁶ In merito cfr: BOWLBY J., *Cure materne e igiene mentale del fanciullo*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1975; SPITZ R.A., *Il primo anno di vita del bambino*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1962; AINSWORTH M.D., *La carenza di cure materne*, Armando, Roma, 1966; RUTTER M., *Cure materne e sviluppo psicologico del bambino*, Il Mulino, Bologna, 1973; BERNSTEIN B., *Struttura sociale, linguaggio e apprendimento*, in PASSOW A., *L'educazione degli svantaggiati*, Angeli, Milano, 1972.

scuola parallela dei mass media¹³⁷. Dalla varia, molteplice, complessa interazione con queste agenzie dipende la formazione della sua personalità sin dai primissimi anni di vita.

Nel Rapporto Coleman¹³⁸ si afferma che la famiglia incide per il 60%, la società per il 25% e la scuola per il 15% sulla formazione della personalità. Non sappiamo se queste percentuali valgano ancora, ma certamente l'incidenza della scuola non raggiunge livelli pari a quelli della famiglia e della società.

E tuttavia la scuola occupa un posto privilegiato fra le agenzie formative, in quanto il suo intervento è intenzionale e sistematico, nel senso che può essere governato, gestito, programmato.

Sostanzialmente, le altre agenzie formative non sono modificabili: poco può migliorare il contesto familiare, il vicinato, il gruppo dei pari; qualche modifica nella fruizione dei *mass media* è possibile; la società resta quella che è.

Invece, la scuola può essere migliorata, nel senso che la sua azione formativa può essere resa più efficace, più idonea ad assicurare il successo formativo.

Il RAS pone espressamente l'esigenza di migliorare i processi di insegnamento e di apprendimento (<<**esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento**>>)(Art. 1.1).

È possibile migliorare l'efficacia dell'azione educativa rivolta a tutti gli alunni? Fino a che punto l'azione e l'organizzazione educativa e didattica può assicurare a tutti gli alunni il **successo formativo**? E qual è il **successo formativo** dei singoli alunni? È possibile prestabilire i traguardi formativi? È possibile realizzare un'educazione che sia integrale, originale e ottimale allo stesso tempo?

La scuola dell'autonomia non può non accettare questa sfida, con lo stesso impegno con il quale la società assume l'impegno di garantire la vita. A nulla servirebbero gli sforzi dell'igiene, della pediatria, della nipiologia, della cardiologia infantile, della neuropsichiatria infantile ecc., se nel contempo non ci si occupasse con lo stesso impegno del miglioramento dei processi formativi.

Povera cosa è la vita a livello vegetale ed a livello animale di questo essere straordinario che è l'uomo sulla faccia della terra.

Occorre garantire l'educazione che consente di nascere alla condizione umana, che consente di diventare uomo, che crea l'uomo.

Occorre garantirla con un impegno continuo, assiduo, ottimale, di qualificazione e di personalizzazione dell'azione e dell'organizzazione educativa e didattica.

L'uomo ha utilizzato la sua mente, il suo pensiero, la sua intelligenza per creare la sua cultura e per portarla avanti, in un processo incessante di miglioramento. All'evoluzione biologica si è accompagnato e sostituito il processo migliorativo dell'intelligenza umana. L'uomo ha cercato, ha scoperto, ha inventato sempre nuovi strumenti per migliorare se stesso, la sua cultura, le sue condizioni di vita. Non c'è stato mai un momento in cui l'uomo si è fermato, ha cessato di pensare, di utilizzare la sua intelligenza. Periodi di stasi e anche di involuzione, forse più apparenti che reali, indubbiamente ce ne sono stati, ma il pensiero umano non ha mai cessato di percorrere le strade della ricerca per andare avanti, per superare le difficoltà, per migliorare il suo stato.

Anche per quanto attiene ai processi educativi, formativi, didattici.

La storia dell'educazione è un cammino che avanza sempre verso nuove prospettive e che migliora le condizioni e gli strumenti dei processi educativi e didattici.

Dalla scuola del *plagous magister* alla *Casa gioiosa* di Vittorino da Feltre, alla *Didacta magna* del Comenio, alla *Formazione dell'uomo* del Froebel, alla *Scoperta del bambino* della Montessori, alle *Nuove lezioni di didattica* del Lombardo Radice, al Ferriere, al Claparède, al Dewy, al Piaget, allo Skinner, al Bruner, al Gardner...

Oggi la ricerca educativa è istituzionalizzata. Al D.P.R. 419/1974 si sostituiscono le indicazioni di cui agli artt 6, 7 e 11 del RAS.

Uno spirito nuovo aleggia sulla scuola. Il RAS fa espresso riferimento al miglioramento dei processi di insegnamento e di apprendimento ed offre strumenti per ricercarlo e realizzarlo.

E tuttavia il **successo formativo** non è a portata di mano. Non esistono strategie didattiche e percorsi formativi ben determinati, che consentano di garantire a tutti gli alunni il **successo formativo**, inteso come piena formazione nel rispetto delle identità personali, sociali, culturali e professionali dei singoli alunni.

È fuori della realtà che li ricerca nei manuali, nelle guide didattiche, nelle raccolte di unità didattiche. Non ci sono e non ci possono essere. Ogni docente deve ricercarsi, costruirsi, inventarsi, di volta in volta, nei particolari contesti in cui opera, con le risorse di cui dispone, per gli alunni che presentano ben determinate caratteristiche (livelli di sviluppo e di apprendimento, stili e ritmi di apprendimento, motivazioni).

Ogni docente deve ricercarsi, sapendo però di non poterli ritrovare da solo, ma soltanto con un impegno di gruppo che di volta in volta veda coinvolti i colleghi della classe, del corso, della scuola, della rete di scuole di cui fa parte. E forse, o senza forse, anche i genitori.

¹³⁷ PORCHER L., *La scuola parallela*, La Scuola, Brescia, 1974.

¹³⁸ PETRACCHI G., *Decondizionamento*, La Scuola, Brescia, 1976.

Nella scuola dell'autonomia non ci sono regole organizzative, e non ci sono metodi, modelli organizzativi e didattici già dati, e non ci sono, non perché non siano stati acquisiti, ma perché non possono esserci, in quanto la realtà nella quale si opera è sempre fluida, aperta, diversa, in divenire, complessa¹³⁹.

In tal senso hanno ragione coloro che contestano ogni *programmazione*¹⁴⁰: hanno ragione, non perché la *programmazione* non ha motivo di esistere, ma perché va effettuata, di volta in volta, nelle concrete situazioni, per quella scuola, per quella classe specifica, per quegli alunni, ognuno diverso dall'altro, diverso da se stesso dell'altro ieri.

Alla scuola in cui tutto era uguale si sostituisce la scuola della diversità, della singolarità, della originalità, la quale pone l'esigenza della *personalizzazione educativa e didattica*, intesa non tanto come adozione del metodo adeguato al singolo alunno, ma come processo programmatico, come ricerca continua di strategie e forme di organizzazione educativa e didattica sempre più adeguate ai singoli alunni.

La *flessibilità* va intesa in questo senso, non come adeguamento ma come adeguarsi, come processo di adeguamento.

MIGLIORAMENTO DEI PROCESSI DI INSEGNAMENTO ED APPRENDIMENTO

Assicurare il *successo formativo* è l'impegno della scuola dell'autonomia, al quale sembra che si possa fare fronte solo attraverso la qualità dei processi formativi. Per ottenere risultati migliori, cioè più vicini al *successo formativo*, occorre migliorare i processi formativi: occorre assicurare la più alta qualità¹⁴¹.

Al riguardo si pongono due problemi interconnessi.

Si è detto che il *successo formativo* consiste nella integrale, originale e ottimale formazione della personalità.

Ora, la domanda che si pone è come si fa a stabilire quando la formazione risulta ottimale, integrale ed originale.

Impresa estremamente disperata, se l'attenzione viene rivolta alla *formazione* più che all'*istruzione*.

È indubbiamente possibile accertare l'acquisizione delle *conoscenze*: esistono prove oggettive che consentono di accertare se si conoscono le formule, le definizioni, gli eventi ecc.

Ma estremamente difficile è la verifica delle *capacità* e soprattutto degli *atteggiamenti*¹⁴².

Ci sono livelli minimi di *capacità* e di *atteggiamenti* che è agevole verificare, ma quando si tratta di stabilire i livelli ottimali e soprattutto massimali, l'impresa si fa disperata se non impossibile. Come si fa a stabilire se l'atleta ha raggiunto il massimo delle sue *performances*?

Excelsius è la prospettiva più umana!

Ma se non ci sono limiti alle possibilità umane, come è possibile verificare se l'alunno ha raggiunto il *successo formativo*?

In tal senso si comprendono le aspettative delle madri che solo gli estranei possono ritenere "irraggiungibili".

Le madri hanno sempre ragione, ha scritto G. Bollea¹⁴³.

Le madri non sbagliano mai, le madri hanno sempre ragione, non possono non avere ragione, anche secondo la prospettiva dell'Effetto Pigmalione¹⁴⁴. I docenti più saggi non possono non fare proprie le aspettative delle madri. L'ottimismo pedagogico, se non è una prospettiva valida sul piano scientifico, lo è sul piano educativo e didattico, sul piano degli atteggiamenti educativi che i docenti debbono assumere¹⁴⁵.

Ma se limiti non esistono alle possibilità formative e se anche per questo non è possibile verificare se i risultati formativi raggiunti dai singoli alunni risultino ottimali, come si fa a stabilire la qualità dei processi formativi?

Forse giova ricorrere ad un'analogia con la medicina, nella quale, anche se esistono malattie non completamente curabili, si ritiene che il medico abbia operato al più alto livello qualitativo anche quando, pur non avendo ottenuto la piena guarigione del malato, ha operato secondo i criteri terapeutici più avanzati della ricerca scientifica. La qualità dell'intervento terapeutico si valuta dalla sua rispondenza alle risultanze della più avanzata ricerca scientifica, che peraltro il medico deve utilizzare con spirito creativo.

Anche la verifica della qualità dei processi formativi va effettuata utilizzando il metro della ricerca educativa. La valutazione dei risultati formativi va effettuata sulla base, non solo degli obiettivi formativi raggiunti dagli alunni, ma anche in riferimento alla qualità dei processi formativi.

¹³⁹ Popper K., *Il pensiero essenziale. Brani scelti dall'autore come testamento intellettuale*, Armando, Roma, 1998

¹⁴⁰ In merito cfr: BOSELLI, G., *Postprogrammazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1991; Crispiani P., Serio N. *Manifesto sulla progettazione. Testo e commento al Manifesto di Chiaravalle*, Armando, Roma, 2001.

¹⁴¹ In merito cfr: SCURATI C. (a cura), *Qualità allo specchio*, La Scuola, Brescia, 1998; NEGRO G., *Qualità totale a scuola*, Edizioni Il Sole 24 ore, Milano, 1995; GRAZIEL H., WARNET M., *Il fattore qualità nella scuola del duemila*, La Scuola, Brescia, 2000; AA.VV., *La qualità della scuola*, in ANNALI P.I. 1-2, 1995.

¹⁴² GUASTI L., *Valutazione e innovazione*, De Agostani, Novara, 1996.

¹⁴³ BOLLEA G., *Le madri non sbagliano mai*, Feltrinelli, Milano, 1995.

¹⁴⁴ ROSENTHAL R., JACOBSON L., *Pigmalione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, Angeli, Milano, 1972.

¹⁴⁵ FRANTA H., *Atteggiamenti dell'educatore*, LAS, Roma, 1988, p. 87. In merito cfr: anche: TAUSCH R. e A.M., *Psicologia dell'educazione*, Città nuova, Roma, 1979; DUPONT P., *La dinamica della classe*, Armando, Roma, 1984.

Assieme alla <<valutazione degli alunni>> ed alla <<valutazione periodica dei risultati conseguiti dalle istituzioni scolastiche rispetto agli obiettivi prefissati>> (Art. 5.4), va effettuata anche <<la verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità>>(Art 10)¹⁴⁶.

Occorre verificare anche la qualità dei percorsi formativi e questa si "misura" in base alla sua rispondenza ai più avanzati criteri della ricerca educativa.

In tal senso la qualità dell'offerta formativa è strettamente correlata al miglioramento dei processi di insegnamento e di apprendimento.

Migliorare i processi di insegnamento e di apprendimento è l'impegno precipuo degli operatori scolastici tenuti a garantire il *successo formativo* a tutti gli alunni. Migliorarli, non per renderli conformi a determinati canoni, ma per perfezionarli continuamente, per migliorarli sempre più: *excelsius!*

L'insegnare non consiste nell'applicare regole e criteri, nel seguire schemi operativi prestabiliti, ma nel ricercare sempre più adeguate strategie, nel migliorare i processi di insegnamento e di apprendimento.

I PROCESSI DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO

<<Migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento>>: l'uno e l'altro, il *processo di insegnamento* ed il *processo di apprendimento*, l'attività del docente e l'attività dell'alunno. Si badi bene: il riferimento non è all'apprendimento come risultato, ma al processo di apprendimento, cioè alla qualità dei processi apprenditivi. L'insegnare e l'apprendere sono due attività interconnesse, in quanto l'insegnare non può essere considerato a sé stante: il docente ha fatto lezione, ha spiegato, ha presentato nel migliore dei modi i concetti, le idee, le regole, le teorie. Il suo compito è finito!

Non è così! L'insegnare ha significato se ad esso corrisponde l'apprendere dell'alunno, perché quello che veramente importa non è l'insegnare ma l'apprendere: se, per assurdo, gli alunni apprendono nel migliore dei modi senza che il docente insegni, nessuno può muovergli dei rimproveri. L'insegnare ha l'unico obiettivo di promuovere i migliori processi di apprendimento.

Si valutano i processi dell'insegnamento, non in se stessi, come a volte si presume di fare valutando l'organizzazione educativa e didattica della scuola, ma in riferimento ai processi di apprendimento dei singoli alunni.

