

Università di Ferrara – Dipartimento di Neuroscienze e Riabilitazione
Corso di Laurea in Logopedia – Insegnamento di Pedagogia
testo
“Nuove linee di Pedagogia per logopedisti”
di Marco Paolo Dellabiancia
a.a. 2024/25

Indice

Introduzione e scheda 1) Religione, filosofia e scienza

Cap. primo. Cenni di storia della pedagogia del mondo occidentale pag. 6

Premessa

1) Dall'antichità classica alla seconda rivoluzione industriale

1.1) Il filone religioso

1.2) Il filone laico, schede 2) La conoscenza nelle discipline logico-matematiche secondo il sillogismo aristotelico, 3) La conoscenza nelle scienze naturali secondo la gnoseologia kantiana

2) Dalla seconda rivoluzione industriale ad oggi, scheda 4) La conoscenza scientifica secondo la gnoseologia popperiana

Cap. secondo. La pedagogia recente in Italia e l'approccio scientifico pag. 13

1) Due pedagogie per Gentile, schede 5) La Pedagogia scientifica degli inizi del Novecento, 6) Approcci filosofici introduttivi al problema educativo nel Novecento

2) La scuola di pedagogia scientifica

3) Materie e discipline di studio e ricerca, scheda 7) Approcci scientifici all'apprendimento

Cap. terzo. La ricerca scientifica (da testi di R. Trincherò, F. Martire et Alii adattati) pag. 21

Premessa, schema della ricerca scientifica

1) Ricerca sperimentale, scheda 8) Validità della ricerca sperimentale

2) Ricerca descrittiva o standard, scheda 9) Sistema di variabili nell'analisi della scuola

3) La ricerca interpretativa

4) La ricerca-azione

5) Lo studio di caso

Cap. quarto. Fondamenti dell'educazione e dell'istruzione pag. 33

1) Educazione e Istruzione, schede 10) Positivismo e Neopositivismo, 11) Epistemologia e Filosofia della Scienza

2) Insegnamento, Apprendimento, Identità e Didattica

3) Didattica e modelli prevalenti nel suo sviluppo storico

Cap. quinto. Programmazione delle didattiche vecchie e nuove pag. 42

1) Progettare l'insegnamento a scuola

2) La programmazione educativa e didattica

3) La verifica e la valutazione

- 4) Struttura epistemica disciplinare
- 5) Le basi educative della scuola dell'autonomia: la progettazione e le competenze, schema delle modalità della didattica nelle diverse stagioni pedagogiche

Cap. sesto. Le teorie dell'apprendimento pag. 52

- 1) Il Comportamentismo, scheda 12) Il cognitivismo come sviluppo della percezione (dall'HIP al Ciclo percettivo del significato)
- 2) Il Costruttivismo. I precursori: Piaget e Vygotskij
- 3) Il Costruttivismo. I protagonisti: Ausubel, Gardner e Bruner

Cap. settimo. Fondamenti della formazione pag. 61

- 1) Un po' di storia, con scheda 13) La scuola popolare in Italia dal Risorgimento alla prima guerra mondiale
- 2) La Formazione professionale delle Regioni italiane al cambiamento dell'articolo 117 della Costituzione, con scheda 14) Educazione e Istruzione degli Adulti in Italia
- 3) Il Sistema della formazione professionale, con scheda 15) L'Addestramento professionale nel Piano della scuola del 1960
- 4) Dalla Comunità economica all'Unione politica. L'intervento comunitario sulle politiche dell'istruzione e della formazione professionale, con scheda 16) Libro bianco "Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva" di Edith Cresson
- 5) La strategia di Lisbona, i progetti per l'apprendimento permanente e la formazione, con schede 17) Il "Lifelong learning program" 18) Unificazione delle qualifiche professionali e Portfolio Europass Formazione

Cap. ottavo. La Pedagogia speciale: dall'Ortopedagogia all'Inclusione pag. 82

- 1) Breve storia della Pedagogia speciale in Italia
- 2) La Pedagogia speciale nasce dalla Neuropsichiatria infantile (NPI)
- 3) Le basi psicopedagogiche della Didattica differenziale

Cap. nono. Dal primo inserimento all'Integrazione scolastica pag. 92

- 1) L'inizio dell'Inserimento inseguendo la Sanità, schede 19) Determinazione dell'handicap in prospettiva organo-genetica secondo l'O. M. S. (modificato) e 20) Determinazione dell'handicap nella prospettiva psico-genetica
- 2) L'integrazione mediante l'Individualizzazione per un Apprendimento in testa allo Sviluppo
- 3) Interpretazione pedagogica dei nuovi strumenti (per la L. 104/92) di progettazione interistituzionale (DF e PDF)

Cap. decimo. Dall'Integrazione scolastica all'Inclusione pag. 99

- 1) Nuove indicazioni sull'inclusione
- 2) Non per apprendere ma per socializzare (perché la scuola è un apparato del consenso)
- 3) L'ICF, schema dell'ICF
- 4) Uno sguardo (molto) sintetico sul nuovo processo educativo da attivare per l'integrazione e inclusione dei disabili

Appendice: figure 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 pag. 108

Il curriculum continuo coi materiali Ripamonti

Introduzione

Partiamo dall'idea che la **Pedagogia** sia la disciplina che si occupa dell'educazione in generale. Poi vedremo di approfondire (differenziando l'educazione formale da quella non formale e da quella informale). Ma l'educazione si può intendere in vari altri e diversi modi (soprattutto oggi); all'origine antica, infatti, con tale termine s'intendeva sia l'intervento in famiglia sul piccolo per allevarlo educandolo alla vita quotidiana, sia l'intervento della scuola o dell'educatore personale per l'insegnamento della lingua scritta e del calcolo almeno (a tal proposito si differenziava notevolmente sulla base della classe sociale e del ceto della famiglia del ragazzo) e, in seguito, anche il percorso di formazione per entrare in società con una competenza riconosciuta (lavoro civile o militare o attività sociale e politica). Poi, con il pensiero cristiano di Agostino, persino la riflessione sulla realizzazione consapevole della propria umanità (autoeducazione) fino al compimento della vita.

Con qualche sprazzo fin dalla Rivoluzione francese (Condorcet), nella seconda metà dell'Ottocento si comincia a distinguere tra **educazione** del bambino in famiglia, **istruzione** del bambino e del giovane a scuola e **formazione** del giovane e dell'adulto al lavoro (almeno in Italia), mentre si sviluppa il problema dell'**educazione degli adulti** (ieri EDA, oggi IEDA), anche nella considerazione recente della necessità di una educazione permanente e dell'apprendimento durante tutto il corso della vita (life long learning), così come proposti dall'UE. Finalità ed obiettivi dell'educazione degli adulti sono stati definiti a livello europeo, infatti, nella Conferenza Internazionale di Amburgo (luglio 1997) e indicati come impegno dei Paesi membri, riconoscendo all'adulto il diritto di poter conseguire le conoscenze di base e le abilità necessarie per collocarsi nella vita sociale e produttiva.

La Pedagogia in ogni caso è debitrice del pensiero filosofico fin dall'inizio, perché quando definisce i valori di riferimento di una società o di un Autore in nome dei quali, poi, costruire le finalità dell'educazione, per non essere parziale, ma per pensare il problema in dimensione totale, non può che farlo tramite il discorso filosofico che è più ampio e onnicomprensivo, rispetto a quello di alcune scienze come la Biologia, la Psicologia, l'Antropologia culturale o la Sociologia ecc., caratterizzate da un proprio campo epistemico e da un proprio e specifico oggetto di studio. Anche se tali scienze, poi, intervengono doverosamente nella loro ricerca su taluni aspetti dell'educazione, determinando così concetti scientifici afferenti alla Crescita e allo Sviluppo, all'Inculturazione e all'Acculturazione, alla Socializzazione primaria e a quella secondaria ecc. Da ultimo anche le Neuroscienze si possono destinare ad una riflessione pedagogica per lo studio dell'educazione il più approfondito possibile.

Oggi abbiamo anche diverse pedagogie; mentre è volutamente scomparso il pedagogista dalla scuola italiana, si assiste alla diffusione di nuovi campi di studi e ricerca per i pedagogisti accademici e gli educatori degli Enti locali e delle organizzazioni del Terzo settore: in tal senso abbiamo la Pedagogia sociale come disciplina che si occupa dei problemi educativi che sono connessi coi problemi sociali; ad esempio: *“la tutela e l'educazione dell'infanzia, la povertà e lo svantaggio culturale, il disagio giovanile e la delinquenza minorile, l'orientamento e la formazione professionale, l'educazione degli adulti, l'analfabetismo, l'emarginazione degli anziani, la mediazione interculturale”*.

In realtà la pedagogia sociale è quella *“dei servizi socio-educativi: micro-nidi, spazi-infanzia, ludoteche, centri giovani, centri anziani ecc. Si tratta di agenzie non formali rivolte ad affrontare problemi socio educativi concernenti specifici soggetti sociali (l'infanzia, i giovani, gli anziani), e che per ideare risposte più adeguate hanno avviato un'elaborazione pedagogica teorica e pratica attenta ad uno sguardo sociale sulle problematiche affrontate. Ciascuno di questi servizi ha perciò compiuto un lavoro di costruzione di una propria specifica “pedagogia” (pedagogia del nido, della ludoteca ecc.). Tutte queste “pedagogie” specifiche possono essere ricomprese nella più ampia cornice di una*

pedagogia sociale capace di saldare la versione empirica con quella epistemologica. In questa prospettiva, la pedagogia sociale diviene la soluzione per una trattazione teorica e pratica, complessiva e unitaria, di una serie di problemi altrimenti affrontati separatamente dai diversi servizi socio-educativi (Laporta, 2001, p. 84)”. Testi tratti da Baldacci, Un approccio problematicista alla pedagogia sociale, 2007.

Parimenti un’articolazione della Pedagogia sociale che merita una propria identità, è quella Giuridica, forense e penitenziaria, perché molti istituti giuridici di tutti e tre questi ambiti richiedono una competenza pedagogica sia nella considerazione dell’applicazione alla persona adulta, che in quella alle persone giovani o adolescenti. E poi si sta sviluppando la Pedagogia della famiglia, mentre un altro settore è costituito dalla Pedagogia istituzionale che con A. Canevaro, scruta nelle organizzazioni educative per far emergere i fattori positivo e cancellare, se possibile, quelli negativi. Questa pedagogia è, a mio parere più un ramo sociologico che pedagogico, anche se si rivolge alle organizzazioni educative

Diversamente la sanità i cui settori di prevenzione primaria e terziaria, invece, richiamerebbero direttamente l’approccio pedagogico (ma anche la secondaria collegata com’è alla relazione e alla comunicazione), considera più appropriato un campo parallelo e recente come quello dell’Andragogia (Pedagogia dell’adulto) che parla prevalentemente di formazione del personale anziché di educazione alla salute e/o terapeutica della popolazione. Sussiste, però, una Società Italiana di P. Medica, fondata nel 1984 come articolazione italiana della “Association for Medical Education in Europe” o AMEE, con sede presso l’Università di Dundee in Scozia. Si tratta di un’organizzazione mondiale con sezioni in 90 paesi nei cinque continenti che può costituire un valido punto di incontro tra operatori sanitari e professionisti di pedagogia e didattica (F. Blezza, 2023).

La Pedagogia intesa in senso generale (P. generale), comunque, ha delle proprie ripartizioni interne, come la P. Interculturale che si esprime nella costruzione di percorsi culturali per l’integrazione di soggetti stranieri o emarginati sociali mediante lo sviluppo di approcci compensativi, trans-culturali e di accoglienza (C. Scaglioso, 2017). Poi c’è l’ambito della Storia della P., ancora la P. Comparata che si occupa di definire i confronti fra i vari autori, fra le diverse scuole nazionali, fra le epoche storiche ecc., ancora la P. dell’insegnamento o Didattica e i suoi vari rami come la P. della pianificazione e la P. della Valutazione o Docimologia.

Poi abbiamo la Pedagogia sperimentale che si occupa delle modalità scientifiche da realizzare per condurre la ricerca nel campo dell’educazione a seconda delle diverse impostazioni della ricerca quantitativa e di quella qualitativa, con tutte le connesse problematiche statistiche descrittive e inferenziali (R. Trincherò, 2004). Ancora troviamo la Pedagogia speciale che, come dice profeticamente padre R. Zavalloni nel 1969, prima degli anni ’70 del Novecento era considerata la Pedagogia della scuole e delle classi speciali, mentre dopo è progressivamente divenuta la Pedagogia dei bisogni educativi speciali. Oggi in piena fioritura nelle classi che integrano e includono vari soggetti bisognosi di approcci specifici (disabili, DSA e BES): approcci didattici e relazionali capaci di materializzare il diritto all’individualizzazione e alla personalizzazione dell’istruzione scolastica, come assicurato dalla Legge 53/03.

1) Religione, filosofia e scienza

La Religione è un complesso di credenze e d’atti di culto che esprimono e controllano il rapporto dell’uomo con il sacro e la divinità. Prima delle Religioni Rivelate, consiste prevalentemente in forme animistiche (credenze che tutto in natura abbia un’anima) o ilozoistiche (tutto in natura ha vita spontanea) e in formule magiche (riti di controllo del negativo e delle potenze non conosciute).

La Filosofia è un sapere che intende studiare la realtà (tutta: sia quella evidente che quella non evidente) mediante il discorso (Argomentazione). Il termine greco da cui deriva, significa “amore per la sapienza” (Philein = amare, Sophia = sapienza) e nasce nell’antichità classica occidentale per operare il superamento, nei circoli aristocratici, della visione animistica e magica prodotta dalla religione arcaica che permaneva, però, il fondamento per la conoscenza comune e l’agire quotidiano del popolo. Nel corso dei vari periodi storici assume i diversi problemi del momento come tematica principale da affrontare e indagare: la natura, la politica, la morale, la conoscenza, il divino ecc., fino ad arrivare all’Esistenzialismo del Novecento che studia la condizione dell’uomo alle soglie del mondo postmoderno.

La Scienza nasce dalla filosofia nel Seicento con la Logica baconiana e la Fisica galileiana che considerano: 1. la natura secondo un ordine oggettivo e causalmente strutturato di relazioni governate da leggi, 2. la scienza come un sapere sperimentale e comunicabile, pienamente rispecchiante quell’ordine, 3. che progressivamente disvela, per aumentare il dominio sul mondo da parte dell’uomo, 4. applicando il discorso (filosofico) a caratteri matematici della realtà e sottoponendo gli enunciati provvisori (ipotesi), così individuati, alla prova dell’esperimento di Galilei, secondo le procedure e la logica di Bacone (metodo scientifico).

In questo corso seguiremo i concetti essenziali della Pedagogia generale e di quella speciale, non senza un approccio a quella sperimentale, secondo una linea di presentazione rispettosa dello sviluppo storico.

Cap. primo: cenni di storia della pedagogia del mondo occidentale

Premessa

Pur se la disciplina storica è stata definitivamente impostata su quattro Evi (Antico, Medio, Moderno, Contemporaneo) racchiusi tra particolari avvenimenti (comparsa della scrittura, caduta dell'Impero Romano d'Occidente, scoperta dell'America, rivoluzione francese, per alcuni AA., ovvero congresso di Berlino del 1878, per altri come G. Galasso), in ambito sociologico e culturale, si può suddividere il tempo storico (del mondo occidentale) in tre periodi che sono caratterizzati nel loro sviluppo, sia dalle formazioni politico-economiche, che dal modo di vivere la vita quotidiana.

1) Dall'antichità classica alla seconda rivoluzione industriale

In tal senso abbiamo una Società tradizionale, che dalle origini va fino a metà del XIX secolo, dove la maggior parte della popolazione non può che essere impegnata nel settore produttivo primario (Agricoltura e Allevamento) per garantire la sopravvivenza materiale di tutta la comunità. Da principio la struttura sociale, tipica del mondo antico è molto stabile e risulta basata prevalentemente su due classi (Patrizi e schiavi, o nobili e servi della gleba, o padroni e servitori) e non si ha pressoché mobilità, essendo l'appartenenza sociale determinata dalla famiglia d'origine. La vita quotidiana è molto precaria: un viaggio o una malattia sono gravi disgrazie.

L'educazione, impostata su canoni religiosi, è rivolta a tramandare i valori del mondo rurale e a riprodurre la distinzione in ordini o stati. Nell'antichità classica lo studio dell'educazione (Pedagogia dal greco Paidòs = fanciullo, Aghèin = condurre) nasce all'interno del problema filosofico dello Stato come espressione della Politica e della Morale: Socrate (metodo maieutico), maestro di Platone (divisione in classi, dottrina delle idee e dell'anima, disciplina formale e matematica), maestro di Aristotele (sillogismo, forme di governo e ontologia) sono i principali filosofi vissuti tra V e IV secolo a. C. Essi considerano l'educazione come Paideia, cioè come formazione del Cittadino e si interrogano su quale educazione sia migliore per il cittadino della Polis Greca.

1.1) Il filone religioso

Nel passaggio al medio evo, invece, lo studio dell'educazione è intrinsecamente connesso con il catechismo (insegnamento della dottrina cristiana), prima nella formazione dei nuovi credenti (*De catechizandis rudibus*), poi in quella del monaco o del cavaliere e nella riforma carolingia della scuola, perdendo perciò le precedenti caratterizzazioni politiche. In questa veste trova prima in Agostino, il maggior esponente della Patristica, vissuto tra IV e V secolo d. C., (le due città, maestro interiore e illuminazione, le confessioni) e poi in Tommaso che diverrà il maggior riferimento della Scolastica, vissuto nel XIII secolo, (astrazione, esercizio e maestro esterno) le principali fondamenta su cui impostare il pensiero pedagogico.

Mentre nelle Università del duecento e trecento, nate dalle scuole cattedrali caroline, si confrontano le varie prospettive teologiche (agostiniane) dei francescani e (tomistico-aristoteliche) dei domenicani, progressivamente il pensiero teologico assume prevalentemente questa prospettiva (che tornerà vincente nell'Ottocento). In seguito anche la reazione cattolica (Controriforma) alla dilagante Riforma protestante accentua questa impostazione. Proprio nell'ambito della Riforma protestante (Evo moderno) si affermano, però, nuove esigenze d'educazione per tutti (istruzione obbligatoria con il primo esempio di obbligo scolastico in Prussia nel 1717), così nel Seicento Comenio (insegnare tutto a tutti con la didattica) nell'educazione del popolo, propone nuove prospettive che saranno raccolte differenziatamente nel seicento e nel settecento dai Gesuiti (Ratio

studiorum) e da altri ordini religiosi, per i cattolici, e dai Pietisti per i protestanti (con altri Ordini che si trovavano sostanzialmente, ma non dichiaratamente, a metà fra le due parti, come i Giansenisti in Francia).

Da qui nasce tutto un filone di educazione riferita alla dimensione religiosa che perdurerà anche dopo la cacciata dei Gesuiti dalle nazioni europee nel Settecento durante la prima colonizzazione delle Americhe, sostituiti dagli altri ordini, e poi riammessi fino alla costituzione delle scuole statali e alla diffusione dell'obbligo scolastico durante l'Ottocento. Le scuole delle diverse confessioni nel vecchio mondo divennero allora scuole a cui si accedeva volontariamente e a proprie spese. (Per i cattolici, tuttavia, l'educazione nelle scuole dei religiosi era quasi un obbligo, dal momento che il documento ufficiale dell'approccio pedagogico cattolico fu l'enciclica "*Divini Illius Magistr*" emanata da papa Pio XI il 31 dicembre 1929. In essa si affermava che, poiché nella natura umana permangono gli effetti del peccato originale, "*sin dalla più tenera infanzia debes illuminare l'intelletto e fortificare la volontà con le verità soprannaturali e i mezzi della grazia senza di cui non si può né dominare le perverse inclinazioni, né raggiungere la debita perfezione morale*".

Ma, poiché ogni insegnamento al pari di ogni azione umana ha necessaria relazione di dipendenza al fine ultimo dell'uomo è necessario che tutto l'insegnamento e tutto l'ordinamento della scuola siano governati dallo spirito cristiano sotto la direzione e la vigilanza materna della chiesa. L'enciclica considerava perciò falso il "*naturalismo pedagogico, che in qualsiasi modo esclude, o menoma, la formazione soprannaturale cristiana nell'istruzione della gioventù; ed è erroneo ogni metodo di educazione che si fonda in tutto o in parte, sulla dimenticanza del peccato originale e della grazia, contando quindi sulle sole forze dell'umana natura*".

Tutto ciò, tuttavia, non ha potuto arginare le derive attiviste, personaliste e pragmatiste che portarono nuove istanze al pensiero pedagogico cattolico nella seconda metà del Novecento (S. Vanni Rovighi, M. Laeng, G. Catafamo, R. Zavalloni, M. Peretti, G. Giugni, L. Volpicelli ecc.) e ancor meno quelle che vennero dopo il Concilio Vaticano II, determinante nel cambiare progressivamente l'orientamento generale della pedagogia cattolica, ora non più connotata come diritto della Chiesa, bensì come suo dovere, in linea con le prospettive di apostolato che devono coinvolgere l'intera comunità ecclesiale e all'origine delle idee e delle innovazioni della scuola proposte dai ministri democristiani negli ultimi anni della nostra prima repubblica nell'ottica dell'Attivismo cristiano (come per l'integrazione dei disabili).

1.2) Il filone laico

Dall'Umanesimo italiano del Trecento e dal Rinascimento italiano (Castiglione e Della Casa) ed europeo dal Quattrocento fino al Seicento nell'Età moderna con Bacone, Cartesio e Galileo da un lato e Locke (indurimento e educazione del carattere per la formazione del borghese) dall'altro, nascono le premesse laiche sia per lo sviluppo del pensiero scientifico, sia per un nuovo approccio alla realtà di tipo illuministico (cos'è l'Illuminismo? Kant), ampiamente sviluppato dagli enciclopedisti francesi (tra i quali si deve ricordare per la sua teoria dell'apprendimento, chiamata Sensismo, Condillac).

In questo clima culturale Rousseau (stadi dello sviluppo, educazione negativa e naturale) e Pestalozzi (forze del cuore, della mente, della mano e intuizione nell'insegnamento degli elementi) possono aprire nuove prospettive nel Settecento per l'educazione del popolo, ma ne beneficia soprattutto l'educazione borghese a seguito della prima rivoluzione industriale e incominciando perciò dall'Inghilterra. Nella prima metà dell'Ottocento, infine, dopo la rivoluzione francese del 1789, nasce l'Idealismo tedesco che, con la Fenomenologia dello spirito di Hegel, mostra l'evoluzione dello spirito

(borghese) fino al suo pieno sviluppo con dichiarati modelli di educazione per i ceti più elevati.

Dalla parte dell'Idealismo con Fröbel (il gioco e i doni) e contro l'Idealismo con Herbart (la psicologia e i gradi formali dell'insegnamento) l'analisi pedagogica nasce poi direttamente dalle dimensioni metafisiche del reale. In tal modo, però, ritorna un filone di educazione civile (che aveva già avuto un primo modello dalle scuole statali romane e poi dagli istituti di alta istruzione per i funzionari dell'impero, un vero esempio sia di scuole elementari per il popolo, sia di scuole universitarie "ante litteram"), ma che ricevette modelli di educazione per i ceti anche più popolari dalle corporazioni delle arti e mestieri, o gilde, o fraglie, o semplicemente arti, ovvero associazioni formatesi a partire dal XII secolo in molte città europee, al fine di regolamentare e tutelare le attività degli appartenenti ad una stessa categoria professionale (dal punto di vista dei datori di lavoro), come era già avvenuto prima ancora nelle botteghe dei grandi artisti italiani ed europei. Tutte queste esperienze, infatti, costituiscono un primo esempio di scuole d'istruzione professionale.

2) La conoscenza nelle discipline logico-matematiche secondo il sillogismo aristotelico

Quella che Alessandro di Afrodisia (II – III sec. d. C. ordinatore dei testi aristotelici) chiamò Logica, Aristotele aveva denominato, invece, Analitica e Analitici i libri che se ne occupano. Analitica in greco vuol dire "risoluzione" (di un problema) è in tal senso fu usata dal suo estensore per indicare il metodo con cui, partendo da una data affermazione generale, quale premessa necessaria o "explanans", se ne fa scaturire conseguentemente le implicazioni per dimostrare ciò che si voleva dimostrare o "explanandum". In altre parole, il procedimento per spiegare un avvenimento, quando se ne possiede già la norma sovraordinata.

L'applicazione fondamentale di un tale metodo è perciò costituita dal ragionamento sillogistico di cui Aristotele dà tre modelli esemplari (figure), più o meno validi nel conseguimento di una conoscenza certa (episteme) nei principi assolutamente necessari della scienza contro quella conoscenza incerta (doxa) che si determina con la Dialettica nei principi solo probabili dei ragionamenti della filosofia, della politica e dell'oratoria (già affermata da Platone, al contrario, come il vero percorso della conoscenza certa). Nel sillogismo abbiamo sempre tre termini che compongono i tre enunciati che lo definiscono in vario modo (a seconda se usa asserzioni affermative o negative e asserzioni generali o particolari).

Esempio	Denominazione dell'enunciato	Funzione dell'enunciato
1) Gli uomini sono mortali	Premessa maggiore affermativa	Esprime una caratteristica della sostanza dell'oggetto del discorso
2) Socrate è un uomo	Premessa minore affermativa	Esprime l'appartenenza di un ente particolare all'oggetto
3) Socrate è mortale	Conclusione affermativa	Applica la caratteristica della sostanza all'ente particolare

Tabella descrittiva del sillogismo perfetto (prima figura)

In questa figura abbiamo il termine medio (uomo) che funge da soggetto nella premessa maggiore e da predicato nella premessa minore, un predicato sostanziale del

termine medio che funge da predicato nella premessa maggiore e nella conclusione e un ente particolare appartenente all'oggetto che funge da soggetto nella premessa minore e nella conclusione. Poiché la premessa maggiore è generale e la conclusione è particolare, si può ben dire che il processo inferenziale realizzato sia di tipo deduttivo (dal generale al particolare).

Questo procedimento, tuttavia, non fa crescere la conoscenza oltre i limiti di ciò che è già affermato in via generale dalla premessa maggiore e perciò applica a tutte le scienze la struttura della conoscenza per dimostrazione che si sta affermando nelle matematiche (geometria, aritmetica, meccanica, stereometria, astronomia e armonia) contemporanee ad Aristotele che poi saranno codificate nei secoli successivi), secondo principi fondamentali del pensiero (di non contraddizione, di identità, di terzo escluso) e mediante una dimostrazione che non si può applicare agli elementi iniziali e generalissimi da cogliere, invece, con l'intuizione (il principio del principio).

Così ogni scienza in primo luogo assume l'esistenza dell'oggetto su cui verteranno tutte le sue determinazioni (l'aritmetica il numero, la geometria lo spazio, la meccanica la forza), poi definisce i termini di cui si serve (l'aritmetica i numeri ecc., la geometria punto, linea ecc., la meccanica il movimento uniforme, accelerato ecc.) e li comincia ad applicare al suo campo epistemologico mediante principi indimostrati (assiomi e postulati) propri e specifici o generali e comuni a tutte le scienze (come i principi fondamentali del pensiero di non contraddizione, di identità, di terzo escluso).

3) La conoscenza nelle scienze naturali secondo la gnoseologia kantiana

Dai principi enunciati, al momento della nascita della "Scienza della Natura" nella Prima rivoluzione scientifica dell'inizio del Seicento, con F. Bacone (Distruzione degli Idoli e costruzione delle Tavole; Vendemmia prima e Istanza cruciale) e G. Galilei (Sensate esperienze e necessarie dimostrazioni; Lingua matematica e caratteri geometrici), le scienze naturali come fisica e astronomia cominciavano a realizzare la costruzione della loro conoscenza (individuando le leggi generali e specifiche del loro campo epistemico) mediante un procedimento inferenziale di tipo induttivo (dal particolare al generale) fino ad arrivare con Newton all'inizio del Settecento ad una nuova e completa visione del mondo (la gravitazione universale).

Il primo sistema gnoseologico che offriva organicamente appoggio alla nuova via della conoscenza, era quello di Cartesio, con la distinzione tra le due sostanze che costituiscono la realtà, in altre parole l'estensione e il pensiero, e il determinismo meccanicistico che domina nel regno dell'estensione facendone oggetto di possibile indagine scientifica, libera dalla costrizione e dall'intelaiatura metafisica aristotelica. Ancora, tuttavia, la strada della conoscenza certa era prevalentemente quella della matematica, tanto che un filosofo cartesiano importante, come Spinoza, pur nella seconda metà del Seicento, scriveva "Ethica ordine geometrico demonstrata".

Così di seguito dalla fine del Seicento e per tutto il Settecento i maggiori filosofi s'interrogarono in vario modo (i Razionalisti considerando la realtà governata da un principio intellegibile e accessibile alla mente umana perché ad essa connaturato: le idee innate; gli Empiristi, invece, assumendo metodologicamente l'esperienza sensoriale come punto di partenza della conoscenza, perché considerano la mente inizialmente vuota: "tabula rasa") sull'origine della conoscenza scientifica della realtà, senza riuscire nell'impresa della fondazione di una nuova gnoseologia (mentre Vico fin dalla prima metà del Settecento aveva già aperto, contro la futura visione della certezza scientifica, il problema della conoscenza storica come unica conoscenza vera per l'uomo).

Per arrivare a soluzione in questa prospettiva, perciò, si dovette attendere che all'impresa si sottoponesse Kant con la preparazione e lo sviluppo dell'opera sua maggiore "*Critica della ragion pura*", dove analizza come sia possibile la conoscenza certa dei fenomeni (non del "noumeno" o fondamento delle cose "in sé"), anche se le scienze, intanto, stavano proliferando e ampiamente proseguendo nel loro compito di progressivo disvelamento della natura.

Fino ad oggi, dice Kant, sono stati considerati da parte di razionalisti ed empiristi due tipi di giudizio (asserti) ben distinti, i primi usano un giudizio analitico a priori e i secondi un giudizio sintetico a posteriori. Il primo tipo di giudizio non ricorre all'esperienza, perché il predicato consiste in una caratteristica che è già compresa nel concetto del soggetto (i corpi sono estesi), perciò assume, per una logica basata sul principio di non contraddizione, un valore universale e necessario, ma non fa accrescere la nostra conoscenza.

Il secondo, invece, basa la propria asserzione sull'esperienza, perché il predicato consiste in un aspetto che non è compreso nel concetto del soggetto (i corpi sono pesanti); tuttavia proprio per tale motivo non può appellarsi ad una pretesa d'universalità e necessità logica, ma ha anzi la reale necessità di essere dall'esperienza più ampia e diffusa possibile continuamente confermato. Fintantoché si rimarrà nell'ambito di questi due modi di conoscere, non si riesce a giustificare la conoscenza scientifica delle scienze della natura che si sviluppa mediante un continuo e fecondo confronto con l'esperienza.

A questo punto del suo discorso, il filosofo riesce ad elaborare una nuova teoria della conoscenza del fenomeno (ciò che ci appare nella percezione sensibile), riprendendo una distinzione aristotelica con nuovi significati: la realtà ci appare attraverso quelle impressioni sensibili, particolari e mutevoli che costituiscono la materia della nostra esperienza (elemento a posteriori), ma questa materia viene assunta dal soggetto conoscente (lo penso) secondo una forma (schematismo a priori) connaturata alla nostra mente (le due categorie della sensibilità o spazio-tempo relative all'evidenza empirica e le dodici categorie intellettive relative all'evidenza razionale).

Questo processo determina la possibilità su cui si fonda la conoscenza scientifica, di realizzare giudizi sintetici a priori (dove l'a priori è lo schematismo percettivo-cognitivo e l'a posteriori è il contenuto dell'esperienza sensibile). In questo modo si realizzano conoscenze necessarie e universali nella scienza della natura tramite l'inferenza induttiva, seppur limitate alla dimensione fenomenica della realtà e destinate a configurare un mondo meccanicamente determinato sciolto dai legami di tipo morale del principio d'autorità.

2) Dalla seconda rivoluzione industriale ad oggi

Seppur in incubazione fin dal Seicento, dalla seconda metà dell'Ottocento (Età contemporanea) si compie il progetto illuministico di riforma della società mediante la ragione con l'esplosione della Società moderna (borghese) sulla spinta del pieno sviluppo della terza classe (Terzo stato) che, utilizzando scoperte e invenzioni, imposta una nuova forma di produzione (con la seconda rivoluzione industriale) e sposta molti produttori dal mondo agricolo al secondo settore produttivo (Industria), mentre avvia anche il terzo (Servizi).

Progressivamente i giornali e le ideologie, la scienza e le arti, il tempo liberato dal lavoro ecc. modificano il modo di vivere quotidiano e la medicina assicura nuove prospettive di guarigione e di speranza di vita negli Stati evoluti. Si determina, tuttavia, una crescente distanza tra il Mondo Antico (Europa e bacino del Mediterraneo) e il Nuovo Mondo (America) da un lato e il Terzo Mondo (Paesi americani, asiatici ed africani in via di

sviluppo, perché in possesso di risorse) o il Quarto Mondo (Paesi sottosviluppati senza possibilità di sviluppo, perché privi di risorse) dall'altro lato, a causa inizialmente di un processo colonialistico di sfruttamento delle culture meno evolute.

La società rurale tradizionale sparsa sul territorio, dove tutti si conoscono di persona e si possono aiutare, si trasforma progressivamente nella società anonima delle grandi concentrazioni urbane. L'educazione, impostata su canoni civili, tende a favorire progressivamente la partecipazione del cittadino alla vita democratica del suo paese, in collegamento con l'ampliarsi del diritto al voto elettorale. In pedagogia, dopo la distruzione dell'Idealismo tedesco, si affermano le istanze positiviste, mentre nel mondo industrializzato nasce il metodo del Mutuo insegnamento. All'alba del Novecento si determinano le prospettive attiviste di J. Dewey e attualiste di G. Gentile mentre la Scienza entra in crisi per la scoperta delle Geometrie non euclidee prima e della Relatività di Einstein poi.

4) La conoscenza scientifica secondo la gnoseologia popperiana

Come abbiamo visto nella scheda 3, il principio di verifica empirica degli enunciati, dopo la dimostrazione kantiana per un'assoluta validità dei giudizi sintetici a priori nell'ambito fenomenico, rimane il riferimento fondamentale d'orientamento concretamente induttivo per la costruzione delle concezioni scientifiche del mondo, sia durante il Positivismo ottocentesco che durante il Neopositivismo (di marca logico-empirista) novecentesco.

La teoria della relatività d'Einstein, tuttavia, aveva minato a fondo non solo la visione del reale come meccanismo deterministico (realismo ingenuo), ma anche il sistema della razionalità scientifica, inducendo taluni filosofi della scienza a soluzioni fortemente fallibiliste e in ogni modo soltanto probabiliste che arrivarono, talvolta, persino a negare il valore della conoscenza scientifica. A questa soluzione estrema si oppone Popper mediante il suo modo di considerare il percorso della scoperta scientifica, sviluppato secondo alcuni Autori (come N. Abbagnano) principalmente nel confronto con la rivoluzione einsteiniana, tanto che si è detto che la rivoluzione epistemologica popperiana sia un riflesso in filosofia della teoria della relatività, così come il discorso gnoseologico kantiano è stato, a suo tempo, il riflesso in filosofia della scienza newtoniana.