La qualità dell'insegnamento è strettamente correlata alla qualità dei processi di apprendimento.

In tal senso, occorre impegnarsi a ricercare continuamente i criteri e le strategie che consentano agli alunni di apprendere nel migliore dei modi, cioè di perseguire i più elevati risultati formativi.

Evidentemente, la qualità dei processi apprenditivi può essere migliorata migliorando i processi dell'insegnare, secondo strategie organizzative e didattiche sempre più efficaci.

Il miglioramento costituisce impegno ineludibile, fondamentale, prioritario degli operatori scolastici. Occorre ricercare le più adeguate strategie didattiche e le più adeguate strategie organizzative.

Al riguardo, risultano opportune due considerazioni di fondo.

Non ci sono strategie educative ed organizzative valide in assoluto, ma esse possono essere sempre migliorate attraverso il continuo impegno di studio, di ricerca e di sperimentazione.

Popper ha insegnato che la ricerca non è mai finita, non è mai conclusa, è sempre aperta¹⁴⁷.

In tal senso non esistono mai strategie, regole, schemi operativi definitivi. Le metodologie non sono fisse, uniformi, ma flessibili. Vanno ricercate sempre in riferimento alle concrete, specifiche, particolari, nuove situazioni¹⁴⁸.

La seconda considerazione riguarda la diversità dei soggetti che apprendono. Ogni alunno si presenta con caratteristiche personali estremamente diversificate rispetto agli altri. I suoi livelli di sviluppo sono diversi rispetto agli altri, ma sono diversi anche relativamente alle diverse dimensioni della personalità (relativamente allo sviluppo motorio ed allo sviluppo cognitivo, allo sviluppo emotivo ed allo sviluppo linguistico...). Lo stesso avviene per quanto attiene ai livelli di apprendimento: un alunno può aver acquisito più conoscenze e capacità linguistiche che conoscenze e capacità sociali ecc. Diversi peraltro sono i ritmi e gli stili di apprendimento. Ma ancora diversi sono gli atteggiamenti, gli interessi, le motivazioni¹⁴⁹.

Per rendere più efficaci i processi apprenditivi e formativi, occorre adeguarli anche alle caratteristiche personali dei singoli alunni e perciò occorre personalizzarli. La qualità dell'azione e dell'organizzazione educativa e didattica

¹⁴⁶ In merito cfr: M. CASTOLDI, *Verso una scuola che apprende, Strategie di autoanalisi di istituto*, Seam, Roma, 1995; BONDIOLI-M.FERRARI, *Manuale di valutazione del contesto educativo*, F. Angeli, Milano, 2000; D. BRAMANTI, *Progettazione formativa e valutazione*, Carrocci, Roma, 1998; BARZANÒ G., MOSCA S., SCHEERENS J., *L'autovalutazione nella scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2000.

¹⁴⁷ Popper K., *La ricerca non ha fine*, Armando, Roma, 1978.

¹⁴⁸ SANTOMAURO G., *Per una pedagogia in situazione*, La Scuola, Brescia, 1967.

¹⁴⁹ BLOOM B.S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma, 1979.

è strettamente correlata alla sua corrispondenza ai più avanzati criteri metodologico-didattici, tra i quali fondamentale sembra essere quello della *personalizzazione educativa*¹⁵⁰.

In tale prospettiva, il *successo formativo* è strettamente correlato alla *flessibilità*, sia delle *metodologie educative e didattiche* che dell'*organizzazione scolastica*, ambedue frutto di una ricerca continua.

Il RAS offre indicazioni puntuali, consistenti, significative, in ordine, sia alla *flessibilità delle strategie educative e didattiche* (Art. 6 e 7), sia alla *flessibilità dell'organizzazione educativa e didattica* (Art. 8).

Al riguardo, si deve purtroppo prendere atto che finora, non solo l'attenzione è stata rivolta quasi esclusivamente agli aspetti organizzativi formali, che costituiscono gli elementi più appariscenti della *flessibilità*, soprattutto in contrapposizione all'uniformità dell'organizzazione educativa e didattica di tipo tradizionale, ma la *flessibilità* è stata considerata in astratto, secondo la precedente logica dell'uniformità. Al più, la *flessibilità* è stata rapportata al contesto socioculturale, anche perché in tale prospettiva sembrano orientare alcune indicazioni del RAS.

Tuttavia, ciò che maggiormente è mancato è il riferimento della *flessibilità* alle <<esigenze formative>> ed alle <<caratteristiche personali>> dei singoli alunni. La *personalizzazione educativa*, che pure costituisce aspetto fondamentale della scuola dell'autonomia, di fatto è stata largamente disattesa.

Troppo forte è l'uniformismo, che impera da secoli, perché la prospettiva della *personalizzazione educativa*, che pure è stata avanzata non da ieri, possa rapidamente prendere piede. La *flessibilità* intesa come *personalizzazione* dei percorsi formativi dei singoli alunni incontra notevole difficoltà ad essere tradotta nella concreta azione educativa e didattica.

Innanzitutto, non sembra risultare abbastanza chiaro il significato della *personalizzazione educativa*, soprattutto per quanto attiene alla *personalizzazione degli obiettivi formativi*, anche quando si parla di *orientamento*. La *personalizzazione degli obiettivi formativi* viene pure praticata, soprattutto in riferimento alle attività opzionali del curriculum aggiuntivo, ma spesso al di fuori della piena consapevolezza della *personalizzazione* del progetto educativo nel rispetto delle identità personali, sociali e culturali. È ancora carente la consapevolezza dell'originalità della persona umana da riconoscere e da assumere come valore (<<Le istituzioni scolastiche... **riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno**>>).

Permane forte l'esigenza dell'omologazione, che trovava le sue ragioni nella struttura politica, economica e sociale della società di ieri.

Anche quando i discorsi sulla *diversità* diventano ricorrenti, come oggi si verifica, tuttavia la *diversità* viene riferita soprattutto al contesto socioculturale: è la *diversità* dell'extracomunitario che attira maggiormente l'attenzione anche nella saggistica socio-psico-pedagogica.

Si va facendo insistente il richiamo alle *diversità* delle lingue, delle culture, delle religioni anche per effetto dei rilevanti flussi immigratori e delle connesse problematiche sociali. Ma troppo carente, quasi assente è l'attenzione alle *diversità personali*, che pure vengono richiamate, in generale, con affermazioni di principio, senza però che esse si traducano nella elaborazione di *Piani educativi personalizzati* per tutti i singoli alunni, e non solo per gli alunni in situazione di handicap.

Al riguardo, come si esplicherà meglio nel paragrafo relativo all'individualizzazione dell'insegnamento, trent'anni di integrazione degli alunni in situazione di handicap non hanno portato alla consapevolezza che l'elaborazione dei *Piani educativi individualizzati* solo per gli alunni in situazione di handicap costituisce il segnale più evidente della perdurante discriminazione, non solo nei loro confronti, ma anche nei confronti degli altri alunni, ai quali non si riconosce il diritto alla *personalizzazione* dei loro percorsi formativi, anche in ordine agli obiettivi formativi.

In effetti, la *personalizzazione* dei percorsi formativi non è stata assunta come modalità organizzativa valida per tutti gli alunni. Si è parlato di "*interventi individualizzati*", peraltro attuati soprattutto per gli alunni svantaggiati e per gli alunni in situazione di handicap — e solo di rado anche per gli altri alunni (*interventi di recupero e attività integrative*) — ma non si è affermata la prospettiva di una organizzazione educativa e didattica *personalizzata* per tutti gli alunni ("scuola su misura" di tutti gli alunni).

Perciò, la *flessibilità* incontra difficoltà ad essere vista e attuata come *personalizzazione educativa* per tutti gli alunni. Eppure sembra che questa sia la prospettiva di fondo del RAS, nel momento in cui afferma il principio generale del riconoscimento e della valorizzazione della *diversità*, senza limitarlo a specifiche categorie di alunni (<<Le istituzioni scolastiche... **concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo**>>) (Art. 4).

Ci sono una *diversità* culturali, sociali, economiche e soprattutto personali, alle quali occorre adeguarsi attraverso la diversificazione (il diversificarsi) delle strategie didattiche ed organizzative (*flessibilità*).

¹⁵⁰ DAZZI D., *La personalizzazione dell'insegnamento*, De Agostini, 1999; RUSKIN R.S. (a cura di), *Il sistema di istruzione personalizzata*, Giunti e Lisciani, Teramo, 1982; BALDACCI M., *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

Al riguardo, occorre tenere presente che la diversificazione si configura come processo di ricerca, di sperimentazione, di innovazione.

La *flessibilità* si configura come processo, come ricerca delle soluzioni che appaiono più adeguate alle caratteristiche ed alle esigenze dei singoli alunni, oltre che dei contesti socioculturali. Le soluzioni, le risposte, le strategie più adeguate non sono già bell'e pronte. Nessuno sa quali siano quelle più adeguate alle diverse situazioni. Non ci sono risposte già pronte. Nella scuola dell'uniformità le risposte, le soluzioni, le strategie erano prestabilite, già previste, già proposte se non imposte. L'ordinamento giuridico prevedeva le soluzioni organizzative ed i Programmi didattici l'impostazione educativa e didattica. Ai docenti non restava che dare esecuzione ad esse.

La situazione cambia radicalmente nel nuovo contesto socioculturale, politico ed economico.

Da una parte, il contesto socioculturale, post-moderno, di una società complessa, nella quale sono venute meno tutte le certezze, tutte le regole, tutti i riferimenti ideologici e valoriali¹⁵¹. Nel nuovo contesto le situazioni, comprese quelle educative e formative, non possono essere più gestite centralmente. L'Amministrazione scolastica centrale deve limitarsi solo a compiti di indirizzo, ma le decisioni vanno assunte a livello locale, nelle situazioni concrete. <<La determinazione del curriculum tiene conto delle **diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate**, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, **delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio**. Agli studenti e alle famiglie possono essere offerte possibilità di opzione>>(Art. 8.4).

Le regole non esistono più e quindi non vengono più date dall'Amministrazione scolastica centrale. Ma quello che è estremamente opportuno evidenziare è che le regole non esistono più nemmeno a livello locale. In effetti, non siamo in presenza di un'operazione di decentramento, nella quale all'Amministrazione centrale si sostituiscono le Autonomie locali che hanno e danno le regole. Al Parlamento, al Governo, al Ministero con i suoi organi consultivi non si sostituiscono i governi locali, quelli degli enti locali e delle singole istituzioni scolastiche, anch'essi con i loro organi consultivi e di gestione.

Anche a livello locale nessuno sa come occorre operare, quali sono i modelli organizzativi, quali sono gli adeguamenti, le soluzioni più adatti.

Nessuno lo sa, perché non esistono, e perché non possono esistere. Non esistono perché non ci sono più, e non esistono perché vanno riferite di volta in volta a situazioni diverse, a contesti socioculturali diversi e soprattutto a soggetti diversi.

Forse è questo l'aspetto più significativo della scuola dell'autonomia, sul quale occorre maggiormente porre l'attenzione. Ci sono esigenze formative diversificate, alle quali è possibile rispondere con strategie didattiche ed organizzative diversificate, che però nessuno sa quali esse siano.

Occorre cercarle!

In tal senso, la ricerca costituisce aspetto fondante della scuola dell'autonomia.

Ancora non si è avuto il tempo per evidenziarlo. Ma su sedici articoli del RAS ben cinque (artt. 6, 7, 11, 12, 13) sono dedicati espressamente alla ricerca/sperimentazione.

LA FLESSIBILITÀ COME RICERCA/SPERIMENTAZIONE

Forse giova evidenziare che i processi evolutivi attraverso i quali si attua il <<miglioramento>> delle strategie adattive degli organismi viventi si realizzano attraverso una vera e propria sperimentazione: gli organismi viventi, i loro apparati e le loro capacità di far fronte alle esigenze della sopravvivenza sono sottoposti ad un processo di sperimentazione che opera come un meccanismo di selezione: tra i vari organismi e le varie risposte adattive sopravvivono solo quelli che vanno incontro a successo.

Nella selezione naturale, le forme viventi e le loro strategie adattive sono il frutto del caso e non di ipotesi formulate da individui intelligenti, quali sono gli uomini, ma il processo è analogo a quello di una vera e propria sperimentazione.

Nell'attività di ricerca/sperimentazione si muove dai bisogni, dalle esigenze, dalle difficoltà adattive, e si ipotizzano nuove soluzioni, che vengono sottoposte a verifica per individuare quelle più valide.

Anche la *flessibilità* metodologico-didattica ed organizzativa va gestita in questo modo, attraverso la ricerca/sperimentazione.

Ci sono alunni che non apprendono, non si formano, non pervengono al *successo formativo*: occorre ipotizzare le strategie per metterli nella condizione di superare queste loro difficoltà.

Non ci sono soluzioni già date. L'ora di 50 minuti non è un toccasana, un *passapartout* valido per tutti gli alunni. Anzi, per alcuni alunni, quali gli alunni in situazione di handicap, può rivelarsi una soluzione negativa, per altri (alunni iperdotati) può rivelarsi una soluzione inadeguata. Peraltro, non è nemmeno possibile generalizzare. Non si

¹⁵¹ In merito cfr: ACONE G., *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1986; ACONE G., *Declino dell'educazione e tramonto di un'epoca*, La Scuola, Brescia, 1994; ACONE G., *Pedagogia di fine secolo*, Il segnalibro, Torino, 1998; ACONE G., *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1995; VATTIMO G., *La fine della modernità. Nichilismo ed ermeneutica nella cultura post-moderna*, Garzanti, Milano, 1985; MARI G. (a cura di), *Moderno postmoderno: soggetto, tempo sapere nella società attuale*, Feltrinelli, Milano, 1987.

può nemmeno affermare che l'ora di 50 minuti non vada bene per tutti gli alunni in situazione di handicap e per tutti gli alunni iperdotati. Vale lo stesso discorso per l'ora di 60 e per l'ora di 35 minuti.

Se la medicina potesse prestabilire le posologie delle diverse terapie, non ci sarebbe bisogno dei medici, perché basterebbero le enciclopedie mediche, soprattutto quelle consultabili via Internet.

Nessuno sa come imparerà l'addizione con il riporto Marco e come la impareranno Angela e Stefania.

I docenti non possono che studiare i soggetti, le loro caratteristiche personali, le casistiche didattiche e solo così avanzare delle ipotesi di strategie, nella consapevolezza che esse costituiscono solo delle ipotesi, da verificare e da sostituire eventualmente con nuove ipotesi.

Altro che *unità didattiche* prefabbricate!

L'insegnare è un ricercare/sperimentare, è un processo di adeguamento continuo per migliorare sempre più i processi apprenditivi e formativi.

In tal senso la ricerca e la sperimentazione sono essenziali, fondamentali, centrali nella scuola dell'autonomia. Rappresentano lo strumento per gestire la *flessibilità* e quindi per assicurare il *successo formativo*.

Quello che si vuole evidenziare è che la ricerca e la sperimentazione non costituiscono eventi eccezionali, accessori, opzionali, come si verifica nella scuola dell'uniformità, nella quale alcune scuole potevano anche azzardare delle ipotesi divergenti dalle regole imperanti, ma con le opportune autorizzazioni ministeriali.

Nella scuola della flessibilità la ricerca e la sperimentazione sono regola, non eccezione, perché costituiscono gli strumenti per realizzare la *flessibilità* e quindi il *successo formativo*.

RICERCA, SPERIMENTAZIONE E AGGIORNAMENTO

In tale prospettiva emerge chiaramente lo stretto legame che esiste tra scuola dell'autonomia e *ricerca*, *sperimentazione* ed *aggiornamento*¹⁵². Nella scuola dell'autonomia anche l'*aggiornamento* va concepito in una nuova prospettiva, che non è più quella che il significato etimologico potrebbe lasciar supporre. Non si tratta più di un *aggiornamento* come messa a giorno, come riportare al livello delle acquisizioni a cui è pervenuto l'avanzamento delle diverse scienze sul piano disciplinare, didattico, relazionale ed organizzativo. L'emblema di una tale concezione ciclica dell'aggiornamento è l'istituto dell'anno sabbatico: ogni sette anni si sospende l'attività didattica e ci si aggiorna per poi riprendere e andare avanti per altri sei anni.

Negli anni '60 una maestra che si riteneva, forse con qualche presunzione, di essere brava, poteva affermare che la sua preparazione iniziale le era bastata per trent'anni e che forse le sarebbe durata ancora. Qualsiasi laureato poteva vivere di eredità, almeno per un certo numero di anni. Oggi non è più così.

Oggi forse andrebbe bene proprio il significato etimologico di *aggiornamento*: ogni giorno una messa a punto. Ogni giorno, ogni momento, in ogni contesto, per ogni situazione.

L'*aggiornamento* va inteso come processo continuo. Ma non come un processo di rifornimento, come uno scaricare (*download*) le nuove conoscenze da Internet. Ma come un aggiornarsi, un ricercare, uno sperimentare, un partecipare attivamente, direttamente, personalmente, anche se nelle forme del lavoro di gruppo, al processo di ricerca/sperimentazione.

La *flessibilità* didattica ed organizzativa richiede anche che i docenti diventino *flessibili*: docenti che sappiano ricercare e sperimentare le soluzioni più adeguate, in ogni momento, in ogni contesto. E, come tali, docenti creativi. Non docenti esecutivi, ma docenti professionisti¹⁵³, uomini di cultura, nella consapevolezza che la cultura non è mai fatto ma sempre un continuo farsi, un processo.

La *flessibilità* è ricerca/sperimentazione, è *aggiornamento*, è partecipazione consapevole, impegnata, creativa, al processo innovativo¹⁵⁴.

Innovativo, non perché sempre nuovo, ma perché sempre migliore, sempre più adeguato, sempre più idoneo a creare le condizioni che rendano possibile a tutti gli alunni di pervenire al *successo formativo*, inteso come piena formazione, come formazione ottimale, integrale, originale.

DALLA SCUOLA DELL'UNIFORMITÀ ALLA SCUOLA DELLA FLESSIBILITÀ

La scuola italiana sta vivendo una trasformazione epocale, che, almeno sul piano organizzativo, è riduttivo paragonare alla Riforma gentiliana del 1923, con la quale si attuava solo un aggiustamento all'organizzazione della scuola delineata nella Legge Casati del 1859, la quale in effetti ha caratterizzato la scuola italiana fino ai nostri giorni.

Essenzialmente, dal 1859 ad oggi, la scuola italiana si è configurata come la scuola della uniformità, almeno come prospettiva, come meta ideale, che evidentemente non riusciva mai a conseguire completamente.

¹⁵² In merito cfr.: DE LANDSHEERE G., *La ricerca sperimentale nell'educazione*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1985; BECCHI E., *Sperimentare nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1997; ELLIOTT J., GIORDAN A., SCURATI C., *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993; S. MANTOVANI (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano, 1995

¹⁵³ SCHON D. A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993.

¹⁵⁴ In merito cfr.: MIALARET G., *La formazione degli insegnanti*, Armando, Roma, 1979; DE LANDSHEERE G., *La formazione degli insegnanti*, Armando, Roma, 1978; DAMIANO E., SCURATI C., *L'aggiornamento dei docenti. Problemi ed esperienze*, La Scuola, Brescia, 1980; GIUNTA LA SPADA A., *Aggiornamento e Sperimentazione*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze, 1997; DALLE FRATTE G., *L'Aggiornamento nella scuola: dal modello alla pratica*, Armando, Roma, 1984.

La scuola di ieri imponeva a tutti gli alunni le stesse mete, in gran parte costituite da conoscenze, saperi, nozioni. L'obiettivo era l'uniforme preparazione culturale, che in effetti rimaneva un ideale mai completamente raggiunto, almeno per due motivi.

Da una parte, vi era una differenziazione dei livelli quantitativi e qualitativi di raggiungimento degli obiettivi, peraltro riconosciuta dalla diversificazione dei voti, che anche nel caso della sufficienza andavano dal 6 al 10.

Tuttavia, la diversificazione dei voti non indicava solo la diversa quantità di conoscenze e capacità acquisite, ma anche la diversa qualità degli apprendimenti, in quanto si prendeva atto —o si sarebbe dovuto prendere atto— anche della qualità degli apprendimenti (comprensione, assimilazione, padronanza o semplice memorizzazione): gli alunni, anche quando venivano promossi, erano però diversificati nei voti o nei giudizi.

Pertanto, l'uguaglianza costituiva una meta ideale, meramente formale, perché in effetti ogni alunno diversificava il suo percorso formativo, e quindi i risultati della sua formazione, anche attraverso attività educative e formative che si aggiungevano a quelle scolastiche: la scuola offriva a tutti gli alunni lo stesso percorso formativo, perché nella scuola di ieri non vi erano diversificazioni dei percorsi formativi, né nei contenuti, né nei tempi, né nelle attività, ma ogni alunno poi beneficiava di occasioni formative extrascolastiche che contribuivano notevolmente a diversificare il suo percorso formativo. L'uniforme percorso formativo offerto dalla scuola veniva poi diversificato attraverso le occasioni formative extrascolastiche.

Comunque, quali che fossero i risultati, che in effetti erano sempre diversificati, restava il fatto che la scuola ce la metteva tutta per omologare, anche perché, se non faceva nulla per eliminare le differenze, in effetti auspicava che le differenze non ci fossero o venissero superate. L'organizzazione educativa e didattica e gli stessi docenti non attuavano alcuna iniziativa che potesse aiutare gli alunni più deboli a raggiungere le mete formative comuni, ma, se non altro, auspicavano o incoraggiavano o si aspettavano che ciò avvenisse.

Una bella classe era quella in cui tutti gli alunni fossero diventati parimenti preparati: il vanto del docente era l'uniforme livello di preparazione dell'intera classe. L'ideale era di ottenere che tutti gli alunni conseguissero gli stessi livelli apprenditivi e formativi: tutti avrebbero dovuto apprendere le stesse conoscenze e maturare le stesse capacità¹⁵⁵. E tuttavia i percorsi formativi erano uguali per tutti gli alunni, anche e forse soprattutto perché fondati sulla lezione frontale. Si pensi solo all'uniformità delle procedure di soluzione dei problemi, di dimostrazione dei teoremi, di svolgimento dei temi, di esposizione delle conoscenze storiche, geografiche ecc.

Solo nell'ultimo secolo si è cominciata a riconoscere l'esigenza che fossero rispettate le diversità individuali, ma senza apportare sostanziali modifiche all'orientamento omologante cui si ispirava la scuola, come peraltro testimonia la permanenza fino ai nostri giorni di un'organizzazione educativa e didattica che si muoveva sempre all'insegna dell'uniformità.

L'organizzazione educativa e didattica era uguale per tutti gli alunni nei metodi, nei tempi, negli strumenti e nei criteri di valutazione: tutti gli alunni erano trattati allo stesso modo, perché in fondo tutti venivano considerati uguali, anche quando si riconosceva l'esistenza di differenze. Da una parte stavano gli alunni "normali" e dall'altra gli alunni "anormali", ma gli alunni "normali" erano tutti uguali e per essi si prevedeva un'organizzazione educativa e didattica uniforme, senza alcuna differenziazione degli obiettivi formativi, delle metodologie e delle tecnologie educative. Le lezioni erano uguali nella durata, nei contenuti e nell'impostazione didattica per tutti gli alunni "normali".

La differenziazione era prevista solo per gli alunni dichiarati "anormali"¹⁵⁶, per i quali venivano istituite *scuole speciali o classi differenziali*, nelle quali si utilizzavano metodologie didattiche differenziate a seconda delle "anormalità". Ma per gli alunni che non fossero "anormali" non era prevista alcuna differenziazione: tutti avrebbero dovuto apprendere allo stesso modo e pervenire agli stessi risultati, seguendo gli stessi percorsi didattici, negli stessi tempi e con gli stessi strumenti didattici.

Quando questo non si verificava, in linea di principio non si attribuiva al fatto che gli alunni non fossero capaci di conseguire gli stessi risultati degli altri, ma unicamente al fatto che essi non si impegnavano, quasi che anche l'impegno degli alunni non costituisse uno degli obiettivi formativi di competenza della scuola.

Gli alunni erano considerati tutti uguali, tutti capaci di apprendere, almeno in linea di principio.

Questa considerazione serviva a giustificare un'organizzazione educativa e didattica che era uguale per tutti gli alunni. Se si fosse riconosciuta la diversità degli alunni, non si sarebbe potuta giustificare l'uniformità dell'organizzazione educativa e didattica. Infatti, la differenziazione era prevista solo per gli alunni anormali.

Tuttavia, poi, contraddittoriamente, si ammetteva che esistessero i <<capaci e meritevoli>>, che gli alunni fossero diversamente dotati ("*intelligenti si nasce*") e che in effetti alla scuola non spettava altro compito che prendere atto delle differenze innate ed operare la selezione!

Proprio in questo si appalesavano le contraddizioni della scuola di ieri.

Fino a quando si riconosce che tutti gli alunni sono uguali e che tutti gli alunni possono apprendere allo stesso modo, si giustifica un'organizzazione educativa e didattica uniforme in tutti i suoi aspetti.

¹⁵⁵ Nei Programmi didattici del 1985 si prevedeva esplicitamente la <<equivalenza dei risultati>>.

¹⁵⁶ Cfr. <<organizzazione delle classi differenziali>> (art. 230, T.U. 1297/1928).

Ma se si riconosce che esistono i “*capaci e meritevoli*”, allora l’organizzazione educativa e didattica non può essere uniforme, se non altro per questi alunni che non possono essere trattati come tutti gli altri. Così come per gli alunni in situazione di handicap, anche per i “*capaci e meritevoli*” occorre differenziare gli interventi educativi e didattici!

In effetti, queste contraddizioni restavano latenti, perché, nel mentre si riconosceva, non solo la presenza di alunni “*anormali*”, ma anche la diversità degli altri alunni, costituiti da “*capaci e meritevoli*” e da coloro che tali non erano, si manteneva un’organizzazione educativa e didattica uniforme: tutti venivano trattati allo stesso modo, anche i più capaci e meritevoli.

La scuola si fondava sul modello di un alunno cosiddetto “*medio*”: stante la sua indiscutibile uniformità, l’organizzazione educativa e didattica non poteva adeguarsi alle esigenze dei singoli alunni, né a quelle degli alunni “*capaci e meritevoli*”, né a quelle degli alunni che non erano “*capaci e meritevoli*”, anche se non erano “*anormali*”.

Il paradigma dell’alunno “*medio*” denuncia, dal suo interno, l’inadeguatezza dell’organizzazione educativa e didattica uniforme, che è costretta a sacrificare le differenze, le diversificazioni dalla media, le diversità, che quindi è costretta a riconoscere in linea di principio.

In effetti, queste problematiche non si ponevano, anche perché, almeno alle sue origini, la scuola aveva sostanzialmente carattere selettivo, coerentemente con le esigenze del mondo dell’economia e della produzione e con l’ideologia politica dominante, fondata sulla stratificazione sociale.

Solo dopo la Costituzione democratica del 1948, nella quale si affermava il diritto all’educazione ed all’istruzione di tutti gli alunni, è cominciata ad evidenziarsi l’incongruenza di una scuola sostanzialmente selettiva, che però doveva essere <<*aperta a tutti*>>.

Quando, con la riforma di cui alla Legge 1859 del 1962 si istituisce la scuola media unica, l’incongruenza emerge in tutta la sua gravità e vastità. Come può la scuola, fondata sull’uniformità della lezione collettiva, rispondere alle diversificate esigenze degli alunni, peraltro non più resi omogenei dall’esame di ammissione che selezionava gli alunni nel passaggio dalla scuola elementare alle scuola media?