Innanzitutto Popper si occupa del problema della giustificazione della teoria scientifica già definita e afferma che per verificare completamente una teoria o una legge, nel nuovo sistema probabilistico (realismo critico), dovremmo tener presente nell'esperimento tutti i casi. Ma ciò è impossibile, almeno per teorie o leggi d'ampia portata, perché i casi sono infiniti, mentre i controlli effettivi sono sempre finiti. Allora si può rovesciare la formula, considerando una teoria o una legge veramente scientifica, solo se può venir smentita da un esperimento concernente anche uno solo dei suoi casi. Ciò vuol dire che una teoria o una legge è scientifica, se e solo se dispone di un sistema di controlli empirici, vale a dire se dispone nei suoi asserti-base di esperienze falsificanti.

Certo, è compito proprio del ricercatore considerare la teoria in modo da individuare quelle esperienze che la possono falsificare, ciò significa formulare le ipotesi di ricerca in modo da costruire uno schema ipotetico-deduttivo (se ... allora ...), dove alla conseguenza indicata sotto "allora ..." devono sussistere asserti che falsificano, cioè negano quella teoria presentata sotto "se...". In questo senso, poi, se certamente nessuna teoria scientifica è definitivamente messa al riparo da una possibile falsificazione, neppure alcuna smentita può essere considerata definitivamente certa.

Il criterio di falsificabilità, tuttavia, non è un criterio che sancisce il valore della

teoria o della legge scientifica contro l'insignificanza delle credenze non scientifiche, come in una certa misura aveva, invece, voluto esprimere il Neopositivismo logico: il criterio di falsificabilità distingue solo l'ambito scientifico da quello d'altre discipline non scientifiche (come il Marxismo, la Psicoanalisi, la Metafisica che sono non scientifiche, per Popper, anche se non sono prive di senso e pertanto possono essere discusse). Allora cosa significa dire che una teoria è scientifica? La scienza, alla luce della falsificabilità, non è un sapere definitivo e assolutamente certo, ma un sapere fallibile, autocorrettivo e sempre in costruzione, tuttavia è un sapere valido che ci può permettere di fare previsioni e prendere decisioni per risolvere i problemi della realtà, perché costituito da enunciati descrittivi. La verità di un'asserzione scientifica (non falsificata ancora da alcun esperimento) deve consistere, perciò, nella corrispondenza tra le proposizioni scientifiche ed i fatti reali (e ciò costituisce ciò che chiamiamo oggettività, ovvero far parlare i fatti invece delle interpretazioni).

Quanto al problema della scoperta o della costruzione della teoria scientifica, non sussistono metodi specifici, ma si tratta ogni volta di inciampare nei problemi, fare congetture (ipotesi) e provare a confutarle con le esperienze adatte.

Verso la metà (per i nord-americani agli anni '50), o verso la fine del XX secolo (per gli europei agli anni '70), pur esaurite le certezze in uno sviluppo infinito (Progresso) e nella forza della ragione illuministica, a seguito delle due devastanti guerre mondiali, si avvia la Società postmoderna con la Mondializzazione delle produzioni e dei mercati mediante la rinnovata potenza della tecnologia (Telematica e Società Comunicazionale della terza rivoluzione industriale), il sempre maggior potere delle sue burocrazie (Tecnocrazia) e l'espansione del Terziario, ma con la definitiva caduta del legame tra la persona e la sua comunità (culturale, produttiva, relazionale, espressiva e comunicativa) per l'introduzione di prospettive e dimensioni sociali molto più ampie, pluriethniche, plurireligiose e plurilinguistiche e proprio per questo prive dei significati relazionali delle precedenti. Si sviluppa, intanto, un imponente movimento mondiale di migrazione dai paesi del Terzo e Quarto mondo a quelli dell'Antico e del Nuovo.

L'educazione, come Socializzazione, si reticola, meticcandosi, per la costruzione di personalità più aperte e complesse, ma più fragili e senza identità, e invece come Istruzione, si standardizza su generici canoni internazionali, necessari indicatori per gli Stati, ma privi di riferimento alle culture contestuali, e si espande a tutta la vita (Lifelong Learning). Per l'Italia, dunque, passato il fascismo e realizzata la repubblica democratica, diventa progressivamente sempre più importante il collegamento alle politiche scolastiche dell'UE o anche semplicemente di organismi terzi nati con riferimenti alla scuola, come quelle di famosi enti internazionali (l'OCSE) e mondiali (l'UNESCO dell'ONU e l'OMS), benché queste politiche rientrino nell'ambito delle prerogative e delle competenze nazionali, mentre gli enti internazionali rimangono sempre più preda di lobby, espressione di poteri e interessi che maneggiano a proprio vantaggio anche gli approcci socioculturali delle singole democrazie.

Così, mentre si diffondono nuovi approcci filosofici (Spiritualismo, Storicismo, Fenomenologia, Esistenzialismo, Ermeneutica), l'Attualismo gentiliano è del tutto cancellato dalle prospettive democratiche e l'Attivismo deweiano viene aspramente criticato dallo psicologo più influente del secolo: J. S. Bruner che propone la sua Teoria dell'Istruzione, per migliorare le prestazioni apprenditive degli studenti di ciascun livello scolastico. In tal senso negli anni '70 e '80 nella scuola italiana è assunta la strategia della Programmazione educativa e didattica, poi distrutta da G. Boselli a metà anni '90 con il libro di pedagogia più venduto in Italia: "*Postprogrammazione*".

Cap. Secondo. La pedagogia recente in Italia e l'approccio scientifico

1) Due pedagogie per Gentile

Per fare un discorso sulla pedagogia italiana recente è sicuramente utile partire dal pensiero gentiliano. Il sorgere del problema pedagogico in G. Gentile si è presentato, infatti, secondo due aspetti della realtà che consistono insieme nell'atto spirituale: due aspetti che non sono propriamente due facce della medesima realtà (in altre parole, insiti nell'oggetto), ma due diversi punti di vista da cui tragarla (in altre parole, insiti nel soggetto), come i due occhi che danno la vista alla persona.

Col primo occhio, infatti, si vede la realtà così com'è, vale a dire come un fatto (si tratta dell'occhio della scienza); col secondo, invece, si vede la realtà come dovrebbe essere, vale a dire come un atto (si tratta dell'occhio della filosofia) e per quanto ci si sforzi, non è possibile escludere uno di questi punti di vista. Si tratta, infatti, della doppia considerazione del reale che porta a due diversi significati: da un lato ci si chiede come si realizza l'uomo, come si sviluppa lo spirito umano e quali sono le leggi dell'educazione umana; dall'altro lato ci si chiede come si deve realizzare l'uomo e qual è l'uomo che dobbiamo costruire¹.

In altre parole il problema dell'educazione è oggetto sia della psicologia e della sociologia, quali scienze (dei fatti) dello sviluppo naturale e culturale dello spirito individuale e sociale, che dell'etica, quale ricerca filosofica (degli atti) in perseguimento dei fini cui deve mirare tale sviluppo per effetto di certi valori. In tal senso, dunque, il pedagogista di fronte a questa divaricazione deve pur decidere quale strada intraprendere. Da tale divaricazione sono derivati, infatti, e si sono sviluppati, nel corso del Novecento, due filoni di pensiero che portano i pedagogisti a propendere verso: a) la pedagogia scientifica come discussione degli esiti delle ricerche sviluppate dalle scienze sull'educazione (pedagogia come scienza dell'educazione, o come disciplina tra le scienze dell'educazione). Ovvero, b) la pedagogia filosofica come discussione dei fini e dei valori dell'educazione (pedagogia come filosofia dell'educazione, o come disciplina ordinatrice metodologica ed epistemologica delle scienze dell'educazione), vedasi fig. n. 1 (in appendice).

5) La Pedagogia scientifica degli inizi del Novecento.

Nel passaggio dall'Ottocento al Novecento (cfr. R. Fornaca et Alter, *La Pedagogia Scientifica del '900*, Principato Milano 1981) si portano ad effetto le prime ricerche psicologiche (T. G. Fechner e W. Wund sulla fisica della percezione), psicobiologiche (I. M. Secenov, M. V. Bechterev e I. P. Pavlov sui riflessi "psichici" e condizionati) e sociologiche (V. Pareto, G. Mosca, E. Durkheim e M. Weber sulle dimensioni sociali, economiche e politiche delle formazioni sociali), mentre sta nascendo il Neopositivismo. In tale atmosfera operano alcuni Autori di formazione scientifica (prevalentemente medici) che più o meno decisamente propongono indicazioni di tipo scientifico per l'educazione.

A. Binet, dopo aver assunto dal fondatore il laboratorio di psicologia della Sorbona, si dedica agli studi dell'intelligenza sugli alunni delle scuole elementari parigine,

¹ M. P. Dellabiancia, *Momenti di pedagogia e scienze dell'educazione in Italia dopo il fascismo*, in www.dellabiancia.it

redigendo nel 1905 con T. Simon la Scala metrica dell'intelligenza e proponendo in seguito la necessità per la pedagogia di basarsi su osservazioni e ricerche effettuate in laboratorio e in situazione esperienziale di scuola.

O. Decroly, medico belga, si è dedicato alla rieducazione dei fanciulli anormali. Nominato nel 1904 Ispettore per le classi d'insegnamento speciale, fonda una scuola (de l'Ermitage) dove applica ai bambini normali i criteri sperimentati in precedenza con gli anormali. Anche nella collaborazione feconda con psicologi e pedagogisti coinvolti nella conduzione della scuola, sviluppa le teorie pedagogiche della "Funzione di globalizzazione" (la caratteristica mentale del bambino è la percezione sincretica degli insiemi e a tale funzione vanno adeguati sia i metodi di insegnamento della letto-scrittura e del calcolo sia dei successivi apprendimenti) e dei "Centri d'Interesse" (rifiutando la ripartizione dei saperi per Materie, si propone una didattica globale su bisogni e interessi adatti alle diverse età e in riferimento alle ricerche di Antropologia culturale).

M. Montessori, medico, si occupa inizialmente del recupero dei fanciulli anormali, riprendendo gli studi e i materiali di Itard e Séguin, e su incarico del Ministro della P. I. istituisce una Scuola magistrale ortofrenica con classe sperimentale per bambini anormali. Successivamente si occupa dell'infanzia normale e nel 1907 apre a Roma la prima Casa dei bambini, sviluppando il suo metodo basato sullo sviluppo fisico, psichico e intellettuale del bambino ("*La mente assorbente*") e utilizzando con profitto i sussidi e le metodologie usate per i fanciulli anormali. Fino al 1934 lavora e pubblica le sue opere in Italia, ma poi, scarsamente considerata dall'Idealismo (per le caratteristiche scientifiche della sua opera) e relegata in disparte dal Fascismo (perché femminista e pacifista) dà avvio ad un lungo periodo di volontario esilio che culmina, durante la seconda guerra mondiale, in un grande apostolato pedagogico in India. Dopo la fine della guerra riprende e aggiorna tutta la sua opera, ricevendone innumerevoli attestati (anche in Italia) di riconoscimento del profondo valore pedagogico e umanitario.

E. Claparède, medico, è indotto inizialmente dagli studi neurologici ad occuparsi di fanciulli ritardati e anormali psichici, poi allarga il campo, applicando i suoi studi all'educazione e fondando la rivista "Archivi di Psicologia", ove pubblica nel 1905 "Psicologia del bambino e pedagogia sperimentale", ampiamente diffusa nei paesi in lingua francese. Propone la propria visione in "*Scuola su misura*" (per una scuola più aderente ai bisogni degli alunni con un insegnamento Individualizzato) e, per la formazione dei docenti fonda nel 1912 l'Istituto J. J. Rousseau (che sarà diretto dopo di lui da J. Piaget).

H. Wallon, medico ormai dimenticato (benché Bollea lo consideri il primo Psicopedagogista), ha centrato l'analisi scientifica della nascita dell'identità personale sulla dimensione unitaria di corpo e mente. Con le sue varie opere sullo sviluppo psicologico e caratteriale del bambino, ha indagato anche genesi e sviluppo di schema e immagine del corpo da un lato e della condotta motoria dall'altro, fondando così il concetto di Psicomotricità che era già stato utilizzato da Altri Autori (E. Dupré), ma ancora all'interno di un paradigma scientifico improntato al "Parallelismo psico-fisico".

Ai giorni d'oggi queste doppie prospettive si sono intanto radicalizzate diventando, la prima, la strada che sta percorrendo la pedagogia clinica (nata dal paradigma educativo e dall'esperienza d'Itard col ragazzo selvaggio, aperta ad approcci medico-scientifici e anche con influenze e riferimenti psicoanalitici) e, la seconda, la strada della pedagogia ermeneutica (legata al metodo discorsivo della filosofia per interpretare il senso della realtà). Del resto dalla fine della seconda guerra mondiale (uccisione di Gentile) agli anni '90 molta acqua è passata sotto i ponti e poco alla volta si sono potute affermare varie

scuole pedagogiche che hanno dato vita ad un ampio e approfondito dibattito sull'educazione e sulla scuola, anche se questa non sembra averne tratto alcun giovamento dal momento che, mai come ora, si è registrato un tale abbassamento dei livelli di conoscenze e abilità nei nostri allievi (vedi esiti OCSE Pisa²).

Della pedagogia attualistica gentiliana si potrebbero evidenziare ancora oggi molti aspetti interessanti, come la teoria dell'atto (noi non possiamo conoscere i fatti, come dice Vico, ma solo gli atti, ovvero le nostre intenzioni) e il problema del rapporto educativo, (l'insegnante apprende quando insegna e l'allievo insegna quando apprende), tuttavia nello scontro ideologico tra pedagogia cattolica e pedagogia marxista (di A. Gramsci) dal dopoguerra in poi se ne è progressivamente disperso (meglio, volutamente cancellato) il filone di studio, salvo taluni importanti approcci che riaffiorano nei fenomenologi (più o meno dichiaratamente). In definitiva in Italia le scuole di pedagogia sono prevalentemente ermeneutiche come la pedagogia cattolica di L. Stefanini (poi sconfessato), M. Casotti e, in seguito, dei personalisti (S. Vanni Rovighi, M. Laeng, G. Catalfamo, R. Zavalloni, M. Peretti, G. Giugni, L. Volpicelli ecc.); o la scuola fenomenologica di P. Bertolini e dei suoi allievi dell'Encyclopaideia; o il Problematicismo o Criticismo pedagogico di G. M. Bertin e dei suoi allievi F. Frabboni e M. Baldacci; o la Clinica della Formazione di R. Massa. Qui tuttavia ci appare di interesse prevalente la riflessione sulla pedagogia clinica inquadrata nella scuola scientifica avviata da E. Codignola.

6) Approcci filosofici introduttivi al problema educativo nel Novecento

Fenomenologia, dottrina filosofica di E. Husserl e dei suoi seguaci più importanti (come J. P. Sartre in Francia e, solo inizialmente, M. Heidegger in Germania) che vuole capire come il fenomeno (ciò che kantianamente è conoscibile della realtà) si dà al soggetto conoscente e, in questo senso, si propone come vera conoscenza contro il Naturalismo del Positivismo (non esiste altra realtà che quella della natura) e il Relativismo dello Storicismo (vera conoscenza è la comprensione del mondo storico, perciò tutte le verità ed i valori sono spiegabili in relazione alle caratteristiche della propria epoca). In Italia si richiama a questa filosofia (con influssi esistenzialistici) la pedagogia di P. Bertolini e del suo gruppo di lavoro in Encyclopaideia.

Esistenzialismo, dottrina filosofica nata dalla rinascita kierkegaardiana dopo la Prima Guerra Mondiale e, in particolare, da M. Heidegger e K. Jaspers in Germania. Analizza il problema dell'essere per il singolo soggetto (o esser-ci) come problema dell'esistenza e per la pedagogia è importante nel definire il "prendersi cura". Interrogandosi sull'Essere dei vari enti, M. Heidegger nella prima sezione della prima parte di "Essere e tempo" (1927) coglie una differenza tra quello dell'Uomo e quelli degli altri enti: per tutti gli altri, infatti, l'essere esprime l'impossibilità di ciascun ente d'essere diverso da ciò che è, mentre nell'Uomo esprime la possibilità d'essere tale e quale esso progetta di essere.

Perché, per l'ente capace di porsi la domanda sul senso del proprio essere (l'Uomo), l'essere è propriamente un esser-ci (quale risultato dell'insieme di essere come "esistenza" e di modo d'essere come "un avere da essere") nel senso che tale ente deve sempre rapportarsi al proprio essere, decidendone possibilità e realizzazioni, in altre parole all'aver da essere. Tale rapportarsi all'aver da essere, dunque, ha un carattere costitutivo d'apertura ed esposizione, per questo l'esser-ci è un ente nel mondo, ma

² Indagine dell'OCSE (*Program for International Student Assessment*) che dal 1998 a livello internazionale ogni tre anni saggia i quindicenni scolarizzati nella comprensione di testi generici, matematici e scientifici richiedendo conseguenti competenze di applicazione delle conoscenze e delle abilità nel risolvere problemi

l'apertura è un prendersi cura. Da ciò l'essere si rapporta all'aver da essere, e non può farlo, se non nel prendersi cura.

Nella seconda sezione, poi, l'A. mette in luce il senso della cura, qualificandola quale struttura fondamentale dell'esistenza nell'estrema possibilità dell'esser-ci (ovvero l'essere per la morte). Solo mediante l'anticipazione della morte, infatti, l'esser-ci è capace di riferirsi in modo autentico al suo essere. La cura (come prendersi cura) in tal senso esprime l'esistenzialità dell'esser-ci, connettendosi a due modalità: l'autenticità, con richiamo alla propria coscienza, e l'inautenticità, quando ci si perde nell'impersonalità ascoltando e seguendo la chiacchiera.

Spiritualismo dottrina filosofica che, collegandosi all'atteggiamento interiore d'Agostino, evidenzia caratteristiche spirituali della realtà, cfr. V. Cousin, H. Bergson e M. Blondel) con l'Ermeneutica (dottrina filosofica che, pur nascendo fin nell'antichità dal problema dell'Interpretazione dei Testi Sacri, con H. G. Gadamer diviene oggi la dimensione costitutiva, seppur nascosta, della realtà in quanto disvelabile col linguaggio), dà luogo al Personalismo.

Il Personalismo è una dottrina filosofica che considera il soggetto umano (la persona) come principio ontologico (contrapposto al termine Individuo delle Scienze) sia all'interno di una prospettiva religiosa (cattolica), sia in un orizzonte laico (L. Pareyson, *Esistenza e persona*, 1950). Al primo indirizzo è legata una scuola pedagogica cattolica (E. Mounier), fondata sul processo di "Personificazione", un lungo percorso di formazione spirituale (autoeducazione) secondo il primato dell'interiorità che propone l'obbligo di coscienza e responsabilità nelle scelte personali.

2) La scuola di pedagogia scientifica

Negli anni '50, sulla spinta di E. Codignola (1885 - 1965, già allievo e principale collaboratore di Gentile, assieme a Giuseppe Lombardo Radice, nella riforma della scuola italiana e suo valido sostenitore con la fondazione della rivista "La nuova scuola italiana" e la collaborazione a "Civiltà moderna" e "La Nuova Italia", dove però aveva cominciato a dar corpo anche a critiche verso la progressiva fascistizzazione della scuola idealista, che, divenuto docente di pedagogia alla facoltà di magistero di Firenze, progressivamente aveva abbracciato gli studi delle "scuole nuove" (attivismo)³, fondando la Scuola-città "Pestalozzi" e la rivista "Scuola e città"), si era venuto a formare un gruppo di studiosi (L. Borghi, A. Visalberghi, F. De Bartolomeis, R. Laporta ecc.) che, studiando il pensiero e l'opera di J. Dewey, assunsero un indirizzo pedagogico ispirato al pragmatismo⁴.

Tale indirizzo presentava i seguenti caratteri (tratti da J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951 – ed. orig. 1929): il sapere pedagogico possiede a) metodi sistematici di ricerca che possono consentire di meglio comprendere e controllare i fatti educativi, b) un sistema relativamente coerente di conoscenze, c) situazioni esperienziali come i processi educativi che sono fonte della ricerca e della validazione dei suoi risultati, d) un ventaglio di scienze umane che costituiscono il suo contenuto propriamente scientifico, e) la coscienza che la pedagogia è una scienza specifica ma non indipendente dalla prassi scolastica ed educativa.

Come ogni altra scienza, dunque, anche la pedagogia, e il suo braccio operativo, in particolare, la didattica, sono state in continuo rapporto con la ricerca secondo le prospettive, i criteri e le modalità della Pedagogia sperimentale, fin dalle prime istanze che si sono manifestate all'inizio del Novecento. In tal senso generalmente la ricerca

³ Cfr. E. Codignola, *Le scuole nuove e i loro problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1946

⁴ F. Cambi, *La ricerca in pedagogia*, Le Monnier, Firenze 1976

sperimentale nella scuola procede secondo un percorso già definito nel 1938 da J. Dewey in *“Logica, teoria dell’indagine”* (ed. italiana Einaudi, Torino 1949) che parte con l’incontro di una situazione problematica, procede poi attraverso le fasi di definizione del problema, immaginazione della possibile soluzione, formulazione delle ipotesi di ricerca, approdando allo sviluppo dell’intervento (esperimento) e alla conseguente validazione o invalidazione delle ipotesi (sul canovaccio di Bacone).

A questa procedura, poi però, si devono aggiungere vari approfondimenti, studiati a partire dagli anni ’70 (quando la riforma sostanziale del sistema scolastico italiana con la nuova scuola media era già stata compiuta): come nella fase di definizione del problema con B. Vertecchi⁵ che si è occupato della costruzione di un sistema di variabili (assegnate, indipendenti e dipendenti, vedasi il capitolo seguente) per determinare il rigoroso controllo dell’esperimento medesimo nella scuola; o con M. Corda Costa che ha lavorato alla specificazione dello sviluppo dell’intervento, dopo l’identificazione delle ipotesi, con l’organizzazione di una situazione sperimentale tale da mantenere costanti tutte le diverse variabili, eccettuata quella non dipendente che va, invece, adeguatamente manipolata per osservarne gli effetti sulla dipendente⁶.

Proprio questa specificazione, tuttavia, a sua volta richiede delle altre operazioni preliminari, come la determinazione di un campione rappresentativo della popolazione o l’identificazione delle diverse variabili in modo quantitativo (secondo scale nominali, ordinali, a intervalli o di rapporti). Ancora, per L. Guasti si possono aggiungere i diversi modelli di procedura d’indagine (a caso singolo, a caso multiplo, a sistema ciclico⁷) o per G. B. Flores D’Arcais il loro controllo e la loro verifica tramite i vari sistemi d’inferenza statistica⁸. Tutti questi passaggi, però, continuano ad essere caratterizzati, per effetto del fatto che si esercitano su di un oggetto educativo-didattico, fin dall’esordio nell’incontro con la situazione problematica, sia nel loro decorso, sia nella loro convergenza finale sull’inferenza che tende a determinare la legge scientifica (come insieme d’enunciati che permettono di prevedere lo sviluppo di una situazione educativa in fase realizzativa), dall’essere espressi in termini pedagogici.

Questi, infatti, come costrutti teorici (connettivi teorici di F. Cambi⁹), tipici delle scienze umane, sono in ogni modo visioni del mondo, ideologie, rappresentazioni generali di significati e valori che non vanno annullati (e in ogni caso non lo potrebbero), ma vanno dichiarati apertamente. L’approccio sperimentale classico (quantitativo), dunque, posta la presenza dei connettivi teorici da un lato, dell’impossibilità di misurare tutto per rendere conto in modo oggettivo delle causalità ipotizzate da un altro lato e, per finire, dei vincoli deontologici, sempre presenti nel predisporre un esperimento educativo, sul valore necessariamente positivo delle risultanze e sull’impossibilità di pregiudicare deliberatamente lo sviluppo del processo educativo (così come sono state ricordate da A. Visalberghi¹⁰), risulta un procedimento molto difficile da realizzare compiutamente, se non in laboratorio (ma così se ne pregiudica la trasferibilità ai percorsi didattici ordinari) e su segmenti assai minuti del processo didattico (ma così se ne pregiudica la rappresentatività sul senso unitario dell’intero processo didattico).

⁵ B. Vertecchi, *Metodi dell’osservazione e della sperimentazione scolastica*, in M. Corda Costa et Alti, *Orientamenti per la sperimentazione didattica*, Loescher Torino 1975

⁶ M. Corda Costa, *Condizioni e limiti della ricerca e della sperimentazione*, in M. Corda Costa et Alti, Op.Cit.

⁷ L. Guasti, *La sperimentazione come strategia d’innovazione*, in *“La Documentazione Educativa”*, MPI e IEI Roma 1991

⁸ G. B. Flores d’Arcais, *Metodi statistici per la ricerca psicologica*, Giunti Universitaria Firenze 1970

⁹ F. Cambi, Op. cit.

¹⁰ A. Visalberghi, *Sperimentazione e verifica in campo didattico*, in M. Corda Costa et Alti, Op. Cit

Perciò le ricerche pedagogiche (salvo quelle proprie delle specifiche scienze antropologiche) in didattica sono venute mano a mano preferendo le dimensioni descrittive ed osservative, sia ex ante che ex post (ricerche quantitative non sperimentali), quando addirittura non si sono affidate alle dimensioni interpretative (ricerche scientifiche qualitative), in modo da realizzare, come dice R. Massa¹¹ ulteriori disegni pre-sperimentali efficaci non più nella manipolazione delle variabili, ma invece nella raccolta e registrazione di dati, finalizzati a far emergere schemi interpretativi (che un tempo erano già presenti nel pensiero del ricercatore, oggi, invece, grazie agli strumenti informatici d'analisi fattoriale, possono anche non esserlo) e nel produrre così risultanze conoscitive solo tendenzialmente generalizzabili.

3) Materie e discipline di studio e ricerca

Del resto si tratta di una problematica che era già emersa nello sviluppo del pensiero scientifico. A scuola si insegnano le materie che definiscono i vari Saperi: ogni materia, infatti, nasce da un sistema simbolico, ovvero da quell'area dell'agire produttivo e culturale che si è sviluppata per soddisfare i bisogni sociali: si tratta in definitiva delle Scienze, delle Arti, delle Tecniche, dei Linguaggi e delle usanze espresse nei Saperi che una società si è progressivamente data per sopravvivere e per evolvere. È ovvio che, mentre il sistema simbolico si trova in continua ebollizione e cambiamento, perché chiamato concretamente a rispondere ai bisogni sociali, la materia scolastica sia molto più stabile, perché legata al processo di mediazione culturale intergenerazionale.

Tra questi diversi raggruppamenti di sistemi simbolici, poi, sussistono notevoli diversità di permanenza: i linguaggi, i saperi e le tecniche sono più facile preda del processo di obsolescenza, poi vengono le scienze, e per ultime le arti che mantengono indelebili i loro significati, anche al cader delle loro tecniche e al passar delle mode culturali che le avevano generate, anzi possono acquisire col succedersi delle interpretazioni nuovi significati culturali. Dei vari sistemi simbolico-culturali quello delle scienze, poi, presenta una formalizzazione accentuata e può essere preso in considerazione per derivarne giusti parallelismi con le discipline scolastiche.

Le prime scienze che si sono emancipate dalla Filosofia sono quelle logico-matematiche. Si tratta di scienze deduttive, dove lo sviluppo dei contenuti si determina per dipanamento dei problemi a partire dai primi enunciati (postulati), e formali, cioè non traggono le ragioni del loro esistere dalla descrizione della realtà, ma dal rispetto del sistema di regole che presiede alla costruzione degli enunciati iniziali, assumendo come criterio di conoscenza il principio di non contraddizione interna.

Poi sono nate nell'atmosfera culturale del Materialismo e del Meccanicismo seicentesco le Scienze della Natura sulla base di un nuovo metodo di ricerca, quello sperimentale, che ha introdotto il concetto di validazione sperimentale delle ipotesi e delle teorie, metodo che, utilizzato universalmente, ha unificato in senso oggettivo tutto il pensiero scientifico assumendo come criterio di verità degli enunciati l'accordo esterno con i fatti. Per ultime, infine, si sono sviluppate le Scienze dell'Uomo, dapprima trattate naturalisticamente come le precedenti, poi, presa coscienza che nella pretesa oggettivistica, di fatto, si nascondevano forti pregiudizi di valore da un lato, mentre l'esperimento in ambito umano poteva avere l'effetto di modificare sostanzialmente il campo d'osservazione dall'altro, realizzarono nel loro seno delle ampie differenziazioni tra:

a) le Scienze Umane Sperimentali (Psicologia, Sociologia, Antropologia, Linguistica, Economia, Demografia ecc.) che, come le scienze della natura, cercano leggi generali

¹¹ R. Massa, *La ricerca educativa*, in R. Massa, a cura di, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza Roma-Bari 1990

(nomotetiche) per descrivere i fenomeni naturali rispondendo al medesimo criterio di verità e si realizzano nelle loro indagini senza che subentrino giudizi di valore sui risultati della ricerca (avalutative);

b) le Discipline Storico-sociali o dello Spirito (Storia, Diritto, Politica, Pedagogia, Religione, Filosofia ecc.) che, servendosi di un metodo di spiegazione che coglie il significato specifico nel singolo caso (idiografiche), tendono a interpretare per comprendere significativamente (nell'ottica del soggetto conoscente) l'evoluzione o lo stato delle manifestazioni della vita socioculturale inerente al proprio campo epistemico e, perciò, possono anche iniziare con descrizioni oggettive e avalutative, ma poi, differenziandosi da quelle sperimentali, collegano inevitabilmente gli esiti della ricerca ad elementi valutativi e prospettici di azione sociale vera e propria. Tutte queste discipline utilizzano il metodo interpretativo o ermeneutico e rispondono al criterio di verità della conoscenza come comprensione dei fatti.

Ogni scienza, dunque, gode di propri e specifici metodi di ricerca e consegue, tanto meglio, propri e specifici obiettivi, quanto più correttamente rispetta i criteri di conoscenza che si è data. Una rigorosa metodologia scientifica unita all'approccio avalutativo delle scienze sperimentali non è però assimilabile alla prassi ordinaria dell'educazione, che rimane prospettica e valoriale, perciò l'impostazione della ricerca nella scuola si è trasformata in Sperimentazione sia ex artt. 2 e 3 del Dpr 419/74, nella scuola prima dell'Autonomia, che ex artt. 6 e 11 del Dpr 275/99, nella scuola dell'Autonomia.

Ma non basta ancora, alla luce di quanto detto sulle difficoltà della ricerca sperimentale (quantitativa, vedasi capitolo seguente), anche quella clinica (scientifica, ma qualitativa) perciò, può proporsi come un altro valido paradigma d'indagine per la scienza didattica, giacché ancora per R. Massa le metodologie idiografiche, cliniche e qualitative, rivolte alla comprensione ed all'interpretazione di un caso concreto o di una situazione individuale, non si contrappongono a quelle sperimentali, nomotetiche e quantitative, ma si integrano con loro senza subalternità. La ricerca clinica, può, infatti, rispondere meglio da un lato alle caratteristiche proprie dell'evento didattico, ma anche da un altro lato alle esigenze imposte dagli sviluppi teorici della scienza didattica, come accade nell'accesso ad operazioni cognitive e metacognitive, a dimensioni emotivo affettive e sociali, a dimensioni inconscie del rapporto educativo, quelle caratteristiche che stavano sempre più accentuandosi nelle avvisaglie del modello didattico costruttivista fin dai tempi di Massa.

7) Approcci scientifici all'apprendimento

Comportamentismo, indirizzo della Psicologia nordamericana che, pur nascendo nella prima metà del Novecento dal Funzionalismo deweiano, se ne differenzia totalmente, ammettendo come osservabile e verificabile in modo oggettivo solo il comportamento dell'individuo e relegando la mente (e la sua indagine con l'introspezione) che, all'opposto, non riveste alcuna importanza per l'analisi e la ricerca scientifica, nella "scatola nera". J. B. Watson, E. R. Guthrie e C. L. Hull sono i principali esponenti del Condizionamento rispondente che negli anni '20 e '30 polemizzano con la

Psicologia della Forma o Gestaltismo (nata contemporaneamente in Germania con M. Wertheimer, K. Koffka e W. Köhler, ma, all'arrivo del Nazismo, presto emigrata negli USA e secondo la quale la vita psichica, e in particolare la percezione, è costituita da processi dinamici organizzati secondo strutture globali innate, indagabili nell'immediatezza dell'esperienza cosciente), anche se già con E. C. Tolman si pongono le basi per il superamento del Comportamentismo nell'ottica del Cognitivismo.

B. F. Skinner, più tardi il più intransigente e rigoroso dei comportamentismi contemporanei (spesso in polemica con i Neocomportamentisti C. L. Hull, D. O. Hebb e

E. C. Tolman), partendo dal Riflesso condizionato di I. P. Pavlov (Condizionamento classico per associazione di uno stimolo non naturale al riflesso naturale), ha descritto nella seconda metà del Novecento il Condizionamento strumentale (consistente in atti che vengono attuati per prove ed errori e poi appresi, cioè fissati nel comportamento per effetto del risultato che hanno prodotto).

Funzionalismo, in Antropologia Culturale (A. Radcliffe-Brown e B. Malinowski) e in Sociologia (T. Parsons e R. K. Merton) è il metodo di studio (nato dall'Organicismo) che soppianta le ricostruzioni storiche di Umanesimo e Storicismo, per individuare processi generali (le funzioni) nell'economia complessiva di una società e analizzarne le specifiche caratteristiche in rapporto alla sussistenza della società medesima. In Psicologia è la teoria che si è sviluppata dal Pragmatismo con W. James, G. S. Hall e J. Dewey alla fine dell'Ottocento, realizzando una spiegazione della condotta umana e animale attenta alle dimensioni biologiche e al carattere adattivo, transazionale dell'interazione tra individuo e ambiente e tra natura e cultura, rappresentando così un'alternativa alle posizioni positiviste che, invece, prevarranno col successivo Comportamentismo.

Strutturalismo. Nella seconda metà del Novecento in Francia si estende dalla Linguistica (R. Jakobson) alle Scienze Umane (l'Etnologia con C. Lèvi-Strauss, la Psicoanalisi con J. Lacan, la Filosofia marxista con L. Althusser, la Storia con M. Foucault e J. Habermas, la Letteratura con R. Barthes ecc.) un movimento culturale che, alle metodologie d'indagine proprie dell'Idealismo, dello Storicismo, della Fenomenologia e dell'Esistenzialismo (fondate sul primato della coscienza, dell'ermeneutica, della soggettività per introspezione dei significati della realtà), sostituisce l'indagine oggettiva sui fenomeni attraverso la configurazione della loro struttura quale rete di segni condivisi, esplicativa – in quanto modello – delle trasformazioni osservabili e misurabili nell'andamento dei fenomeni linguistici, culturali, storici, psichici, filosofici e letterari.