In effetti, il problema non veniva posto giustamente in questi termini, ma veniva subdolmente capovolto: non si riconosceva che la scuola non era adatta a tutti gli alunni, ma si affermava che non tutti gli alunni erano adatti alla scuola! Non si accettava l’idea che la scuola dovesse adattarsi agli alunni, come pure il Claparède aveva insegnato in *Scuola su misura*¹⁵⁷.

Si affermava che alcuni alunni non erano “*dotati*”, e che quindi il loro destino era altrove, nei lavori più umili, nei mestieri, soprattutto nei campi, che allora non richiedevano se non un minimo di istruzione, l’istruzione “*elementare*”. Dare di più significava allontanarli dal loro mondo, in posti per i quali essi non erano adatti, facendone degli “*spostati*”, come sembra paventasse un Ministro della pubblica istruzione.

Seppure chiamata per legge ad accogliere tutti gli alunni, anche dopo il 1962, di fatto la scuola restava selettiva, aristocratica, se non altro nell’impostazione uniforme della sua organizzazione e delle sue strategie educative e didattiche.

Tuttavia, negli anni ‘60 l’incongruenza si evidenziava sempre più in riferimento, non solo al mutato clima sociale, ma anche e soprattutto alle nuove esigenze dello sviluppo industriale, e si cercava anche di affrontarla, prevedendo interventi specifici per gli alunni che non si adeguavano al predominante modello uniforme dell’impostazione didattica e dell’organizzazione educativa della scuola.

Si cominciarono ad introdurre *interventi compensativi, attività integrative, interventi di recupero e di sostegno*, rivolti però solo a determinate categorie di alunni e svolti *a latere* o in aggiunta alla normale, comune, uniforme attività educativa e didattica rivolta alla classe. Con la Legge 517/1977 si prevedevano anche <<*interventi individualizzati*>>¹⁵⁸, ma non si arrivava a prevedere l’individualizzazione dell’insegnamento come normale modalità dell’insegnamento per tutti gli alunni. Si prevedevano solo <<*interventi individualizzati*>> rivolti soprattutto a determinate categorie di alunni, in particolare agli alunni in situazione di handicap ed agli alunni svantaggiati.

È stato questo l’assunto che dalla fine degli anni ‘60 e soprattutto negli anni ‘70 è stato affermato nel discorso sociopedagogico anche attraverso una ricca produzione saggistica. Espressioni di questo orientamento culturale e politico sono state l’integrazione degli alunni in situazione di handicap sancita dalla Legge 118/1971 e disciplinata dalla Legge 517/1977, ma soprattutto la lotta allo svantaggio socioculturale che nelle *attività compensative ed integrative* sembrava trovare gli strumenti essenziali della sua attuazione. *Attività integrative, insegnamenti speciali, attività compensative e attività di recupero* sembravano le più adeguate iniziative per assicurare il successo formativo agli alunni che presentavano particolari problemi.

Si aveva difficoltà a prendere atto che non bastava introdurre dei correttivi, lasciando immutata l’organizzazione educativa e didattica uniforme della scuola, la quale sembrava ineccepibile, indiscutibile, al di sopra di ogni dubbio.

¹⁵⁷ CLAPARÈDE E., *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze, 1972.

¹⁵⁸ NUNZIANTE CESÀRO R., *Il diritto allo studio*, Fratelli Conte, Napoli, 1985.

L'idea dell'uniformità si è talmente consolidata che non sembra proprio possibile pensare ad un'organizzazione educativa e didattica personalizzata per tutti gli alunni. Anche le esperienze storiche di individualizzazione dell'insegnamento sono rimaste marginali, presto dimenticate. La forza dell'uniformismo, della regolarità, impedisce anche oggi di realizzare una scuola su misura dei singoli alunni, che pure viene affermata come valida sul piano teorico.

In fondo, anche nel RAS il cambiamento di prospettiva è più nelle affermazioni di principio che nelle formali indicazioni organizzative e didattiche, le quali, come si dirà appresso, restano ancora condizionate dalla precedente concezione della scuola. Il modello uniforme dell'organizzazione educativa e didattica, nonostante le considerevoli innovazioni e trasformazioni avvenute nell'ultimo cinquantennio, soprattutto sul piano organizzativo, continua a permanere ancora predominante se non esclusivo, unico seppure con qualche eccezione.

Nel RAS la nuova scuola—nelle sue finalità, nei suoi obiettivi, nella sua organizzazione educativa e didattica flessibile—viene forse appena delineata, abbozzata, prospettata, più che disegnata, affermata e realizzata nella sua inconfondibile ed ineludibile fisionomia di scuola a misura di tutti gli alunni.

Le interpretazioni del RAS possono anche essere diverse da quella che stiamo delineando sulla base più dei principi ispiratori dello stesso documento che delle precise indicazioni normative.

Pertanto, occorre un impegno notevole, forte, deciso, coraggioso, rivolto a evidenziare ed a sottolineare le linee portanti, le linee maestre, la precisa fisionomia della nuova scuola, appena intravedibili.

La riforma o, se si vuole, la trasformazione epocale del modello di scuola intravedibile nel RAS va tutta costruita: non è a portata di mano e soprattutto non si presenta di agevole realizzazione. Si tratta di mettere in discussione, non un aspetto particolare della scuola, ma la sua concezione di fondo, la sua "filosofia". Alla scuola di *èlites*, alla scuola selettiva, alla scuola della uniformità, si deve sostituire una scuola che non solo è aperta a tutti e premia i capaci ed i meritevoli, ma che si propone di garantire a tutti gli alunni il *successo formativo*: una scuola che, a distanza di 50 anni, si impegna, non <<a rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana>>, ma a creare, attraverso la *flessibilità* della sua organizzazione educativa e didattica, le condizioni che assicurino a tutti gli alunni il *successo formativo*, inteso come piena formazione della personalità nel rispetto delle identità personali, sociali e culturali.

LA SCUOLA DELLA FLESSIBILITÀ

In tale prospettiva, la scuola dell'autonomia si pone, non più come la scuola dell'uniformità, ma come la scuola della *flessibilità*.

La *flessibilità* nasce dal riconoscimento della *diversità*.

In un mondo in cui tutto è e rimane uguale non si richiede la *flessibilità*, che si correla invece al cambiamento, alla diversificazione, alla *diversità*. La scuola di ieri era la scuola dell'uniformità, perché si fondava sul presupposto dell'uniformità dell'uomo, della cultura, della didattica. La scuola di ieri nasceva dal razionalismo cartesiano, dalla ragione illuministica, uguale in tutti gli esseri umani e forse soprattutto dal determinismo positivista. Gli uomini, in quanto razionali, erano considerati uguali. Veniva rifiutato il non razionale, il sentimento, le emozioni, le passioni, il corporeo, ciò che diversifica gli uomini.

Uniformi ed universali erano i concetti, le verità della scienza, le conoscenze che costituivano l'enciclopedia dei saperi che tutti gli alunni dovevano apprendere, acquisire, conoscere.

E parimenti uguali, universali, uniformi erano i metodi, le regole della didattica e dell'educazione.

Invece, in un mondo in cui non ci sono più regole, leggi, principi assoluti, anche i processi formativi debbono fare spazio alla *flessibilità*. In un mondo in cui peraltro alla razionalità si aggiunge il sentimento, l'affettività, la corporeità, la diversità, viene meno la pretesa della ragione di conoscere, definire, predeterminare la realtà.

Le mete formative sono diverse, sia perché soggette al cambiamento, sia perché diversi sono i soggetti, i contenuti, le culture.

I percorsi formativi sono diversi perché la scuola dell'autonomia è la scuola che riconosce e valorizza la *diversità*: *la diversità delle mete formative*, nel rispetto delle *identità personali, sociali, culturali e professionali* e *la diversità dei ritmi e degli stili apprenditivi dei singoli alunni*.

LE DIVERSITÀ

La scuola dell'autonomia è chiamata ad assicurare il *successo formativo* in un contesto che riconosce e valorizza le *diversità*.

Nella scuola del passato le *diversità* non erano riconosciute e valorizzate a nessun livello.

Gli alunni erano considerati tutti eguali e tali dovevano diventare. La scuola si organizzava secondo criteri di uniformità in tutti i suoi aspetti (calendari, orari, modelli didattici, programmi ecc.). Anche i docenti dovevano essere tutti eguali o comportarsi in modo uniforme, in pieno ossequio alle norme.

Le famiglie non venivano considerate nelle loro diverse appartenenze socioculturali e si richiedeva anche ad esse un atteggiamento uniforme. Anche il contesto socioculturale era considerato in una prospettiva di uniformità. Non venivano presi in considerazione i contesti socioculturali locali, diversi l'uno dall'altro, ma il contesto socioculturale nazionale considerato in astratto e perciò nella sua uniformità, potenziale più che reale.

Oggi la situazione è cambiata, perché la nascita della scuola dell'autonomia sta a significare il riconoscimento e la valorizzazione delle **diversità**.

Le **diversità** cui il RAS fa riferimento sono innanzitutto le **diversità degli alunni** (<<potenzialità individuali... sviluppo della persona umana... caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti... crescita educativa di tutti gli alunni... **riconoscono e valorizzano le diversità**... promuovono le potenzialità di ciascuno... percorsi didattici individualizzati... articolazione modulare... interessi manifestati... orientamento... crediti formativi... debiti formativi... esigenze e attese espresse dalle famiglie... La determinazione del curriculum tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio. Agli studenti e alle famiglie possono essere offerte possibilità di opzione...>>).

C'è, nel RAS, un inconfutabile attenzione alle **diversità degli alunni**, dei singoli alunni, considerati nelle loro identità. L'attenzione alle identità dei singoli alunni risulta peraltro confermata nella Legge 30/2000 (<<il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato **alla crescita e alla valorizzazione della persona umana**, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, **delle differenze e dell'identità di ciascuno**>>).

Sembra questo l'aspetto più significativo del RAS, che esalta la **centralità degli alunni** e si esprime nell'esigenza della personalizzazione dei percorsi educativi e didattici, coerentemente con il **personalismo costituzionale**¹⁵⁹ che non può non stare a fondamento del sistema educativo pubblico, statale e non statale.

Occorre porre al centro dell'attenzione educativa e didattica la persona dell'alunno con le sue esigenze formative e con le sue caratteristiche personali che ne condizionano i percorsi di apprendimento nella prospettiva del successo formativo.

Una centralità dell'alunno, o meglio, degli alunni, quella rinvenibile nel RAS, che risulta coerente con i fondamentali principi personalistici affermati nella Costituzione e quindi coerenti con le ispirazioni profonde di una società democratica, come tra gli altri ha affermato il Dewey¹⁶⁰.

Ma una **centralità degli alunni** che risulta coerente anche con gli orientamenti più avanzati del discorso socio-psico-pedagogico dei nostri giorni, di cui peraltro sono stati antesignani i grandi Pedagogisti moderni, a cominciare dal Comenio, dal Rousseau, dal Pestolozzi.

Una centralità degli alunni, dei singoli alunni, affermata e conclamata anche nei documenti programmatori della scuola, a cominciare dai Programmi didattici del 1955, oltre che nei molteplici Progetti educativi ministeriali, nelle iniziative formative relative alla lotta alla dispersione scolastica, alla devianza, alle tossicodipendenze ecc.

Una centralità degli alunni affermata e sancita nello *Statuto delle studentesse e degli studenti* della scuola secondaria di cui al D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249 (<<Lo studente ha diritto ad una formazione culturale e professionale qualificata che rispetti e valorizzi, anche attraverso l'orientamento, **l'identità di ciascuno** e sia aperta alla **pluralità delle idee**. La scuola persegue la continuità dell'apprendimento e valorizza le **inclinazioni personali** degli studenti, anche attraverso un'adeguata informazione, la possibilità di **formulare richieste, di sviluppare temi liberamente scelti e di realizzare iniziative autonome**>>)(art.2).

E tuttavia, a fronte di questa centralità dell'alunno, dei singoli alunni, occorre prendere atto che nel RAS è presente anche un forte riferimento alle <<**esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale**>>.

Le indicazioni normative in tale direzione sono insistenti nel RAS (<<nel rispetto delle funzioni delegate alle **Regioni**... adeguati ai **diversi contesti**... riflette le esigenze del **contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale**... rapporti con gli **enti locali** e con le diverse **realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche**... è valorizzato il **pluralismo culturale e territoriale**... esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli **enti locali**, dai **contesti sociali, culturali ed economici del territorio**... ampliamenti dell'offerta formativa che tengano conto delle esigenze del **contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali**... percorsi formativi integrati le istituzioni scolastiche programmano sulla base di accordi con le **Regioni** e gli **Enti locali**...>>).

Tuttavia, al riguardo, occorre prendere atto che, più che le indicazioni normative, assumono rilevanza le convinzioni di quanti si interessano ai problemi della scuola e, in particolare, dei rappresentanti del mondo economico e produttivo.

Se negli anni '70, in presenza della risposta data al decentramento amministrativo, si arrivò ai Decreti delegati del 1974, i quali prevedevano la valorizzazione del territorio, soprattutto attraverso la costituzione dei Consigli scolastici distrettuali e l'affermazione del principio dell'adeguamento dei Programmi didattici alle <<**esigenze ambientali**>> e della configurazione della scuola come <<**una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica**>>¹⁶¹, negli anni '80 e '90 è andata maturando sempre più la pressione del mondo economico e

¹⁵⁹ In merito cfr.: Mounier E., *Il personalismo*, AVE, Roma 1964; RIGOBELLO A., MURA G., IVALDO M., *Il personalismo*, Città Nuova, Roma, 1975.

¹⁶⁰ DEWEY J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.

¹⁶¹ In merito cfr.: PETRACCHI G., *Comunità scolastica e partecipazione*, Abete, Roma, 1975; GROSSI D., *Comunità scolastica e comunità sociale*, La Scuola, Brescia, 1969; L. Corradini, *Democrazia Scolastica*, La Scuola, Brescia, 1983

produttivo, che reclama con forza, sia una maggiore qualità dei processi formativi, sia un loro più stretto collegamento con la realtà produttiva, soprattutto in riferimento alla formazione professionale¹⁶².

Forse è difficile prendere atto che le forze che maggiormente hanno reclamato e reclamano la riforma della scuola, anche nella prospettiva dell'autonomia, sono state e sono, più che quelle delle realtà locali, quelle del mondo della produzione.

In effetti, occorre considerare che le due direzioni verso le quali la scuola si muove sono quelle del *sistema formativo integrato*¹⁶³, che privilegia il ruolo degli enti locali, e sono quelle di ispirazione aziendalistica che privilegiano la qualità e la produttività del sistema scolastico e formativo, come peraltro è possibile rilevare anche dal nuovo ruolo "manageriale" riconosciuto ai Dirigenti scolastici.

Le diversità che sono maggiormente affermate e reclamate sono quelle che attengono ai contesti socioculturali ed economici.

In tale prospettiva, la <<identità culturale>> del POF corre il rischio di essere intesa prevalentemente, se non esclusivamente, come *identità socioculturale*, come rispondenza alle esigenze espresse dagli enti locali e dalle diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio.

Anche se non ne esiste la necessità, perché appare scontato, sarebbe stato estremamente opportuno che nell'art. 3.3 del RAS fosse stato inserito un riferimento esplicito alle *identità personali degli alunni*, come pure si fa nella Legge 30/2000 (<<Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno>>).

Mentre nel RAS il discorso in ordine alle realtà socioculturali ed economiche è sempre esplicito e peraltro largamente condiviso, il discorso relativo alle identità personali dei singoli alunni è invece spesso implicito e peraltro scarsamente condiviso dagli stessi operatori scolastici.

In tale situazione, esiste il rischio che le diversità che maggiormente saranno prese in considerazione saranno quelle delle realtà economiche e produttive, delle realtà culturali, delle realtà linguistiche, delle realtà religiose.

Più difficile, più arduo, anche perché in contrasto con l'orientamento culturale degli operatori scolastici, è l'attenzione alle *identità personali* dei singoli alunni.

Forse la ragione di fondo di un tale atteggiamento sta nel fatto che l'attenzione alle sole identità sociali, culturali, religiose, economiche consente di mantenere in vita l'organizzazione educativa e didattica uniforme della scuola: alle discipline ed alle attività uniformi sul territorio nazionale si sostituiscono le discipline e le attività uniformi delle singole scuole: all'ora di 60 minuti si sostituisce l'ora di 50 minuti per tutti gli alunni; alla scansione in lezioni uniformi si sostituisce la scansione in *moduli didattici* uniformi per tutti gli alunni delle singole scuole.

A prescindere dal peso eccessivo che tendono ad assumere nell'organizzazione educativa e didattica le esigenze del contesto socioculturale e soprattutto quelle del mondo economico e produttivo, il rischio maggiore è costituito dal permanere dell'uniformità dell'organizzazione educativa e didattica della scuola.

Ancora una volta, tutto cambia perché nulla cambi?

Evidentemente, ciò non significa che le realtà locali non abbiano e non debbano avere il loro peso, la loro rilevanza, la loro incidenza nell'organizzazione educativa e didattica della scuola. Ma attenzione maggiore, o almeno uguale, deve essere rivolta alle diversità dei singoli alunni, alle loro identità personali, che peraltro si configurano anche come identità socioculturali, religiose, professionali, economiche.

Attraverso gli alunni si esprimono comunque, sempre, le esigenze dei contesti nei quali gli alunni si sono formati e continuano a formarsi.

In tal senso, l'attenzione alle esigenze dei singoli alunni consente di tenere presenti anche le esigenze dei contesti socioculturali ed economici.

Se si assume la centralità della persona umana, non si corrono mai rischi.

La Carta costituzionale risulta estremamente significativa in tal senso, in quanto fa espresso riferimento alla *persona umana* (<<pieno sviluppo della *persona umana*>>), ma poi aggiunge <<l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese>>(art. 3 Cost.).

La piena formazione della persona umana (<<pieno sviluppo della *persona umana*>>) deve essere tale da consentire l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Assieme alla formazione dell'uomo, occorre formare anche il cittadino ed il lavoratore.

DIVERSITÀ E DEMOCRAZIA

La diversità costituisce un valore anche in riferimento all'organizzazione politica democratica che oggi viene generalmente privilegiata.

¹⁶² In merito cfr.: CAPONE, F. FERRETTI, *L'orientamento nella scuola dell'autonomia*, Milano, Franco Angeli, 1999; AA.VV., *Il nuovo apprendistato. Rapporto 2000*, Isfol, Milano, 2001; PITONI I. (a cura di), *La società dell'informazione e l'Europa delle conoscenze: tendenze e politiche comunitarie*, Isfol, Milano, 2001; MONTECORO C., (a cura di), *Ripensare l'agire formativo: dall'accreditamento alla qualità pedagogica*, Isfol, Milano, 2001.

¹⁶³ In merito cfr.: DE RITA-G.BONOMI, *Manifesto per lo sviluppo locale. Dall'azione di comunità ai Patti territoriali*, Bollati-Boringhieri, Torino, 1998; FRABRONI F. (a cura di), *Il sistema formativo integrato*, EIT, Teramo, 1989; CIVES G., *Scuola integrata e servizio scolastico*, LA NUOVA ITALIA, FIRENZE, 1974; TELMON V., *Problemi e criteri per una scuola comprensiva*, CLUEB, Bologna, 1974.

La democrazia si identifica con il rispetto delle diversità. La democrazia si contrappone sia all'assolutismo, nel quale le diversità non sono riconosciute, sia all'aristocrazia, nella quale le diversità non sono valorizzate. Nei governi assoluti non c'è spazio per le divergenze, per coloro che la pensano diversamente, i quali vengono perseguitati, arrestati, eliminati. C'è spazio per un solo modo di pensare, di operare, di essere. In tal senso si indossa la divisa che omologa, si pensa e si opera allo stesso modo, perché il fine è uno solo e le modalità operative non possono che essere quelle dettate dal Capo, dall'unica filosofia e dall'unica scienza accettata.

Nei governi aristocratici la situazione migliora, perché i migliori in tanto esistono in quanto esistono coloro che tali non sono, il cui ruolo però è negativo, in quanto non valgono per quello che sono ma solo come contraltare ai migliori. L'aristocrazia lascia l'illusione di poter diventare migliori, ma se migliori non si diventa, non si ha alcun valore. Il diverso non può essere preso in considerazione "*per la contraddizione che nol consente*", direbbe il Poeta: nulla può stare al posto del migliore. A chi non è migliore non resta che cercare di superarsi, di annullarsi, facendosi altro da sé, omologandosi con il migliore.

Solo la democrazia pone tutti su un piano di parità, riconoscendo il pari valore dei diversi. Anzi, la democrazia in tanto si afferma in quanto i diversi non si annullano ma si integrano.

Tutti concorrono alle scelte comuni, che si avvalgono del pur minimo contributo dei singoli cittadini: tutti danno il loro contributo. In tal senso, nella democrazia la diversità diviene valore, non solo da rispettare, ma anche da promuovere. Non si tratta di prendere atto delle diversità e di riconoscerle, ma occorre impegnarsi a promuoverle perché esse costituiscono la ricchezza della vita culturale, politica, economica, sociale, familiare. In tal senso, <<*Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali*>>.

Non si può comprendere appieno il significato dell'autonomia e della flessibilità, che ne costituisce l'aspetto più significativo sul piano della sua impostazione e della sua organizzazione metodologico-didattica, se non si prende atto della diversità, che è diversità dei singoli alunni, ma è diversità anche dei contesti sociali, culturali, religiosi ed economici.

La scuola dell'autonomia è la scuola che si impegna a riconoscere ed a valorizzare le **diversità**: non solo a riconoscerle, ma anche a valorizzarle.

Innanzitutto, occorre riconoscere le **diversità**.

Il tema della **diversità** è stato ampiamente ed esaurientemente trattato nell'Introduzione di S. Bini,

Qui basti aggiungere che la **diversità** va riconosciuta come caratteristica costitutiva della vita a qualsiasi livello, biologico, psichico, culturale, sociale, politico, religioso, economico ecc.

Solo astrattamente è possibile distinguere le diversità personali dalle diversità socioculturali, perché si tratta di diversità interconnesse, per l'ovvia considerazione che le persone sono e diventano diverse nei diversi contesti e, d'altra parte, i contesti sono diversi perché diversi li fanno le persone che li costituiscono.

Tuttavia, è opportuno considerare, seppure sinteticamente, che la diversità si esprime in diverse forme, che sono quelle fisiche, sociali, culturali, linguistiche, religiose ecc.

Innanzitutto le **diversità fisiche**. Gli uomini sono diversi innanzitutto fisicamente. Forse più che in ogni altro animale, nell'uomo emergono anche le diversità fisiche, non solo tra genti di diverse terre e culture, ma anche tra uomini della stessa nazione.

L'uomo si è modificato anche fisicamente in riferimento alle diverse situazioni ambientali, da nero diventando giallo, bianco, rosso. Nei diversi ambienti sono cambiati il colore della pelle e dei capelli, le fattezze del corpo, le attitudini fisiche, le resistenze al caldo ed al freddo ecc.

Queste diversità si ritrovano anche nelle stesse nazioni. Non tutti sono adatti a svolgere gli stessi compiti. I giocatori di scacchi non hanno bisogno di essere alti due metri come i giocatori di pallacanestro. E poi non tutti hanno il fisico del maratoneta o del campione di nuoto.

La scuola non può non prendere atto di tutte le forme di diversità fisica e valorizzarle, anziché negarle o combatterle. Si pensi, in particolare, all'educazione motoria che deve tenere presenti le specifiche caratteristiche fisiche dei singoli alunni, adattando ad esse sia gli obiettivi formativi (ad esempio, le attività sportive), sia le metodologie didattiche (ad esempio, le esercitazioni).

Ancora maggiori sono le **diversità psichiche**, che peraltro sono meno condizionate dai fattori genetici. Le capacità percettive variano da individuo a individuo, ma non sappiamo quanto per effetto dei processi educativi. Le capacità di discriminazione tattile, olfattiva, uditiva, visiva sono diverse nei singoli individui, ma sicuramente anche per effetto dei processi formativi.

Resta il fatto che anche su questo piano i singoli individui sono diversi e che le loro diversità vanno valorizzate, sia sul piano degli obiettivi formativi, sia sul piano delle metodologie educative. Al riguardo, si pensi ai ritmi ed agli stili di apprendimento, ma anche alle motivazioni (interessi, propensioni, orientamenti) che sono estremamente diversificate, molto di più di quanto non lo siano le diversità fisiche. Le diversità psichiche sono quelle che maggiormente condizionano i processi apprenditivi, non solo negli alunni che presentano difficoltà di apprendimento e negli alunni iperdotati, ma anche in tutti gli altri alunni, i quali si presentano sempre con diversificati atteggiamenti e capacità.

Assieme alle diverse fisiche e psichiche, vanno considerate anche le **diversità socioculturali**.

Qui le diversità sono maggiormente condizionate dalle stimolazioni socioculturali. Quanto maggiore è l'azione formativa esercitata dalle istituzioni educative, tanto maggiori sono le diversità tra coloro che appartengono a culture diverse e tra coloro che appartengono alla stessa cultura, anche per effetto della diversificazione dei processi formativi.

Oggi, per effetto dei processi migratori, le società si fanno sempre più pluriethniche, plurireligiose, plurilinguistiche, e la scuola si trova ad affrontare come uno dei suoi maggiori problemi quello delle **diversità socioculturali** (linguistiche, culturali, religiose ecc.). Se fino a ieri le diversità venivano riconosciute soprattutto negli alunni in situazione di handicap, oggi si aggiungono, con la stessa o addirittura con maggiore urgenza, le diversità socioculturali. Mentre alle diversità degli alunni in situazione di handicap si è cercato di fare fronte con i docenti di sostegno più che con l'individualizzazione dell'insegnamento generalizzata, oggi gli alunni che si presentano diversi sul piano socioculturale pongono problemi che risultano difficilmente risolvibili attraverso interventi individualizzati specifici, attuati solo per loro, ma pongono con forza, anzi impongono l'esigenza di un'organizzazione educativa e didattica che sia individualizzata per tutti gli alunni.

Gli alunni immigrati non sono più un'eccezione ma diventano sempre più consistenti e peraltro aiutano a comprendere anche la diversità degli alunni autoctoni.

Se ieri erano gli alunni in situazione di handicap che inducevano a sperare in un cambiamento dell'organizzazione educativa e didattica della scuola nella prospettiva della personalizzazione educativa, oggi sono i più numerosi alunni immigrati che inducono a sperare che la prospettiva della personalizzazione educativa presente nel RAS abbia maggiori possibilità di realizzarsi per tutti gli alunni.

Infine vanno considerate le **diversità economiche**.

Si è detto che oggi l'attenzione è rivolta soprattutto alla diversità dei contesti socioculturali ed economici, che viene anteposta alla diversità dei singoli alunni.

Contraddittoriamente con quella che dovrebbe essere l'ispirazione profonda di una società democratica, la quale per sua intrinseca natura non può non ispirarsi ad una concezione personalistica, che riconosca e valorizzi la persona umana, in effetti continuano a prevalere le esigenze che sono proprie dei contesti socioculturali ed economici.

Risultano preminenti le esigenze delle realtà sociali, linguistiche, religiose e soprattutto economiche.