Informazione e comunicazione. Complesso di ricerche i cui fondamenti sono:

- Interazionismo simbolico, è l'indirizzo di ricerca del filosofo sociale G. H. Mead (*Mente, Io e società*, 1934) per il quale la mente e l'io di ciascuno (insieme costituiscono il Sé) emergono all'interno del processo di interazione tra il soggetto e l'altro generalizzato, dapprima con la comunicazione non verbale e poi con quella verbale. La comunicazione costruisce la mente e l'io quanto più il ruolo dell'altro è interiorizzato. E. Goffman (*La vita quotidiana come rappresentazione*, 1959) analizza le caratteristiche del ruolo, distinguendo nei comportamenti prescritti secondo modelli prestabiliti le possibilità di libera espressione.
- Sociologia della Conoscenza è l'indagine sulla relazione tra il pensiero e il contesto sociale in cui sorge; in tal senso è un'area di ricerca sempre presente nella scienza sociologica. Qui, tuttavia, designa quell'indirizzo recente (Berger e Luckmann, La realtà come costruzione sociale, 1966) in cui si arriva a definire che la conoscenza di senso comune, ovvero il modo di vedere il mondo della maggioranza, espressa da una società, plasma i fenomeni e i comportamenti sociali, attribuendo loro senso e valore. Tale conoscenza però si determina in conformità a ciò che è pertinente a tutti (il contesto sociale), ma anche a ciò che è pertinente solo a ruoli specifici, come accade per le Istituzioni politiche e religiose che possono abbracciare la totalità della vita sociale, imponendosi poi a tutti (controllo sociale).
- Teoria dell'Informazione è, in senso stretto, la teoria fisico-matematica di Shannon (*La teoria matematica dell'informazione*, 1948) e Wiener che consente di misurare la distorsione che accade nella trasmissione di un messaggio (con riferimento alla telegrafia), mentre in senso lato individua gli studi sulla situazione comunicativa con apporti anche di altre scienze come Linguistica e Sociolinguistica. Suoi aspetti importanti sono: la Computazione della macchina di Turing e la Cibernetica (Wiener, *La cibernetica*, 1948) che studia le informazioni nei sistemi capaci di regolare il proprio stato nel

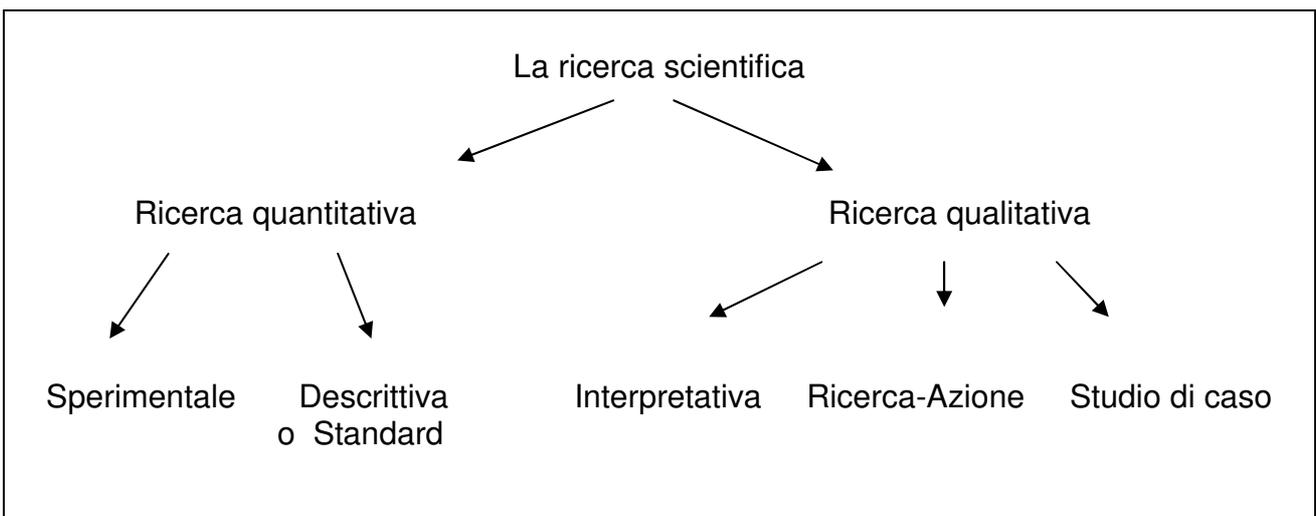
perseguimento di uno scopo. Entrambe queste discipline portarono rapidamente allo sviluppo dell'elaborazione d'informazioni da cui nasce, infine, l'Intelligenza artificiale con Newell, Simon e Shaw (Logic theorist, 1956) che studiano programmi esperti per risolvere problemi.

- Pragmatica della Comunicazione umana è un indirizzo di ricerca sulla comunicazione come azione sociale che ha avuto origine dagli studi sulla funzione dei segni (Semiologia) nel comportamento degli interpreti (Pragmatica) di C. Morris (*Fondamenti della teoria dei segni*, 1938) e si è sviluppata in direzione sociopragmatica (P. Watzlawick, G. Bateson) e come analisi degli atti linguistici (J. L. Austin, D. Himes, J. R. Searle).

Cap. terzo. La ricerca scientifica (da testi di R. Trinchero, F. Martire et Alii adattati)

Premessa

Riassumo il quadro della ricerca scientifica nella tabella seguente:



1) Ricerca sperimentale

Può essere definita come il tentativo di controllare in maniera rigorosa gli effetti dei trattamenti educativi. È una disciplina scientifica che mira a sottoporre a controllo sistematico l'intervento metodologico e la sua efficacia, utilizzando procedure sperimentali.

Il modello fondamentale è la Procedura sperimentale classica (caratteristica delle scienze fisiche e naturali) o esperimento “a fattore unico” = $O1 \times O2$, in altre parole in un sistema (considerato) isolato consistente in una popolazione viene fatto variare (X) un fattore alla volta mantenendo costanti tutti gli altri e rilevando la differenza tra situazione iniziale (O1) e situazione finale (O2).

La popolazione, ovvero la totalità dei casi presi in considerazione, può essere poi distinta casualmente in due gruppi eterogenei all'interno, ma esattamente equivalenti all'esterno, uno dei quali è quello sperimentale e l'altro è quello di controllo. Poiché si tratta di persone l'esperienza va condotta in modo esattamente uguale tra i due gruppi: al primo si dà l'oggetto dell'esperimento e all'altro nelle medesime modalità il placebo. Se possibile in Cieco (senza che i soggetti sappiano dell'esperimento) o meglio in Doppio Cieco (oltre ai soggetti non devono sapere nulla anche gli sperimentatori, maestri, bidelli, genitori nella scuola, ovvero medici del reparto, infermieri, OSS ecc. nella sanità).

Il sistema è isolato nel senso che si può ritenere che non intervengano fattori estranei a quelli sotto indagine nel campo della ricerca. Si ha dunque la fondata certezza che l'eventuale differenza finale dipenda esclusivamente dal fattore fatto variare. Il fattore che viene fatto variare è la variabile indipendente e il fattore di cui ci si aspetta la conseguente variazione è la variabile dipendente. La caratteristica fondamentale dell'esperimento consiste nella sua generalizzabilità: chiunque ripeta l'esperimento, rispettando precisamente le circostanze e le procedure di realizzazione, otterrà gli stessi risultati.

Nell'educazione, però, la procedura sperimentale appena vista, va adattata alla situazione formativa, perché:

- a) il sistema non è mai isolato come quello fisico/naturale che può essere ricreato appositamente in laboratorio,
- b) sussiste l'impossibilità di isolare in modo univoco una variabile unica, o l'impossibilità di far variare una variabile alla volta – o di imputare le eventuali variazioni rilevate ad un unico fattore variato. Le variabili indipendenti sono sempre più di una,
- c) la natura storica della relazione formativa fa così che alla seconda osservazione (test) o al secondo intervento il sistema (la persona) non sia più lo stesso di prima (adattamento e apprendimento),
- d) le situazioni sperimentali di “laboratorio”, se permettono di elevare il grado d'isolamento del sistema, sono così lontane dalla realtà formativa effettiva (che va considerata nella vita quotidiana) da renderle poco rappresentative rispetto ad esse. Nasce perciò la necessità di un certo grado di progressiva “ecologità” della situazione sperimentale intesa come conformità il più possibile alla situazione reale,
- e) sussiste il problema della generalizzabilità dei risultati ottenuti in una singola sperimentazione ecc.

Tutto ciò, più il dovuto rispetto del codice deontologico formativo, porta l'esperimento a consistere nel modo migliore di apportare una o più variazioni deliberate ad una o più variabili indipendenti che concorrono presumibilmente a determinare un processo di miglioramento nella procedura d'istruzione o di formazione. In campo educativo la variabile indipendente consiste nell'intervento educativo e didattico “sperimentale” (X) e le variabili dipendenti sono costituite dalle caratteristiche del percorso educativo (tempo, efficienza ed efficacia, qualità), ovvero dai tratti personali degli studenti (percezione di sé, conoscenze, abilità, competenze e atteggiamenti), ovvero dalle caratteristiche dell'ambiente fisico e sociale circostante. Tutte o alcune di queste caratteristiche ci si aspetta che evolvano in senso migliorativo, come conseguenza dell'intervento educativo o didattico sperimentale.

Per tali motivi il disegno sperimentale o Piano d'esecuzione di un esperimento va architettato in modo tale da neutralizzare in anticipo le variabili che possono mettere a rischio la validità interna e quella esterna, seguendo almeno queste impostazioni:

- il collegamento ipotetico (in ipotesi) tra variabili va definito nel tipo "se ... allora",
- definire operativamente le variabili indipendenti e le variabili dipendenti,
- eseguire confronti in modo chiaro ed esplicito (tra un prima e un dopo; tra gruppi sperimentali ecc.),
- la variabile dipendente (almeno) deve essere espressa in termini quantitativi (misurabili).

Ciononostante sussiste sempre la possibilità di errori sistematici, dovuti alla modalità con la quale è stato progettato il disegno dell'esperimento e alla modalità con cui è stato realizzato (bias). Questi errori sistematici poi portano a due conseguenze fondamentali: l'errore alfa = quando si afferma la scientificità significativa di un risultato che invece dipende dalla casualità; l'errore beta = quando si afferma che le conclusioni di uno studio sono casuali, mentre invece dipendono dalle modalità sperimentali.

Scheda 8) Validità della ricerca sperimentale

Validità interna: consiste nel grado di corrispondenza tra le conclusioni a cui si è giunti con la ricerca (secondo cui una relazione osservata tra variabili indipendenti e dipendenti rispecchia una relazione causale) e la realtà concernente gli oggetti/soggetti/casi su cui si è realizzata la ricerca. Si manifesta mediante il controllo delle variabili, senza di cui l'esperimento non può essere interpretato in senso positivo o negativo. Risponde alle domande: "i trattamenti sperimentali hanno effettivamente prodotto la differenza in questo specifico esperimento?"; "la differenza rilevata nelle variabili dipendenti al termine dell'esperimento dipende effettivamente dalle variabili indipendenti (caratteristiche dell'intervento)?".

Le condizioni che mettono in pericolo la validità interna sono perciò connesse a quelle variabili che non sono state considerate o sono sfuggite al controllo del ricercatore:

- Storia: eventi che intervengono tra la prima e la seconda misurazione e che possono influenzare gli esiti dell'esperimento pur non appartenendo al piano sperimentale del medesimo.
- Maturazione: processo interno ai soggetti dovuto al passare del tempo con sviluppo di evoluzioni dei fattori (l'età; la confidenza con la situazione di ricerca; lo sviluppo naturale delle abilità cognitive ecc.).
- Testing: maturazione della persona per effetto del sottoporsi a diverse prove consecutive o a diverse ricerche simili (una volta capite le regole del gioco, un intervistato può, ad esempio, organizzare le risposte in modo da dare un'immagine di sé che sia la più coerente possibile).
- Strumentazione: cambiamenti negli strumenti di rilevazione (sostituzione degli osservatori, diversa calibratura degli strumenti, diversa influenza degli ambienti).
- Regressione statistica: quando i gruppi sono stati scelti sulla base di punteggi estremi (molto bassi o molto alti), ad una ulteriore misurazione si collocheranno su valori meno estremi e tale variazione potrebbe essere confusa con l'effetto del trattamento sperimentale.
- Selezione: selezione differente dei soggetti nei gruppi messi a confronto, per cui la loro non equivalenza potrebbe confondersi con i risultati non equivalenti osservati e prodotti dai diversi trattamenti sperimentali.
- Mortalità sperimentale: perdita differenziale dei soggetti nei gruppi confrontati che

non consente di mantenere l'equivalenza dei gruppi per tutto il tempo della sperimentazione.

- Interazione tra i precedenti fattori: selezione-maturazione-storia, ecc.

Alcuni modi, per ridurre le minacce alla validità interna, sono: a) randomizzazione delle situazioni sperimentali, per cercare di distribuire in maniera casuale le principali fonti di distorsioni: gli sperimentatori, l'ora e il giorno delle rilevazioni, etc. b) riduzione dei tempi di rilevazione, per ridurre il rischio di mortalità, l'effetto maturazione e l'effetto apprendimento.

Validità esterna: consiste nel grado di generalizzabilità dei risultati dell'esperimento a soggetti, situazioni, tempi e luoghi diversi e risponde alla domanda "con riferimento a quale popolazione possono essere ritenuti validi gli effetti dell'esperimento?". Per assicurare validità esterna ad un disegno sperimentale, dunque, è necessario individuare una popolazione di riferimento rispetto alla quale s'intendono generalizzare i risultati (ad esempio tutti i bambini di 3-5 anni della nazione italiana) e una popolazione effettivamente accessibile (ad es. i bambini che accedono al servizio di scuola dell'infanzia di una provincia o di un paese, più tutti quelli che in quella provincia o in quel paese non vanno a scuola della medesima età).

Occorre poi, se non si può intervenire sulla popolazione accessibile, estrarre dalla medesima un campione che sia rappresentativo. La tecnica più affidabile di campionamento è la scelta casuale dei soggetti dalla popolazione di riferimento (randomizzazione). La selezione casuale permette di assicurare che le diverse variabili che caratterizzano la popolazione (sesso, competenze, cultura di base, ecc.) siano distribuite nel campione con le stesse proporzioni della popolazione.

Le condizioni che mettono in pericolo la validità esterna sono riferite a 3 tipologie diverse di validità:

a) Validità di popolazione (1° forma di validità esterna), dove si attua una generalizzabilità dei risultati ad una popolazione di riferimento più ampia rispetto a quella su cui si è condotta l'indagine (praticamente quasi sempre). In linea generale più è ampio il campione (popolazione su cui si è condotta l'indagine), maggiore è la validità di popolazione. Minacce alla validità di popolazione sono: 1) incapacità del ricercatore di costruire il campione in base a caratteristiche casualmente rilevanti per la variabile dipendente e 2) difficoltà nel reperire i soggetti. Si è, infatti, ormai instaurata la pratica di coinvolgere solo le categorie di soggetti più a portata di mano (alunni di scuola, studenti, pazienti, militari e volontari. Ma in alcuni studi psicologici è stato trovato che alcune manipolazioni utilizzate nella ricerca sui cambiamenti di atteggiamento hanno rivelato effetti addirittura opposti tra volontari e non volontari). Vedasi campionamento al punto 2.

b) Validità temporale (2° forma di validità esterna), riguarda la generalizzabilità dei risultati a tempi diversi (passati e futuri) rispetto a quello in cui è stata condotta l'indagine. L'opportunità/possibilità di stimare la validità temporale risente della natura dei fenomeni indagati; per quelli più volatili, infatti, è difficile distinguere tra situazioni di bassa validità temporale e situazioni di cambiamenti effettivi. Minacce alla validità temporale sono dovute a: 1) andamenti stagionali d'alcuni fenomeni e 2) ciclicità legate ad alcune caratteristiche (età, sviluppo evolutivo, aumento dell'esperienza, maturazione della personalità, etc.) della popolazione studiata. Come aumentare la validità esterna in questa dimensione? Il principio guida generale è quello di aumentare la naturalezza dell'indagine. La naturalezza può essere ottenuta usando strumenti di rilevazione non intrusivi; a) raccogliendo i dati prima che il soggetto si renda conto di stare partecipando a un'indagine; b) evitando di esplicitare il vero scopo della rilevazione ecc. D'altra parte, tutto ciò può porre al ricercatore problemi deontologici non di scarso significato.

c) Validità ecologica (3° forma di validità esterna). Per validità ecologica s'intende la

generalizzabilità dei risultati a contesti di vita quotidiana. Nella validità ecologica abbiamo 2 concezioni a confronto: la 1° concezione dice che gli esperimenti sono, per loro natura, situazioni artificiali e quindi tendono a produrre risultati poco rappresentativi della vita reale (Brunswik 1956). A partire da questa concezione, il ricercatore ha assunto il compito di rendere la situazione sperimentale il più somigliante possibile al contesto naturale. La 2° concezione, invece, dice che al ricercatore non interessa la situazione sperimentale reale, ma quella percepita dai soggetti studiati (concezione di particolare importanza negli studi di psicologia: Lewin 1943; Bronfenbrenner 1986). In questo senso non sono le specifiche caratteristiche dell'ambiente di ricerca, dunque, a garantire la validità ecologica, ma la conoscenza o la consapevolezza da parte del ricercatore di ciò che il soggetto percepisce nella situazione sperimentale.

A differenza della 1°, la 2° concezione distingue tra ambiente fisico e ambiente psicologico. Tale distinzione appare utile dal momento in cui, anche in condizioni oggettive di naturalezza, un soggetto può percepire/definire la situazione che sta vivendo come artificiale/forzata/condizionata. Minacce alla validità ecologica sono: (in base alla 1° concezione) qualsiasi caratteristica dell'ambiente di laboratorio che lo renda diverso dal contesto naturale; (in base alla 2° concezione) tutto ciò che impedisce al ricercatore di sapere/comprendere come il soggetto percepisce la situazione.

2) Ricerca descrittiva o standard

La ricerca standard (o ricerca basata sulla matrice dei dati, o ricerca descrittiva) discende dalla tradizione di ricerca quantitativa, che ha in Galton, Wundt e Thorndike i suoi precursori dopo Bacone. L'appellativo ricorda la caratteristica di tale strategia di ricerca di avere fasi e procedure altamente formalizzate. Il suo alto grado di formalizzazione la rende per molti versi più semplice di altre strategie di ricerca. L'obiettivo principale di questo tipo di ricerca è la spiegazione dei valori assunti da alcuni fattori (dipendenti) sulla base dei valori assunti da altri fattori (indipendenti), che si esplica nell'individuazione di relazioni (non necessariamente causali, come nella ricerca per esperimento) tra i fattori stessi.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	V1	V2	V3	V4	V5_1	V5_2	V5_3	V5_4
2	Anna Bianchi	21	2	3	0	1	0	1
3	Gianni Pistini	23	1	3	1	1	1	0
4	Mario Rossi	27	1	4	0	1	0	0

Elemento chiave di questo tipo di ricerca è la matrice dei dati, ossia una tabella rettangolare composta da tante righe quanti sono i referenti sotto esame (ad esempio gli allievi di una classe, le scuole di una provincia) e tante colonne quanti sono i fattori presi in considerazione per ciascun referente (ad esempio genere, numero fratelli, voto in matematica, per gli allievi di una classe, oppure ubicazione, numero di allievi, servizi offerti, per le scuole della provincia).

Ciascuna riga corrisponde ad un caso (ad esempio un soggetto o un oggetto) e ciascuna colonna corrisponde ad una variabile (una proprietà quantitativa), e la matrice

viene quindi detta anche matrice casi per variabili. All'incrocio di ciascuna riga e colonna è presente un dato, ossia il valore assunto da quella specifica variabile per quello specifico caso (una modalità della variabile). La matrice dei dati può essere caricata su calcolatore attraverso un foglio elettronico quale ad esempio Excel.

Per arrivare a questa matrice è necessario predisporre un questionario a domande con risposte chiuse. Ciascun questionario che descrive un caso dà origine ad un record, ossia una riga, sulla matrice dei dati dove ogni domanda dà origine a una o più variabili a seconda di quante risposte può dare il soggetto a ciascuna domanda (detta anche item), come illustrato nel questionario che ha dato origine alla prima riga della matrice vista sopra. In tale esempio, la prima domanda è il nome e cognome (V1) e la seconda domanda l'età in anni (V2), perciò si tratta di domande a risposta aperta, ma a cominciare dalla terza si tratta di domande a risposta chiusa, dove il rispondente può barrare una sola risposta (si chiede il genere o è maschio o è femmina) quindi la variabile generata è una sola (V3) e vale 1 se il soggetto è maschio, 2 se il soggetto è femmina. Ovvero dove il rispondente può barrare più una risposta, come alla domanda 5, quindi le variabili generate sono tante quante sono le risposte possibili (V5_1, V5_2, V5_3, V5_4) e valgono 0 se la casella corrispondente non è barrata, 1 se lo è.

I dati della matrice vengono raccolti attraverso opportune tecniche di rilevazione. Tra queste abbiamo l'inchiesta (survey), che può avvenire, ad esempio, somministrando ai soggetti un questionario autocompilato, ossia un elenco strutturato di domande che ciascun soggetto della ricerca (l'alunno, l'insegnante, il preside, il genitore, ecc.) compila da solo. Le domande del questionario sono volte a rilevare dati personali, o comportamenti, o intenzioni/preferenze/opinioni, o atteggiamenti dei soggetti intervistati, in accordo con la definizione operativa data ai fattori coinvolti nell'indagine.

Quando le domande sono molte, oppure richiedono di indagare argomenti complessi o di difficile comprensione, oppure ancora è necessaria una particolare accuratezza nelle risposte, il questionario può essere compilato da un intervistatore che pone le domande ai soggetti e ne riporta le risposte sul questionario. Si parla in questo caso di intervista completamente strutturata. Altre tecniche di rilevazione che originano una matrice dei dati sono i test cognitivi e di personalità, i test di profitto scolastico, l'osservazione completamente strutturata e l'analisi dei documenti completamente strutturata, le quali si servono di strumenti per la raccolta di dati strutturati quali le check list e le scale di valutazione.

Il campionamento. Consiste nell'estrazione dall'intera popolazione di un sottoinsieme di essa che ne riproduca in piccolo le caratteristiche e, di conseguenza, col problema della generalizzabilità dei risultati dal campione su cui la ricerca viene condotta alla popolazione da cui esso è stato tratto, ossia il problema definito da Campbell & Stanley (1963) della validità esterna di una ricerca.

Se stiamo lavorando con approccio quantitativo, la statistica induttiva (o statistica inferenziale) ci mette a disposizione procedure per trattare e quantificare l'incertezza introdotta dal lavorare su un campione di soggetti, anziché sull'intera popolazione, e dal fatto che il carattere monitorato può variare nel tempo in modo più o meno rapido. Quando si usano i parametri statistici del campione per compiere delle inferenze sui parametri statistici del gruppo originario, si compie quella che si chiama una stima statistica. Se stiamo lavorando con approccio qualitativo, non sussiste il problema del campionamento.

Tipologia di campioni. Le varie modalità di campionamento definiscono diversi tipi di campioni. In tal senso abbiamo: a) campionamento casuale, quando ciascun membro della popolazione ha la medesima probabilità di esservi incluso, perché estratto a sorte, o indicato da una quota di popolazione scelta casualmente; b) campionamento stratificato, per evitare errori di rappresentatività che sono sempre possibili nel precedente, si suddivide la popolazione in strati (gruppi che presentano minor variabilità interna rispetto

alla popolazione totale) da cui estrarre percentualmente alcuni rappresentanti. Le modalità di stratificazione sono decisamente correlate alle caratteristiche della popolazione (ad esempio, se la popolazione è una scuola, gli strati saranno costituiti dalle diverse classi del curriculum in percentuale degli iscritti; se si tratta di un quartiere, gli strati saranno costituiti dalle classi sociali in percentuale degli appartenenti ecc.).

b1) Campionamento a più stadi, concerne una doppia stratificazione, la prima sulle componenti della popolazione più immediate e di maggior dimensione e poi la seconda sui membri già individuati nella prima che presentano determinate caratteristiche. Ciò permette di evitare errori di campionamento dovuti alla selezione di componenti della popolazione del tutto atipiche, ovvero troppo omogenee tra loro. c) Campionamento per quota, su un campionamento casuale s'inserisce nelle fasi finali una decisione del ricercatore che altera il principio dell'uguale probabilità di estrazione dei membri, ma accelera i tempi, scegliendo i rappresentanti da liste distinte per le differenti caratteristiche della popolazione. d) Campionamento a fasi multiple, per evitare di rivolgere troppe domande tutte insieme, si distribuiscono le domande non fondamentali tra i diversi gruppi componenti il campione. Si ottiene così maggior velocità di raccolta dei dati, ma si incorre in una maggior incoerenza delle risposte.

Col campionamento sussiste la necessità di stimare l'errore nel riferire i dati desunti dal campione alla popolazione. Questa stima esprime un valore percentuale di approssimazione ai dati desunti dal campione (chiamata intervallo di confidenza in statistica) nel riferimento alla popolazione (*per un errore di campionamento, che sussiste comunque, anche quando il campione è stato ricavato con le modalità statistiche migliori ed è un campione probabilistico*) secondo una determinata percentuale di probabilità (chiamata livello di fiducia in statistica). In altre parole più il livello di fiducia è alto (*dal 95 al 99%: significa che su 100 estrazioni a caso del campione dalla popolazione rispettivamente 95 e 99 campioni sono uguali a quello estratto per questa ricerca*) e più è ampio l'errore (al 95% di fiducia nei dati del campione si determina un parametro d'errore pari a 1,96; al 99%, invece, pari a 2,58. Questi parametri moltiplicano la varianza della media campionaria allargando la forbice dell'errore di campionamento.

Del resto l'errore campionario è tanto più grande quanto più alta è la variabilità della proprietà che sto studiando ed anche quanto più è piccola la numerosità del campione in rapporto alla numerosità della popolazione (si considera tale sotto il 5% della popolazione). Perciò l'ampiezza del campione è direttamente proporzionale al livello di fiducia desiderato per la stima e alla variabilità della proprietà, mentre è inversamente proporzionale all'errore campionario, anche se non in modo proporzionalmente fisso in popolazioni finite.

Sheda 9. Sistema di variabili nell'analisi della scuola

Un esempio abbastanza semplice e ampiamente condiviso (nonché al suo tempo abbastanza praticato nella programmazione educativa e didattica) per l'Italia di indicatori dello stato del sistema costituito da un'istituzione scolastica (da un'impostazione di A. Visalberghi) è riproposto da R. Maragliano e B. Vertecchi (*La programmazione didattica*, Editori Riuniti Roma 1978, poi ripreso e sviluppato da L. Tartarotti, *La programmazione didattica*, Giunti e Lisciani Teramo 1981) con 3 complessi di variabili:

1) le Variabili assegnate, in altre parole quei fattori strutturali e socioculturali di sfondo su cui la scuola non può intervenire a breve e medio termine e che perciò vanno considerati una "dote" definitiva, sia nella dimensione positiva che in quella negativa. Si tratta de:

a) l'ambiente extrascolastico, i cui indicatori sono: la sua collocazione spazio-

temporale (configurazione geografica e caratteristiche climatiche, viabilità e comunicazioni, contesto storico, configurazione urbanistica); la struttura economica e del lavoro (settori produttivi e forme organizzative, aziende maggiori e produzioni locali); la stratificazione sociale e professionale (tassi di occupazione, pendolarismo, doppio lavoro e lavoro in nero; o livelli di scolarizzazione, dinamica associativa e partecipazione politica, presenza di lingue e culture o religioni particolari, conflitti sociali); la provenienza geografica e l'andamento demografico della popolazione (con i fenomeni di immigrazione e di emigrazione); la presenza e l'organizzazione dei servizi pubblici e privati (trasporti, istruzione e formazione, sanità; o presenza e dislocazione di parchi, impianti sportivi e dopolavoristici); le forme culturali e organizzative della vita comunitaria (istituzioni civili, politiche e religiose e loro incidenza nella vita sociale); le risorse culturali presenti (cinema, teatri, biblioteche, musei, gallerie d'arte, centri e associazioni di vario genere); caratterizzazione socio-culturale (tradizioni, costumi, cultura popolare e tendenze di sviluppo); orientamenti valoriali prevalenti (valori, atteggiamenti ed ideali prevalenti, rapporti tra classi d'età); i rapporti formali e non degli Enti locali e delle Associazioni con la scuola e così via;

b) le caratteristiche della famiglia degli alunni con indicatori culturali (livello d'istruzione dei genitori, dotazione di libri, abitudini culturali e rapporti tra famiglia e comunità locale, codici linguistici, interessi nel tempo libero e uso di tv, tempo disponibile per la comunicazione intrafamiliare, forme di controllo, disciplina e stili educativi, livelli di aspirazione nella riuscita scolastica e lavorativa), materiali ed economici (provenienza e dimensioni, reddito, condizioni di vita, impegni dell'alunno in famiglia, caratteristiche dell'abitazione e della zona abitativa, occupazione dei membri), aspetti motivazionali (atteggiamenti dei genitori nei confronti della scuola e del futuro del figlio, incoraggiamento nel lavoro scolastico, caratteristiche dell'interazione scuola-famiglia), e aspetti emozionali (rapporti familiari e sistemi di regole, armonia tra i genitori, sicurezza emotiva del figlio, interesse dei genitori al benessere del figlio) e poi

c) la struttura e l'arredo dell'edificio scolastico; d) la dotazione del personale; e) le caratteristiche scolastiche degli alunni in entrata; f) le caratteristiche di personalità e di professionalità pregressa del personale direttivo, docente e non docente e così via.

2) le Variabili indipendenti, sono i fattori che possono essere direttamente determinati dalla scuola al fine di influire positivamente sulle variabili dipendenti, come ad esempio l'organizzazione della scuola (con indicatori: a) gestione, funzionamento e produttività degli Organi collegiali, b) caratteristiche partecipative dei genitori, c) stile della direzione e organizzazione dei compiti del personale, d) aspetti delle funzioni gerarchiche e delle ricompense, e) flussi comunicativi interni, f) clima organizzativo, g) processi di formazione in servizio e caratteristiche di professionalità in sviluppo del personale ecc.),

e poi la composizione delle classi, la composizione dei Consigli di classe, l'utilizzo degli spazi e dei sussidi educativi, la gestione del tempo scuola, i rapporti professionali tra il personale, l'atteggiamento e il comportamento socio-emotivo dei docenti in classe, i rapporti per la continuità educativa con la scuola che precede e quella che segue, il rapporto con il mondo del lavoro e così via.

3) Le Variabili dipendenti dalle precedenti: in definitiva i fattori che più esplicitamente la scuola tende a definire come i propri scopi dichiarati, ad esempio il curriculum delle esperienze scolastiche (con indicatori: a) qualità e completezza del sistema dell'offerta formativa, b) qualità delle iniziative di integrazione, recupero e sostegno, c) qualità delle iniziative di orientamento scolastico e professionale, d) modalità d'accoglienza, e) sistema di valutazione periodica: diagnostica d'ingresso, formativa in itinere e sommativa finale, f) sistema di certificazione delle competenze e risultati degli

scrutini ed esami, g) qualità del progetto formativo integrato per le classi a tempo lungo o prolungato, h) insegnamento di “Cittadinanza e costituzione” ecc.)

e poi il patto educativo di corresponsabilità, le competenze conseguite dagli alunni in ambito cognitivo e non, il processo orientativo ed autorientativo sviluppato, la costruzione dell'identità personale dell'allievo, l'informazione periodica e tempestiva alle famiglie, il coinvolgimento delle famiglie nel controllo della disciplina e del comportamento degli alunni, ovvero nel processo di orientamento ed auto-orientamento dell'alunno ecc.

3) La ricerca interpretativa

La ricerca interpretativa discende storicamente dalla tradizione di ricerca storica e sociale, originata dalle riflessioni di Wilhelm Dilthey e Max Weber. Obiettivo della ricerca interpretativa è comprendere (verstehen) i fatti umani, piuttosto che coglierne i nessi causali sulla base dell'interazioni tra i fattori. Il ricercatore può comprendere le motivazioni alla base dell'agire dei soggetti perché egli condivide la stessa natura dei soggetti che studia e, questo è l'assunto implicito in questa posizione, la natura umana è sempre la stessa per tutti i soggetti.

I punti peculiari della ricerca interpretativa (detta anche umanistica) in educazione sono (Calonghi, in Nanni e al., *La ricerca pedagogico-didattica*, 1997) lo studio del fatto educativo nella sua globalità, mediante tecniche basate sull'empatia e sull'intuizione induttiva e generalizzante, la non focalizzazione sui singoli fattori ma sull'effetto globale che essi hanno sul soggetto, rilevabile mediante tecniche di raccolta dei dati a basso grado di strutturazione quali l'intervista libera, il colloquio, l'osservazione esperienziale, l'analisi dei documenti non strutturata.

In ambito educativo (e salutistico), “comprendere l'altro” significa comprendere il particolare bisogno educativo (e di salute) del soggetto a cui si rivolge l'intervento. È una forma di comprensione empatica, che consiste nel sapersi calare, seppur momentaneamente, intenzionalmente e con piena e consapevole possibilità di ritorno, nei panni dell'utente per vedere il mondo dal suo punto di vista, vedere l'altro così come l'altro si vede, interpretare la realtà così come l'altro la interpreta, cogliere il contesto situazionale che contraddistingue e rende unica e irripetibile la sua esperienza di vita. Questa operazione passa inevitabilmente per la ricostruzione delle “visioni del mondo” dei soggetti, ossia delle rappresentazioni alla base del loro agire.

Le rappresentazioni hanno un duplice ruolo: da un lato sono il prodotto dell'esperienza e dell'attività del “fare significato” che parte da essa, dall'altra sono “occhiali”, strumenti interpretativi delle esperienze del soggetto nel mondo reale, strumenti dell'attività del “fare significato”. Esse determinano il senso che viene attribuito a situazioni, eventi e cose, il modo in cui vengono percepite e le azioni che ne derivano, guidando il processo decisionale dei soggetti. Le persone comprendono la situazione contingente e traggono delle conclusioni sulla base della loro rappresentazione della situazione stessa. Nella misura in cui l'interpretazione degli eventi sulla base delle proprie rappresentazioni condiziona l'agire dei soggetti nel mondo, ricostruendo le rappresentazioni dei soggetti e operando in modo da favorirne lo sviluppo di nuove, possiamo influire sulle loro visioni del mondo e quindi sulle loro decisioni di azione.

In questo senso lo sperimentatore partecipa al processo e non rimane esterno come nella ricerca quantitativa, per non alterare il campo della ricerca. Da tutto ciò, infatti, nasce la tendenza della ricerca interpretativa a valorizzare in modo particolare l'osservazione partecipante (come ascolto preliminare al prendersi cura, cfr. Esistenzialismo). L'osservatore partecipante prende regolarmente parte alle attività di vita di chi osserva ed ha un ruolo definito all'interno del gruppo di riferimento. Un osservatore

non partecipante, invece, non prende invece parte alle attività del gruppo. Le fasi principali del processo di osservazione sono:

1. La decisione sugli obiettivi dell'indagine.
2. La decisione sul gruppo di soggetti da osservare.
3. Il conseguimento dell'accesso nel gruppo.
4. L'instaurazione di un rapporto con i soggetti da studiare.
5. La realizzazione dell'indagine mediante osservazione e registrazione di appunti sul campo per il periodo di tempo prefissato.
6. La gestione delle crisi quando si manifestano.
7. La chiusura del periodo di osservazione.
8. L'analisi dei dati.
9. La redazione di un rapporto con la presentazione dei risultati

L'osservazione, dunque, è utile tutte le volte che si desideri un quadro completo e approfondito di un comportamento in un ambiente e anche in un lungo periodo di tempo. Oltre ai vantaggi l'osservazione, però, comporta anche degli svantaggi che vanno esaminati e soppesati:

1. Mancanza di controllo: l'ambiente naturale comporta uno scarso controllo sulle variabili estranee che possono influenzare i dati.
2. Difficoltà di quantificazione: i dati dell'osservazione possono essere solo in una certa misura quantificabili, ma tale quantificazione si limita a frequenze e a percentuali. La gran parte dei dati raccolti sono spesso difficili da classificare e sintetizzare per raggiungere le proprie ipotesi.
3. Piccole dimensioni del campione: dato che questi studi sono generalmente condotti in modo molto approfondito, richiede la presenza di più osservatori il cui lavoro è però molto spesso non comparabile con conseguenti problemi di attendibilità.
4. Accesso al campo di indagine: spesso si incontra difficoltà ad ottenere l'autorizzazione ad indagare in un ambiente e anche qualora lo si ottenga si sarà guardati con sospetto.
5. Mancanza di anonimato: l'osservatore non riuscirà a mantenere l'anonimato del rispondente, a differenza di quanto succede nell'inchiesta, il che procurerà non pochi problemi quando si affronteranno temi delicati.