Da una parte, tendono a imporsi le esigenze socioculturali, le ispirazioni e le caratterizzazioni che sono proprie dei contesti ambientali, delle loro culture dominanti, delle loro vocazioni culturali. Tendono ad imporsi le realtà linguistiche, come peraltro è agevole riscontrare anche dalla diversificazione delle lingue insegnate, che in alcuni ambienti sono diverse da quella italiana anche nell'insegnamento delle discipline. Ai contesti ambientali caratterizzati dalla presenza o dalla prevalenza di lingue diverse dall'italiano fanno peraltro riscontro anche le propensioni alla scelta di determinate lingue straniere. Il problema della diversità delle lingue si sta imponendo con particolare incidenza anche in riferimento alla presenza di gruppi sempre più consistenti di alunni immigrati.

Altrettanto significative sono le diversità religiose. Gruppi sempre più consistenti di alunni pongono il problema dell'insegnamento di religioni diverse.

Tuttavia, forse l'aspetto che oggi viene avvertito come più rilevante è la diversità economica e produttiva. Il mondo economico e produttivo esprime esigenze che la scuola non può non prendere in attenta considerazione soprattutto a livello di scuola secondaria, quando il problema dell'orientamento si fa più pressante e più caratterizzante nell'organizzazione educativa e didattica della scuola.

LA VALORIZZAZIONE DELLE DIVERSITÀ

Se la *diversità* costituisce il fondamento e l'essenza della vita a qualsiasi livello, come evidenzia S. Bini nell'Introduzione, essa va assunta come valore, non solo da riconoscere e rispettare, ma anche da valorizzare e da promuovere nei processi formativi.

Le *diversità* costituiscono un valore e pertanto non possono essere trascurate, misconosciute o peggio ancora negate, discriminate, annullate. L'educazione non deve omologare, non deve distruggere le differenze che via via si vanno esprimendo o tendono ad esprimersi nell'uomo, ma le deve, non solo salvaguardare, proteggere, conservare, ma anche promuovere e valorizzare.

Innanzitutto, occorre riconoscere le *diversità*.

Nella società e nella scuola di ieri le diversità erano ignorate. I diversi non erano presi in considerazione, non erano conosciuti. Nel fondo dell'uomo e delle società umane c'è sempre un atteggiamento egocentrico, narcisistico, che induce a non prendere in considerazione l'altro, il diverso, a non ritenerlo degno di attenzione, nemmeno sul piano conoscitivo.

Si consideri che nella scuola questo atteggiamento è così consolidato che, movendo dalla convinzione che tutti gli alunni siano uguali e che si presentino con caratteristiche ben definite e note, l'esigenza della conoscenza dei singoli alunni, non solo si è posta solo da qualche decennio, ma stenta ad affermarsi, come peraltro dimostrano le difficoltà incontrate dall'introduzione del *fascicolo personale dell'alunno* pur previsto dalla normativa (O.M. di cui alla C.M. ed 339/1992).

La conoscenza dei singoli alunni rimane generica, approssimativa, empirica. Se si fa eccezione per gli alunni in situazione di handicap, manca l'impegno volto a prendere consapevolezza delle *diversità*, che peraltro non sono considerate, accettate, riconosciute. Né conosciute né riconosciute, e tantomeno valorizzate.

Ora, nel momento in cui si afferma che, non solo è essenziale conoscere le *diversità* per realizzare un'organizzazione educativa e didattica efficace, ma occorre riconoscere e valorizzare le *diversità* dei singoli alunni, evidentemente il primo impegno dei docenti è quello di realizzare una conoscenza quanto più possibile approfondita delle *diversità* dei singoli alunni, anzi *sic et simpliciter* dei singoli alunni, l'uno diverso dall'altro, tutti diversi.

Il primo impegno dei docenti non è tanto quello di conoscere che cosa gli alunni debbono apprendere e come debbono apprenderlo, quanto di conoscere i singoli alunni, come peraltro già il Rousseau ammoniva: <<*I più saggi si applicano a quello che importa agli uomini di sapere, senza considerare ciò che i fanciulli sono in grado di imparare... Cominciate dunque con lo studiare meglio i vostri allievi, poiché certissimamente non li conoscete affatto*>>¹⁶⁴.

Tuttavia, in una società democratica, in una società fondata sul riconoscimento del valore della persona umana, evidentemente non basta conoscere e riconoscere le *diversità* dei singoli alunni, ma occorre anche impegnarsi, sia a promuoverle, a farle sviluppare, crescere, realizzare, sia a valorizzarle.

È questo il significato della *diversità* degli **obiettivi formativi** che riguarda sia la *Quota riservata* che la *Quota aggiuntiva* ed è questo il significato della *diversità* che riguarda la *flessibilità dell'organizzazione educativa e didattica*.

La *flessibilità* della scuola dell'autonomia è funzionale alla valorizzazione delle *diversità*, delle identità socioculturali e delle identità personali e professionali.

Occorre, non solo salvaguardare le *diversità*, ma anche promuoverle, fare in modo che esse si esprimano, si manifestino, si formino, si rivelino.

Le *diversità* non sono solo congenite, ma sono anche acquisite, si formano, si costruiscono. Gli individui non solo diventano, ma si fanno diversi, si costruiscono le loro identità. Ogni alunno deve essere messo in condizione di realizzare la propria identità personale, sociale, culturale e vocazionale.

L'azione educativa e didattica deve essere intenzionalmente e significativamente orientata alla difesa ed alla promozione delle *diversità*, come espressamente impone il RAS (<<*Le istituzioni scolastiche... riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo*>>) e come esplicitamente indica l'art. 1 della Legge 30/2000 (<<*Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno*>>).

In effetti, la scuola dell'autonomia nasce dalla fondamentale esigenza di assicurare il *successo formativo*, che va inteso come <<*pieno sviluppo della persona umana*>>, pieno anche perché *originale*, rispettoso delle **identità personali, sociali, culturali e professionali**.

In tal senso sembra che possano essere lette le indicazioni di cui ai commi 1 e 2 dell'art. 1 del RAS : <<*Le istituzioni scolastiche... provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa... 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... L'autonomia delle istituzioni scolastiche... 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*>>.

Assicurare il pieno sviluppo della persona umana significa assicurare la piena formazione dell'uomo e del cittadino, che è stata sempre indicata dai Programmi didattici come fondamentale finalità della scuola. Indubbiamente, la formazione dell'uomo, del cittadino e del lavoratore costituisce la fondamentale finalità della scuola, ma questa formazione va vista nella prospettiva della valorizzazione delle *diversità*. La formazione che la scuola dell'autonomia deve promuovere non è la formazione dell'uomo astratto, del cittadino astratto, del lavoratore astratto, ma dell'uomo, del cittadino e del lavoratore considerati nella loro singolarità, nella loro originale e singolare unicità.

Alla scuola della formazione dell'uomo, del cittadino e del lavoratore si sostituisce la scuola che la formazione dell'uomo contempera con la valorizzazione delle *identità*, che sono identità culturali, sociali, linguistiche, religiose, professionali.

È in tal senso che nel RAS si afferma che le istituzioni scolastiche <<*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*>> (Art.1.1) e, specificamente, <<*determinano, nel Piano dell'offerta formativa il curriculum*

¹⁶⁴ ROUSSEAU J.J., *Emilio e altri scritti pedagogici*, Sansoni, Firenze, 1954.

obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare, a norma del comma 1, la **quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte**. Nella determinazione del curriculum le istituzioni scolastiche precisano le scelte di flessibilità previste dal comma 1, lettera e).—3. Nell'integrazione tra la quota nazionale del curriculum e quella riservata alle scuole è garantito il **carattere unitario del sistema di istruzione ed è valorizzato il pluralismo culturale e territoriale, nel rispetto delle diverse finalità della scuola dell'obbligo e della scuola secondaria superiore** (art. 8.2 e 8.3)>>.

UNA SCUOLA PER IL SUCCESSO FORMATIVO E PER LA VALORIZZAZIONE DELLE DIVERSITÀ

La scuola pubblica, statale e non statale, deve garantire innanzitutto la formazione dell'**uomo**, la formazione del **cittadino** e la formazione del **lavoratore**. Vorremmo aggiungere che questo impegno prioritario è proprio di ogni scuola, che sia a misura di uomo e non sacrifichi la formazione dell'uomo a nessuna formazione particolare, sia quella che è propria di una determinata ideologia, sia quella che riguardi una dimensione specifica dell'uomo, quale quella politica, religiosa, professionale, estetica ecc.

L'educazione deve mirare innanzitutto alla formazione dell'uomo, dell'uomo considerato nella sua essenza universale¹⁶⁵, dell'uomo maya e dell'uomo mongolo, dell'uomo bianco e dell'uomo negro, dell'uomo poeta e dell'uomo fabbro, dell'uomo musulmano e dell'uomo cattolico.

C'è un'universale natura dell'uomo che lo costituisce come individuo di natura razionale, come essere parlante, come poeta, come essere religioso ecc.

Oggi più che mai, nell'era della globalizzazione, occorre andare a individuare la natura universale dell'uomo di tutte le terre, di tutte le culture, di tutte le religioni, di tutte le società.

*Homo sum: nihil humani a me alienum puto*¹⁶⁶

È questo il compito primario, fondamentale, di base, della formazione dell'uomo, dell'educazione, della scuola.

Se manca la formazione dell'uomo, ogni altro discorso risulta privo di fondamento, improponibile, vano. Non si può parlare di educazione alla pace, di educazione alla solidarietà, di educazione alla cooperazione tra i popoli se manca la formazione dell'uomo, se ogni uomo non si sente accomunato agli altri uomini, a tutti gli uomini che vivono sulla faccia della terra.

Occorre formare l'uomo universale, l'uomo di tutte le terre e l'uomo di tutti i tempi, l'uomo capace di comprendere tutte le lingue, tutte le logiche, tutte le espressioni del bello, tutti i sentimenti della gioia e del dolore, della fraternità, della paternità, della maternità ecc.

Su questa base, sulla formazione dell'uomo, si costruisce poi la formazione del cittadino, del lavoratore, del religioso ecc.

L'uomo religioso, l'uomo delle singole fedi, non può non essere innanzitutto uomo, uomo aperto a tutte le fedi, uomo non chiuso nella sua religione, uomo non parziale.

Sulla formazione dell'uomo universale si fonda anche la formazione del cittadino, del cittadino europeo, del cittadino italiano, del cittadino delle cento città d'Italia, che non può essere chiuso nel suo continente, nella sua nazione, nella sua città, pena l'isolamento, pena il venir meno della sua appartenenza all'umanità, alla società degli uomini che tutte le altre società sovrasta.

Analogo discorso va fatto per la formazione del **lavoratore**.

La formazione professionale non può essere identificata con la formazione ad una determinata professione, nè ad un determinato indirizzo, soprattutto in una civiltà in rapida trasformazione, nella quale anche le specializzazioni professionali vivono lo spazio di un attimo.

Occorre non solo che la formazione professionale si fondi sulla formazione dell'uomo e del cittadino, ma occorre che la formazione professionale sia innanzitutto e soprattutto formazione generale. Occorre saper individuare quali siano gli atteggiamenti, le capacità e le conoscenze che sono proprie di tutti i lavoratori, dei dirigenti e dei tecnici. Occorre che la formazione professionale sia una formazione generale più che una formazione specifica.

La formazione professionale non può essere identificata con la sola acquisizione di competenze specifiche, settoriali, di capacità e abilità che sono proprie di una determinata professione: debbono mirare alla formazione di competenze quanto più possibile generali, utilizzabili in situazioni molteplici, trasferibili.

Occorre formare l'uomo di multiforme ingegno professionale, il professionista versatile, aperto, flessibile.

Ma la formazione generale, che è formazione dell'uomo, formazione del cittadino e formazione del lavoratore va assicurata a tutti gli alunni. Occorre che la scuola promuova innanzitutto la formazione generale, intesa appunto come formazione dell'uomo, formazione del cittadino, formazione del lavoratore.

È questa la formazione generale, la formazione che dà carattere unitario alla formazione che la scuola è chiamata a promuovere (<<Nell'integrazione tra la quota nazionale del curriculum e quella riservata alle scuole è

¹⁶⁵ SUCHODOLSKI B., *Pedagogia dell'essenza, pedagogia dell'esistenza*, Armando, Roma, 1965.

¹⁶⁶ Terenzio, *Heautontimoroumenos*, v. 77.

garantito il **carattere unitario** del sistema di istruzione ed è valorizzato il pluralismo culturale e territoriale, nel rispetto delle diverse finalità della scuola dell'obbligo e della scuola secondaria superiore>> (art. 8.3).

Tutti gli alunni debbono perseguire gli obiettivi formativi che attengono alla formazione generale, alla formazione dell'uomo, alla formazione del cittadino ed alla formazione del lavoratore.

Almeno in linea di principio, nel passato la scuola era attenta solo a questa formazione, che è formazione da assicurare a tutti gli alunni, che è formazione comune, che è formazione generale.

Gli obiettivi generali, gli *obiettivi standard* della Quota nazionale attengono a questa formazione che anche la scuola dell'autonomia deve perseguire.

Ma, assieme a questa formazione generale, la scuola dell'autonomia è impegnata a valorizzare ed a promuovere le **diversità** (*identità personali, sociali, culturali e professionali*).

La promozione delle *diversità* è il carattere distintivo della scuola dell'autonomia. Mai la scuola è stata attenta alle *diversità* come nel RAS. Il Regolamento dell'autonomia scolastica è un inno alla *diversità*. Forse è proprio la consapevolezza di questa particolare attenzione alla valorizzazione della *diversità* che ha indotto il Legislatore a richiamare l'attenzione sulla formazione generale (<<*raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione*>>) e che nella *ex Bozza di Regolamento del curricolo* ha reso prudenti nell'individuare la *Quota riservata*. Come è noto, intorno a questo aspetto del curricolo si sono confrontate le due anime degli uomini di scuola, di coloro che sono maggiormente preoccupati della *formazione generale* e di coloro che sono maggiormente preoccupati della valorizzazione delle *identità*.