Tipi di studi basati sull'osservazione. Grado di struttura dell'ambiente		
Grado di struttura che l'osservatore impone all'ambiente	Ambiente naturale	Laboratorio artificiale
Non strutturato	Studio sul campo completamente non strutturato	Analisi di laboratorio non strutturata
Strutturato	Studio sul campo strutturato	Osservazione in laboratorio completamente strutturata

Tipi di osservazione. L'ambiente può essere strutturato secondo gradi diversi. Tramite questi gradi è possibile classificare i tipi di osservazione. Il grado di strutturazione dell'ambiente può essere facilmente distinto su due estremi: a) il contesto naturale e b) il contesto artificiale (ovvero il laboratorio). L'ambiente a sua volta può essere voluto dal ricercatore come: a) strutturato, come quando si conta la frequenza con cui avvengono determinati comportamenti o si dicono determinate cose e b) non strutturato, nel quale il

ricercatore non va in cerca di un qualsiasi comportamento specifico, ma si limita semplicemente ad osservare e a registrare ciò che avviene. Queste due variabili possono essere utilizzate per costruire una tipologia a quattro casi dell'osservazione come indicato nell'apposita tabella.

4) La Ricerca-azione

Anche la ricerca-azione può avere sue proprie prerogative da far valere, soprattutto in un campo come quello didattico dove di solito il ricercatore non può realizzare il suo progetto di persona, ma lo deve fare necessariamente coinvolgendo (e spesso dovendo accettare quello che trova sul campo) altri attori (docenti, educatori, dirigenti, tecnici, ispettori, amministrativi, operatori della scuola, della formazione professionale, della sanità e d'altre istituzioni) in funzione di animatori e mediatori della ricerca o effettivi realizzatori dell'intervento sperimentale sul campo.

La locuzione "action research" individuata da K. Lewin qualifica un'attività di ricerca condotta al di fuori di un laboratorio universitario, in un contesto di vita e collegata a problemi di azione e pertanto orientata da valori. Il ricercatore, che non si considera esterno e distanziato dall'oggetto di ricerca, attraverso l'analisi di ciò che accade e si sviluppa nelle relazioni con e tra gli attori all'interno della ricerca stessa, può accedere alla realtà (psicologica, sociale, grupale, istituzionale) che ci si propone di meglio comprendere. La ricerca-azione segna una rottura con la concezione classica del lavoro scientifico e nei rapporti tra conoscenza scientifica e società, perché coniuga volutamente la ricerca e l'azione, ma soprattutto perché definisce le relazioni reciproche in termini non funzionali o utilitaristici.

*Si differenzia quindi dalla ricerca applicata, che pone il ricercatore in una posizione di superiorità scientifica da cui può fornire agli attori riferimenti per elaborare strategie, stabilire delle valutazioni o definire delle diagnosi, fare delle previsioni,... D'altronde, contrariamente alle concezioni positiviste della scienza per le quali il sapere è un oggetto in sé, le conoscenze assunte in una prospettiva di ricerca-azione sono intrinsecamente legate alle condizioni di contesto in cui si formano e che danno loro senso. Tratto da J. Dubost, A. Lévy, *Origine e sviluppi della ricerca-azione*.*

La R-A non assume, ovviamente, paradigmi deterministici, né clinico-ermeneutici, ma, come dice J. B. Pourtois (tradotto da E. Becchi¹²), interazionisti: con ciò si suole intendere che gli atti degli attori sono spiegati tramite le finalità da loro perseguite (attraverso l'adesione ad un contratto, ad un progetto, ad un ruolo ecc.), in altre parole con elementi che succedono in seguito o a posteriori (e non come nelle ricerche deterministiche, dove la spiegazione dei fatti avviene con riferimento esclusivo ad elementi anteriori o a priori). Se s'introduce una dimensione storica, tuttavia, come la memoria del progetto quale richiamo all'intento preventivo e prefigurazione iniziale delle mete conclusive, si determina una connessione interazionista-determinista che può rappresentare una più sicura base epistemologica per la ricerca.

In questa forma di ricerca, infatti, lo sperimentatore diventa il custode e la materializzazione della memoria storica, da un lato, e della "mission" condivisa (o da far continuamente ri-condividere mediante riunioni di Diagnosi Rinforzante) da parte di tutti gli attori, dall'altro. Gli attori, invece, sono i veri ricercatori e devono negoziare ogni intento, ogni atto progettuale e valutativo tra loro e con lo sperimentatore, senza evitare i conflitti, perché solo attraverso il confronto si costruisce il processo sociale di apprendimento che costituisce la R-A. Giacché, forse, la ricerca è più finalizzata (latentemente) alla formazione e all'apprendimento degli attori, che allo scopo palese di ricerca, ovvero meglio ancora, combina le due prospettive, come in occasione della diffusione di un'innovazione,

¹² J. P. Pourtois, *La Ricerca-Azione in pedagogia*, in E. Becchi, a cura di, Op. Cit.

perché come dice Elliott¹³, la validità delle teorie o delle ipotesi che la R-A genera, dipende non tanto dalle verifiche scientifiche della loro verità, quanto dalla loro utilità nell'aiutare le persone ad agire in modo più intelligente e abile.

In questo senso la R-A è diventata lo strumento principale per far trasformare il cambiamento legislativo (della scuola riformata) nell'innovazione diffusa delle pratiche educative conseguenti (perché spesso è successo, invece, che al cambiamento legislativo, per un motivo o per un altro, non si è connessa l'innovazione richiesta, tanto da costringere il legislatore a dichiarare libera l'adesione o meno alle nuove pratiche).

5) Lo studio di caso

La formalizzazione della strategia di ricerca dello studio di caso (case study) si deve a R. Stake. Essa ha come obiettivo lo studio di unità di analisi ristrette, quali possono essere singoli soggetti, piccoli gruppi, classi, team di lavoro o di studio, comunità, ambienti educativi, denominate appunto casi. I casi dunque sono unità autonome dotate di una struttura propria, delimitate in termini di spazi e di attori (es. una classe), con caratteristiche di unitarietà e specificità che ne rendono sensato il loro studio come unità autonome. Lo studio avviene in un arco temporale ben definito che può anche essere molto lungo (con evidenti problemi di validità temporale), dato che spesso gli studi di caso sono studi longitudinali, ossia studi che prevedono una rilevazione ripetuta dei dati sugli stessi referenti, più che la rilevazione su più referenti in un arco temporale ristretto (studi trasversali), come nell'inchiesta.

Applicazioni tipiche degli studi di caso sono: a) descrivere e spiegare le connessioni causali complesse che intercorrono tra i fattori considerati e che definiscono la specificità intrinseca della tipologia di casi studiata (ad esempio i ragazzi che abbandonano la scuola superiore); b) scoprire il modo in cui operano questi fattori inquadrandoli all'interno di contesti e situazioni reali, all'opposto di quanto fanno altri tipi di ricerche, tra i quali quelle sperimentali, che tendono ad isolare i fattori dal contesto per controllarli; c) descrivere gli effetti (visibili e meno visibili, cioè interpretati dal ricercatore), in contesti reali, di specifici interventi educativi e studiare le situazioni in cui uno specifico intervento educativo provoca o non provoca gli effetti desiderati.

Nello studio di caso l'intero processo di ricerca, dalla raccolta dei dati all'analisi degli stessi, è spesso guidato da ipotesi e in alcuni casi da una teoria più generale che le lega, espressa sotto forma di sistema di asserti (con evidente preminenza di dimensioni interpretative e non oggettive). Accanto alle ipotesi che guidano lo studio vengono già definite in anticipo ipotesi alternative, le quali vengono prese in considerazione se l'evidenza empirica confuta le prime. Il quadro di ipotesi di partenza non è tuttavia rigido, ma può cambiare ed adattarsi all'evidenza empirica raccolta. Le ipotesi possono essere confermate o confutate e in base a questo possono essere cambiate o eliminate, e altre ne possono essere aggiunte, prendendole nel set di ipotesi alternative o ideandone di nuove sulla base di quanto emerso dall'indagine sul campo (quando i dati sono solo riferiti ai fatti). Assunto basilare è che anche l'evidenza empirica raccolta su un solo caso può dare luogo a questo processo di revisione della teoria e delle ipotesi.

In casi particolari il ricercatore può accostarsi allo studio cercando, per quanto possibile, di essere una tabula rasa, sforzandosi di non utilizzare nessuna delle sue conoscenze pregresse per interpretare quanto emerge dal campo e costruendo la sua teoria solo sulla base di quanto esperito nell'interazione con il caso (o i casi, se questa interazione si ripete per un certo numero di volte) studiato (tuttavia nello scegliere gli elementi su cui sviluppare la ricerca in quel caso, il ricercatore compie un'interpretazione,

¹³ J. Elliott, *La ricerca-azione: un quadro di riferimento per mille scuole*, in AA. VV., *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino Boringhieri Bollati 1993

perché nessuno è una tabula rasa). La debolezza di questo tipo di approccio, infatti, sta nella difficoltà per il ricercatore di accostarsi allo studio mettendo totalmente da parte le sue esperienze e suoi pregiudizi, i quali, anche in modo inconsapevole, possono guidare la sua interpretazione.

Gli studi di caso si dividono in studi su casi singoli (holistic case study), ad esempio un ragazzo che ha abbandonato gli studi, e studi su casi multipli (embedded case study), ad esempio più ragazzi che hanno abbandonato gli studi. Nello studio di casi multipli la logica è quella della replicazione della ricerca: l'esperienza, gli asserti e le teorie ricavate dallo studio dei casi precedenti costituiscono il quadro di riferimento per lo studio dei casi successivi, i quali possono anche fornire evidenza empirica che porta a retroagire sui primi, gettando luce su aspetti non ancora considerati o fornendo nuove chiavi di lettura dei dati.

Scopo dello studio di caso singolo è descrivere e comprendere la struttura complessa di relazioni che individuano e caratterizzano il caso in sé, nella sua unica e irripetibile specificità, e solo in secondo luogo utilizzare l'evidenza empirica raccolta per gettare luce su temi più generali (ad esempio se studio l'abbandono scolastico di Mario Rossi, sto studiando prima di tutto il caso "Mario Rossi" e solo in secondo ordine potrò utilizzare quanto emerso dalla ricerca per gettare luce sul fenomeno "abbandono scolastico").

Scopo dello studio di caso multiplo è invece studiare il fenomeno più generale (nel nostro esempio l'abbandono scolastico) attraverso lo studio delle singole sottounità prese una per una (i ragazzi che hanno abbandonato). Nello studio di caso multiplo è importante mantenere lo stesso insieme di assunti di base per ciascun caso sotto esame, pur avvicinandosi allo studio di ciascun caso con un bagaglio teorico ed ipotesi diverse, dati dall'aver già studiato altri casi analoghi. Si parla di trasferibilità dei risultati, se le conclusioni ottenute possono essere applicate ad altri casi i cui presupposti di partenza sono analoghi a quelli del caso studiato (secondo un processo di "analogazione"). Il caso indagato diventa così un caso emblematico, ossia un oggetto di studio sul quale sviluppare asserti e teorie che verranno utilizzate come modello con il quale analizzare altri casi. Gli studi di caso hanno quindi intenti idiografici, non nomotetici.

Cap. quarto. Fondamenti dell'educazione e dell'istruzione/formazione

1) Educazione e Istruzione/Formazione

L'idea che l'Educazione (nei paesi democratici) debba consistere nella progressiva partecipazione delle giovani generazioni alla costruzione della società democratica già avviata dalle antecedenti, è il messaggio che J. Dewey lanciò dal nuovo mondo, mentre in Europa stava esplodendo la prima guerra mondiale, in *"Democrazia e Educazione"*, venendo così a modificare sostanzialmente quell'altra idea che aveva a lungo dominato il pensiero pedagogico tradizionale e moderno, per la quale l'Educazione è stata considerata il processo di trasmissione della cultura da una generazione all'altra,

importante a tal punto che, come ci ricorda A. Visalberghi¹⁴, i Greci dell'età classica usavano la medesima parola "Paideia" per designare sia l'educazione che la cultura.

La concezione deweiana, perciò, sicuramente introduce notevoli conseguenze e nuove prospettive rispetto alla precedente, riguardo alle due modalità generali con cui il fenomeno educativo si realizza: si può, infatti, considerare che mentre parte di tale processo si svolge in forme non intenzionali e non direttamente progettate dalla società, per il solo fatto che tutti i soggetti (sia quelli poco ricettivi per carenza (o diversità) di dotazione culturale, ma anche quelli giovani, particolarmente ricettivi, rispetto alla normale ricettività degli adulti, perché in piena fase di sviluppo) si trovano immersi in una trama di relazioni e valori, di significati e di credenze, di strumenti e di usi culturali (il curriculum implicito, pur segnato dall'appartenenza ad una tipologia di famiglia - riguardo alla stratificazione sociale – ed esaltato nella nostra società postmoderna dalla potenza dei mezzi di comunicazione di massa).

Parimenti l'altra parte di tale processo si svolge, invece, in forme intenzionali e volute dalla società che, a tale scopo, si organizza un proprio apparato, la scuola e la formazione, dove si persegue la realizzazione del curriculum scolastico (esplicito), come complesso ampiamente descrivibile, controllabile e certificabile delle esperienze di studio e delle competenze acquisite da quel soggetto in quella determinata istituzione e in quel momento storico. In questo senso l'educazione per insegnare alle nuove generazioni a partecipare alla società e ad acquisire la cultura sviluppata dalle precedenti è un intervento che ha almeno due facce: da un lato si realizza con percorsi didattici finalizzati a far apprendere conoscenze e abilità generali e specifiche (Istruzione e Formazione professionale), mentre da un altro lato si realizza come integrazione socioculturale e socializzazione nelle relazioni, finalizzate a far assumere atteggiamenti e regole di condotta, a far interiorizzare orientamenti di valore (il processo che le diverse scienze chiamano Socializzazione, Acculturazione ecc. e che in Pedagogia chiamiamo Educazione).

In realtà Istruzione ed educazione sono tendenzialmente sempre presenti in ogni atto educativo, tuttavia assumono un significato differenziato fintantoché, per semplicità d'analisi, si fanno risalire al primo ambito prevalentemente gli aspetti cognitivi che guidano l'azione educativa della scuola e della formazione al lavoro, mentre al secondo prevalentemente gli aspetti emotivo-affettivi e relazionali che caratterizzano il vivere quotidiano in famiglia, in società e sul lavoro: tale distinzione è ricorrente nella letteratura pedagogica (meglio sarebbe dire psico-pedagogica) contemporanea anche secondo un'altra polarizzazione di termini, come quella tra Apprendimento e Socializzazione, cfr. C. Pontecorvo¹⁵.

Da tener presente che col medesimo significato di Socializzazione (termine recente d'origine sociologica – cfr. E. Durkheim, "*Educazione e sociologia*") si è sovente usato nel pensiero pedagogico (in particolare del Romanticismo e dell'Idealismo tedesco) anche il termine Formazione (bildung), ma oggi tale termine, come detto, è divenuto d'uso comune per indicare quella parte di curriculum esplicito di tipo addestrativo che è rivolto alla preparazione specifica al lavoro e alla professione. In tal senso la Prima Formazione nel nostro paese designa l'Istruzione Professionale Statale e Regionale e l'Istruzione Universitaria, mentre la Formazione Continua o in servizio designa l'aggiornamento e la "formazione" in situazione lavorativa, sia per migliorare la Prima Formazione che per riconvertirla, quando cambiano le modalità produttive e i ruoli professionali.

¹⁴ .A. Visalberghi, *Educazione e Istruzione*, in "Enciclopedia della scuola ISEDI" vol. VI, Milano '78, da pag. 1.

¹⁵ C. Pontecorvo, *La scuola come ambiente di apprendimento*, in "Enciclopedia della scuola ISEDI" vol. VI, Milano 1978 a pag. 15

Tornando alla pedagogia, possiamo affermare che la Metodologia sia lo studio del metodo d'insegnamento utilizzato nell'educazione, partendo dal presupposto che l'atto educativo possa essere sottoposto ad una sorta di regolarizzazione. Nel concetto di metodo è insito, infatti, il significato di "rendere regolare" oppure di "ordinare" o quanto meno di "rendere controllabile" la serie degli atti d'insegnamento del docente causativi della serie di atti di apprendimento dello studente. Lo studio del metodo, infatti, può aver un senso soltanto nell'ambito di un'atmosfera generale di certezza nella conoscenza dei fatti educativi e dell'azione didattica che da questa conoscenza prende le mosse. La Didattica, allora, costituisce la disciplina che si occupa dell'analisi e dell'uso delle tecniche d'insegnamento, vale a dire la parte pratica della Metodologia.

La Metodologia, dunque, è lo studio teorico e la Didattica è la messa in pratica di un medesimo progetto: come insegnare nel modo più proficuo. Si tratta, in ogni modo, di due discipline pedagogiche, intendendo per Pedagogia la riflessione sull'educazione con particolare attenzione ai significati che ciascuna società pone nell'atto di educare i propri giovani. Per molta parte del pensiero occidentale, come visto, è stata la Filosofia a determinare l'orizzonte di certezza della Metodologia e della Didattica, con le elaborazioni prevalentemente "metafisiche" dei diversi filosofi-pedagogisti (per stare anche soltanto ai moderni Comenio, Locke, Pestalozzi, Frobel, Herbart, Rousseau).

Dal Seicento in poi si è sviluppata la Scienza che, anche per mezzo del principio della verifica sperimentale, sempre più ha preso il sopravvento nella costruzione dei parametri della conoscenza certa in educazione, elaborando le teorie che riguardano la crescita fisica e lo sviluppo psicologico del soggetto in fase evolutiva e diffondendosi con il pensiero filosofico del Positivismo nella seconda metà dell'Ottocento e con il Neopositivismo e la Filosofia della Scienza nel secolo scorso (un quadro generale delle Scienze dell'Educazione, nell'ambito della revisione dei rapporti tra Filosofia, Pedagogia e Scienza, è presentato ne "l'Enciclopedia pedagogica" di A. Visalberghi o nella "Classificazione delle scienze dell'educazione" secondo G. Mialaret¹⁶).

Tuttavia sovente queste teorizzazioni sono state mal sopportate dalle altre filosofie dello scorso secolo, quelle filosofie che, da Dewey a Gentile, dalla Fenomenologia all'Esistenzialismo, dallo Spiritualismo all'Ermeneutica, tutte hanno attraversato le vicende storiche del Novecento esprimendo dei dubbi circa la possibilità di una conoscenza davvero certa restando soltanto nell'orizzonte scientifico. Questo problema, comunque, ritornerà ancora in seguito sui fallimenti della scuola; per ora basti dire che in genere si assume (per convenzione iniziale al discorso metodologico) che l'insegnamento possa provocare l'apprendimento di conoscenze, abilità e atteggiamenti nel quadro dei fini e dei valori individuati dalla riflessione pedagogica (o della Filosofia dell'Educazione) e tenendo presenti le caratteristiche dello sviluppo del soggetto descritte dalle scienze (le Scienze dell'Educazione).

Elementi fondamentali da ricordare a proposito della riflessione filosofica sul pensiero scientifico, comunque, sono ancora sia il significato generale della certezza nella conoscenza scientifica, sia il metodo di ricerca sperimentale impiegato. Il primo elemento ha conosciuto un ampio cambiamento, se si passa dal Positivismo di fine Ottocento e dal Neopositivismo della prima metà del Novecento, dove si confidava in una scienza "specchio" fedele nel riflettere la realtà così com'è, capace di rilevare gli aspetti "oggettivi" quantitativi mediante un "metodo di osservazione e di sperimentazione" che non modifica il campo d'osservazione, e si reputava che tutta la realtà progressivamente potesse essere sottoposta al disvelamento scientifico (realismo ingenuo), per arrivare, a causa anche delle potenti critiche idealistiche, fenomenologiche ed esistenzialistiche, alle nuove

¹⁶ A. Visalberghi, *Pedagogia e Scienze dell'educazione*, A. Mondadori Milano 1978, pagg. 19 - 26

impostazioni (Fallibilismo) dell'Epistemologia e della Filosofia della Scienza della seconda metà del Novecento (realismo critico, cfr. schede 10 e 11).

Queste nuove impostazioni del Pensiero scientifico, abbandonate le precedenti certezze, propugnano un'oggettività solo contrattualistica del conoscere scientifico nell'ambito di una prospettiva probabilistica, la possibilità che l'esperimento modifichi o manipoli le funzioni che vuole descrivere, la necessità di integrare le dimensioni quantitative con dimensioni qualitative, la sostanziale diversità delle varie scienze ecc. Ugualmente, poi, si è passati dalla concezione di un metodo sperimentale induttivo, utile per verificare i fatti reali alla luce degli enunciati delle teorie, a quella di un metodo sperimentale ipotetico-deduttivo capace di sottoporre a falsificazione, come dice K. Popper le teorie alla luce dei risultati degli esperimenti.

Scheda 10. Positivismo e Neopositivismo

Il Positivismo è un indirizzo filosofico che considera vera conoscenza della realtà (rappresentata solo dai fenomeni) quella scientifica e, pur derivando le proprie radici, da parte francese, fin dal pensiero degli Illuministi e, da parte inglese, fin da quello degli Empiristi, trova espressione piena e massima diffusione nella II metà dell'Ottocento. Trae il nome dallo stadio positivo (scientifico) del sapere umano che, per Comte (prima metà dell'Ottocento), la conoscenza può assumere solo al suo tempo, dopo aver vissuto quello teologico e quello metafisico in precedenza, se accetta come unica valida certezza quella delle scienze (matematica, fisica, chimica e biologia).

Su questa via Comte si applica allo studio positivo della società e dà vita ad una nuova scienza: la Sociologia, mentre in Inghilterra Stuart Mill studia il Processo Induttivo di conoscenza. La massima diffusione culturale si raggiunge con Darwin (evoluzione dalle specie viventi per selezione naturale nel suo scritto "*L'origine delle specie*") e con Spencer (il fondamento filosofico delle nuove scienze, dal punto di vista positivista, è una concezione meccanica del mondo senza riduzioni eccessivamente materialiste, perché ammette un superorganico, differenziandosi da Darwin).

Già alla fine del secolo, ma ancor più all'inizio del Novecento, le fondamenta conoscitive del Positivismo (la concezione meccanica del mondo, sostenuta sulla fisica galileiana, e la conoscibilità del fenomeno, sostenuta sulla gnoseologia kantiana) si scontrano con le nuove conquiste scientifiche (nuove matematiche e geometrie non euclidee, fisica quantistica, teoria corpuscolare e relatività). Da questo primo impatto nasce una visione della scienza come insieme di rappresentazioni che rendono più facile l'esperienza della realtà o almeno condivisa (Empiriocriticismo di Mach e Convenzionalismo di Poincaré), benché incapaci di prevedere risultati certi (Principio di Indeterminazione di Heisenberg).

Dalla crisi della certezza nella conoscenza scientifica nasce il Neopositivismo, secondo due orientamenti: a) come Empirismo logico, consiste in un complesso di studi, realizzati prevalentemente dai componenti del Circolo di Vienna (tra cui Schlick e Carnap) e poi del gruppo di Berlino (tra cui Lewin e Kohler), che tra gli anni '20 e '30, prima di trasferirsi quasi tutti negli Stati Uniti d'America e da qui coinvolgere scienziati e filosofi di molti altri paesi con la redazione dell'*Enciclopedia internazionale della scienza unificata*, utilizzando le prospettive sul Linguaggio espresse da Russell e dal primo Wittgenstein (il significato di un enunciato è dato dalle sue condizioni di verità, verificabili nella realtà, perciò sono prive di senso le proposizioni metafisiche, etiche ed estetiche), fondano, su di un'analisi rigorosa del linguaggio scientifico (che prende a modello quello della Fisica quantistica e relativistica, per cui viene chiamato Fisicalismo) e sul principio di Verificazione (empirica) degli enunciati, la costruzione di una nuova concezione

scientifico del mondo.

b) Come Filosofia analitica, poi, contribuisce a rafforzare questa concezione scientifica con l'analisi del linguaggio comune.

Scheda 11. Epistemologia e Filosofia della Scienza

Nella seconda metà del XX secolo, partendo dall'incongruenza tra i due fondamenti del Neopositivismo costituiti dal principio di Verificazione (che valorizza l'Esperienza) da un lato e dall'enunciazione linguistica del dato (che ne fonda la scientificità) dall'altro, alla luce del secondo Wittgenstein (le condizioni di asseribilità di un enunciato non ne fondano la verità, ma solo la legittima asserzione) nasce un indirizzo filosofico, pur molto differenziato internamente, che, tra le varie ricerche, si esprime fundamentalmente in due diverse prospettive: a) come Epistemologia (Popper) rifiuta l'Induzione e critica il Principio di Verificazione per proporre quello opposto di Falsificazione all'interno di una teorizzazione delle ipotesi come Sistema ipotetico-deduttivo e riprende una concezione delle teorie scientifiche come complesso di congetture che possono fallire nel prevedere gli accadimenti, rivestendo solo un significato probabilistico, anche se sono valide nel prevedere gli avvenimenti finché non sono falsificate;

b) come Filosofia della Scienza (Kuhn, Lakatos e Feyerabend) considera la scienza un succedersi di paradigmi, talvolta totalmente estranei (incommensurabili) l'uno all'altro e afferma l'inesistenza di un metodo scientifico unitario a favore di caratteristici metodi di ricerca specifici di ciascuna scienza (epistemologia anarchica).

37

2) Insegnamento, Apprendimento, Identità e Didattica

Per quanto si è già detto, dunque, nel processo dell'Istruzione scolastica (che intendiamo comprensiva anche della Formazione) l'Insegnamento è da intendersi come l'insieme delle azioni che il docente pone in essere per causare l'apprendimento dell'allievo nella direzione che ha preventivamente deciso, e, a sua volta, l'Apprendimento è da intendersi come l'acquisizione di conoscenze, abilità e atteggiamenti da parte dell'allievo per effetto delle azioni intraprese dall'insegnante. Come si può notare è con enfasi che si rileva l'intervento, se non totalmente causativo, almeno direzionale, dell'azione didattica del docente sulla condizione iniziale dell'allievo, per fargli conseguire una diversa condizione finale.

E lo si fa, per far intendere che non è lo sviluppo naturale a far conseguire quella condizione finale, ponendoci del tutto al contrario di quanto ci ha insegnato J. J. Rousseau, quando nell'Emilio propone in pieno Illuminismo un'Educazione negativa (o metodo inattivo), nel senso di impedire ogni intervento didattico esplicito, perché è sicuro che un tale intervento estraneo non può che alterare il ritmo naturale di quel processo di maturazione che è insito nella persona in fase di sviluppo. Il pensiero di questo Grande rimane ancora esemplare in certe affermazioni, come quella con la quale si dichiara che il soggetto in età evolutiva non è come un adulto in miniatura, tuttavia una pur opportuna riconsiderazione della sua concezione metodologica ai tempi odierni ci deve solo far riflettere più approfonditamente, prima di intraprendere un'azione d'istruzione (o di formazione), perché è del tutto evidente che nella società postindustriale o tecnologica o postmoderna l'evoluzione "naturale" non assicura più in alcun modo lo sviluppo culturale completo della persona, benché sia anche certo che il soggetto in età evolutiva sia sottoposto ad un dinamismo di sviluppo tale che lo porta dalla condizione di un essere

totalmente inerme alla condizione di totale completezza della persona adulta come espressione della pienezza della sua unità psico-fisica.

E il riferimento unitario costituito dal concetto di "unità psicofisica" che abbiamo colto con un cenno alle scienze della Crescita e dello Sviluppo, trova un facile equivalente per l'ambito dell'Educazione e dell'Istruzione nel concetto di Identità come progressiva assunzione di un nucleo abbastanza costante di auto-rappresentazioni significative di sé che fonda, in modo anche solo parzialmente cosciente, la capacità costante di orientarsi nella vita e di darle dei significati. Sia che si tratti di Personificazione, come dice la Pedagogia cristiana, o di Autoformazione, come dice la Pedagogia spiritualistica, o di Coscienza sociale collettiva, come dicono la Pedagogia marxista e J. Dewey ecc, ovvero che sia Sviluppo del Sé, come dice la Psicologia sociale, o Sviluppo dell'Io come dice la Psicoanalisi classica, o ancora come Socializzazione dell'individuo come dice la Sociologia, comunque sia il fenomeno che porta all'interiorizzazione di tali autorappresentazioni, si tratta sempre di un processo basato sulla transazione (tra l'individuo e l'altro generalizzato che rappresenta la società complessa e organizzata (cfr. J.P. Sartre, *L'essere e il nulla*), relativo al senso cognitivo ed affettivo di tutta la realtà (materiale e non, comprensiva anche del soggetto medesimo), alla sua esperienza e percezione personale e alla sua rappresentazione e comunicazione con mediazione simbolica collettiva condivisa, dove assume un peso notevole, se non determinante, la Relazione.

In questa prospettiva, infatti, l'identità personale diventa sempre più un filtro connotato socio-culturalmente che orienta le energie biogenetiche, nel singolo originariamente equipotenziali, verso esiti differenziati a seconda delle esperienze e delle culture. Nell'arco di questo processo di auto-identificazione la qualità dell'istruzione diventa dunque un fattore di grande importanza per lo sviluppo individuale e collettivo: la scuola, pur conscia di non essere né la prima né la principale agenzia educativa, perché in tal senso agiscono molto più profondamente altre agenzie come la Famiglia nei più piccoli, il Gruppo dei pari nei più grandi, il Lavoro per gli adulti e i Mezzi di comunicazione di massa per tutti, ha tuttavia un compito specifico: a) nell'insegnare a cogliere le conoscenze e a trattarle, b) nell'insegnare a sviluppare le abilità e a sottoporle ad un uso competente, e infine c) nel guidare all'assunzione consapevole dei valori della propria società (in modo adeguato all'età dell'alunno) proprio mentre trasmette i saperi.

In Italia all'incirca fino a metà anni '50 con "didattica" s'intendono le azioni che il docente compie per tradurre il programma in conoscenze (allora considerate comprensive di sapere, saper fare e saper essere) degli alunni nell'ambito scolastico: azioni strettamente connesse e consequenziali all'ipotesi pedagogica che risulta decisamente prevalente, almeno nelle dimensioni prese in considerazione, sulla realizzazione pratica (che invece continua a rimanere largamente autonoma nelle dimensioni non teorizzate pedagogicamente con la metodologia). Da allora gli sviluppi determinati dalle prospettive introdotte con l'epistemologia pedagogica e le scienze dell'educazione da un lato, e dalle conseguenze di fenomeni sociali come la scolarizzazione di massa e la formazione permanente dall'altro lato, hanno ampliato i confini della didattica (C. Laneve¹⁷ teorizza, infatti, lo sviluppo di una didattica formale, caratteristica della scuola, e una non formale, caratteristica dell'extrascuola), legittimandone una certa autonomia dalla pedagogia (maggiore o minore a seconda della prospettiva teorica di ciascun Autore).

La didattica intanto ha esteso il suo campo ad altri luoghi (l'educazione prescolastica, la formazione al e del lavoro o alle e delle culture del dopolavoro, l'integrazione formativa delle categorie emarginate), ad altri percorsi (l'educazione, la formazione, l'istruzione integrata, l'apprendistato e l'orientamento scolastico e

¹⁷ C. Laneve, *Il campo della didattica*, La Scuola Brescia 1997

professionale), ad altre categorie (alle donne, agli emarginati, agli anziani) e ad altre età (a bambini piccoli, a giovani e adulti, sia lavoratori da riconvertire che da inserire, reinserire e riqualificare nel lavoro, ad anziani da valorizzare, a tutti, con particolare attenzione agli emarginati, da orientare con la definizione o la revisione del proprio progetto di vita).

In questo modo la didattica si è posta all'attenzione anche delle politiche culturali come l'oggetto peculiare e autentico dell'agire educativo che, approfittando della crisi della pedagogia indotta dai molteplici orientamenti emersi, si è appropriato di tutto il proprio campo epistemico in un modo tendenzialmente libero da ripercussioni sia filosofiche che delle scienze dell'educazione, individuando, con una ricerca che nasce da bisogni emergenti, i propri processi, le proprie tecniche ecc. e tutte le altre dimensioni caratteristiche di una propria disciplinarietà. Per sottrarsi, tuttavia, anche allo spontaneismo e all'improvvisazione che hanno da sempre caratterizzato le pratiche dell'insegnamento, quando non sottoposte ad un processo critico di razionalizzazione pedagogica, sono stati individuati alcuni nodi prevalenti:

a) la scuola come sistema, b) l'istruzione come processo situato, c) il curricolo come sfondo generale e d) l'insegnamento/apprendimento come progetto specifico.

Attorno a questi elementi, poi, si sono sviluppati differenti modelli interpretativi con proposte operative coerenti. Ogni modello, tuttavia, continua a far necessariamente riferimento ad un approccio teorico: nell'analisi di M. Tarozzi¹⁸, tale riferimento imprescindibile costituisce il paradigma di spiegazione e interpretazione (vale a dire una nuova dimensione metateorica, dopo aver abbandonato quella pedagogica). In tal senso nella seconda metà del Novecento, accanto ai modelli riferiti tradizionalmente ad orientamenti pedagogico-filosofici (come idealismo, pragmatismo, marxismo e criticismo, fenomenologia, ermeneutica, teoria dei sistemi, filosofia analitica), cominciano ad emergere anche quelli riferiti a prospettive scientifiche (come comportamentismo, gestaltismo, cognitivismo, teorie socio-antropologiche, scienze dell'informazione e della comunicazione, funzionalismo, strutturalismo, scienze biologiche e psicobiologiche).

In definitiva ancora le pratiche didattiche si configurano solo come strumenti operativi e rimangono, perciò, fondate più o meno palesemente su modelli teorici che si collocano entro precise tradizioni simbolico-culturali; l'alto numero dei modelli ammissibili dice chiaramente che ciascuno di essi da solo non è certamente in grado di esaurire l'intero campo epistemico della didattica. Per F. Frabboni¹⁹, invece, la didattica è concretamente una scienza autonoma che già esiste per assolvere al compito di far interagire il soggetto che apprende (secondo le diverse dimensioni dello sviluppo) con gli oggetti dell'apprendimento (i sistemi simbolico culturali), realizzandosi in un primo tempo come osservazione, analisi e preparazione dei dati di fatto riguardanti prassi educative e didattiche generalizzabili e categorizzabili, poi, da strutturare in un sistema di ipotesi su cui esercitare le logiche: induttiva dalla pratica alla teoria e deduttiva dalla teoria alla pratica.

Negli anni '70, ovvero quando ancora in Italia stava nascendo la formazione professionale e la didattica si stava liberando operativamente dalle predeterminazioni filosofiche gentiliane a vantaggio dell'Attivismo e della Teoria dell'Istruzione (primo Bruner), si pensava che tra l'apprendimento del soggetto in età di sviluppo e quello dell'adulto sussistesse un ampio divario qualitativo, rappresentato dalle differenze tra l'apprendimento sequenziale e lineare del primo che si incideva su una "tabula rasa", rispetto a quello esperienziale del secondo che si realizzava in un processo continuo di interazione della mente con l'ambiente sociale e lavorativo, mettendo alla prova e modificando le conoscenze precedenti, costruendo così nuovo sapere attraverso l'osservazione e la riflessione.

¹⁸ M. Tarozzi, *Elementi di pedagogia generale*, in AA. VV., *Pedagogia ed educazione motoria*, Guerini Milano, 2004

¹⁹ F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza Bari 1997

Oggi, tuttavia, sulla scorta degli studi di psicologia genetica piagetiana che nel frattempo sono stati approfonditi da vari Autori italiani, sia pedagogisti che psicologi (come Filograsso e Petter), non si considerano più come due modalità totalmente incongruenti, ma soltanto differenti per quella complessità che si deve necessariamente confrontare con la dimensione delle strutture concettuali in gioco, nei giovani ovviamente ancora in formazione. In questo senso, perciò, liberatasi dalla filosofia, la didattica è poi diventata debitrice della psicologia: ed, infatti, nello sforzo di trovare la propria strada (e soprattutto quando la scienza psicologica aveva già imboccato la strada del primo Cognitivismo), si è fatta totalmente imbastire ancora col filo del Comportamentismo, per arrivare negli ultimi anni del Novecento e nei primi del nuovo secolo a farsi pienamente imbottire col panno del Costruttivismo, passando rapidamente (troppo rapidamente) per il secondo Cognitivismo e utilizzando poco le ricerche che hanno perlustrato in profondità il problema della coscienza e della mente applicata ai processi d'apprendimento, ma con l'esito scontato di tornare, per taluni operatori, a buona parte della visione gentiliana.

3) Didattica e modelli prevalenti nel suo sviluppo storico

Per quanto abbiamo già detto, è possibile rappresentare la situazione della Didattica, in maniera elementare e non conclusiva, ma proprio per ciò di facile riferimento, come un sistema chiuso di quattro elementi: 1) il primo è costituito dal Docente e dalle sue attività d'insegnamento, 2) poi viene l'Allievo con le sue attività d'apprendimento, 3) per terzo elemento bisogna considerare la Materia e la sua organizzazione per uso didattico, 4) da ultimo emergono le Relazioni tra i primi tre elementi.

Per lungo tempo (in pratica da sempre) l'Educazione Tradizionale (nella società tradizionale) ha confidato nella competenza disciplinare del Docente, come abile trasmettitore di contenuti ben confezionati in modo analogo per tutti gli Allievi, che fa lezione e argomenta (spiega) una Materia organizzata rigidamente, una volta per tutte, da un Autore Autorevole in modo logico (dal semplice al complesso), e poi valuta (assegna ad una classe di profitto) la congruità del lavoro dell'Alunno con varie prove di tipo generale e non oggettivo, riferendo il risultato solo al merito dell'Alunno medesimo (e alla sua maggiore o minore attitudine a quegli studi). Un modello grafico della rappresentazione di questo sistema didattico è proposto nella figura n. 2 (in appendice), dove si può cogliere la posizione di preminenza assoluta nella relazione educativa del Docente, autorevole personificazione della Cultura, che lascia all'Alunno un apprendimento per ricezione e memorizzazione, poco attivo nella comprensione, ma forte vettore di formazione generale nel senso della conformità. Lo stesso modulo si può accostare, seppure con le necessarie variazioni, ai metodi di Addestramento della Formazione Professionale, dove il centro dell'attenzione è sul prodotto dell'insegnamento, e all'Apprendistato imitativo che si svolge nel laboratorio dell'artigiano.

L'Educazione Attiva (o nuova o progressiva, nella società moderna) invece ha posto, con una rivoluzione copernicana²⁰, l'attenzione sul processo di apprendimento dell'Alunno che diviene protagonista attivo dell'assunzione e dell'elaborazione della conoscenza per effetto del contesto cognitivo, del clima collaborativo, dell'esperienza didattica e delle strategie di approccio alla Materia predisposti dal Docente proprio con lo scopo di suscitargli Interesse e Motivazione, stimolandolo ad un'attività funzionale di apprendimento tramite processi di ricerca, elaborazione di piani di lavoro e strutturazione di problemi. Viene così, e di molto, ridimensionata l'azione didattica diretta del Docente che, invece, si esalta nella forma mediata dell'organizzazione dell'esperienza di apprendimento, utilizzando un rapporto non direttivo e basandosi su una progressione

²⁰ F. De Bartolomeis, *Cos'è la scuola attiva*, Loescher Torino 1976

psicologica dei contenuti centrata sulle caratteristiche e sui bisogni anche di raggruppamenti di Alunni (Individualizzazione). La valutazione, poi, è un atto che descrive il percorso individuale di assunzione della conoscenza considerandone, più che gli esiti (le prestazioni), le implicanze e i condizionamenti, pertanto senza parametri assoluti di riferimento, né esplicite funzioni di controllo del processo di apprendimento.

Nata all'inizio del XX secolo dalle indicazioni di una Pedagogia scientifica con A. Binet, O. Decroly, M. Montessori, E. Claparède ed H. Wallon (cfr. capitolo secondo) e di una pedagogia sociale (J. Dewey), l'Educazione Attiva ha privilegiato l'analisi dei processi attivi e creativi dell'apprendimento, ponendo poca attenzione al prodotto scolastico finale. Così facilmente è stata criticata, secondo un'ottica strutturalista (cfr. Scheda 7), da J. S. Bruner²¹ che, dopo la seconda guerra mondiale, ha focalizzato attorno al proprio progetto (Teoria dell'Istruzione) molti altri Autori e ha completato un nuovo disegno educativo alla luce dello strutturalismo gnoseologico.

L'Educazione strutturalista, tenendo presente l'educazione tradizionale, così ripropone tutta l'importanza dell'insegnamento di una Materia, riorganizzata appositamente in forma epistemologica mediante l'individuazione dei nuclei fondamentali di comprensione e di significazione, cioè le strutture, potenzialmente insegnabili a tutte le età, con uso adeguato delle diverse Modalità di rappresentazione e secondo determinate regole di costruzione dei Curricoli. Ma, tenendo presente anche l'educazione attiva, approfondisce l'analisi dei processi d'apprendimento, studiandone sia le strutture gerarchiche generali con le Tassonomie, sia i più avanzati modelli operativi disciplinari con i Sistemi di padronanza. Tutto ciò poi confluisce nelle necessarie Programmazioni da parte del gruppo docente (team teaching) che si realizzano a differenti livelli organizzativo-gestionali e toccano aspetti fondamentali, come la Verifica e la Valutazione (cfr. figura n. 3, in appendice), da realizzare con strumenti sempre più oggettivi e comparabili non solo sull'apprendimento dell'Alunno, ma anche sull'insegnamento del Docente e sulla produttività del Sistema scolastico (dalla singola scuola al sistema nazionale fino a quello sopranazionale).

In questo senso l'attenzione dell'Educazione strutturalista, sull'onda di una nuova industria culturale, è rivolta sia al processo che al prodotto dell'insegnamento e dell'apprendimento, con un notevole sviluppo delle tecniche educative, supportate da un analogo sviluppo della tecnologia didattica e con valenze formative finalizzate anche all'apprendere ad apprendere e alla metacognizione. Ma c'è da chiedersi se davvero tutto quest'apparato tecnico, ormai imprescindibile corredo professionale del docente, sia stato capace di migliorare la qualità dell'offerta educativa della scuola attiva, o sia stato, invece, il riflesso diretto dell'espansione del mercato da un lato e della ricerca psicopedagogica dall'altro che si autoalimentano nel processo incessante di espansione dei consumi caratteristico della società opulenta²².

La domanda potrebbe anche apparire retorica, dal momento che questa linea di sviluppo è già stata ampiamente percorsa nell'ultimo trentennio del secolo passato anche dalla scuola italiana che, come un grande fiume, ha raccolto in un sol colpo le spinte della specializzazione universitaria, della Formazione in servizio del personale scolastico, degli Enti di ricerca educativa e sociale, delle Associazioni professionali dei docenti, dell'Editoria ecc.; tuttavia il potente monito di E. Severino sull'incontrovertibile capacità della Tecnica di capovolgere i termini della razionalità dell'azione umana, invertendo i fini con i mezzi, ce l'ha fatta accettare con grande cautela. E così, per l'ultimo passaggio, tuttora in corso d'opera e nell'ambito meno adatto, vale a dire proprio quello della riforma epocale della

²¹ J. S. Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando Roma 1964

²² Cfr. le indicazioni sulla società dei consumi di J. Baudrillard, P. Goodman e sulla sua economia con J.K. Galbraith

scuola italiana, si sta assistendo ad una nuova centratura della didattica sul soggetto in apprendimento (un'altra Rivoluzione Copernicana) con la Personalizzazione.

Cap. quinto. Programmare le didattiche vecchie e nuove

1) Progettare l'Insegnamento a scuola

A scuola si insegnano le Materie (ogni singolo settore di insegnamento), queste possono essere raggruppate in Discipline affini (come l'Ed. Linguistica che raggruppa Italiano, Lingua Straniera ecc., oppure l'Ed. Logico-matematica che raggruppa Algebra, Aritmetica, Geometria, Statistica ecc., oppure gli Studi sociali che raggruppano Storia, Geografia, Religione ecc.). Ciascuna materia scolastica o disciplina (di studio), perciò, costituisce un ambito della cultura appositamente organizzato e predisposto per la trasmissione culturale nell'Istruzione; in tal senso rappresenta un piccolo sistema con proprie e specifiche caratterizzazioni.

Troveremo almeno quattro diverse modalità di organizzazione didattica della disciplina, quella storica, quella logica, quella psicologica e quella strutturale, e almeno due strutture della disciplina, la prima chiamata curricolare perché riferita alla sua progettazione metodologico-didattica, consiste nella configurazione di finalità, obiettivi, contenuti, metodi di studio, prove di verifica e criteri di valutazione, mentre la seconda chiamata epistemologica, perché connessa alla caratteristica modalità di conoscere la realtà che quella disciplina realizza, si definisce in contenuti principali, metodi di ricerca, linguaggi propri e operazioni mentali impegnate nei compiti tipici (come vedremo meglio al prossimo punto 3). Proprio in questa sua configurazione la materia scolastica continua a mantenere un legame forte con il corrispondente sistema simbolico-culturale che l'ha generata, mentre nella configurazione curricolare la singola materia è stretta e forzata in uno schematismo che, se è essenziale per la programmazione e l'unità dell'insegnamento, tuttavia può risultare del tutto opportunistico e riduttivo per l'atto educativo e con ciò, in definitiva, far cadere quelle specificità che invece valorizzano la materia nella cultura produttiva e generativa di un territorio e di una società.

Ogni materia, infatti, nasce da un sistema simbolico, ovvero da quell'area dell'agire produttivo e culturale che si è sviluppata per soddisfare i bisogni sociali: si tratta in definitiva delle Scienze, delle Arti, delle Tecniche, dei Linguaggi e delle usanze espresse nei Saperi che una società si è progressivamente data per sopravvivere e per evolvere. È ovvio che, mentre il sistema simbolico si trova in continua ebollizione e cambiamento,

perché chiamato concretamente a rispondere ai bisogni sociali, la materia scolastica sia molto più stabile, perché legata al processo di mediazione culturale intergenerazionale. Tra questi diversi raggruppamenti di sistemi simbolici, poi, sussistono notevoli diversità di permanenza per tempo: i linguaggi, i saperi e le tecniche sono più facile preda del processo di obsolescenza, poi vengono le scienze, e per ultime le arti che mantengono indelebili i loro significati, anche al cader delle loro tecniche e al passar delle mode culturali che le avevano generate, anzi possono acquisire col succedersi delle interpretazioni nuovi significati culturali che si sommano ai vecchi.

Comunque sia i saperi (materie, discipline, sistemi simbolici) devono essere organizzati per favorire l'azione d'insegnamento all'interno di un sistema didattico, come abbiamo appena visto nel passaggio dal modello tradizionale a quelli attivista e strutturalista. Mettiamo insieme questi ultimi due modelli didattici, seppur nati in momenti diversi (l'Attivismo alla fine dell'ottocento, lo Strutturalismo negli anni del secondo dopoguerra), perché sono apparsi in Italia insieme dopo la caduta del fascismo negli anni '50 e '60 ed hanno progressivamente costituito il riferimento più o meno consapevole e approfondito dei docenti nei successivi trent'anni arrivando al pieno riconoscimento col passaggio dal Programma nazionale alla Programmazione educativa e didattica nel periodo compreso tra i vecchi programmi d'insegnamento (del '52 per le scuole superiori, del '63 per la scuola media e del '55 per la scuola elementare) e i nuovi (per le superiori quelli sperimentali della Commissione Brocca per il Biennio e per il Triennio nei primi anni '90; per le medie del '79 e per le elementari del 1985 con l'ordinamento del '90).

Così progressivamente si è resa evidente pienamente la transizione da una programmazione per contenuti a quella per obiettivi operazionalizzati, come proposto dalla Teoria dell'Istruzione, fino alla fine degli anni '90, proprio quando si ponevano le basi per una diversa organizzazione amministrativa (autonomia scolastica) e per un nuovo modello didattico (insegnamento costruttivista), quando la cultura scolastica stava subendo il pieno influsso degli ultimi sviluppi della psicologia cognitiva e della svolta ermeneutica-interpretativa nella ricerca scientifica (cfr. dello scrivente, *Introduzione a Pedagogia e Didattica Sperimentale*, in www.dellabiancia.it/curricolo.htm).

2) La programmazione educativa e didattica

Fino al secondo dopoguerra in Italia i programmi nazionali di tutte le discipline e di tutte le scuole sono elenchi di contenuti ordinati generalmente su base storica che vanno sempre più approfonditi (e controllati con gli esami) secondo una struttura ricorsiva a spirale nei tre cicli scolastici. L'insegnante deve svolgere accuratamente il programma, ricostruendo (ricreando) la materia nella mente dell'allievo ogni volta con la lezione. Negli anni '50, però, si comincia ad affermare che il compito del docente non è fare il programma, ma formare l'allievo mediante il programma e conseguentemente si sviluppa la strategia della programmazione educativa e didattica che, con la scuola di massa, arriva al suo massimo sviluppo nei programmi della scuola media del '79. Con la scuola dell'autonomia, infine, si annuncia una nuova modalità di progettazione mediante la costruzione del curriculum di scuola per obiettivi formativi e competenze, ma di questo parleremo più avanti.

Si sa che, mentre il programma nazionale indica mete educative e materiali didattici genericamente adeguati alla fase di sviluppo degli alunni di una certa fascia scolastica, cogenti per docenti e alunni su tutto il territorio nazionale, riferendosi a criteri pedagogici e contenuti largamente condivisi, e comunque obbligatori per i docenti (che rispondono direttamente delle conoscenze e dei comportamenti posti in essere da loro allievi secondo l'allora vigente stato giuridico), con la Programmazione bisogna fare un passo ulteriore. Il gruppo docente di una scuola deve, infatti, secondo il nuovo stato giuridico massimamente

indefinito della riforma del '73/74 e secondo le indicazioni dei nuovi programmi, passare a contestualizzare queste indicazioni generiche alle situazioni di fatto, sia della specifica scuola e del suo specifico curriculum di studi, sia della cultura locale e dell'organizzazione del lavoro presente nell'ambiente circostante, sia delle caratteristiche dei soggetti discendenti che si ha di fronte in carne ed ossa (anche raggruppati per gruppi di livello o misti secondo il processo d'individualizzazione).

Per far ciò si realizza, dunque, la programmazione educativa e didattica, un processo che negli anni '70, '80 e '90 del secolo scorso porta i docenti, sia individualmente che collegialmente, ad elaborare un progetto condiviso ed unitario di lavoro di ciascun team e consiglio di classe: una vera e propria anticipazione descrittiva delle attività didattiche e degli apprendimenti degli alunni. La linea di tendenza espressa nell'attuazione di un tale processo nella scuola media (che al fine di perseguire l'unità dell'insegnamento, fin dai primi momenti della sua istituzione nei primi anni '60, si è sempre impegnata in questo ambito della professionalità dei propri docenti), va dall'iniziale accostamento dei contenuti tra le diverse discipline (tuttavia con la progressiva caduta della ricostruzione storico-culturale ricorrente tra i cicli scolastici, tipica del sistema scolastico e dei curricula canalizzati gentiliani, questa strategia è sostanzialmente saltata) ad un più maturo coordinamento metodologico, base anche dell'approccio multidisciplinare e, in prospettiva, tramite un'adeguata formazione dei docenti sull'epistemologia disciplinare resa necessaria della sperimentazione della scheda di valutazione per giudizi (poi sostanzialmente annullata dal Ministro Berlinguer), anche potenzialmente pluri e inter-disciplinare.

In quest'ultima direzione, perché si possa realizzare il coordinamento fin dal primo tempo della programmazione educativa e didattica (che darà così luogo all'odierno Piano Triennale dell'Offerta formativa d'Istituto, anticipato negli anni '90 dal Piano Educativo d'Istituto e dalla Carta della Scuola) è necessario che le differenti discipline facciano emergere un canovaccio interno secondo la propria struttura curricolare, cioè siano articolate in: 1) Finalità educative; 2) Obiettivi di apprendimento; 3) Contenuti; 4) Metodi e strategie; 5) Modalità di verifica e Criteri di valutazione da unificare nel progetto unitario per la classe. A questo punto, definite collegialmente le scelte fondamentali precedentemente all'inizio delle lezioni, si può partire con la seconda fase della programmazione da avviare quando si sia in presenza di alunni.

In questo secondo momento, infatti, può essere necessario ridefinire l'intervento didattico sul gruppo-classe (in particolare il livello di partenza e le strategie da realizzare) in vista del contratto formativo personalizzato del singolo allievo (Statuto degli studenti e delle studentesse), dopo aver saggiato i prerequisiti necessari alle nuove mete. Ancora in questa fase o, se necessario, eventualmente anche in un terzo tempo, si vanno a definire le differenti forme d'individualizzazione (per recupero, consolidamento o sviluppo) o di differenziazione personalizzata (per soggetti in situazione di handicap o a grave rischio di dispersione) e la valutazione formativa continua.

Questa seconda fase, poi, si prolunga come accompagnamento e monitoraggio degli apprendimenti e dell'insegnamento del docente per tutto l'arco del primo segmento scolastico (trimestre o quadrimestre), per confluire nella valutazione sommativa finale del periodo da cui sorgeranno anche eventuali cambiamenti nella progettazione e nella organizzazione didattica per effetto degli esiti conseguiti. Da questa eventuale riprogettazione ancora con la valutazione formativa si giungerà al termine del secondo periodo o dell'anno scolastico fino alla conclusione della valutazione finale (ancora dell'apprendimento dell'alunno e dell'insegnamento realizzato dalla scuola).

La vera novità, passando dal Programma di Contenuti alla Programmazione di Obiettivi, sono proprio questi Obiettivi. Nati per consentire una precisa misurazione dei risultati, consistono nell'operazionalizzazione delle Finalità (descritte generalmente con linguaggio pedagogico poco oggettivo), secondo la strutturazione di un Indicatore o

Criterio (che individua l'operazione riferita alla finalità), di un Descrittore (che indica chiaramente le circostanze e le modalità di realizzazione dell'operazione) e di un Livello che indica le caratteristiche quantitative della prestazione dell'allievo. Generalmente il docente scompone così la disciplina in due settori: quello degli Obiettivi Educativi, riferiti all'area del comportamento (e oggi considerabili al pari delle competenze di studio e del comportamento nella scuola), e quello degli Obiettivi Didattici, riferiti all'area cognitiva disciplinare (oggi le competenze indicate dai Traguardi nelle Indicazioni Nazionali).

Cfr. figg. 4, 5 e 6 in appendice

Ma l'operazione di "obiettivazione" delle finalità può indurre il corpo docente ad espungere quelle dimensioni che risultano difficilmente oggettivabili, come ad esempio tutta l'area degli atteggiamenti, delle disposizioni e degli orientamenti di valore, i "saper essere", per favorire le dimensioni più direttamente osservabili e misurabili, come le conoscenze e le abilità. La conseguenza immediata di una tale riduzione non è la caduta formativa di questo settore, intrinsecamente connesso all'atto educativo e dunque non scorporabile anche volendolo, ma più semplicemente che il docente rinuncia a sottoporlo a controllo sia nell'agire dell'alunno che in quello proprio, in definitiva rinunciando a rendersene coscientemente e progettuamente responsabile.

Altro problema è quello legato alla frammentazione dei contenuti utilizzati nella costruzione degli obiettivi. Perché, proprio per corrispondere alle indicazioni della Psicologia cognitiva dell'apprendimento significativo, ci si accorge che quei contenuti della disciplina, talvolta così fortemente intrisi di significato culturale sedimentato storicamente, costituiscono però nella loro integralità un patrimonio complessivo di esperienza educativa completo in sé. Da qui l'estrema cautela alla frammentazione del contenuto (e perciò anche del significato) nell'operazionalizzazione degli obiettivi didattici. E tutto ciò, ad esempio, può tendere a differenziare notevolmente l'insegnamento tra i vari livelli di scuola: in particolare come accadeva un tempo tra il curricolo primario e quello secondario di I grado, anche se oggi con le Indicazioni per il curricolo del ciclo primario che comprendono anche la scuola secondaria di I grado, tendenzialmente la secondarietà va scomparendo (salvo nella scuola superiore) a vantaggio dell'approccio primario.

Così poco alla volta si cominciò a pensare ad altre modalità di programmazione, anche se episodicamente e senza certezze; i fenomenologi²³, intanto, nei primi anni '90 distruggevano il significato della programmazione educativa e didattica nella scuola primaria facendone emergere la prospettiva autoritaria. Mentre si determinava l'ultima stagione della programmazione, in attesa della riforma dell'autonomia, nell'ambito di una ricognizione sviluppata occasionalmente per il Cede, ora Invalsi, su come l'istruzione si presentasse alle problematiche incombenti della società postmoderna con un bilancio negativo, a fronte del positivo processo di scolarizzazione di massa e di partecipazione sociale degli anni '70, U. Margiotta²⁴ giungeva alle conclusioni che si doveva determinare un forte cambiamento proponendo il modello dell'insegnante di qualità con il sistema di padronanza (cfr. dello scrivente *Introduzione a Pedagogia e Didattica Sperimentale*, punto 7 e Scheda 29, in www.dellabiancia.it/curricolo.htm).

La proposta di Margiotta non ha ottenuto il successo che avrebbe meritato (benché, in realtà, taluni suoi aspetti avrebbero potuto anche emergere internamente alla riforma Moratti, ma questi sono poi stati smontati, come il suo sistema didattico, dal "cacciavite" di

²³ G. Boselli, *Post-programmazione*, La Nuova Italia, Firenze 1991; P. Crispiani e N. Serio, a cura di, *Manifesto sulla progettazione*, Armando, Roma 1996

²⁴ U. Margiotta, a cura di, *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Armando Roma 1997, R. Rigo, *Il processo di scrittura funzionale*, Armando Roma 1997, U. Margiotta, *L'insegnante di qualità*, Armando Roma 1999

Fioroni), e del resto non avrebbe avuto facile diffusione nel corpo insegnante italiano; un corpo docente che, dalla riforma del 1973/74, sull'onda del cambiamento ideologico attuato dal Centro-Sinistra e a seguito della lotta sindacale alle vecchie modalità di selezione per abilitazione e concorso ordinario del personale docente, ha visto salire in cattedra quasi soltanto insegnanti forniti d'anzianità nella funzione suppletiva, tramite varie "ope legis" o tramite il "secondo canale", con un'evidente ed impressionante caduta nell'efficacia della formazione scolastica a fronte dei nuovi compiti formativi.

3) La verifica e la valutazione

Della programmazione rimane, anche in tempi di progettazione, il sistema della valutazione, cfr fig. 3. *Struttura diacronica della valutazione scolastica* in appendice. Nella scuola tradizionale il processo di verifica e valutazione era un atto finale, sia in itinere che in conclusione d'anno scolastico, arrivava dopo l'insegnamento a sanzionare il profitto che l'alunno aveva conseguito nell'apprendimento di quanto il docente aveva insegnato. Così si legava direttamente la classificazione dell'alunno al suo impegno, alle sue capacità, alla sua attitudine, al suo merito o demerito. Ora, invece, questa funzione ha assunto un ruolo strategico e sistemico nel processo d'insegnamento, tanto che si può dire che partendo dalla condizione di un elemento soltanto conclusivo della programmazione, la verifica e la valutazione sono divenute l'ambiente complessivo entro cui si sviluppa la progettazione e l'azione del docente.

E conseguentemente le valenze assunte dalla funzione sono diverse: la verifica e la valutazione dell'apprendimento dell'alunno (che si caratterizza a seconda della scadenza temporale come iniziale o diagnostica, formativa in itinere e sommativa in conclusione), sono collegate e immerse a loro volta in quello più ampio della definizione di massima degli obiettivi da conseguire al termine del percorso annuale o curricolare, ricavabili inizialmente con Bertagna dai profili di competenza terminali, oggi, invece, proposti direttamente con i Traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli Obiettivi d'apprendimento, dalle Indicazioni (pari pari come i vecchi programmi ministeriali), anche se sussiste il profilo terminale per la progettazione generale.

Questa prima operazione della programmazione educativa e didattica, ieri, della progettazione, oggi, si determina (come abbiamo già detto) in due tempi: a) in senso generale e provvisorio mediante il confronto fra gli obiettivi generali indicati dal programma nazionale e l'apprezzamento che il docente compie della sua disciplina (la sua opzione epistemologica e pedagogica), prima di incontrare gli alunni all'inizio delle lezioni; b) nello specifico della classe e in senso definitorio (gli esiti e le intese vanno verbalizzati nel C. di Classe) nel confronto fra gli obiettivi prima pre-definiti e la valutazione iniziale degli alunni che individua i prerequisiti da loro posseduti.

Da questo momento parte il controllo dell'apprendimento dell'alunno per adattare sia lo sviluppo dell'itinerario didattico, sia i mezzi le strategie e i metodi utilizzati al conseguimento degli obiettivi definitivamente individuati. Questo processo valutativo è il vero controllo dell'insegnamento nel senso dell'efficienza in ordine alle mete già fissate e non si conclude che al termine del processo educativo, anche se può assumere una fisionomia più spiccata e caratterizzata al passaggio delle scadenze quadrimestrali.

Assume tuttavia un significato ancor più decisivo in efficacia se, accanto al monitoraggio della programmazione, il docente l'utilizza come oggetto di presa di coscienza per l'alunno (cfr. B. Vertecchi, *Valutazione formativa*, Loescher Torino 1976); ovvero mettendo l'alunno nella condizione di comprendere autonomamente l'errore, modificare conseguentemente il suo modo di operare e possibilmente conseguire il successo formativo. L'efficienza misura gli obiettivi conseguiti con i mezzi per conseguirli; l'efficacia gli obiettivi conseguiti con quelli programmati.

Al termine dell'insegnamento si determina, come già abbiamo visto, la valutazione sommativa dell'apprendimento dell'alunno, ma non sono concluse le operazioni valutatorie, perché a questo punto mettendo a confronto gli obiettivi realmente conseguiti con quelli progettati all'inizio si attua anche una salutare verifica della efficacia dell'insegnamento. Certo questa valutazione non può più far partire un'azione di adeguamento dei provvedimenti didattici per gli alunni che hanno concluso il percorso, ma ha ancora una possibile azione migliorativa nei riguardi dei futuri allievi. In altre parole è proprio questo procedimento valutativo che può migliorare la qualità dell'educazione scolastica permettendo al docente di rendersi pienamente conto del risultato del suo lavoro e dell'adeguatezza dei metodi utilizzati, cfr. A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori Milano 1978.

Cosa siano, poi, la verifica e la valutazione, è cosa ormai risaputa²⁵. Il primo concetto da tener presente quando si affronta quest'argomento è la distinzione di significato tra i due termini: verificare, infatti, vuol dire misurare una delle dimensioni coinvolte nel fenomeno dell'educazione scolastica, mentre valutare vuol dire attribuire un valore a quella misura. Il secondo concetto da considerare è che nell'ambito dell'educazione generalmente si possono (e si devono) valutare l'apprendimento dell'alunno, ma anche l'insegnamento del docente e, per voler solo accennare al problema, pure l'intervento della scuola nel suo complesso (il curriculum scolastico), come la Carta dei Servizi scolastici imponeva nella scuola prima dell'autonomia e la costruzione del Piano dell'Offerta formativa impone oggi nella scuola dell'autonomia.

In tal senso, restando fermi all'apprendimento dell'alunno, ma con riferimento anche agli altri tipi di accertamento, la verifica è una questione di adeguatezza nella scelta dell'unità di misura e di correttezza nell'esecuzione della misurazione sulle differenti attività che caratterizzano l'educazione scolastica dell'allievo, mentre la valutazione è un problema di scelta dei criteri in base ai quali dare un significato compiuto a quei dati che sono stati già ricavati con la verifica.

Nella verifica, dunque, certamente la prima forma di accertamento è quella di misurare la prestazione finale, intendendo con tale termine, come generalmente si fa, la rilevazione oggettiva del risultato di un'azione dell'alunno espressa nel corso delle diverse attività e dei vari compiti (ad es. numero di errori grammaticali e sintattici nel componimento). Ma la rilevazione quantitativa del risultato (per il docente) non è sempre applicabile ad ogni compito e (per l'allievo) da sola dice ancora troppo poco a chi ha, invece, bisogno di conoscere il massimo possibile della propria azione per migliorarla (ad es. le idee espresse nel componimento).

E allora una seconda forma di verifica, più profonda, consiste nell'individuare la competenza, mediante l'osservazione di elementi che sono stati definiti preventivamente come sicuri indici del possesso di quell'abilità e descritti secondo la struttura dell'obiettivo operazionalizzato (indicatore o criterio, descrittore e livello), ieri, secondo rubriche con standard d'apprendimento, oggi (cfr. più avanti). Quando poi, per la novità della situazione, il docente non fosse ancora in grado di osservare strutturatamente il compito, rimane l'apprezzamento generico, da far confluire, col ripetersi della situazione, poi in un'osservazione strutturata.

In letteratura si trovano numerosi strumenti per la verifica della prestazione dell'alunno, La caratteristica dei test è di avere un compito descritto in modo non ambiguo e soprattutto valido ed affidabile nel misurare proprio ciò che si intende verificare anche in tempi diversi; inoltre i test sono corredati da una tabella o un grafico delle prestazioni e dei punteggi che permette di avere subito una prima valutazione di merito. Accanto ai test,

²⁵ M. Gattullo e M. L. Giovannini, *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, Mondadori Milano 1989

però, la pratica scolastica ha da sempre utilizzato le prove di verifica, strumenti di misurazione della prestazione finale e insieme di osservazione della competenza che risultano ampiamente adattati alle concrete realtà culturali dalla scuola e, soprattutto, adeguabili al tipo e al livello d'apprendimento effettivamente realizzato da quel gruppo di allievi, perché direttamente ideati dal docente medesimo che ha condotto l'insegnamento.

In tal senso le caratteristiche positive delle prove sono proprio il contrario delle caratteristiche positive dei test: da un lato oggettività assoluta, ma talvolta non rappresentativa dell'apprendimento. Dall'altro lato, invece, si ha una significatività completa (incorporata, si potrebbe dire) per l'apprendimento realizzato, ma non oggettiva o condivisa da tutti. La valutazione, allora, è attribuzione di un significato ai dati raccolti con la verifica principalmente secondo tre differenti criteri: mettendo a confronto i dati dell'ultima verifica con quelli delle precedenti (principio ipsativo o omologico); mettendo a confronto i dati della verifica di un soggetto con i dati relativi alla medesima verifica di altri soggetti di riferimento, come i compagni di classe o delle classi parallele (principio normativo o nomotetico); mettendo a confronto i dati della verifica con un parametro (standard) di riuscita relativo al compito definito in precedenza (principio criteriole o prestazionale).

Per il primo principio c'è da mettere in evidenza come la valutazione sia sempre riferita ad un processo diacronico che deve rilevare la situazione di partenza, per poter poi definire, al termine dell'insegnamento, l'apprendimento effettuato come progresso da tale posizione iniziale. Per il secondo, invece, s'impone un confronto con le acquisizioni degli altri alunni. In questo secondo modo, però, le caratteristiche dello strumento statistico mi daranno comunque una distribuzione dove ci saranno sempre quelli meno capaci e quelli più capaci. Può darsi che il docente non voglia utilizzare, un tale strumento, almeno nella sua comunicazione all'alunno, per evitare effetti psicologici individuali non positivi. E allora può essere utile una distribuzione per tre o più fasce di livello, dove si avranno raggruppamenti di alunni e perciò anche il meno abile potrà condividere con altri la sua condizione.

Con il terzo principio, poi, si introduce un criterio di riuscita che doveva corrispondere al criterio di verifica nella descrizione dell'obiettivo operazionalizzato, ieri. Tale elemento discriminativo dell'avvenuto apprendimento (secondo la regola del Mastery learning) va desunto, come dice Calonghi, "specificando almeno il livello minimo" della prestazione oppure "indicando quale debba essere una esecuzione accettabile" per la rilevazione della competenza (cfr. L. Calonghi, *Valutare*, Rispes Salerno 1983, a pag. 65) nel corso della programmazione e della progettazione anche individualizzata. In questo caso è possibile conseguire il risultato che tutti gli alunni superino il criterio di riuscita (pur restando alcuni più modesti rispetto ad altri) godendo degli indubbi benefici del successo anche per il prosieguo dell'attività.

4) Struttura epistemica disciplinare

Per sviluppare appieno la funzione del processo di verifica e valutazione il docente, dopo aver definito la struttura curricolare della sua materia, bisogna che pervenga a considerarla anche come un sistema simbolico-culturale composto di 4 elementi: 1) i Contenuti principali (se si accoglie l'approccio strutturalista, i contenuti fondanti e generativi), 2) le Operazioni mentali implicate nel trattamento dei contenuti, 3) i Metodi tipici di lavoro e ricerca e 4) i propri Linguaggi specialistici. In particolare, poi, le operazioni, al pari di quelle delle vere discipline scientifiche e di ricerca, vanno messe in relazione con 4 diverse dimensioni: 1) Conoscenze, 2) Abilità (specifiche e trasversali), 3) Atteggiamenti e 4) Metaconoscenze. Questa quarta dimensione, però, per alcuni Autori, andrebbe più propriamente collocata nell'alveo delle conoscenze, trattandosi di conoscenze al II livello (consapevolezze di atteggiamenti, conoscenze e abilità), tuttavia

evidenziandola col considerarla a sé, la si rende anche più presente alle cure del docente. Secondo questa visione la disciplina, nell'applicazione che se ne fa in ricerca scientifica e studio sperimentale, ha un elemento in forte espansione: l'elemento delle operazioni impegnate nei compiti tipici.