È appena il caso di evidenziare che le due anime non si contrappongono, perché non possono vivere separate. Sarebbe astratta e vana una formazione che restasse al livello della sola formazione generale, ma sarebbe parimenti inaccettabile una formazione che si chiudesse nelle specifiche identità, nelle singole identità, che mirasse alla formazione del lavoratore senza curare la formazione del cittadino e soprattutto la formazione dell'uomo.

In effetti, la stessa distinzione tra formazione generale e formazione specifica risulta astratta, perché la formazione generale non può che realizzarsi, come di fatto sempre si realizza, come formazione di quel particolare cittadino, di quel particolare lavoratore, di quel particolare uomo.

Ed allo stesso modo la formazione delle specifiche identità personali, socioculturali e professionali non può non aprirsi anche alla formazione generale: il tecnico non può non aprirsi al gusto della poesia, alla sensibilità musicale, alla passione della politica, allo studio della filosofia che si interroga sui problemi dell'esistenza umana.

La formazione tecnica, per quanto perversa nella sua chiusura, non riesce mai ad uccidere completamente l'uomo.

In tal senso, gli Istituti professionali e gli Istituti tecnici sono stati sempre anche scuole di formazione umana, di formazione generale.

Al riguardo, è appena il caso di evidenziare che riconoscere e valorizzare le *diversità* dei singoli alunni e dei contesti socioculturali ed economici è possibile solo se l'impostazione e l'organizzazione della scuola risulta *flessibile*.

La **flessibilità** costituisce lo strumento per valorizzare le *diversità*, oltre che per assicurare la formazione dell'uomo, del cittadino e del lavoratore

Da una parte, occorre assicurare la piena formazione dell'uomo, del cittadino e del lavoratore; dall'altra occorre assicurare la valorizzazione delle *diversità*.

Per l'una e per l'altra, lo strumento è costituito dalla *flessibilità*, dalla *personalizzazione educativa*, che è *personalizzazione dei percorsi didattici* per assicurare il successo dei processi apprenditivi e formativi ed è *personalizzazione degli obiettivi formativi* per assicurare il rispetto e la valorizzazione delle identità personali, sociali, culturali e professionali dei singoli alunni.

Al riguardo, giova ancora una volta ribadire che la *flessibilità* non va assunta in astratto, come riforma, come modifica dell'impostazione e dell'organizzazione educativa e didattica, ma va assunta in concreto, in riferimento sia alle finalità che alle strategie da privilegiare nei concreti contesti educativi e didattici.

In tale prospettiva, la *flessibilità* deve risultare sempre funzionale al perseguimento degli obiettivi formativi, siano essi quelli della Quota nazionale che quelli della Quota riservata e della Quota aggiuntiva.

La *flessibilità* si identifica con la personalizzazione dei percorsi formativi sia negli *obiettivi formativi* sia negli *itinerari didattici*.

Se si coglie il significato profondo, essenziale, fondamentale che ispira il RAS, la **flessibilità** va intesa come **personalizzazione educativa**. Se il successo formativo va inteso come <<*pieno sviluppo della persona umana*>>, come piena formazione della persona umana, nel rispetto delle identità personali, sociali, culturali e professionali, allora la scuola dell'autonomia non può non tradursi in una scuola che sia a misura dei singoli alunni, in una scuola che sia rispettosa delle caratteristiche personali dei singoli alunni, dei loro livelli e dei loro ritmi di apprendimento, oltre che delle loro esigenze formative, al fine di promuovere le loro identità personali, sociali, culturali e professionali.

La scuola dell'autonomia non può che essere la scuola della **flessibilità**.

Ma la *flessibilità* non va intesa né come assenza di forma né come assunzione di una nuova forma, come *ri-forma*, cambiamento, modificazione.

LA NATURA DELLA FLESSIBILITÀ

Frangar, non flectar!

Flectar, non frangar!

Quale dei due?

Rompersi, anziché piegarsi oppure piegarsi, anziché rompersi?

Sembra che la vita abbia scelto la seconda; *flectar, non frangar!*

La vita nasce dall'evoluzione, che è *adattamento*, cioè processo di *accomodamento* e di *assimilazione*. Come tale Piaget definisce l'intelligenza, che è lo strumento attraverso il quale la vita culturale si afferma, si caratterizza appunto come *adattamento*, che è sintesi di *accomodamento* e di *assimilazione*.

Nel significato del *flettere* c'è, da una parte, il permanere (la conservazione della forma data) e, dall'altra, il cambiamento, l'adeguarsi, il piegarsi.

L'evoluzione è costituita dalla sopravvivenza delle specie viventi che si sono adattate meglio alle condizioni ambientali ed alle loro mutazioni. Gli esseri che non si sono adattati sono scomparsi e sono sopravvissuti, si sono affermati solo gli esseri che si sono adattati.

Lo stesso processo si verifica in ogni campo della vita, anche nella vita dell'uomo. La forza di Roma è stata la sua capacità di adattarsi alle nuove culture, non la conservazione rigida della sua cultura (*Graecia capta ferum victorem coepit*).

Cambiano e si adeguano le lingue, le religioni, i costumi, gli ordinamenti ecc.

Cambia e si adegua la scuola.

Il cambiamento (adeguamento) può essere un cambiamento periodico oppure continuo. In una civiltà statica, i cambiamenti sono periodici, lenti (le *ri-forme*). Ma in una civiltà in rapida trasformazione i cambiamenti sono continui, sistematici, strutturali (*flessibilità*).

La scuola dell'autonomia non è la scuola del cambiamento periodico come è stata finora, con le riforme che si sono succedute l'una all'altra, ma è la scuola del cambiamento continuo, è la scuola che si adegua, intelligentemente. La scuola dell'autonomia è la scuola della *flessibilità*.

La *flessibilità* è conservazione e cambiamento, allo stesso tempo.

Il *flettere* è di qualcosa che non è privo di forma, che non ha una sua forma, che è plastico, e come tale assume la forma che gli viene data dall'esterno, ma il *flettere* lascia pensare a qualcosa che, pur adattandosi, conserva la sua forma, a qualcosa che si modifica, ma non si distrugge, non viene completamente meno¹⁶⁷.

Flessibile è ciò che ha una sua forma, ma una forma non rigida, data una volta per sempre, non modificabile: una forma che si modifica, si adegua, si flette senza spezzarsi. *Flessibile* è ciò che è pieghevole, che è elastico.

Pertanto, il concetto di *flessibilità* non si identifica con il concetto di plasmabile, malleabile, modellabile, duttile, foggabile.

Flessibile non è ciò che è plastico, che assume le forme, che si lascia modellare. Né è ciò che è pieghevole, che assume le pieghe, le forme.

Flessibile è ciò che si adatta continuamente alle diverse situazioni: dà l'idea di cosa che conserva la sua forma, sebbene questa si adatti sempre alle diverse situazioni.

In tal senso, la *flessibilità* non è la modificazione, ma il modificarsi. Non è il cambiare la forma di raggruppamento degli alunni, da classe a gruppi, ma è la disponibilità a cambiare la forma del raggruppamento di volta in volta, sulla base delle esigenze via via emergenti.

La *flessibilità* non è la modifica dell'orario della lezione da 60 a 50 minuti, effettuata per tutte le discipline, per tutto l'anno scolastico, per tutti gli alunni, ma è la possibilità di adeguare la durata della lezione alle esigenze ed alle caratteristiche via via emergenti dal lavoro dei singoli alunni.

La *flessibilità* è un processo, non è mai un atto o un fatto. Non è la modificazione ma il modificarsi.

La *flessibilità* è *flessibile*.

La *flessibilità* non è la modificazione del raggruppamento degli alunni dalla classe ai gruppi interclasse, ma è un processo continuo, aperto, in fieri, di raggruppamento a seconda delle esigenze via via emergenti.

La *flessibilità* è correlata a un referente: l'adattamento assume il significato, non dell'assunzione di una forma (come avviene nella *ri-forma*, nella quale ad una forma se ne sostituisce un'altra), ma del divenire adatto a qualcosa (adattarsi).

La *flessibilità* della scuola assume il significato appropriato di un'organizzazione educativa e didattica che si rende adatta, appropriata, adeguata a qualcosa o a qualcuno.

Inoltre, la *flessibilità* non è uno stato o un processo indipendente.

L'organizzazione educativa e didattica diventa *flessibile*, si modifica, ma non cambia fortuitamente, come fatto o processo a sé stante. La *flessibilità* della scuola si correla, si motiva in riferimento a specifiche e fondate esigenze.

¹⁶⁷ Secondo le più avanzate ricerche, anche la materia conserva la sua forma, che può recuperare.

Referente della *flessibilità* è la realtà scolastica totale, tutta la realtà scolastica, la realtà scolastica nel suo insieme, che comprende anche l'extrascuola.

Al riguardo, è da considerare che sarebbe certamente riduttivo correlare la *flessibilità* solo alla realtà locale intesa come contesto socioculturale ed economico, e non considerare anche la realtà scolastica, costituita dalla realtà propria della scuola e quindi dalla struttura della scuola, dai docenti, dagli operatori scolastici e soprattutto dagli alunni e dalle famiglie.

Questa interpretazione, non riduttiva, ma aperta, comprensiva, è legittimata dalle precise indicazioni normative del RAS più volte richiamate.

Tuttavia, pur senza misconoscere, anzi tenendo nel debito conto le esigenze sociali, culturali ed economiche, è il caso di prendere atto che referenti dell'autonomia sono soprattutto gli alunni.

Infatti, la *flessibilità* non riguarda solo le finalità formative, che sono l'aspetto della scuola maggiormente correlabile alle esigenze socioculturali ed economiche, ma la *flessibilità* riguarda anche gli aspetti organizzativi e soprattutto l'impostazione dell'attività educativa e didattica, che evidentemente vanno ambedue rapportati alle caratteristiche personali degli alunni e, in un certo senso, anche dei docenti.

La *flessibilità* riguarda innanzitutto gli *obiettivi formativi*.

Gli *obiettivi formativi* vanno adeguati alle esigenze che sono proprie dei singoli contesti ma vanno adeguate alle esigenze che sono proprie anche e soprattutto dei singoli alunni e delle famiglie.

È questo un aspetto estremamente significativo della *flessibilità*, che troppo spesso viene trascurato o riduttivamente interpretato, nel senso che l'adattamento delle mete formative viene correlato soprattutto alle esigenze del contesto socioeconomico, e non anche alle esigenze dei singoli alunni. Invece, dovrebbe apparire scontato che le esigenze da tenere prioritariamente presenti sono innanzitutto quelle degli alunni.

E sono quelle degli alunni, non solo perché il RAS esplicitamente lo sancisce, così come lo sancisce la Legge 30/2000¹⁶⁸, ma anche perché lo reclama la concezione personalistica che si ritrova nella Carta costituzionale, nella quale la priorità è assegnata alla persona, non alla società o all'economia o alla politica.

Tuttavia, la *flessibilità* va realizzata anche sul *piano organizzativo* e dell'*impostazione metodologico-didattica* che non possono non essere correlate alle caratteristiche che sono proprie degli alunni.

Se la *flessibilità* non è un atto arbitrario, ma nasce da precise esigenze, soprattutto dalla fondamentale esigenza di assicurare il *successo formativo* a tutti gli alunni, allora occorre ricercare le *flessibilità* che assicurano le condizioni per rendere possibile il *successo formativo*. Condizioni ineludibili, fondanti, pregiudizievoli perché gli alunni possano conseguire il successo formativo sono il rispetto delle caratteristiche personali degli alunni (ritmi e stili di apprendimento, motivazioni ecc.).

Nella ricerca socio-psico-pedagogica moderna è riconosciuto e affermato che i processi apprenditivi e formativi, per essere efficaci, debbono essere, sia di qualità, sia personalizzati, adeguati alle caratteristiche personali.

Oggi si è concordi nel ritenere che le condizioni ottimali per il <<*pieno sviluppo della persona umana*>> si assicurano quando si opera all'insegna dei più aggiornati orientamenti metodologico-didattici (*Qualità della didattica*)¹⁶⁹.

L'educazione non è un processo istintivo, ma è un'azione umana, razionale, che può essere spontanea oppure intenzionale, ma che viene realizzata a diversi livelli di competenza: l'azione educativa può essere realizzata a livello spontaneistico, empirico, pratico oppure a livello scientifico. Appare evidente che, come tutte le azioni umane, le migliori garanzie di successo si hanno quando si opera al più alto livello scientifico,.

Esistono le scienze dell'educazione, non più intese in senso positivistico e deterministico: ad esse occorre attenersi se si vogliono raggiungere livelli educativi ottimali.

In tal senso, nel RAS si afferma <<*l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento*>>, evidentemente anche attraverso <<*l'innovazione (della didattica e (della) organizzazione*>>.

Tra i più avanzati criteri dell'innovazione didattica ed organizzativa si colloca *l'individualizzazione dell'insegnamento*, che essenzialmente consiste nel rispetto, sia dei *livelli di sviluppo e di apprendimento*, sia dei *ritmi e degli stili apprenditivi e formativi*.

Anche gli alunni della stessa età cronologica si presentano con diversi *livelli di sviluppo e di apprendimento*, che peraltro possono variare da una disciplina ad un'altra. Inoltre, gli alunni si diversificano tutti nei loro *ritmi* e nei loro *stili di apprendimento*.

¹⁶⁸ <<Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, **nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno**, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con le disposizioni in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, **coerenti con le attitudini e le scelte personali**, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali.

¹⁶⁹ GRAZIEL H., WARNET M., *Il fattore qualità nella scuola del duemila*, La Scuola, Brescia, 2000; AA.VV., *La qualità della scuola*, in ANNALI P.I. 1-2, 1995; SCURATI C. (a cura), *Qualità allo specchio*, La Scuola, Brescia, 1998.