Questa estensione, tuttavia si può trasferire anche alla materia d'insegnamento, dove può emergere per il fatto che, oggi nella scuola dell'autonomia dopo il primo tempo della progettazione (scelte fondamentali centrate sulle finalità della disciplina e sulle determinazioni del profilo terminale) precedente all'inizio delle lezioni e il secondo (dimensionamento del progetto per il gruppo-classe, con adeguamento di contenuti, metodi e livelli per la definizione dei Traguardi da perseguire) all'inizio delle lezioni, ancora sussiste poi tutto il terzo tempo dell'insegnamento-apprendimento personalizzato per il singolo allievo (naturalmente quando questi, disabile, DSA o BES che dir si voglia, non si possa ricondurre, senza eccessive forzature, alle caratteristiche apprenditive della media della classe). In questo senso l'analisi per lo sviluppo delle dimensioni operative della materia diventa il presupposto per l'integrazione e per l'inclusione oggi, con la personalizzazione, come lo era stato più in forma intuitiva ieri con l'individualizzazione e ancora prima più globalmente alla nascita della scuola media con l'orientamento formativo.

Vari autori anche nell'ambito di differenti discipline di ricerca (filosofia, pedagogia, psicologia, neuroscienze ecc.) dopo l'enunciazione globale di Bruner e la descrizione di Schwab²⁶ (vedasi nella fig. 7, in appendice, il suo schema), hanno proposto differenti modelli di struttura epistemologica riferibile alla generica materia scolastica; la più immediata è quella sopra indicata e l'operazione con cui si definisce questa struttura nella propria disciplina è l'Analisi disciplinare che ciascun insegnante deve realizzare interrogandosi sugli elementi proposti, o su quello schema che considera più aderente alle caratteristiche della propria materia, al fine di dare senso ai contenuti, ai processi di studio e ai metodi di ricerca, ai significati dei termini del linguaggio specifico con cui aggredire la realtà investendola del proprio orientamento concettuale. In tal modo, quando propone ciascun argomento d'insegnamento e ne ricava conseguentemente un compito d'apprendimento, vi può poi più facilmente far emergere le conoscenze prerequisite, le abilità operative, il metodo di risoluzione ecc. onde renderne consapevole l'alunno sia per l'orientamento che per la valutazione e l'autovalutazione.

Nella medesima figura 7, poi, ancor più sintetico e pregnante nella relazione d'insieme, tuttavia proprio per questo più complesso da utilizzare, si trova anche il Tetraedro di Bransford²⁷, dove, come in ogni vero sistema, proprio per le proprietà intrinseche del solido, ciascun elemento è capace di influire sugli altri. Anche se la ricerca dell'Autore era rivolta a compiti di memoria e, dunque, le specificazioni di ciascun vertice, così come rappresentate in figura, sono realizzate in tale prospettiva, non dovrebbe essere difficile rideclarle nella propria prospettiva disciplinare:

- le caratteristiche dell'allievo possono evidenziare, oltre alle abilità, alle conoscenze e agli atteggiamenti posseduti, anche gli stili cognitivi e motori, l'approccio al compito e il metodo di studio e di lavoro, la tendenza relazionale e comunicazionale, la motivazione, l'impegno e l'interesse ...
- le attività di apprendimento, accanto all'attenzione e all'elaborazione richieste, possono considerare anche la complessità cognitiva (qualitativa e quantitativa) del compito, la sua maggiore o minore novità, le condizioni di lavoro e l'uso di sussidi e mediatori (libri, attrezzature) ...
- la natura dei materiali concerne le caratteristiche dei sistemi di segni utilizzati nell'insegnamento/apprendimento, come il senso-motorio, l'iconico, il sonoro, il verbale

²⁶ J. J. Schwab et Alii, *La struttura della conoscenza e il curriculum*, La nuova Italia, Firenze 1971

²⁷ P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*. Utet Torino 1986 pag. 21 e 22

(orale o scritto), l'audio-visivo e multimediale, l'informatico, più l'organizzazione dei contenuti e le strategie metodologico-didattiche utilizzate ...

- da ultimo i compiti criteriali, oltreché mettere in gioco una prospettiva molecolare nel riconoscimento, nell'applicazione e nella soluzione di problemi, va vista anche nella prospettiva più molare della messa in opera, della costruzione del prodotto, del mettersi alla prova e in gioco, in esibizione e in gara ...

A parere dello scrivente il logopedista professionista dovrebbe predisporre un tetraedro per ogni patologia o disturbo su cui intende intervenire.

5) Le basi educative della scuola dell'autonomia: la progettazione e le competenze

Con l'avvio della dimensione dell'autonomia funzionale delle scuole (Art. 21 della Legge 59/97 e DPR 275/99, Regolamento) il processo di programmazione, così avvertito da Boselli, viene sostanzialmente (o forse meglio ancora soltanto nominalmente, seppur in un contesto diverso) modificato col concetto di progettazione, già proposto nel 1983 (M. Pellerrey, *Progettazione didattica*, SEI Torino 1983), perché *“la programmazione è espressione del modello lineare o del controllo ... la progettazione, invece, è espressione dell'autonomia e della complessità e assume il punto di vista reticolare”* (D. Cristanini, *Progettazione*, in “Voci della scuola” n. 1, Tecnodid Napoli 2002) e nella sostanza, cancellate le prospettive introdotte in prima applicazione con l'Obiettivo formativo nelle Indicazioni e nelle Raccomandazioni di Bertagna, (che di fatto superava la programmazione per obiettivi singoli) vengono introdotte le competenze al posto degli obiettivi educativi e didattici, denominate nei Traguardi.

Le competenze segnano, dunque il passaggio dalla scuola della programmazione a quella della progettazione. Cosa siano le competenze è un problema a cui si sono applicati molti, generando una grande confusione, tuttavia, pur nate come saper fare nella formazione professionale (con distinzione di competenze di base, trasversali e tecnico - professionali), nella scuola hanno assunto una dimensione più ampia e sono state definite come l'atto di utilizzare e padroneggiare conoscenze, abilità e atteggiamenti in modo intenzionale al fine di affrontare e risolvere un compito anche (parzialmente) nuovo.

Le competenze si valutano in un modo un po' diverso dagli obiettivi, mediante rubriche e, posto che siano stati già fissati standard d'apprendimento (come si possono intendere i traguardi e gli obiettivi d'apprendimento delle Indicazioni nazionali), dopo aver declinati gli standard terminali del proprio ciclo di studi in standard della propria scuola (pubblicati nel PTOF e secondo la procedura descritta al punto 2) La programmazione educativa e didattica del, pur nell'ottica della progettazione), secondo Comoglio (M. Comoglio, *Valutazione autentica*, in “Voci della scuola” n. VI, Tecnodid, Napoli 2007) il docente, per definire una rubrica, deve:

- *chiarificare standard e attese riguardo alla qualità, al valore o al pregio di una risposta, di un prodotto o di una prestazione*
- *predisporre una prestazione autentica che sia in grado di mostrare con evidenza se gli obiettivi e gli standard, dopo il processo di insegnamento/apprendimento, siano stati raggiunti*
- *preparare un sistema di criteri (le rubriche) che modulano la competenza manifestata dallo studente nella prestazione richiesta*
- *rendere pubblici i criteri di valutazione prima che la prestazione sia eseguita*
- *progettare un allineamento dell'istruzione agli standard desiderati.*

L'allineamento di cui parla Comoglio consiste nella ricerca di diversi compiti nell'intento di coprire tutte le sfaccettature della competenza in questione secondo una progressione gerarchica. Noi l'avevamo prevista (al punto precedente) nella progettazione d'istituto come definizione dei profili di competenza, cioè all'inizio della programmazione, ma nulla vieta che una volta definite in via di massima le competenze biennali, annuali e tri

o quadri mensurali, si possa poi passare a questa analisi per assicurare un vero apprendimento in profondità (autentico).

Ma Comoglio parla quando il profilo di competenza terminale di ciclo proposto da Bertagna era stato improvvidamente cancellato e al suo posto con le indicazioni per il ciclo primario di Fioroni del 2007 erano stati introdotti i Traguardi di sviluppo delle competenze (*posti al termine dei più significativi snodi del percorso curricolare, dai tre a quattordici anni, rappresentano riferimenti obbligatori per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno*) e gli Obiettivi di apprendimento (*definiti in relazione al termine del terzo e del quinto anno della scuola primaria, sono passaggi ritenuti strategici al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti dalle Indicazioni*), sovvenendo così (ancora autoritariamente, a mio parere) al compito del docente (quindi l'autonomia vera, come dice Boselli, era quella che c'era prima dell'autonomia).

Intanto però la Legge 27 dicembre 2006, n. 296, all'articolo 1, comma 622 dice che: *“L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno d'età”*. Dunque la separazione tra il campo dell'istruzione (titoli di studio) e formazione professionale (qualifiche professionali) è definitivamente caduta (come diceva la legge delega 28 marzo 2003, n. 53). E perciò con il D.M. 9 del 27 gennaio 2010 si afferma la necessità di certificare le competenze acquisite dagli studenti che completano il proprio ciclo decennale di studi. Questo fatto rappresenta una novità per la scuola italiana, che è chiamata a valutare non solo le conoscenze (sapere) e le abilità (saper fare e applicare regole) degli studenti, ma anche le loro competenze in contesti reali o verosimili anche nuovi.

Poi, o meglio intanto, sono arrivate le competenze europee. Il Parlamento Europeo e il Consiglio d'Europa (2006/962/CE) hanno introdotto per la prima volta il concetto di competenze chiave nella Raccomandazione intitolata *“Quadro comune europeo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente”*. La valutazione delle competenze da certificare in esito all'obbligo di istruzione, *«è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche»* (articolo 1, comma 2, del D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122) ed è effettuata dai consigli di classe per tutte le competenze elencate nel modello di certificato, allo scopo di garantirne la confrontabilità.

Intanto sono state dettate le Nuove indicazioni (2012) facendo tesoro degli errori commessi con le precedenti. Ma poi le competenze europee sono state ulteriormente rivisitate il 22 maggio 2018 dal Consiglio dell'Unione Europea che, richiamandosi alla propria Raccomandazione del 2006, ha deciso di puntare l'accento su temi particolarmente importanti nella moderna società: lo sviluppo sostenibile e le competenze imprenditoriali, ritenute indispensabili per *“assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti”* (cfr. M. Caratù, *Quali sono le competenze chiave e quelle trasversali? La base della formazione europea*).

Da ultimo, infine, il DM 742/17 ha definito il modello della certificazione per il primo ciclo secondo la materia e le linee guida (del 9 gennaio 2018) come trattate dal DLvo 62/17, perciò oggi a distanza di due anni gli studenti si ritrovano a essere certificati la prima volta sui *“traguardi di competenza”* immersi nelle (nuove) competenze europee al termine della scuola secondaria di I grado e una seconda, al termine del biennio delle superiori, con riguardo alle competenze di cittadinanza immerse nei relativi livelli raggiunti dallo studente in relazione agli assi culturali che raggruppano le diverse discipline.

Per fare sintesi, al compimento della rassegna della didattica dal dopoguerra, si consideri la tabella seguente che illustra i principali riferimenti delle diverse stagioni pedagogiche.

<i>Riferimento storico</i>	<i>Progettualità docenti</i>	<i>Riferimenti nazionali fondamentali</i>	<i>Valutazione didattica</i>
Scuola tradizionale	Attuazione programma nazionale	Contenuti allineati su base storica	Globale con temi, traduzioni, interrogazioni
Scuola anni '50 – '90	Programmazione educativa e didattica lineare	Obiettivi generali da declinare operazionalizzandoli	Valutazione obiettivi conseguiti
Scuola dell'autonomia	Progettazione reticolare	Traguardi competenze e Obiettivi apprendimento	Valutazione competenze conseguite

Cap. sesto. Le teorie dell'apprendimento

1) Il Comportamentismo

Alla base dell'organizzazione didattica che abbiamo appena visto, comunque, si colloca una teoria dell'apprendimento. In tal senso bisogna ricordare che nella seconda metà del Novecento, accanto ai modelli d'apprendimento riferiti tradizionalmente ad orientamenti pedagogico-filosofici (come idealismo, pragmatismo, marxismo e criticismo, fenomenologia, ermeneutica, teoria dei sistemi, filosofia analitica), cominciano ad emergere anche quelli riferiti a prospettive scientifiche (come comportamentismo, gestaltismo, cognitivismo, teorie socio-antropologiche, scienze dell'informazione e della comunicazione, funzionalismo, strutturalismo, scienze biologiche e psicobiologiche).

In definitiva ancora le pratiche didattiche si configurano solo come strumenti operativi e rimangono, perciò, fondate più o meno palesemente su modelli teorici che si collocano entro precise tradizioni simbolico-culturali; l'alto numero dei modelli ammissibili dice chiaramente che ciascuno di essi da solo non è certamente in grado di esaurire l'intero campo epistemico della didattica. Di fronte a tutto ciò, tuttavia, come dice C.

Laneve²⁸, non si tratta, però, di accogliere un progetto acriticamente eclettico e genericamente pluri-comprensivo, ma della necessaria ricerca di senso nei sentieri virtuosi, nel labirinto della complessità dell'azione didattica, perciò come abbiamo già detto, liberatasi dalla filosofia, la didattica è poi diventata debitrice dei fondamenti della psicologia: ed, infatti, nello sforzo di trovare la propria strada (e soprattutto quando la scienza psicologica aveva già imboccato la strada del primo Cognitivismo), si è fatta totalmente imbastire ancora col filo del Comportamentismo, per arrivare negli ultimi anni del Novecento e nei primi del nuovo secolo a farsi pienamente imbottire col panno del Costruttivismo.

Come ciò sia accaduto, è presto detto. Alla conclusione di un lungo percorso, iniziato con l'associazionismo rispondente di Watson (1913), il riflesso condizionato di Pavlov (1915) e l'associazionismo operante di Skinner (1930), ma non insensibile alle suggestioni della Teoria della Forma (Köhler, 1913/20) e soprattutto alle proposte del comportamentismo soggettivo (meccanismo TOTE), R. M. Gagné, infatti, ha potuto sintetizzare la concezione comportamentistica dell'apprendimento, proponendo un modello consistente in 8 condizioni diverse alla base di 8 livelli diversi d'associazione.

Un modello capace così di dar conto di una progressione che, pur partendo dall'acquisizione di segnali molto semplici e immediati, può giustificare anche forme maggiori di apprendimento, giungendo fino alla soluzione del "Problem solving" come risposta a 2 o più regole che determinano una regola di ordine superiore. Questa proposta si può considerare in Italia, con la traduzione dell'opera di Gagné padre²⁹, il riferimento iniziale all'avvio della didattica come scienza autonoma da un lato e il distacco dalla concezione tradizionale dell'insegnamento come trasmissione delle conoscenze indicate nel programma nazionale.

In realtà, tuttavia, ha giustificato dagli anni '80 una programmazione educativa e didattica impostata su piccoli passi che si sommano lungo percorsi lineari con frammentazione del senso globale dell'apprendimento. Tale organizzazione educativa poi si è accentuata ancor di più nei successivi venti anni, quando si sono introdotte con abbondanza le pratiche dell'operazionalizzazione degli obiettivi, l'analisi componenziale del compito e l'uso delle tassonomie, cavalcando lo strutturalismo bruneriano contro lo sperimentalismo attivista deweyano. E mentre tutto ciò accadeva, come già detto, il primo Cognitivismo, quale complesso sistema di ricerca nato negli anni '50 dall'apporto al problema della cognizione (acquisizione e uso della conoscenza) di varie scienze (come linguistica, neuroscienze e robotica, cfr. scheda 7) Approcci scientifici all'apprendimento, e poi dalla psicologia cognitiva, con particolare riferimento agli studi sulla memoria e con fondamento sul paradigma HIP), stava già facendo evolvere la ricerca didattica (secondo Cognitivismo), prima con l'interpretazione dell'apprendimento significativo di D. P. Ausubel (1968) e poi con la concezione plurale delle intelligenze di H. Gardner (1983).

Gli studi sulla memoria, infatti, partendo dai modelli d'intelligenza artificiale, avevano successivamente messo in evidenza come nel fenomeno mnestico fossero distinguibili un sistema a breve termine o STM e un sistema a lungo termine o LTM, oltre al semplice registro sensoriale (memoria a brevissimo termine). Questa distinzione aveva poi stimolato E. Tulving (1972) a studiare la LTM, rinvenendo due forme di memoria a lungo termine: da un lato quella episodica, quale serbatoio degli episodi di vita personale, ricordati nel loro ricco e concreto contesto esperienziale spazio-temporale, relazionale ed emotivo-affettivo (analogico), e dall'altro lato quella semantica, quale serbatoio delle conoscenze formalizzate e impacchettate in un formato astratto (digitale) come quello linguistico.

²⁸ C. Laneve, *Il paradigma polireferenziale*, in a. c. di L. Calonghi, *Nel bosco di Chirone*, Tecnodid Napoli 1993

²⁹ R. M. Gagné, *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando Roma, 1970

Queste indicazioni avevano a loro volta stimolato un altro ricercatore, J. R. Anderson (1976) a studiare la memoria semantica, fino a rinvenire in essa una costituzione differenziale della conoscenza in base a due codici: la conoscenza dichiarativa (o esplicita, perché espressa in modo consapevole), strutturata su enunciati riferiti a reti di proposizioni, e quella procedurale (o implicita, perché non espressa spontaneamente in modo consapevole, ma accessibile alla consapevolezza solo tramite uno sforzo intenzionale che passa attraverso la presa di coscienza e poi tratta dichiarativamente i materiali impliciti così emersi), strutturata su schemi motori e/o moduli d'azione, quali strutture di processi operativi (i moduli fanno riferimento alla teoria modulare del funzionamento di mente e cervello (Fodor, 1983).

Vari Autori, poi si sono interessati dei modelli mentali con cui sono rappresentati gli eventi (sia con riferimento alla memoria episodica che alla conoscenza procedurale) come lo "script" (rappresentazione della scansione temporale e dei ruoli che accadono negli avvenimenti tipici, cfr. Shank e Abelson, 1977), o il "frame" (cornice, o rappresentazione degli oggetti e delle caratterizzazioni spaziali degli eventi, cfr. Minsky 1975), poi studiati all'interno del complesso processo di concettualizzazione che avviene nella prima infanzia da K. Nelson (1982), o i "format", unità di comunicazione, ossia strutture d'interazione standardizzata, inizialmente microcosmica fra un adulto e un bambino, contenenti dei ruoli delimitati che alla fine diventano reversibili di Bruner (1983), tutti poi magistralmente interpretati nel "Ciclo percettivo del significato" di U. Neisser (1976), compiendo la piena evoluzione al Costruttivismo.

Scheda 12. Il cognitivismo come sviluppo della percezione (dall'HIP al Ciclo percettivo del significato)

Dalla Teoria dell'informazione si sviluppa, dunque, il paradigma dell'elaborazione dell'informazione come computazione (Human Information Processing, o HIP), in applicazione allo studio della cognizione adulta, come quadro di riferimento teorico comune a discipline diverse (le teorie dell'informazione e delle computazioni, gli studi sull'intelligenza artificiale e la linguistica, come abbiamo visto, tutti unificati sotto il nome di "Scienza cognitiva" entro cui è presente anche un ramo di psicologia sperimentale che prende il nome di "Psicologia cognitiva". A questo ramo degli studi di psicologia, peraltro, in seguito contribuiranno anche paradigmi diversi da quello computazionale e con esso addirittura in pieno contrasto, come quello connessionista delle Neuroscienze e della distribuzione in parallelo dell'informazione nel passaggio dalla sensazione alla percezione di Kandel).

Partita con lo studio dell'adulto (Andragogia), solo in seguito la Scienza cognitiva si applica allo studio dello sviluppo infantile da ricercatori che cercano di completare, ridimensionandola, la teoria della scuola di Epistemologia genetica di Piaget. Si basa sulla metafora del computer: così come funziona un computer, la mente umana è un sistema che manipola rappresentazioni (simboli), trasformando l'informazione, secondo regole sequenziali di computazione (processi in serie), in conoscenza da immagazzinare sotto forma di rappresentazioni simboliche nei magazzini di memoria (MBT e MLT).

Il modo in cui l'informazione è rappresentata nel sistema cognitivo dipende dalla natura delle operazioni mentali che vengono applicate su di essa, perché la prestazione del soggetto in qualsiasi compito cognitivo consiste nell'eseguire in successione un certo numero di operazioni, identificabili e indagabili mediante il metodo clinico piagetiano e l'applicazione del computer (computazione) ai passaggi d'informazione (processazioni) individuate nello svolgimento dei compiti tipici. Tali operazioni "ridescrivendo le

informazioni" in formati diversi, impiegano tempi prestabiliti, permettendo allo studioso d'inferire le operazioni compiute sull'informazione, specificandole in termini computazionali (non neurologici), mediante analisi di protocolli computazionali.

Anche U. Neisser che più d'altri psicologi cognitivi si è occupato di questi temi, nel suo libro del 1967 (*Cognitive Psychology*) dà ampio spazio al riconoscimento del reale nella percezione, sviluppato attraverso un percorso che si snoda in operazioni preliminari o preattentive che *"producono alla mente l'esistenza di quegli oggetti che ulteriori meccanismi si incaricheranno in seguito di completare e interpretare"*. Poi su questi processi preattentivi, interverrebbe l'attenzione vera e propria, o attenzione focale perché orientata *"su quella parte del campo che interessa"* il percipiente, con ripresa del "set" percettivo o l'aspettativa del "New Look" (cfr. Bruner). Si avrà, infine, l'intervento delle conoscenze depositate in memoria che permettono il riconoscimento dell'oggetto percepito (costruito dal percipiente).

Questa è la prima fase del pensiero dell'A. dove si definisce il percettore come un costruttore, perché ri-scrittore in successivi formati delle informazioni. Ma già nel 1976, l'A. imposta un passaggio capitale, necessario perché *"il rapido sviluppo di nuove e numerose tecniche sperimentali, escogitate da Broadbent, Sperling, Sternberg e altri, ha creato un entusiasmante senso di progresso. Queste tecniche erano solo l'inizio: c'è stato un vero e proprio diluvio di nuovi procedimenti, che si basano quasi tutti sulla precisa distribuzione temporale di stimoli e risposte, senza dover più ricorrere all'introspezione"*. Ma tutto ciò accade senza più riferimenti alla condizione dell'essere reale, perciò questo complesso di ricerche finisce per essere inutile. A questo andamento intende porre fine la nuova opzione dell'A. esposta in *"Conoscenza e realtà"*. La percezione è un processo che si sviluppa nel tempo, nel senso che ogni fase successiva dipende da quelle che l'hanno preceduta, realizzando gli schemi (strutture, copioni, immagini, cornici, programmi) che dirigono la percezione medesima, finché non ne sono poi modificati.

Per questa nuova impostazione il percettore è in piena sintonia con la realtà, perciò sviluppa schemi anticipatori che lo dispongono ad accettare determinati tipi d'informazione piuttosto che altri. Questa disposizione spesso, poi, si deve declinare, per cogliere l'informazione, in esplorazioni attive dell'ordine strutturale del reale (sempre mediante tali schemi anticipatori, qui in funzione di programmi d'azione percettiva). Ma l'informazione raccolta modifica lo schema anticipatorio che, così modificato, determina nuova esplorazione per nuove informazioni da cogliere nel ciclo percettivo. In tal senso si passa dal processo dell'immagazzinamento dell'HIP al Ciclo percettivo del Significato: lo schema (o la struttura anticipatoria) dirige l'esplorazione con diversi programmi d'azione percettiva che agiscono a vari livelli d'astrazione e di significato, per rendere disponibile l'informazione sull'oggetto che rappresenta l'informazione possibile del mondo effettivo, ma poi i risultati dell'esplorazione modificano gli schemi usati inizialmente e determinano nuova esplorazione per nuova informazione.

Si determina così il passaggio da una concezione dove, se per cogliere la realtà, bisogna immaginarla, vale a dire farsene un'immagine (immaginare è percepire), ad un'altra dove immaginare è anticipare la percezione, formando schemi che il percettore ha staccato dal ciclo percettivo per propri scopi (la percezione è raccolta continua d'informazione; l'immagine si forma soltanto quando la percezione viene fermata e fissata, come nel compiere un movimento o un disegno o nel costruire una rappresentazione mentale). A metà degli anni '70 si determina, dunque, la crisi della ricerca computazionale cui contribuiscono anche la Teoria ecologica della percezione di J. J. Gibson e gli studi sulla memoria, per arrivare a calare la ricerca nel terreno concreto dei processi mentali quotidiani o dei compiti della vita.

La psicologia cognitiva si apre così a problemi che, lungi dall'occuparsi soltanto d'analisi di protocolli computazionali, afferiscono a diversi campi psicologici: come quelli

sociale, dello sviluppo, dell'apprendimento, della personalità, dell'educazione e quello clinico.

2) Il Costruttivismo. I precursori: Piaget e Vygotskij

La figlia di Gagné³⁰, a distanza di più di vent'anni dall'opera del padre e riassumendo gli studi precedenti (Ausubel, Mayer), può così analizzare i processi mentali implicati nelle varie operazioni di apprendimento e di alfabetizzazione strumentale, riconoscendo: a) reti proposizionali, secondo le strutture gerarchiche della conoscenza dichiarativa, e b) condizioni d'azione nelle produzioni che specificano le sequenze operative (meccanismi se ... allora, diagrammi di flusso, ramificazioni ad albero ecc.), ed introducendo tra gli elementi della schematizzazione dei processi operativi (conoscenza procedurale) anche c) riconoscimento ed elaborazione delle immagini.

Ellen, del resto, è soltanto la punta emersa di un ampio gruppo di ricercatori che, ad esempio per ciò che concerne la conoscenza dichiarativa e anche con riferimento più o meno diretto ai contemporanei studi sulla Grammatica strutturale, come modello di competenza linguistica, hanno approfondito il ruolo delle rappresentazioni mentali (Minsky, Howard, Anderson) e delle mappe concettuali (J. D. Novak e D. B. Gowin) nella costruzione della conoscenza, fino ad arrivare ai giorni d'oggi a sviluppare una teoria della mente come sviluppo della dimensione meta-cognitiva (Flavell e Wellmann, Borkowski, Sternberg) e una teoria della cultura come costruzione del significato (secondo Bruner).

Gli studi sugli schemi procedurali e sulle memorie episodiche, d'altra parte, con U. Neisser, come visto, arrivano anche a configurarsi come strumenti percettivi e d'anticipazione della realtà, capaci di darle senso: un senso sicuramente legato originariamente all'impianto genetico di base, ma poi attraverso un ciclo percettivo che si applica alle caratteristiche formali e infralogiche degli oggetti da un lato, ma anche ai comportamenti sociali e al significato dei medesimi, delle persone e delle situazioni relazionali (emozioni) per il soggetto, capace di evolvere e costruire (Costruttivismo) nuovi significati e schemi d'orientamento. Tutto ciò si dipana, però dalle prospettive di due Autori precursori.

J. Piaget con la sua Epistemologia genetica a partire dal 1936 ha indagato lo sviluppo mentale del soggetto in età evolutiva dalla nascita all'adolescenza (attraverso lo stadio dell'intelligenza senso-motoria nella prima infanzia, quello delle operazioni concrete nella seconda e terza infanzia e quello delle operazioni formali nella preadolescenza e nell'adolescenza) alla luce delle strutture logico-formali (con riferimento alla Psicologia della Forma, ancora prevalente allora come scuola psicologica in Europa), utilizzando il metodo clinico e costruendo la sua interpretazione dello sviluppo psico-fisico e mentale quale effetto dell'interazione tra il soggetto e l'ambiente fisico e sociale.

Lo sviluppo, allora, avviene per autogenerazione a partire dalle basi biologiche, per arrivare, adattandosi alla realtà con accomodamenti (quando adattiamo i nostri schemi alle nuove condizioni) e con assimilazioni (quando integriamo le nuove situazioni negli schemi vecchi), alternati a fasi di riorganizzazione interna (il pensiero si struttura come un insieme coerente: un vero e proprio sistema) e di riequilibrio con l'esterno dove si determina l'equilibratura (il conseguimento di un livello più avanzato di capacità d'adattamento).

Anche se la ricerca psicologica ha in seguito modificato la visione piagetiana (col riconoscimento delle capacità dei più piccoli, o con la negazione dell'ineluttabilità del conseguimento delle operazioni formali nei più grandi ecc.), l'idea che l'intelligenza si autogeneri (autopoiesi) con uno sviluppo progressivo strutturale delle forme che la

³⁰ Ellen D. Gagné, *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, SEI, Torino 1989

costituiscono nell'evoluzione individuale sono concetti ormai fondamentali del Cognitivismo.

L. S. Vygotskij, abbandonata la prospettiva riflessologica pavloviana (per questo la sua opera sarà sottoposta a revisione politica dal Comitato centrale del PCUS subito dopo la sua morte), apre lo studio delle funzioni psichiche superiori, poi continuato da A. R. Lurija e altri, e in particolare del Linguaggio, attribuendogli funzioni di regolazione della mente. La sua importanza per il cognitivismo, nonostante la morte prematura abbia interrotto sul nascere molte sue prospettive, risiede nella concezione della sua scuola di Psicologia storico-sociale: per l'A. lo sviluppo cognitivo dipende dal contesto storico sociale, è in altre parole una conseguenza del vivere in comunità, perché tale condizione non solo offre i contenuti delle conoscenze (funzione di trasmissione, tradizionalmente ammessa), ma sviluppa anche la base dei meccanismi delle funzioni mentali attraverso la costruzione delle capacità grezze (sia di rappresentazione e comprensione, sia di comunicazione).

Ciò accade perché il bambino piccolo è immerso nella trama dei rapporti sociali e così impara l'uso degli strumenti dell'interazione sociale (linguaggio e comunicazione) per primi (funzioni interpsichiche), ma poi questi strumenti si applicano agli stati interni della mente (funzioni intrapsichiche) divenendo strumenti di pensiero (forme d'azione e di controllo, linguaggio interno).

Anche per Vygotskij, lo studio psicologico ed etologico (comportamento animale) che è venuto in seguito, ha ridimensionato molte affermazioni (lo sviluppo del linguaggio avviene anche per meccanismi biologici predeterminati, basta pensare alla Grammatica generativo-trasformativa di Chomsky e non solo per esposizione sociale, ovvero taluni sistemi di rappresentazione mentale, come mostrerà il neurologo Rizzolatti, sono presenti nella dotazione cerebrale innata ecc.), tuttavia il richiamo alla storicità dello sviluppo dei processi cognitivi, con una forte valorizzazione della dimensione interattiva e culturale si ricollega all'importanza delle propensioni del Cognitivismo sociale (Social Cognition). A tal punto da considerare Vygotskij (con Piaget) anche uno dei precursori più autorevoli del Costruttivismo

3) Il Costruttivismo. I protagonisti: Ausubel, Gardner e Bruner

La ricerca di D. P. Ausubel si centra sulla nozione dell'apprendimento significativo, in contrapposizione a quella dell'apprendimento meccanico (associazionismo comportamentista) e si basa su di un modello di memoria semantica di tipo gerarchico: l'uomo conosce attraverso la sua struttura cognitiva e, interagendo con l'ambiente circostante, crea nuova conoscenza. Per imparare in modo significativo, infatti, gli individui devono poter collegare la nuova informazione a concetti e proposizioni rilevanti già posseduti. La conoscenza perciò avviene mediante elaborazione del significato: l'allievo deve poter attribuire al materiale d'apprendimento un significato suo personale (senso).

Nell'apprendimento meccanico, invece, il contenuto è già definito nel suo significato e l'allievo deve solamente imprimerlo nella mente. Questa teoria appare per la prima volta nel 1962 (anche se ha un illustre antecedente filosofico nell'opera di Herbert) e poi è ripresa più volte dall'Autore fino ad assestarsi completamente in "*Educational Psychology: a cognitive view*", pubblicato nel 1968, ma largamente ignorato dalla psicologia comportamentista. Solo col biologo Joseph D. Novak la concezione della conoscenza d'Ausubel è resa operativa attraverso lo strumento della mappa concettuale e viene così rivalutata, assumendo notorietà a livello mondiale.

Nella teoria d'Ausubel è fondamentale, per poter indurre da parte del docente nuova conoscenza in modo significativo per l'allievo, sapere quali concetti sono già stati incorporati nella struttura cognitiva preesistente, al fine di collegare a questi le nuove informazioni mediante opportune relazioni. Ausubel parla di contenuti di conoscenza (informazioni nuove) che per essere incorporati nella struttura cognitiva del soggetto conoscente, devono essere logicamente significativi. E tali contenuti possono diventare logicamente significativi solo in virtù delle relazioni che potenzialmente si possono stabilire con la struttura cognitiva preesistente. In tal senso le condizioni d'attualizzazione di tali relazioni sono tre:

- i contenuti da apprendere devono avere una coerenza interna (le parti di tali contenuti sono legate le une alle altre non in modo arbitrario, ma da una struttura d'insieme non contraddittoria);
- il soggetto conoscente deve possedere una struttura cognitiva capace di contenere delle informazioni che potenzialmente, per similitudine, analogia o continuità, possono entrare in relazione con il nuovo contenuto di conoscenza;
- il soggetto conoscente deve essere motivato a mettere in relazione la sua struttura cognitiva con le nuove informazioni; in tal modo il nuovo contenuto di conoscenza può essere investito anche d'un significato psicologico personale.

I concetti, poi, vengono incorporati attraverso quattro fasi:

- a. assimilazione che avviene nel momento in cui un nuovo concetto si lega in modo significativo ad un concetto preesistente nella struttura cognitiva, ristrutturandola in parte o interamente;
- b. differenziazione progressiva che avviene quando un nuovo concetto viene innestato nella struttura cognitiva e la struttura si riorganizza: essa si differenzia, differenziando i livelli di conoscenza ed i modi di conoscere precedenti;
- c. conciliazione integrativa, avviene al momento in cui un nuovo concetto assimilato cambia la struttura cognitiva preesistente: non è possibile che tutti i concetti vengano ricordati così come sono appresi (esempio: come sono scritti su un libro, o come sono spiegati in aula), ma vengono modificati a seconda del significato che assumono per il soggetto conoscente, dunque ogni nuova conoscenza viene integrata nella vecchia conoscenza e tale integrazione porta ad un cambiamento anche della conoscenza precedente;
- d. apprendimento sovraordinato o cognizione complessa, avviene quando, con l'assimilazione di un nuovo concetto, è possibile collegare un certo numero di concetti già appresi o/e da apprendere.

H. Gardner, neuro-psicologo e studioso d'arte, è considerato il principale rappresentante della teoria delle intelligenze multiple (*Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, 1983). Il punto di partenza della sua concezione è la convinzione che la teoria classica dell'intelligenza, basata sul presupposto che esista un fattore unitario e misurabile tramite il QI, sia errata. Dopo aver compiuto indagini sull'intelligenza dei bambini, anche disabili, e su adulti colpiti da ictus, infatti, l'A. giunge alla conclusione che gli esseri umani sono dotati di almeno sette intelligenze, ovvero sono intelligenti in almeno sette modi diversi.

Ciò significa che alcuni di noi possiedono livelli più o meno alti in tutte o quasi tutte le intelligenze, mentre altri hanno sviluppato in modo più evidente solo alcune di esse. È importante, tuttavia, sapere che ognuno può sviluppare tutte le diverse intelligenze, fino a raggiungere soddisfacenti livelli di competenza, se messo nelle condizioni appropriate d'incoraggiamento, arricchimento e istruzione. Inoltre le intelligenze sono strettamente connesse tra loro e interagiscono in modo molto complesso.

L'A. identifica queste sette differenti tipologie distinte d'intelligenza:

1. Intelligenza logico-matematica, abilità implicata nel confronto e nella valutazione d'oggetti concreti o astratti, nell'individuare relazioni e principi.
2. Intelligenza linguistica, abilità che si esprime nell'uso del linguaggio e delle parole, nella padronanza dei termini linguistici e nella capacità di adattarli alla natura del compito.
3. Intelligenza spaziale, abilità nel percepire e rappresentare gli oggetti visivi, manipolandoli idealmente, anche in loro assenza.
4. Intelligenza musicale, abilità che si rivela nella composizione e nell'analisi di brani musicali e nella capacità di discriminare con precisione altezza dei suoni, timbri e ritmi.
5. Intelligenza cinestesica, abilità che si rivela nel controllo e nel coordinamento dei movimenti del corpo e nella manipolazione degli oggetti per fini funzionali o espressivi.
6. Intelligenza interpersonale, abilità di interpretare le emozioni, le motivazioni e gli stati d'animo degli altri e di corrispondervi adeguatamente.
7. Intelligenza intrapersonale, abilità di comprendere le proprie emozioni e di incanalarle in forme socialmente accettabili.

A questi tipi d'intelligenza, l'A. ha aggiunto in seguito un'ottava intelligenza, quella naturalistica, relativa al riconoscimento e la classificazione d'oggetti naturali; ipotizzando inoltre la possibilità dell'esistenza di una nona intelligenza, l'intelligenza esistenziale, che riguarderebbe la capacità di riflettere sulle questioni fondamentali concernenti l'esistenza e più in generale nell'attitudine al ragionamento astratto per categorie concettuali universali.

J. S. Bruner. Lo psicologo più "potente" del XX secolo ha più volte utilizzato il modello linguistico per esaminare il nascere dell'azione nel bambino piccolo. In "*Psicologia della conoscenza*" (1973) nel pieno dell'analisi di una "modularizzazione" (apprendimento) di un gesto utile e finalizzato, applicando tale modello, si trova di fronte ad un fenomeno imprevisto: quando il gesto, che prima era appena abbozzato e del tutto stentato, tende ad acquisire stabilità e sicurezza, lo fa cambiando la struttura dell'insieme che, pur risultando ancora composta dei singoli atti così come lo era precedentemente, tuttavia acquisisce una nuova fisionomia (come dimostreranno poi gli studi di J. A. Adams e R. A. Schmidt sullo schema motorio). In altre parole, al contrario del linguaggio, dove le parole e i fonemi seguono regole di composizione e sostituzione per costituire frasi, ciascun gesto finalizzato è una "gestalt" (una forma) specifica collegata in modo significativo al contesto esterno ed interno del soggetto.

Il suo percorso scientifico inizia col "new look" (studio della percezione visiva influenzata dalla disposizione dello stato mentale delle persone) e prosegue con un rivoluzionario impatto sulla scuola degli Stati Uniti (*Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, 1961). Rispetto alla scuola tradizionale, dove il modello didattico è impostato sulla comunicazione dei contenuti in modo univoco per tutti gli allievi (la "lectio ex cathedra"), infatti, con l'Attivismo deweyano si era posto il problema di una più profonda "partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della sua gente" (*Il mio credo pedagogico*, 1897). Questa nuova strada era stata percorsa da principio con attenzione a due differenti fattori: il primo è la motivazione ad apprendere che il docente può stimolare con l'animazione dell'insegnamento, attraverso il raccordo alla vita quotidiana o presentando argomenti in forma di problema (W. H. Kilpatrick) e favorendo con il laboratorio un apprendimento attivo, pratico, produttivo ("learning by doing" per J. Dewey).

Il secondo fattore è l'adeguamento dei passi nella conoscenza dei contenuti alle capacità di comprensione individuale degli alunni che da un lato, nel Mastery learning di

prima generazione per i curricoli delle materie più formalizzate, si sviluppa attraverso una frammentazione (non così minuta, però, da far perdere il senso dell'apprendimento) dei percorsi (C. W. Washburne e H. Parkhurst), e dall'altro lato per i curricoli delle materie meno formalizzate si determina con attività globali, anche di gruppo, dove nelle diverse interazioni ciascun alunno può sviluppare liberamente un proprio apprendimento a seconda delle sue possibilità, utilizzando il tempo a lui necessario con una nuova concezione di Attitudine (W. H. Kilpatrick). Ma alle soglie degli anni '60 la competizione con i russi per la conquista dello spazio sembrava persa, a causa di una scarsa conoscenza dei giovani, particolarmente nelle scienze, da ciò derivò l'accusa alla scuola attiva, di non formare adeguatamente gli allievi nella conferenza a Woods Hole nel 1957.

Con la Teoria dell'Istruzione bruneriana (le strutture generative della conoscenza, l'unità didattica, le tre forme della rappresentazione, il significato della valutazione ecc.) e gli studi connessi su curricolo (tassonomie, obiettivi, prerequisiti e Mastery learning di seconda generazione con R. Mager, B. Bloom e J. P. Guilford, le condizioni dell'apprendimento con R. M. Gagné, già citato, e dell'insegnamento con J. E. Bratten, B. F. Skinner, R. Glaser, N. Crowder ecc.), al posto dei concetti pedagogici proposti come riferimento dell'azione educativa dall'Attivismo (esperienza, bisogno, transazione, osservazione, riflessione, ricerca ecc.), si offrono ai docenti alcuni sistemi concettuali che costituiscono anche dei potenti meccanismi d'uso professionale (K. Richmond) per l'adeguamento dei percorsi didattici alle caratteristiche dell'allievo (nascita della Psicopedagogia).

Tutto ciò definisce lo sviluppo dell'Individualizzazione quale massimo sforzo per offrire forme diversificate e comunque flessibili dei percorsi d'insegnamento, problema che si era palesato con la Programmazione educativa e didattica per staccarsi dalle formule tradizionali e autoritarie di didattica in Italia. Nella scuola, però, spesso un tale percorso non ha riscosso risultati adeguati a tutta l'iniziativa posta in essere dal corpo docente che ha inteso applicarlo. In realtà la società postmoderna vive delle problematiche (socioculturali) nell'educazione che, affrontate con paradigmi moderni, anche dopo la proposta strutturalista bruneriana, permangono senza soluzione.

Bruner allora approfondisce progressivamente il suo modo di vedere le problematiche. Se sono ormai acquisite alcune prospettive, come l'importanza della conoscenza per concetti, perché tali elementi sono gli organizzatori del pensiero, o l'idea di un curricolo a spirale, per avviare un continuo approfondimento, o la necessità di collegare la nuova conoscenza all'organizzazione della precedente, l'A. ne propone delle nuove. Lo studio sperimentale della Teoria della mente, infatti, gli consente un approccio che da un lato valorizza la metacognizione, mentre dall'altro lo conduce alla radice della conoscenza: conoscere vuol dire "fare significato" (*La cultura dell'educazione*, 1996). In tal modo il senso dell'agire mentale sta nel lavoro di costruzione e decostruzione delle strutture concettuali: intendendo "fare", come generare nell'azione attiva la costruzione del sapere, e "significato", come attribuire senso al conoscere in atto e al sapere raggiunto.

Per questa via si connettono il pensiero individuale e la cultura condivisa, la mente del singolo e la mente sociale, perché la vita mentale viene vissuta con gli altri, è fatta per essere comunicata e si sviluppa nel pieno dei codici culturali e delle tradizioni (così dopo averlo criticato, l'A. si riaccosta in un chiaro senso al pensiero di J. Dewey).

Cap. settimo: La formazione professionale in Italia

1) Un po' di storia

La formazione professionale d'oggi nasce da una delle tre radici dell'educazione degli adulti (IEdA). Si tratta, infatti, precisamente di quella che origina dai corsi di scuola artigiana e di mestieri, nata ai tempi del basso medioevo nei Comuni italiani per opera delle municipalità e delle Corporazioni artigiane (che subito dopo avrebbero dato vita, pur al di fuori delle Università, al grandioso sviluppo della cultura borghese). Tale educazione si protrae nell'Italia pre-unitaria, spesso riconosciuta dai Signori locali per la formazione delle maestranze e della bassa burocrazia, fino ad entrare stabilmente nello Stato sabauda, per essere gestita su obiettivi precisi e temporanei dai vari Ministeri economici in modo del tutto distinto dai percorsi della pubblica istruzione, benché sia proprio un ministro di tale dicastero (Cairoli) a dare moderne disposizioni a Comuni, Province e Camere di commercio, perché istituiscano scuole d'arte e mestieri (o scuole tecniche, nella dizione comune, da non confondere con l'istituto tecnico dipendente dalla P. I.) nel 1879.

Ma è anche l'unico di questo dicastero ad occuparsene, perché i primi veri provvedimenti per la sistemazione delle scuole professionali sono promossi nel 1912 dal ministero dell'agricoltura, industria e commercio con l'istituzione: a) delle scuole professionali di 1° grado (o scuole d'arte e mestieri), b) delle scuole industriali (nel 1922 poi scisse in scuole di tirocinio e scuole industriali di secondo grado), c) della scuola commerciale, d) della scuola industriale sezione delle industrie femminili, e) delle scuole pratiche d'agricoltura (cioè in poche parole tutte le scuole tecniche). Altre ancora, poi, sono istituite nel 1923, come scuole operaie e d'avviamento, industriali e di tirocinio, stazioni sperimentali e così via.

Nel corso del ventennio fascista la formazione del lavoratore è stata oggetto da un lato di un particolare sviluppo, seppur ancora episodicamente e all'occorrenza nell'indotto della costruzione delle opere pubbliche, intrapresa con grande impegno dal regime, ma da un altro lato anche di importanti tentativi di trasformazione culturale. Il primo di questi cade nell'aggancio alla scuola popolare con l'opera di Giuseppe Lombardo Radice e col passaggio sotto il ministero dell'educazione nazionale nel 1928 di tutte le scuole tecniche già dipendenti dal ministero dell'economia; il secondo con l'inserimento nel sistema scolastico attraverso la riforma della "Carta della Scuola" nel 1939/40 del ministro Bottai.

Nessuna di queste due grandi trasformazioni, tuttavia, era veramente voluta dal partito che sta dominando la vita socio-culturale della nazione, tanto che il pedagogista, quando ne prese coscienza (nel 1931 le scuole professionali e tecniche acquisite nel 1928 sono definitivamente inglobate nel sistema degli istituti tecnici), si distacca dall'Idealismo, da Gentile e dagli incarichi istituzionali, mentre il ministro Bottai, a sua volta, di tutta la sua notevole proposta non riuscì a realizzare che una miniriforma per la "scuola media unica", con alcune novità assolute (come la valutazione per giudizi), buttate subito via irragionevolmente dalla ventata d'isterica reazione politica ai tempi della Liberazione, per poi tornare come proposte progressiste e democratiche dopo più di trent'anni, per essere definitivamente annullate oggi).

Nel secondo dopoguerra, seppur al traino del grande sviluppo economico avviato dalla ricostruzione nazionale, anche la formazione professionale ottiene un ampio incremento, conservando, però, tutti i caratteri d'estemporaneità che aveva già mostrato fin dai tempi più lontani. Tuttavia, utilizzando una norma del 1938 che autorizzava il ministero della pubblica istruzione a trasformare e istituire scuole d'istruzione tecnica con ordinamenti speciali, il ministro Gonnella avviò fin dai primi anni '50 alcuni corsi

sperimentali d'istruzione professionale (trasformando negli istituti professionali sperimentali molte preesistenti scuole tecniche), riprendendo la tendenza ad inglobare anche queste scuole nel sistema dell'istruzione. Si sapeva già allora, però, dal dibattito della Costituente (anzi nel testo "dei 75", preparatorio delle determinazioni dell'Assemblea, le funzioni delegate in materia d'istruzione e formazione erano ancor maggiori) che la formazione professionale sarebbe diventata presto (si fa per dire) una delle competenze fondamentali che lo Stato avrebbe delegato alle regioni, in attuazione del riconoscimento delle autonomie locali.

Così, infatti, avviene in via generale con le prime elezioni dei consigli regionali nel 1970 e, più precisamente, nel 1972 con il trasferimento delle funzioni amministrative degli organi centrali e periferici dello Stato in materia d'istruzione artigiana e professionale (ex scuole tecniche), mentre solo pochi anni prima, nel 1969 con la Legge 754, il ministero della pubblica istruzione aveva istituito stabilmente gli Istituti Professionali Statali (con qualifica professionale a due o quattro anni) che, poi, negli anni Novanta, con la riforma del Progetto 92, ottengono una struttura stabile col triennio di qualifica completato da un biennio superiore che li porta al conferimento della Maturità quinquennale professionale per l'ammissione a tutti i curricula universitari.

Quando finalmente si realizza la delega alle regioni della Formazione Professionale, proprio allora si costruisce un percorso analogo e parallelo d'Istruzione Professionale nello Stato. Questa situazione le Regioni più forti non l'hanno mai accettata, mostrando poi resistenza allo Stato che nel medesimo Progetto 92 le chiamava alla corresponsabilità nella gestione della terza area (quella propriamente professionalizzante), tanto da costringerlo ad aprire un fondo di bilancio apposito per finanziarne in proprio corsi surrogatori delle azioni di tale area (sempre più risicato negli anni e in forte ritardo sulle scadenze).

Dopo l'istituzione delle Regioni ed il trasferimento alle loro competenze delle funzioni amministrative degli organi centrali e periferici dello Stato (ministeri dell'economia e dell'istruzione) in materia d'istruzione artigiana e professionale e fino alla Legge Costituzionale n. 3 del 2001, lo Stato ha mantenuto per quasi trent'anni il compito di definire con leggi-quadro (o leggi-cornice) i limiti entro cui si dovevano mantenere le leggi delle regioni ordinarie (che peraltro, pur assumendo una competenza chiamata "di legislazione ripartita o concorrente", sono dello stesso grado di quelle statali nella gerarchia delle fonti). La legge-quadro per la Formazione Professionale è stata definita con il testo del 21 dicembre 1978, n. 845 (dopo che nel 1973 era stato istituito l'ISFOL, ovvero l'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) e ogni Regione ha poi recepito questa normativa nazionale a modo proprio dettando conseguentemente le proprie leggi.

Per quasi vent'anni la situazione è rimasta così stabilizzata, con le regioni che sviluppavano le proprie iniziative formative e corsuali sul territorio, inizialmente con i fondi definiti appositamente dai contratti dei lavoratori e, poi, anche (oggi divenuti praticamente l'unico finanziamento) per i mezzi economici forniti prima dalla Comunità Economica Europea e poi dall'Unione Europea con i Fondi Strutturali, nell'idea di sviluppare con la FP *"lo strumento della politica attiva del lavoro che si svolge nel quadro degli obiettivi della programmazione economica e tende a favorire l'occupazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico"* (primo articolo della legge-quadro).

"Le iniziative di formazione professionale costituiscono un servizio di interesse pubblico inteso ad assicurare un sistema di interventi formativi finalizzati alla diffusione delle conoscenze teoriche e pratiche necessarie per svolgere ruoli professionali e rivolti al primo inserimento, alla qualificazione, alla riqualificazione, alla specializzazione, all'aggiornamento ed al perfezionamento dei lavoratori, in un quadro di formazione

permanente. Le iniziative di formazione professionale sono rivolte a tutti i cittadini che hanno assolto l'obbligo scolastico (con licenza media) o ne siano stati prosciolti (senza licenza media), e possono concernere ciascun settore produttivo, sia che si tratti di lavoro subordinato, di lavoro autonomo, di prestazioni professionali o di lavoro associato. Alle iniziative di formazione professionale possono essere ammessi anche stranieri, ospiti per ragioni di lavoro o di formazione, nell'ambito degli accordi internazionali e delle leggi vigenti" (secondo articolo della legge-quadro 845/78).

Scheda 13. La scuola popolare in Italia dal Risorgimento alla prima guerra mondiale

Prima della rivoluzione francese in Italia tutti gli Stati preunitari si preoccupano di offrire una scuola per i ceti che avrebbero poi frequentato le Università (il liceo classico, così come è definito nella "*Ratio studiorum*" dei Gesuiti), al fine di formare le élite dirigenti ed i professionisti maggiori. Spesso accanto a questa è diffusa anche una scuola minore con rudimenti di scienze e lingue straniere che può terminare subito a livello secondario (professionalizzante), ma anche dare il passaggio all'Università (per favorire la mobilità sociale dei migliori studenti) al fine di formare professionisti minori, burocrati esecutivi e liberi commercianti o imprenditori, in altre parole la fascia più alta del popolo. Ma poi, per tutto il resto della popolazione, prima dell'avvento dell'obbligo, c'è solo la scuola popolare gestita dagli Ordini minori senza distinzioni per fanciulli e per adulti.

La ventata laicista che, in seguito, accompagna la diffusione della rivoluzione francese prima della conquista napoleonica e che porta gli Stati italiani ad espellere ai primi dell'Ottocento gli Ordini religiosi più potenti, responsabili sia della scuola classica con i Gesuiti che della scuola popolare con i Minori e altri Ordini religiosi (Scolopi, Somaschi, Oblati, Fratelli della Dottrina Cristiana, Orsoline ecc.), ben presto di spinge contro la restaurazione politica europea e così l'educazione in Italia torna sotto la conduzione confessionale che era stata organizzata fin dal Concilio di Trento, contro la riforma protestante. L'educazione per il popolo, da principio strettamente intrecciata con l'alfabetizzazione elementare per i ragazzi, per lo più e con continuità è realizzata soltanto nelle scuole di catechismo tenute dai parroci, anche se accanto a queste esistono altre scuole, istituite da privati benefattori o industriali o civiche congregazioni di carità per adulti analfabeti, ma senza la continuità e la diffusione capillare delle prime.

In questo quadro, accanto al Piemonte che è uno degli stati più scolarizzati, ma con la Sardegna in grave ritardo, emergono sia la Lombardia austriaca che fin dal 1818 ha stabilito l'obbligo scolastico dai sei ai dodici anni per maschi e femmine sotto la gestione dei comuni, poi ha istituito scuole tecniche per i vari settori industriali e ha permesso l'istituzione di scuole di mutuo insegnamento (come gli asili apertiani) e professionali (private) sostenute dagli intellettuali lombardi (C. Cattaneo), eredi della tradizione illuministica, finché non divengono sospette d'attività antigovernativa e definitivamente chiuse; sia l'organizzazione delle scuole agrarie in Toscana per opera di C. Ridolfi e B. Ricasoli in cui "*vengono attuati esperimenti di vita lavorativa e di studio in un ambiente familiare e democratico*" (da F. Papi, *Teorie e strutture educative nell'epoca delle grandi trasformazioni*, Zanichelli, Bologna 1982, pag. 405).

Un primo scossone innovatore a questa situazione si ha con la legge Boncompagni (1848) per la quale il Regno di Sardegna (impegnato nella prima guerra del risorgimento) sottopone al proprio Ministero della P. I. (appositamente istituito) tutta l'organizzazione dell'istruzione, sottraendola al magistero ecclesiastico e assegnando l'istruzione popolare alle dipendenze dei comuni. Specifici interventi per la scuola popolare sono ordinati l'anno successivo con le "*Istituzioni provvisorie per le scuole primarie per gli adulti*", dove si dichiara che le scuole primarie hanno lo scopo "di continuare, di sviluppare e di applicare l'istruzione ricevuta dai fanciulli o di supplire al difetto di essa" e a tal fine nel corso inferiore si realizzano gli insegnamenti di Dottrina cristiana, Lettura e scrittura, Principi della lingua italiana, Aritmetica e Sistema legale di pesi e misure, mentre nel corso superiore si apre il curriculum a varie altre materie, pur mantenendo uno spirito nozionistico e trasmissivo, non capace di raccogliere le istanze più profonde dell'approccio partecipativo alla vita sociale caratteristico dell'educazione in età adulta.

Questa nuova organizzazione si stabilizza definitivamente con l'obbligo scolastico per il primo biennio elementare mediante la legge Casati (1859) che, sebbene sia nata principalmente per Piemonte e Lombardia, in poco più di 10 anni si diffonde per effetto della conquista sabauda a tutta l'Italia (salvo Trentino Alto Adige, Trieste e Venezia Giulia), perpetuando da quel momento un abissale divario tra le due macroregioni italiane del nord e del sud. Così nei primi anni dell'unità il ministro Berti (1866) riconosce e sovvenziona le scuole serali e festive per adulti analfabeti, nate da iniziative private e che convivono sul territorio con le scuole speciali d'educazione artigiana, nate da associazioni benefiche o privati e, soprattutto, dalle Società di mutuo soccorso degli operai e delle operaie. Proprio queste scuole sono oggetto, infatti, della richiesta del Partito operaio italiano (fondato a Milano nel 1882) di riconoscimento "come scuole di arti e mestieri obbligatorie" e la Lega socialista milanese nel 1891 col suo programma può denunciare come la scuola ufficiale sia condotta dallo Stato su una via diversa (umanistica) da quella più utile al popolo operaio (professionale).

Intanto si stava sviluppando l'associazionismo delle Leghe per l'istruzione e per l'educazione del popolo (nate in Belgio con impronta di neutralità politica e religiosa) con il programma di "adoperarsi per ottenere la maggior possibile diffusione dell'istruzione elementare per modo che nessuna delle classi del popolo ne rimanga priva e completare questa istruzione in modo il più utile alle classi operaie" (da D. Bretoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, Einaudi, Torino 1945, pag. 353). Alle Leghe, costituite con il contributo delle Società operaie, danno collaborazione le associazioni degli insegnanti e spesso le migliori personalità liberali ed anche cattoliche delle comunità locali come medici, amministratori, scienziati ecc. e in questo modo una nuova organizzazione affianca, col compito di pungolarla, l'organizzazione governativa e le amministrazioni locali. Ben presto, se non subito, però, da una parte le Leghe si colorano decisamente d'idee politiche (rivoluzionarie) e, dall'altra, la Chiesa non può assistere a lungo immobile alla propria emarginazione dal processo formativo del popolo, una funzione che l'aveva impegnata in un magistero, si può dire, ininterrotto dai tempi bui dell'alto medio evo e di Carlo Magno. Le iniziative messe in campo, tuttavia, dopo le analisi e le indicazioni de "La Civiltà Cattolica" con lo sviluppo episodico di biblioteche circolanti, non modificano i termini della questione o, al più, ripristinano solo le legittime pretese all'istituzione di libere scuole cattoliche.

Per questo indirizzo, però, la vera nuova forza è già nata: si tratta dell'Oratorio Salesiano di don Bosco, dove si raccolgono bambini e ragazzi poveri o abbandonati e adolescenti o adulti analfabeti, per essere istruiti prima e avviati al lavoro poi, e così attorno agli oratori e alle chiese nascono dormitori, mense, laboratori, tipografie e officine, aule e locali d'intrattenimento. "In conclusione il contributo di don Bosco e dei suoi Salesiani consistette nell'aver affrontato finalmente il problema dell'istruzione e dell'educazione richieste ormai chiaramente dalle grandi trasformazioni sociali indotte dalla civiltà industriale" (da A. S. Ruggiu, *Storia sociale dell'educazione*, Principato, Milano 1979, pag. 537). Le inchieste parlamentari sulla regia scuola elementare affidata ai comuni, però, stanno dando segnali molto negativi quanto ai locali adibiti e ai risultati conseguiti; l'Unione Magistrale degli insegnanti, poi, denuncia i trattamenti diversi da una città all'altra ed episodi di maltrattamenti e ingiustizie da parte delle autorità locali sono riportati sulla stampa. Così si determinano le condizioni perché lo stato avochi a sé le scuole elementari (ma non il patronato scolastico che ha compiti di assistenza), cambiando in questo settore la legge Casati con la legge Credaro nel 1911, e contemporaneamente stanzi un vigoroso fondo di bilancio, dove compaiono anche i contributi per l'istituzione di scuole serali e festive per adulti analfabeti.

Nel frattempo all'inizio del Novecento nasce l'Associazione per la cultura popolare che incredibilmente riceve dall'avocazione statale nuova forza (come ha modo di esprimere direttamente il ministro Credaro, per le vive preoccupazioni di spezzare il legame della vita comunale con la cultura e la scuola); in tal modo l'Associazione, divenuta Unione, può ricostruire le biblioteche popolari, istituire le università per il popolo e così via. Ovviamente queste istituzioni non danno titoli di studio, tuttavia non sono pochi gli adulti che dopo la loro proficua frequenza si presentano da privatisti alla scuola statale per ottenere almeno la licenza elementare che, allora, costituiva il primo livello dei titoli di studio ed era richiesto per accedere a numerosi mestieri e lavori. Con l'entrata in guerra nel primo conflitto mondiale, però, tutto ciò s'interrompe per riprendere poi sotto le norme e l'impostazione di marca fascista.

2) La Formazione professionale delle Regioni italiane al cambiamento dell'articolo 117 della Costituzione

Sul finire del vecchio millennio e all'inizio del nuovo, col passaggio dalla Prima alla Seconda Repubblica, intanto si è reso necessario un nuovo approccio allo sviluppo sistemico delle politiche per l'Occupazione, mediante legami coerenti e cogenti tra istruzione, formazione (Università) e lavoro, per rispondere alle nuove condizioni occupazionali innescate dalla società post-industriale. In tale quadro complessivo rientra anche la definizione di una nuova forma di governo del territorio e la riforma dell'Amministrazione che si determinano, per il principio della Sussidiarietà, attraverso l'autonomia degli Enti Locali e d'altre Istituzioni, come la scuola, con la Legge 59/97 e il Decreto Legislativo 112/98, pur rimanendo nell'ambito soltanto di un più spinto decentramento (poiché l'autonomia scolastica è "funzionale").

Ma ciò non basta, perché in breve tempo si arriva, con la legge costituzionale di riforma del Titolo V, a capovolgere interamente la vecchia logica della delega statale, portando le regioni in primo piano nella definizione della legislazione di competenza esclusiva per l'Istruzione e formazione professionale e di competenza concorrente per l'Istruzione, fatta salva l'autonomia scolastica, dove concorrente significa che la potestà in generale è delle regioni, mentre allo Stato residuano soltanto *"le norme generali sull'istruzione"* e *"i principi fondamentali"*, oltre che *"i livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale"*.

In tale quadro si definiscono varie iniziative legislative che s'intrecciano l'una con l'altra, come: a) la delineaione del nuovo sistema nazionale dell'Educazione sul doppio canale dell'Istruzione e della Formazione (Legge 53/2003, D. Lgs. 59/2004 e D. Lgs. 226/2005), b) l'istituzione di un nuovo obbligo formativo entro i 18 anni d'età (art. 68 della Legge 144/99 e DPR 257/2000), c) l'elevamento dell'obbligo scolastico a 16 anni con l'istituzione di un'Anagrafe scolastica nazionale (comma 622, Legge Finanziaria '07), d) il riordino della formazione professionale (Legge 196/97), e) nuove norme per l'apprendistato e l'alternanza scuola-lavoro (D. Lgs. 276/03, per la Disciplina del Lavoro - Apprendistato e D. Lgs. 77/05, per la Disciplina dell'alternanza scuola-lavoro), f) un complesso di nuovi strumenti partecipativi e orientativi con lo Statuto degli studenti della scuola secondaria, le Direttive sull'Orientamento scolastico, universitario e professionale, il Regolamento sui tirocini formativi e d'orientamento disposti dall'art. 18 della Legge 196/97, g) nuove norme sull'EdA (Direttiva 22/01 sulle Linee guida EDA, comma 632 della Legge Finanziaria 2006 per l'Istituzione dei Centri Provinciali e DM 25/10/07 per Regolamento dei Centri Provinciali d'Istruzione degli Adulti), h) la regolamentazione del sistema degli IFTS (Legge 144/99 e D. Interministeriale 436/2000).

E così via, con nuove norme anche per l'Università, i Servizi per l'occupazione e soprattutto per il Lavoro (Legge Biagi); da tener presente che in tutti questi ambiti ancora oggi, in presenza di una terribile crisi economica e sociale internazionale, sono in atto nuovi interventi normativi di aggiustamento e sistemazione. In questo cambiamento complesso spicca la "Legge Treu" (L. 196/97) di riordino della formazione professionale, dove in estrema sintesi, si specifica che il riordino si realizza attraverso: a) l'integrazione del sistema di formazione professionale con il sistema scolastico e con il mercato del lavoro (cfr. scheda sull'Educazione e Istruzione degli Adulti), b) un più razionale utilizzo delle risorse destinate alla formazione professionale e c) la semplificazione normativa.

Il punto più problematico di tale prospettiva è l'attuazione della seconda affermazione, perché l'attuale sistema nazionale della formazione professionale è costituito dall'insieme ampiamente diversificato di tanti sistemi regionali con proprie fisionomie il cui unico collante è costituito dalla dipendenza quasi totale dai finanziamenti comunitari su obiettivi fissati in sede europea, seppur recepiti a cascata in ciascun Programma Operativo Regionale.

Parimenti anche le iniziative di Formazione continua (permanente e ricorrente) non sono realmente determinabili da parte delle regioni, perché discendono dalla definizione dei diversi contratti nazionali. Tutto ciò poi diventa sempre più complesso per l'intreccio (favorito e ostacolato, a seconda dello schieramento politico al governo dell'Amministrazione) della Formazione con l'Istruzione e con la ricostruzione di un sistema misto d'Istruzione Tecnico-professionale (terzo canale) con poli tecnico-professionali (comma 624 della Legge Finanziaria 2007). In ogni modo, dal 2006 è stato reso attivo il "Master Plan" a cura della Conferenza unificata, come agenda delle complesse operazioni istituzionali che presiedono all'attuazione del nuovo titolo V che prevede per il 2009 la predisposizione delle regioni al recepimento delle nuove materie.

Ma la **formazione aziendale** dei lavoratori nella società postindustriale italiana, oggi, partendo dal tradizionale fine d'addestramento e preparazione al lavoro con l'insegnamento di capacità tecniche più o meno elementari, si è affermata da un lato come uno degli strumenti più importanti nella strategia sociale della concertazione o nella gestione dei conflitti sindacali per il rinnovo dei contratti o nelle necessità di riconversione industriale, perché potenzialmente capace di sviluppare l'identificazione dei lavoratori nell'obiettivo aziendale, anche quando le dinamiche sindacali avessero già portato alla diretta contrapposizione degli interessi dei lavoratori contro quelli del padronato, o del gestore che agisce in nome del padronato, e da un altro lato come lo strumento più potente delle politiche per lo sviluppo dell'occupazione, perché capace di interpretare il fabbisogno formativo dell'ecosistema produttivo di un territorio, proponendo percorsi formativi in linea con tali emergenze.

Si tratta, ovviamente, di processi d'insegnamento adatti per l'apprendimento di persone adulte (l'attuale "life long learning" o, come si chiama da sempre in ambito pedagogico "educazione permanente", oggi comprensiva sia dell' "educazione degli adulti" o EdA, oggi IEda, sia della "formazione continua" del lavoratore) e in situazioni di vita e carriera molto diverse, per cui si va dal semplice aggiornamento per l'acquisizione delle nuove tecniche produttive, alla riconversione professionale intra o interaziendale, fino al vero e proprio riorientamento del lavoratore con bilancio di competenze per decidere d'intraprendere un nuovo lavoro; ovvero dalla formazione gestionale e manageriale per i quadri, a quella al comportamento organizzativo o per la sicurezza e per la qualità totale, potenzialmente rivolte a tutti.

Nella formazione, poi, si sono ormai affermati sia dei ruoli specifici di formatori, come quelli dell'analista dei bisogni, o del progettista dei percorsi, o del valutatore dei risultati, che dei modelli di lavoro formativo per un relatore d'aula, un animatore di gruppo, un tutor di laboratorio e un tutor di stage, fino a vere e proprie strategie generali che si sono imposte nelle politiche formative, come stanno a dimostrare lo sviluppo di percorsi formativi per Unità Capitalizzabili, realizzati dall'Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori (ISFOL nato nel 1973), e la definizione di normative per la certificazione delle competenze e il riconoscimento dei crediti³¹.

Ancora in questa direzione, conseguentemente e in seguito, accanto alla formazione si è andato sviluppando tutto il settore dell'**orientamento**, comprensivo sia di quello esistenziale della persona in difficoltà, che di quello scolastico e professionale per la scelta degli studi, fino a quello sul lavoro; e, così parimenti, si sono affermate nuove figure di consulenti pedagogici e orientatori nella scuola, nell'università, nel mondo del lavoro, nel mondo della terapia e del sostegno psicologico. Solo oggi, però, si comincia ad intravedere la necessità di un'organizzazione generale unitaria di formazione e

³¹ Si veda di M. P. Dellabiancia, *Istruzione e Formazione Professionale in Italia. Storia, contenuti e sviluppi*, nel sito dell'E-learning della Facoltà della Formazione dell'Università de L'Aquila e *Progettazione e valutazione dei processi formativi* in www.dellabiancia.it.

orientamento nel territorio per lo sviluppo delle politiche dell'occupazione, certamente anche perché solo oggi si va ad un conferimento unitario di competenze nel settore (si consideri il senso del Decreto Legislativo 112/98, della Legge Costituzionale n. 3/01 e della Legge Costituzionale detta della "Devolution" che è stata fatta decadere da un Referendum).

Solo oggi, abbiamo detto, perché relativamente da pochi anni si è determinata quella prospettiva della "**società della conoscenza**" che è stata posta come traguardo di sviluppo delle Risorse Umane da parte dell'Unione Europea, per divenire l'economia più potente del pianeta. Così l'approccio delle politiche europee si ricollega ai processi di sviluppo delle teorie sull'insegnamento: tra questi la personalizzazione (come effetto dell'insegnamento e dell'apprendimento in dimensione metacognitiva, con l'introduzione nella progettazione per obiettivi formativi e competenze di un "portfolio" da compilare in modo interattivo tra docenti, allievi e genitori, e non, come solitamente è intesa, effetto della flessibilità del curriculum già presente anche nell'individualizzazione della programmazione per obiettivi educativi e didattici antecedente la riforma dell'autonomia, seppur in dimensione ridotta per la rigidità dei curricula nazionali), questa vera chiave di volta del cambiamento della scuola italiana, può apparire proprio come l'espressione massima di quella intenzionalità clinica già proposta da Massa a compimento delle sue analisi nel campo della formazione in pedagogia, medicina e psicologia.

L'esperienza clinica, infatti, si caratterizza espressamente per il suo riferimento ad una realtà presente, concreta e individuale, ma, pur condividendo le origini col pensiero scientifico e la sua atmosfera sperimentale, mostra non lievi diversificazioni dall'analisi quantitativa realizzata nel supporto dell'intenzione nomotetica di quello, per rivolgersi a favore delle proprie analisi qualitative nella dimensione idiografica. La ricerca clinica può, infatti, rispondere meglio da un lato alle caratteristiche proprie dell'evento didattico, quali sono la processualità degli eventi, la sovrabbondanza delle variabili, le esigenze interpretative, descrittive, operative e decisionali del setting e il coinvolgimento partecipativo del ricercatore.

Ma anche può corrispondere maggiormente, da un altro lato, alle esigenze imposte dagli sviluppi teorici della scienza didattica, come accade nell'accesso ad operazioni cognitive e metacognitive, a dimensioni emotivo-affettive e sociali, a dimensioni inconsce del rapporto educativo. In questa prospettiva e tenendo presenti i tratti precipi di quest'approccio, le procedure cliniche più caratteristiche sono l'intervista in profondità, l'intervista di gruppo, i colloqui ripetuti per un periodo con il medesimo soggetto e la conseguente raccolta di storie di vita, lo studio longitudinale di caso, l'osservazione partecipante, i vari approcci idiografici ed etnografici, la ricostruzione documentale sistematica (diari, biografie), la raccolta di narrazioni di concrete vicende ed esperienze di vita, l'analisi organizzativa delle istituzioni. Perché "*l'atteggiamento clinico ... ha di mira un tipo di spiegazione e di comprensione che sia essenzialmente storico-genetico-ricostruttivo*", così come oggi s'intende sia nel tracciare il bilancio di competenze nella formazione e nell'orientamento, sia nel costruire il portfolio delle competenze individuali nell'educazione scolastica.