Per rendere efficaci i processi apprenditivi e formativi, occorre adeguarli alle caratteristiche personali dei singoli alunni¹⁷⁰.

Su questi assunti si fondano le teorie dell'*Istruzione Programmata*¹⁷¹, del *Mastery learning*¹⁷² e della *Nongraded school*¹⁷³, che oggi rappresentano le metodologie didattiche ed organizzative più avanzate.

In sintesi, per garantire il **successo formativo**, inteso come <<**pieno sviluppo della persona umana**>>, occorre realizzare un'azione ed un'organizzazione educativa e didattica a misura dei singoli alunni ("**scuola su misura**"¹⁷⁴).

All'impostazione ed all'organizzazione educativa e didattica uniforme, uguale per tutti gli alunni di tutte le scuole, occorre sostituire un'impostazione ed un'organizzazione educativa e didattica flessibile.

In tal senso, la *flessibilità* costituisce lo strumento essenziale per assicurare il **successo formativo**, inteso come <<**pieno sviluppo della persona umana**>>.

Perché gli alunni apprendano e si formino, i processi apprenditivi e formativi debbono risultare rispettosi dei livelli di sviluppo dei singoli alunni (*natura non facit saltus*), dei loro livelli di apprendimento (occorre muovere dalle conoscenze già possedute¹⁷⁵), dei loro ritmi e degli stili di apprendimento. Sono queste le condizioni che dal Rousseau ai nostri giorni sono state riconosciute come ineludibili per assicurare che gli alunni, tutti gli alunni, possano effettivamente apprendere e formarsi.

È in tale prospettiva che è maturata e si è affermata l'istanza della *individualizzazione dell'insegnamento*¹⁷⁶ che ha trovato la sua più recente affermazione nella metodologia dell'*istruzione programmata*¹⁷⁷, della *nongraded school*¹⁷⁸, del *mastery learning*¹⁷⁹.

Se per assicurare il perseguimento del **successo formativo** occorre rispettare i livelli, i ritmi e gli stili di apprendimento dei singoli alunni, evidentemente occorre che l'organizzazione educativa e didattica si adegui ad essi: la *flessibilità* assume il suo significato, sia sul piano dell'adeguamento degli **obiettivi formativi** alle esigenze dei singoli alunni e del contesto socioculturale, sia sul piano dell'adeguamento dell'**impostazione** e dell'**organizzazione educativa e didattica** alle caratteristiche personali dei singoli alunni.

Sono questi i due vincoli essenziali della *flessibilità*. La scuola si adegua alle esigenze formative dei singoli alunni e della realtà locale ed alle caratteristiche personali dei singoli alunni.

La *flessibilità* non è arbitraria ma funzionale, non ha significato se viene attuata prescindendo dalla rilevazione delle effettive esigenze e delle effettive caratteristiche dei singoli alunni.

È arbitrario, e come tale improponibile, ogni *flessibilità* che non trovi le sue motivazioni nelle esigenze formative dei singoli alunni e del contesto socioculturale, ma soprattutto nelle caratteristiche personali dei singoli alunni.

È in tale prospettiva che vanno lette le *flessibilità* relative, sia alla definizione degli **obiettivi formativi**, con particolare riferimento agli **obiettivi formativi integrativi** (*Quota riservata*) ed agli **obiettivi formativi aggiuntivi** (*Quota aggiuntiva*), sia alle specifiche *flessibilità* di cui all'art. 4 del RAS (calendari, orari, aggregazione, raggruppamenti degli alunni ecc.).

La *flessibilità* si configura così come *personalizzazione educativa* e rientra nel complessivo discorso della *individualizzazione dell'insegnamento*, della "*scuola su misura*", della *personalizzazione educativa* appunto, ma con specifica attenzione non solo al piano metodologico ed organizzativo ma anche al piano teleologico, alle mete formative, agli obiettivi formativi, che vanno anch'essi personalizzati, adeguati alle esigenze del contesto socioculturale e soprattutto alle esigenze dei singoli alunni.

I LIMITI DELLA FLESSIBILITÀ

Anche la scuola dell'autonomia ha le sue finalità, i suoi tempi, le sue modalità organizzative.

Ma, a differenza di quanto avveniva nella scuola del passato, nella quale tutto era predeterminato in modo uniforme per tutti gli alunni e per tutte le situazioni, e non era possibile apportare cambiamenti se non attraverso le

¹⁷⁰ BLOOM B.S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma, 1979.

¹⁷¹ HINGUE F., *L'istruzione programmata*, La Scuola, Brescia, 1978; SKINNER B.F., *La tecnologia dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1970; FONTANA TOMASSUCCI L., *Istruzione programmata e macchine per insegnare*, Armando, Roma, 1969.

¹⁷² BLOCK J.H. (a cura di), *Mastery learning - Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, Loescher, Torino, 1972.

¹⁷³ GOODLAD J.I., ANDERSON R.H., *The nongraded school - scuola senza classi*, Loescher, Torino, 1972.

¹⁷⁴ CLAPARÈDE E., *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze, 1972.

¹⁷⁵ In merito cfr: ANTONIETTI A., *Psicologia dell'apprendimento. Processi, strategie e ambienti cognitivi*, La Scuola, Brescia, 1998; DAMIANO E. (a cura di), *Guida alla didattica per concetti nella nuova scuola elementare*, Juvenilia, Milano, 1995.

¹⁷⁶ In merito cfr: PLANCHARD É., *La pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia, 1962; CLAPARÈDE E., *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze, 1972; DOLL R. C. ET ALII, *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze, 1969; DOTRENS R., *L'insegnamento individualizzato*, Armando, Roma, 1960; DUNN R., DUNN K., *Programmazione individualizzata*, Armando, Roma, 1979; GARDNER J. Et alii, *Programmazione educativa individualizzata*, ERIKSON, Trento, 1991; MEIRIEU P., *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*, La Nuova Italia, Firenze, 1990; PETRACCHI G., *Individualizzazione classi aperte interclasse*, La Scuola, Brescia, 1985; TENUTA U., *Individualizzazione - Autonomia e flessibilità dell'azione educativa e didattica*, La Scuola, Brescia, 1998.

¹⁷⁷ In merito cfr: HINGUE F., *L'istruzione programmata*, La Scuola, Brescia, 1978; SKINNER B.F., *La tecnologia dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1970; FONTANA TOMASSUCCI L., *Istruzione programmata e macchine per insegnare*, Armando, Roma, 1969.

¹⁷⁸ GOODLAD J.I., ANDERSON R.H., *The nongraded school - scuola senza classi*, Loescher, Torino, 1972.

¹⁷⁹ BLOCK J.H. (a cura di), *Mastery learning - Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, Loescher, Torino, 1972.

complesse e difficoltose procedure della sperimentazione, in regime di autonomia le scuole possono <<adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune>>.

Non ci sono limiti alla *flessibilità*, se non quelli che derivano dalla funzionalità al <<raggiungimento del successo formativo>>.

In realtà, alcuni limiti sono previsti, come quelli relativi agli *obiettivi formativi generali o nazionali*, ai tempi ecc. Ma gli spazi di flessibilità sono estremamente ampi, significativi, tali da consentire le risposte più adeguate alle caratteristiche ed alle esigenze formative espresse dagli alunni e dal contesto socioculturale.

Al riguardo, peraltro, è opportuno tenere presente che i limiti posti alla *flessibilità* sono anch'essi funzionali al successo formativo.

Ad esempio, il limite della *Quota nazionale* degli obiettivi formativi nasce dall'esigenza di assicurare la formazione dell'uomo, del cittadino e del lavoratore. Nei processi formativi occorre contemperare le esigenze personali con quelle sociali, civili, politiche, economiche ecc., che peraltro sono anch'esse esigenze proprie della persona umana. I limiti della flessibilità sono costituiti dagli spazi entro i quali è possibile muoversi e dalle condizioni poste alla flessibilità dell'organizzazione educativa e didattica.

Se, per quanto attiene ai limiti, occorre riferirsi alle prescrizioni poste dal RAS in riferimento, ad esempio, alla *Quota nazionale*, alla *Quota riservata*, alle possibilità di attuare compensazioni tra discipline, al monte ore annuale ecc., per quanto attiene invece alle possibili flessibilità previste dall'art. 4, è opportuno ribadire che la *flessibilità* della scuola dell'autonomia non è fine a se stessa, in tutte le forme in cui è prevista nel RAS.

Le singole scuole non possono utilizzare gli spazi di flessibilità loro riconosciuti, *ad libitum*, in modo arbitrario, non motivato, non funzionale al successo formativo dei singoli alunni.

Come si precisa nel RAS <<Le istituzioni scolastiche... concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo>>.

Innanzitutto, è necessario tenere presente che tutte le iniziative adottate dalle istituzioni scolastiche debbono risultare <<utili al raggiungimento del successo formativo>>.

Non vi sono altre motivazioni che possano stare a fondamento delle iniziative, quali che esse siano (<<tutte le iniziative>>), se non che esse debbano risultare <<utili al raggiungimento del successo formativo>>.

In tal senso, si può affermare che la gestione dell'autonomia, tutte le competenze attribuite alle istituzioni scolastiche, e quindi tutte le iniziative che le istituzioni scolastiche possono assumere, sono subordinate al *successo formativo*: debbono risultare <<utili al raggiungimento del successo formativo>, al *successo formativo* inteso, secondo quanto si è già detto, come *formazione ottimale* (al massimo livello possibile), *integrale* (di tutte le dimensioni della personalità), *personale* (rispettoso delle identità).

IN SINTESI

In tale prospettiva, la scuola dell'autonomia si configura come scuola della *personalizzazione educativa*, in quanto realizza la *flessibilità*:

- 1) *degli obiettivi formativi;*
- 2) *delle metodologie educative e didattiche;*
- 3) *dell'organizzazione educativa e didattica;*
- 4) *dei raggruppamenti degli alunni e dei docenti;*
- 5) *dei tempi dell'insegnamento e dell'apprendimento.*

La scuola dell'autonomia, impegnata a riconoscere ed a valorizzare le *diversità*, deve realizzare innanzitutto la *flessibilità degli obiettivi formativi* per consentire il rispetto delle *identità personali, sociali, culturali e professionali*. La flessibilità degli obiettivi formativi riguarda soprattutto gli obiettivi formativi della *Quota riservata* e della *Quota aggiuntiva*.

Ma la scuola dell'autonomia, impegnata a garantire a tutti gli alunni il successo formativo, deve realizzare soprattutto la *flessibilità delle metodologie e delle tecnologie educative e didattiche*, privilegiando le metodologie del *problem solving* e del *cooperative learning*. Il successo formativo può essere assicurato solo se rispettano i livelli di sviluppo, i ritmi e gli stili di apprendimento dei singoli alunni. Oggi si riconosce che tutti possono apprendere e formarsi in modo ottimale se si rispettano i ritmi e gli stili di apprendimento.

Di conseguenza la scuola dell'autonomia deve realizzare un'*organizzazione educativa e didattica flessibile*, personalizzata negli obiettivi formativi e nelle strategie educative e didattiche. L'organizzazione educativa e didattica della scuola dell'autonomia non può essere più quella uniforme della lezione frontale, con eventuali aggiunte di attività integrative, di attività di recupero e di sostegno, di attività di orientamento ecc., ma deve essere sempre personalizzata, per tutti gli alunni, e non solo per gli alunni in situazione di handicap.

In tale prospettiva, cambiano anche le *modalità di raggruppamento degli alunni* (<<articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso>>), che non possono essere fondati solo sul raggruppamento della *classe*, con l'eventuale aggiunta di *gruppi* per l'attuazione di attività di recupero, di sostegno, di integrazione, ma richiedono invece una flessibile articolazione dei raggruppamenti, in

modo che risultino sempre adeguati ai livelli, ai ritmi, agli stili di apprendimento dei singoli alunni, sia che le attività si svolgano nell'ambito della classe, sia che si svolgano nell'ambito dei gruppi intraclassi o interclassi.

Di conseguenza, cambiano anche le **modalità di impiego dei docenti** (<<le modalità di impiego dei docenti possono essere diversificate nelle varie classi e sezioni>>), le quali non possono operare più in forma individualistica, ma debbono aprirsi alle più produttive forme del lavoro cooperativo, non tanto per effettuare <<percorsi formativi che coinvolgano più discipline o attività>> (art. 4.3), quanto per ricercare le strategie educative ed organizzative più adeguate ad assicurare il **successo formativo**, inteso come piena formazione della persona umana (<<pieno sviluppo della persona umana>>).

Evidentemente, la *flessibilità degli obiettivi formativi, delle metodologie e dell'organizzazione educativa e didattica* e quindi la *flessibilità dei raggruppamenti degli alunni e delle modalità di impiego dei docenti* comporta anche una **flessibilità dei tempi**. Al riguardo, nel RAS si precisa che <<Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni>>.

La scuola dell'autonomia è una scuola flessibile, flessibile negli obiettivi formativi, flessibile nelle strategie educative e didattiche, flessibile nell'organizzazione educativa e didattica, flessibile nei raggruppamenti degli alunni e dei docenti. Ma è una scuola flessibile soprattutto perché personalizzata, perché a misura dei singoli alunni.

La scuola dell'autonomia è una scuola che finalmente riconosce ed realizza la **centralità degli alunni** che apprendono e si formano, seppure con la guida esperta dei docenti.

In tal senso, come si legge nel *Rapporto finale del gruppo ristretto Bertagna*¹⁸⁰, <<il sistema di istruzione e di formazione del Paese è al servizio della società e del progresso economico se e solo se è **primariamente al servizio della persona di ciascuno e mira al massimo sviluppo possibile delle capacità di tutti**>>.

¹⁸⁰ RAPPORTO FINALE DEL GRUPPO RISTRETTO DI LAVORO di cui al D.M. 18 luglio 2001 (28 novembre 2001).