Scheda 14. Educazione e Istruzione degli Adulti in Italia

La scuola popolare, al termine della seconda guerra mondiale, è stata ricostruita con Decreto del Capo Provvisorio dello Stato n. 1599/47, e poi più volte modificata, fino ad essere definitivamente abolita dalla Legge 270/82. Ha perciò funzionato per più di trent'anni accogliendo gratuitamente giovani e adulti in sezioni diurne o serali, collocate presso scuole elementari, e anche in scuole estive e festive, secondo il previgente ordinamento istituito dal RD 577/1928 (rientranti tutte nell'istruzione statale), oppure in fabbriche, aziende agricole, istituzioni per emigranti, ospedali e in ogni altro ambiente popolare dove se ne manifestasse l'opportunità,

anche itineranti e specialmente in zone rurali (rientranti nell'istruzione non statale), per combattere l'analfabetismo o per completare l'istruzione elementare e orientare alla media e alla professionale.

Quando si abolì la scuola popolare, si lasciarono, però, attivi corsi d'alfabetizzazione della scuola primaria per il conseguimento della licenza elementare e corsi per lavoratori nella scuola secondaria di I grado per il conseguimento della licenza media. Mentre i primi sono i medesimi corsi stabilizzati della scuola popolare (prima radice dell'EdA), questi ultimi, invece, sono stati definiti e conseguiti per la prima volta dai Sindacati nel rinnovo del contratto dei Metalmeccanici sottoscritto nel 1973, quando si stabilisce che i datori di lavoro devono concedere ai loro dipendenti 150 ore retribuite in un triennio, utilizzabili anche in un solo anno, per frequentare corsi d'istruzione alla cui organizzazione avrebbero provveduto i Sindacati medesimi (ma poi, con un'intesa, passati rapidamente all'istruzione statale).

Quest'iniziativa delle 150 ore (poi diffusa a tutte le categorie di lavoratori) costituisce la prima concreta azione istituzionalizzata d'Educazione permanente che coinvolge l'istruzione statale, perché, almeno all'inizio, è stata concepita come un'educazione integrativa, sganciata dai programmi scolastici, ma con la qualità fondamentale di un'occasione offerta alla ricerca di strumenti culturali, per approfondire gli aspetti della vita in rapporto al lavoro e alla partecipazione democratica degli operai (seconda radice dell'EdA). Solo in un secondo momento, infatti, sono stati riconvertiti, di fronte ai bisogni di scolarizzazione e alle richieste esplicite dei corsisti, al conseguimento della licenza media.

Mentre queste due tipologie di corsi si andavano diffondendo su tutto il territorio nazionale, offrendo la possibilità a migliaia d'adulti di conseguire un titolo di studio (da uno studio del 1996 - cfr. V. Gallina e M. Lichtner, *L'educazione degli adulti in Italia. Primo rapporto nazionale*. F. Angeli, Milano 1996 - veniamo a sapere che i corsi si sono stabilizzati nei primi anni '90 con 50.000 corsisti di cui il 29% casalinghe, il 21% disoccupati, il 19% lavoratori dipendenti, il 16% giovani in cerca di prima occupazione e così via), stavano però avvenendo dei cambiamenti progressivi d'utenza e di scenario culturale, sociale e produttivo che hanno indotto le condizioni e le esigenze di un cambiamento di prospettiva, di finalità e d'impianto del sistema EdA, portando all'istituzione alla fine degli anni '90 dei Centri Territoriali Permanenti (OM 455/97).

Sempre in questo quadro, per dare risposta ai bisogni formativi espressi dal fenomeno montante dell'immigrazione dal terzo e quarto mondo, col D. Lgs. 286/98 si affida alle istituzioni scolastiche l'accoglienza degli stranieri e la loro alfabetizzazione, anche per il conseguimento di un titolo di studio, sulla base di convenzioni con le regioni e gli enti locali. Accanto a questo nuovo fenomeno, poi, sta affacciandosi una nuova utenza costituita dai pensionati della terza e della quarta età che possono confluire nell'estensione delle iniziative di sviluppo dell'EdA alle culture locali (lingue e tradizioni), portando richieste che aprono il bagaglio formativo anche ai saperi ludici, artistici ed espressivi (terza radice dell'EdA).

Tutto ciò confluisce, infine, nell'Accordo tra Governo ed Enti locali per riorganizzare l'educazione permanente degli adulti del 2 marzo 2000, dove si afferma che il sistema scolastico garantisce anche per l'età adulta il possesso dei saperi minimi necessari per collocarsi adeguatamente nella vita sociale e produttiva, con l'integrazione di tre livelli operativi: a) nazionale (definizione delle linee strategiche per l'integrazione e l'assegnazione di risorse), b) regionale (programmazione dell'offerta formativa integrata, ex articolo 138 del D. Lgs. 112/98) e c) provinciale (erogazione dei servizi per l'impiego, le politiche attive del lavoro e le politiche formative tramite i Centri per l'Impiego) e comunale e delle comunità montane (esercizio delle iniziative dell'EdA, ma solo come Formazione professionale, mentre il nucleo centrale dell'IEA è scolastico).

Ora finalmente possono prendere corpo i concetti, a lungo discussi, di sistema integrato (istruzione, formazione e lavoro) e di educazione permanente (lifelong learning, formazione continua e ricorrente, cfr. S. Tramma, *Educazione degli adulti*, Guerini, Milano 1997 e A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma 2002). E tuttavia, come si può facilmente notare, all'EdA manca ancora una quarta radice, quella della Formazione professionale, presente solo oggi e solo nominalmente con l'IEA: perché solo quando tutto sarà nelle mani delle regioni, solo allora si attuerà quell'integrazione che tutti invocano da sempre, ma ancora oggi realizzano solo secondo i propri interessi.

3) Il Sistema della formazione professionale

La formazione professionale, dunque, sta assumendo sempre più un'importanza strategica nel mondo produttivo. Essa viene incontro, da una parte, ai fabbisogni formativi espressi dalle aziende e, dall'altra, alle esigenze dei giovani di acquisire competenze e dei lavoratori di mantenersi aggiornati ai continui cambiamenti del mercato. Il Fondo Sociale Europeo cofinanzia, insieme a Regioni e Province, i corsi di formazione che sono organizzati da Centri di formazione professionale pubblici, da enti privati convenzionati e da imprese. I corsi sono organizzati a tutti i livelli: post-scuola dell'obbligo, post-diploma e diploma universitario, post-laurea (corsi e master). Tali corsi, in prevalenza gratuiti per i partecipanti, consentono di acquisire competenze e qualifiche richieste dal mercato del lavoro. Non solo: la formazione professionale può essere una risorsa decisiva anche per migliorare la propria posizione professionale. Ai corsi di formazione professionale possono partecipare:

- giovani e adulti in cerca di occupazione
- portatori di handicap, ex detenuti, extracomunitari, tossicodipendenti, emarginati
- lavoratori in cassaintegrazione o iscritti nelle liste di mobilità
- lavoratori che necessitano di riqualificazione o aggiornamento professionale

Il FSE incentiva anche la formazione continua intesa come adeguamento dei lavoratori - in particolare quelli minacciati dalla disoccupazione, in cassa integrazione o in mobilità - alle trasformazioni industriali e all'evoluzione dei sistemi produttivi che si svolge in azienda o presso Enti di formazione.

Oltre alle attività di formazione co-finanziate dal Fondo Sociale Europeo, esiste un sistema nazionale di formazione continua regolato dalla Legge n. 236 del 19 luglio 1993. La legge prevede che il Ministero del Lavoro, le Regioni e le Province autonome possano finanziare attività destinate a:

- operatori/formatori dipendenti degli Enti di formazione (ex legge 40/78)
- lavoratori dipendenti da aziende beneficiarie dell'intervento di integrazione salariale
- lavoratori dipendenti da aziende che contribuiscono per non meno del 20% del costo
- soggetti privi di occupazione ed iscritti alle liste di disoccupazione

In tale ambito è possibile, da parte delle imprese, finanziare percorsi di formazione individuale per singoli dipendenti (Circolari 37/98, 139/98 e 51/99). A partire dal 1999, poi, è stata anche introdotta la sperimentazione dei voucher formativi. Tali dispositivi sono finalizzati ad ampliare competenze e conoscenze a livello individuale anche non coincidenti con necessità aziendali. Recentemente, l'art.118 della L. 388/2000 (come modificato dall'art. 48 della legge n. 289 del 27 dicembre 2002), ha previsto l'istituzione di Fondi paritetici interprofessionali nazionali, costituiti attraverso accordi interconfederali, stipulati tra le organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori maggiormente rappresentative sul piano nazionale, allo scopo di favorire lo sviluppo della formazione professionale continua.

Il Ministero del Lavoro in collaborazione con l'ISFOL ha dedicato alla Formazione continua un portale, "eformazionecontinua", all'interno del quale è possibile trovare informazioni e documentazione relativa alla Legge 236/93, ai Fondi Paritetici Interprofessionali, al Dialogo sociale, alle Ricerche sulla formazione continua e al Fse. Con i Patti del Lavoro del 1996 e del 1998, infine, si è dato avvio alla costruzione di un sistema integrato di formazione al fine di fare fronte all'esigenza del rinnovamento nell'ambito delle politiche educative e formative e di creare un collegamento tra politiche del lavoro e della formazione con il mondo del lavoro. Il sistema è stato completato con integrazioni in 4 campi:

a) le azioni d'integrazione nell'obbligo scolastico sono volte a:

- supportare le scelte dei giovani attraverso moduli di accoglienza ed orientamento

- permettere la progettazione di moduli formativi integrati con i curricula dei ragazzi e realizzati in collaborazione con i Centri di formazione professionale
 - b) Le azioni d'integrazione nell'obbligo formativo sono volte a:
- facilitare il passaggio dalla scuola secondaria alle iniziative formative delle Regioni ed ai percorsi d'apprendistato e viceversa, attraverso il riconoscimento dei crediti formativi.
 - c) Le azioni di integrazione nell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) sono volte a:
 - realizzare, nella creazione dei vari progetti, un coordinamento tra la scuola, la formazione professionale, l'Università e l'impresa
 - realizzare percorsi formativi flessibili che soddisfino contemporaneamente le esigenze del mercato del lavoro e dei candidati
 - riconoscere i crediti formativi sia a livello esterno che interno. Nel primo caso consente di ricostruire il percorso formativo, nel secondo caso di proseguire l'itinerario formativo nel mondo universitario
 - d) Le azioni di integrazione nell'educazione degli adulti sono volte a:
 - realizzare offerte che siano integrabili coi contesti
 - realizzare un sistema di opportunità in grado di soddisfare le diverse esigenze dell'utenza
 - realizzare strumenti formativi diversificati per soddisfare le esigenze di sviluppo e occupazione

Scheda 15. L'Addestramento professionale nel "Piano della scuola" del 1960

... "Il Ministero del lavoro, con riferimento alle norme della Legge 264 del 1949, attua iniziative di sollievo della disoccupazione, istituendo cantieri di lavoro e promuovendo corsi d'addestramento professionale al lavoro che facilitano l'inserimento nel ciclo produttivo dei lavoratori. Tali norme, tuttavia, erano nate per fornire una qualifica ai reduci dalla guerra che, dopo anni di lontananza dal lavoro, si trovavano impreparati di fronte alla nuova organizzazione produttiva. Il problema oggi (1960) è del tutto diverso, perché concerne l'addestramento professionale dei giovani.

A tale scopo nascono Istituti statali d'istruzione professionale (per coloro che hanno superato l'obbligo scolastico) a carico del ministero della pubblica istruzione e si riformano i Corsi di addestramento professionale (per tutti coloro che, in cerca di lavoro, nell'isciversi alle liste di collocamento presso gli uffici del lavoro e della massima occupazione che raggruppano i lavoratori per settori di produzione, per categorie professionali e per qualifiche o specializzazioni come previsto dalla L. 264/49, manifestino la mancanza di una qualifica o la volontà di modificare quella che possiedono per un'altra qualifica che aspirano a conseguire). In relazione a tali carenze di qualificazione, il ministero del lavoro e della previdenza sociale, di concerto con quello del tesoro, promuove i Corsi di addestramento professionale nei vari territori. L'autorizzazione ad istituire tali corsi può essere richiesta da amministrazioni ed enti pubblici o privati che gestiscono centri d'addestramento attrezzati per lo svolgimento di tale attività.

Poiché è evidente che Istituti professionale e Corsi d'addestramento professionale sono due aspetti di un unico problema, nasce la necessità di un coordinamento tra le due istituzioni competenti che si adempie attraverso un Comitato centrale costituito dai rappresentanti di tutte le istituzioni competenti o interessate (che avrà sede presso la Direzione dell'Istruzione Professionale del Ministero della Pubblica Istruzione)".

4) Dalla Comunità economica all'Unione politica. L'intervento comunitario sulle politiche dell'istruzione e della formazione professionale

La Comunità Economica Europea istituita a Roma nel 1957 per diversi anni non si è occupata dell'istruzione, dal momento che nel Trattato costitutivo l'unico suo riferimento rivolto a questo settore si limitava a dichiarare che gli Stati membri dovevano fornire un contributo ad un'istruzione e ad una formazione di qualità. Più intensamente, invece, si è occupata di formazione professionale, dal momento che l'articolo 128 l'impegnava a *"promuovere una stretta collaborazione tra gli Stati membri per le materie riguardanti l'occupazione, il diritto al lavoro e le condizioni di lavoro, la formazione e il perfezionamento professionale"*. In questa direzione il primo progetto rivolto all'istruzione risale al 1976 con un "Programma d'azione" che diede avvio a scambi d'informazione e mobilità e alla rete informativa di Eurydice. Il Consiglio dei ministri europei, invece, aveva istituito il CEDEFOP (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale) per la formazione nel 1975 e negli anni '80 aveva fatto seguire numerose iniziative che avevano preceduto il programma Leonardo, adottato poi nel 1994.

A questo punto molte dimensioni sarebbero da analizzare per conoscere l'azione comunitaria realizzata nei primi 45 anni di vita della CEE, ma invece, poiché gran parte di tutto ciò è diventato obsoleto, procediamo guardando avanti. Nell'ultimo ventennio la situazione è, infatti, mutata notevolmente, poiché si è integrato il bilancio non totalmente favorevole delle vecchie impostazioni "economico-finanziarie" con nuove attenzioni dall'orientamento più socio-culturale. Ciò si è definito nel Trattato di Maastricht del 1992 che ha sancito la libera circolazione delle persone operando delle profonde modifiche alla vecchia impostazione della comunità, mirando così a trasformarla da Comunità economica ad Unione politica che, in questa prospettiva, ha richiesto anche il passaggio dalle monete nazionali alla moneta unica ed il costante allargamento dei paesi membri.

Questa rapida e profonda evoluzione delle relazioni internazionali, in concomitanza al contemporaneo palesarsi appieno della società post-moderna, ha determinato una crescente internazionalizzazione della vita dei cittadini italiani ed europei ed ha influito in misura crescente sulle politiche scolastiche dei vari Paesi. Si possono, in ogni caso, distinguere due aspetti di tale influenza: da un lato un nuovo intreccio fra istruzione, formazione, mercato del lavoro e lavoro e dall'altro lato i contenuti specifici della riforma della formazione e dell'istruzione (prima distinti e poi congiunti). Sul primo aspetto, nell'ultimo decennio si è affermata nell'Unione Europea una visione sempre più integrata delle politiche dell'occupazione e della formazione. In una fase storica nella quale anche in Paesi ad alto livello di sviluppo economico s'intensificano i processi d'innovazione tecnologica e organizzativa, si estendono i fenomeni di disoccupazione strutturale e si accentua la mobilità - professionale e territoriale - dei lavoratori, si è ritenuto necessario intervenire con nuovi strumenti d'organizzazione del mercato del lavoro e, soprattutto, con nuove strategie di politica attiva del lavoro.

Così per migliorare i livelli di professionalità e le prospettive d'occupabilità dei cittadini europei (in altre parole la loro capacità d'inserimento professionale) si è ritenuto necessario stabilire un sempre più stretto legame fra esperienze di lavoro, orientamento e formazione professionale e garantire un innalzamento generalizzato delle competenze culturali di base. L'idea-forza a cui si è inteso ricondurre le scelte operate è quella della "lifelong learning" cioè dell'istruzione e della formazione lungo l'arco intero della vita. In un contesto caratterizzato sempre più dalla libera circolazione delle persone, da innovazioni nella produzione e nell'organizzazione aziendale e da radicali trasformazioni nel mercato del lavoro (con una accentuata flessibilità e mobilità della manodopera), le politiche della formazione professionale e dell'istruzione scolastica della Commissione Europea hanno teso - fra l'altro - agli obiettivi di un elevamento qualitativo della cultura di base del cittadino europeo, di uno sviluppo delle competenze "trasversali" e delle attitudini al lavoro,

della costruzione di uno “spazio europeo delle qualifiche professionali”, di un riconoscimento generalizzato dei titoli di studio, della flessibilità dei sistemi di istruzione e formazione e della necessità che ciascun cittadino padroneggi tre lingue comunitarie.

Le attività della Commissione europea nel campo dell'istruzione e della formazione professionale si fondano, come da principio, ancora su due pilastri fondamentali, quali: a) la cooperazione ad un indirizzo politico unitario mediante piena collaborazione con gli Stati membri e b) il finanziamento di programmi d'azione. Il principio generale degli interventi rimane che ogni Stato membro è responsabile dell'istruzione e formazione a livello nazionale e la Commissione europea collabora con gli Stati membri per il conseguimento di obiettivi comuni. Il riferimento giuridico fondamentale è costituito dall'impostazione del diritto comunitario e dagli obblighi derivanti dal trattato dell'UE in materia d'istruzione e formazione.

L'istruzione, come detto, è stata per la prima volta formalmente riconosciuta nel Trattato sull'Unione europea, firmato a Maastricht nel 1992 e poi integrato nel Trattato che istituisce la Comunità europea. Tale trattato definisce, infatti, la base giuridica della politica dell'UE in materia d'istruzione, precisando, all'articolo 149, paragrafo 1, che *"la Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità, incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema di istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche"*.

Anche tutto quello che riguarda la formazione professionale, tuttavia, è regolato; l'articolo 150 del trattato, infatti, al paragrafo 1, stabilisce che *"la Comunità attua una politica di formazione professionale che rafforza ed integra le azioni degli Stati membri, nel pieno rispetto della responsabilità di questi ultimi per quanto riguarda il contenuto e l'organizzazione della formazione professionale"*. Il che in parole povere significa che per la formazione professionale l'UE fa le politiche (a cui gli Stati membri devono corrispondere), mentre per l'istruzione dà un contributo allo sviluppo in una direzione integrata e unitaria (ma sono gli Stati membri ad esserne totalmente responsabili). E non poteva essere diversamente, attingendo la formazione ad una dimensione giuridica che faceva parte dei trattati originari della CEE e, proprio perciò, sopranazionali e del tutto cogenti per gli Stati membri.

Scheda 16. Libro bianco “Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva” di Edith Cresson

Presentato nel 1995 dalla Commissione europea, su iniziativa della signora Edith Cresson, commissario per la ricerca, l'istruzione e la formazione, del sig. Pádraig Flynn, commissario per l'occupazione e gli affari sociali, e con l'accordo del sig. Martin Bangemann, commissario per l'industria, le telecomunicazioni e le tecnologie dell'informazione, il libro bianco parte da una constatazione: le mutazioni in corso hanno incrementato le possibilità di ciascun individuo di accedere all'informazione e al sapere. Tuttavia, al tempo stesso, questi fenomeni comportano una modifica delle competenze necessarie e dei sistemi di lavoro che necessitano notevoli adattamenti. Per tutti questa evoluzione ha significato più incertezza. Per alcuni si è venuta a creare una situazione di emarginazione intollerabile. Sempre più la posizione di ciascuno di noi nella società verrà determinata dalle conoscenze che avrà acquisito. La società del futuro sarà quindi una società che saprà investire nell'intelligenza, una società in cui si insegna e si apprende, in cui ciascun individuo potrà costruire la propria qualifica. In altro termini, una società conoscitiva, tre “fattori di cambiamento”. Fra i numerosi e complessi mutamenti che travagliano la società europea, tre grandi tendenze, tre grandi «fattori di cambiamento» sono particolarmente percettibili: si tratta dell'estensione a livello mondiale degli scambi, dell'avvento della società dell'informazione e del rapido progresso della rivoluzione scientifica e tecnica.

La società dell'informazione. La sua conseguenza principale è quella di trasformare le caratteristiche del lavoro e l'organizzazione della produzione. I lavori di routine e ripetitivi, lavori

cui era destinata la maggior parte dei lavoratori dipendenti, vanno scomparendo a vantaggio di un'attività più autonoma, più variata. Il risultato è un diverso rapporto nell'impresa. Il ruolo del fattore umano assume più importanza, ma al tempo stesso il lavoratore è più vulnerabile rispetto ai cambiamenti dell'organizzazione del lavoro, perché è diventato un semplice individuo confrontato a una rete complessa. Sorge quindi la necessità per tutti di adattarsi non solo ai nuovi strumenti tecnici, ma anche alla trasformazione delle condizioni di lavoro.

L'estensione a livello mondiale degli scambi: questo fattore sconvolge i dati sulla creazione di posti di lavoro. Dopo un primo momento in cui ha interessato soltanto lo scambio di merci, di tecnologia e gli scambi finanziari, l'estensione degli scambi a livello mondiale cancella le frontiere fra i mercati del lavoro, ad un punto tale che il mercato globale dell'occupazione è una prospettiva più vicina di quanto non si creda. Nel libro bianco «Crescita, competitività, occupazione», la Commissione ha chiaramente accolto la sfida dell'apertura mondiale, sottolineando al tempo stesso l'importanza di mantenere il modello sociale europeo, il che comporterà un miglioramento generale delle qualifiche, altrimenti l'onere sociale rischia di essere tale da diffondere fra i cittadini una sensazione diffusa d'impoverimento e d'insicurezza.

La civiltà scientifica e tecnica: lo sviluppo delle conoscenze scientifiche, la loro applicazione ai metodi di produzione e i prodotti sempre più sofisticati che sono il risultato di questa applicazione, danno origine a un paradosso malgrado un effetto generalmente benefico, il progresso scientifico e tecnico fa sorgere nella società un sentimento di minaccia, addirittura una paura irrazionale. Ne consegue la tendenza a conservare della scienza soltanto un'immagine violenta e preoccupante. Numerosi paesi europei hanno cominciato a reagire a questa situazione di disagio: promuovendo la cultura scientifica e tecnica sin dai banchi di scuola; definendo regole etiche, in particolare nei settori della biotecnologia e delle tecnologie dell'informazione; ovvero ancora favorendo il dialogo fra gli scienziati e i responsabili politici, se necessario tramite istituzioni create appositamente.

Le risposte: cultura generale e attitudine all'occupazione. Quali sono le risposte che possono fornire l'istruzione e la formazione per eliminare gli effetti nocivi previsti come causati da questi tre «fattori»? Senza pretendere di essere esaustivo, il libro bianco propone due risposte e altre indicazioni.

a) Rivalutare la cultura generale. La prima risposta consiste nella rivalutazione della cultura generale. In una società in cui l'individuo dovrà essere in grado di comprendere situazioni complesse che evolvono in modo imprevedibile, in cui dovrà affrontare un cumulo di informazioni di ogni genere, esiste un rischio di separazione fra coloro che possono interpretare, coloro che possono solo utilizzare e coloro che non possono fare né l'una né l'altra cosa. In altri termini, tra coloro che sanno e coloro che non sanno. Lo sviluppo della cultura generale, cioè della capacità di cogliere il significato delle cose, di capire e di creare, è la funzione di base della scuola, nonché il primo fattore di adattamento all'economia e all'occupazione. Inoltre si osserva sempre più un ritorno della cultura generale nei centri di formazione professionale, nei programmi di riconversione dei lavoratori con poche qualifiche o molto specializzati: essa diventa un passaggio obbligato verso l'acquisizione di nuove competenze tecniche. La sete di cultura generale è illustrata peraltro dal successo spettacolare di un'opera come «Il mondo di Sofia» di Jostein Gartner, che propone un'iniziazione alla filosofia.

b) Sviluppare l'attitudine all'occupazione. Secondo orientamento: sviluppare l'attitudine all'occupazione. In che modo l'istruzione e la formazione possono aiutare i paesi europei a creare occupazioni durevoli, in quantità paragonabile ai posti di lavoro scomparsi a causa delle nuove tecnologie? Il sistema tradizionale, quello che generalmente segue l'individuo, è la conquista del titolo di studio. Ne risulta una tendenza generale, a livello europeo, di prolungare gli studi e una forte pressione sociale per ampliare l'accesso agli studi superiori. Se il diploma resta oggi il miglior passaporto per l'occupazione, il fenomeno tuttavia ha un rovescio della medaglia: una svalutazione dei settori professionali, ritenuti opzioni di seconda categoria; una sovra-qualificazione dei giovani, rispetto alle occupazioni che vengono proposte loro quando entrano nella vita attiva; infine, un'immagine del diploma come riferimento quasi assoluto di competenza, che permette di filtrare le élite al vertice e, più generalmente, di classificare i lavoratori in una determinata occupazione. Da questo deriva una maggiore rigidità del mercato del lavoro e un enorme spreco dovuto all'eliminazione di persone dotate di talento, ma che non corrispondono al profilo standard.

Senza rimettere in questione questa via tradizionale in quanto tale, il libro bianco suggerisce di associarvi un'impostazione di tipo più aperto, più flessibile. Essa consiste in particolare nell'incoraggiare la mobilità dei lavoratori - dipendenti, insegnanti, ricercatori - e degli studenti. Al giorno d'oggi sorprende dover constatare che in Europa le merci, i capitali e i servizi circolano più liberamente delle persone e delle conoscenze! Tuttavia perché questa mobilità venga veramente attuata bisogna passare da un riconoscimento delle conoscenze acquisite all'interno dell'Unione europea: non solo per quanto riguarda i diplomi, ma anche per le varie materie che li compongono. In altri termini, uno studente che abbia effettuato un semestre di studio in un altro paese europeo dovrebbe ottenere automaticamente il riconoscimento dall'università di origine, senza dovere ripetere gli esami corrispondenti. Attualmente questo è possibile soltanto se le due università interessate hanno già stipulato un accordo fra loro. Una vera mobilità comporta l'eliminazione degli ostacoli amministrativi e giuridici (legati al diritto di soggiorno e al regime di protezione sociale), oppure fiscali (imposizione delle borse di studio).

Un'altra idea-impulso, dopo le prime due risposte principali, consiste nell'accesso alla formazione sviluppato nell'arco di tutta la vita. Visto che tutti, autorità pubbliche o imprese, ne sottolineano la necessità, i progressi compiuti in questo senso sono molto scarsi. Nell'Unione europea, un lavoratore dipendente beneficia mediamente di una settimana di formazione continua su un periodo di tre anni! Questo è tanto più insufficiente, che tenuto conto dei cambiamenti dell'organizzazione del lavoro, imputabili in particolare alle tecnologie dell'informazione, la formazione relativa a questi nuovi strumenti ha un carattere urgente. L'Anno europeo 1996, dedicato all'istruzione e alla formazione nell'arco di tutta la vita, deve aiutarci a prendere coscienza di questa esigenza.

Ma la società dell'informazione non modifica soltanto il funzionamento dell'impresa. Essa offre anche nuovi orizzonti per l'istruzione e la formazione, ma bisogna essere attrezzati per sfruttare pienamente questo potenziale. Orbene, la frammentazione del mercato europeo nel settore dell'istruzione multimediale, la qualità ancora scarsa dei prodotti didattici disponibili, la scarsa disponibilità di elaboratori nelle classi (ogni 30 alunni in Europa, ogni 10 alunni negli Stati Uniti) hanno come conseguenza una penetrazione molto lenta di questi strumenti nelle nostre scuole. Per questo motivo la Commissione attribuisce priorità allo sviluppo di software multimediale per l'istruzione, coordinando ancor più gli sforzi di ricerca compiuti in questa direzione dall'Unione europea. Peraltro è questo il compito affidato ad una «task force» che raggruppa le risorse della sig.ra Cresson e del sig. Bangemann.

Mobilità, formazione continua, ricorso ai nuovi strumenti tecnologici. Questa maggiore flessibilità nell'acquisire conoscenze ci invita a riflettere su nuovi modi per il riconoscimento delle competenze acquisite, sia che siano state sancite da un diploma, che in caso contrario. A questo punto perché non immaginare una «tessera personale delle competenze», sulla quale figurerebbero le conoscenze del titolare, che siano di base (lingue, matematica, diritto, informatica, economia, ecc.) o tecniche, ovvero addirittura professionali (contabilità, tecnica finanziaria)? In questo modo un giovane non munito di diploma potrebbe candidarsi a un posto di lavoro munito della tessera sulla quale figurerebbero le sue competenze per quanto riguarda l'espressione scritta, le conoscenze linguistiche, il trattamento testi. Quest'idea è sviluppata nell'ultima parte del libro bianco. Tale formula permetterebbe di valutare istantaneamente le qualifiche di ognuno in ogni momento della propria vita, contrariamente ai diplomi che, nel corso degli anni - e sempre più rapidamente - perdono il loro valore.

Orientamenti per l'azione. La costruzione della società cognitiva non sarà oggetto di un decreto, ma sarà un processo continuo. Questo libro bianco non ha l'ambizione di presentare un programma di provvedimento, la Commissione non propone un toccasana. Essa intende soltanto proporre una riflessione e tracciare delle linee d'azione. Senza in alcun modo volersi sostituire alle responsabilità nazionali, il libro bianco suggerisce che vengano raggiunti cinque obiettivi generali per un'azione e, per ciascuno di loro, uno o più progetti di sostegno svolti a livello comunitario.

1) Favorire l'acquisizione di nuove conoscenze: in altre parole, innalzare il livello generale delle conoscenze in questa prospettiva, la Commissione invita anzitutto a riflettere su nuovi sistemi di riconoscimento delle competenze che non sono necessariamente sancite da un diploma. A livello europeo, il libro bianco propone un nuovo sistema di riconoscimento delle competenze tecniche e professionali. Come attuare questa impostazione? Anzitutto creando delle reti europee di centri di ricerca e di centri di formazione professionale, di imprese, di settori

professionali che permetteranno di identificare le conoscenze più richieste, le competenze indispensabili. Si tratterà quindi di definire i metodi migliori per il riconoscimento (test, programmi di valutazione, addetti alla valutazione...).

Alla fine il risultato potrebbe essere una tessera personale delle competenze che permetterebbe a chiunque di far riconoscere le proprie conoscenze e competenze in tutta l'Unione europea. Il libro bianco vuole inoltre facilitare la mobilità degli studenti. La Commissione proporrà di autorizzare uno studente che abbia ottenuto una borsa di studio nel proprio paese a utilizzarla, qualora lo desideri, per seguire dei corsi in un istituto superiore di un altro Stato membro. Essa proporrà inoltre di diffondere il riconoscimento reciproco delle «unità di valore» dell'insegnamento (sistema ECTS Sistema europeo di trasferimento di crediti accademici), vale a dire delle varie conoscenze di cui è composto il diploma. Infine, la Commissione proporrà di eliminare gli ostacoli amministrativi giuridici e relativi alla protezione sociale che frenano gli scambi di studenti, di partecipanti a corsi di formazione, insegnanti e ricercatori. Infine saranno pubblicati bandi di gara comuni ai vari programmi comunitari che si interessano allo sviluppo di materiale didattico informatizzato multimediale.

2) Avvicinare la scuola e l'impresa: sviluppare l'apprendimento in Europa sotto tutti gli aspetti. Il libro bianco propone di collegare tramite una rete i centri di apprendimento dei vari paesi europei, favorire la mobilità degli apprendisti nel quadro di un programma del tipo Erasmus e mettere a punto uno statuto europeo dell'apprendista, facendo seguito al prossimo libro verde sugli ostacoli alla mobilità transnazionale delle persone in corso di formazione,

3) Lottare contro l'emarginazione.- offrire una seconda opportunità tramite la scuola. I giovani esclusi dal sistema scolastico sono a volte decine di migliaia nei grandi agglomerati urbani. Sempre più le scuole che si trovano in quartieri particolarmente sensibili vengono riorientate verso dispositivi che offrano una seconda opportunità. Si tratta per queste scuole di migliorare l'accesso alle conoscenze facendo ricorso a migliori insegnanti, pagati meglio che altrove, nonché a ritmi di insegnamento adattati, a tirocini nelle aziende, disponibilità di materiale multimediale, classi composte da un numero ridotto di alunni.

Inoltre la scuola deve svolgere il ruolo di centro d'animazione in un contesto in cui crollano i riferimenti sociali e familiari. Come fare? Il libro bianco propone di sviluppare i finanziamenti complementari europei, a partire da programmi esistenti quali i programmi Socrates o Leonardo, appoggiando finanziamenti nazionali e regionali. Si suggerisce anche di sviluppare la concertazione e il partenariato con il settore economico: si potrebbe, ad esempio, immaginare che ogni impresa sponsorizzi una scuola, eventualmente con promessa di assunzione qualora il riconoscimento delle competenze sia soddisfacente. Le famiglie sarebbero anch'esse coinvolte direttamente nel funzionamento del dispositivo di formazione. Infine, il ricorso a nuovi metodi pedagogici, tecnologie dell'informazione e tecnologie multimediali verrebbe fortemente incoraggiato.

4) Possedere tre lingue comunitarie: un marchio di qualità. La conoscenza di più lingue è diventata oggi una condizione indispensabile per ottenere un lavoro e questo è ancor più necessario in un mercato europeo senza frontiere. Inoltre costituisce un vantaggio che permette di comunicare più facilmente con gli altri, scoprire culture e mentalità diverse, stimolare l'intelletto. Il plurilinguismo, elemento d'identità e caratteristica della cittadinanza europea, è inoltre un elemento alla base della società conoscitiva. Pertanto il libro bianco propone di istituire un marchio di qualità «classi europee», che verrebbe attribuito, in base a un certo numero di criteri, alle scuole che abbiano sviluppato meglio l'apprendimento delle lingue. Gli istituti che otterranno questo marchio saranno collegati fra di loro mediante una rete. Peraltro verrebbe sistematicamente favorita la mobilità dei professori di lingua materna verso gli istituti di altri paesi.

5) Trattare sullo stesso piano l'investimento a livello fiscale e l'investimento a livello di formazione. Non basta portare l'istruzione e la formazione a livello di priorità per la competitività e l'occupazione. Bisogna inoltre incoraggiare, grazie a provvedimenti concreti, le imprese o le autorità pubbliche che hanno compiuto grandi sforzi a favore di questo investimento «non materiale», a proseguire sulla stessa strada. Ciò comporta, in particolare, un'evoluzione del trattamento fiscale e contabile delle spese destinate alla formazione. Sarebbe quindi auspicabile che venissero adottate disposizioni a favore delle imprese che attribuiscono particolare attenzione alla formazione, affinché una parte degli stanziamenti impegnati a questo scopo vengano iscritti in bilancio all'attivo, come beni non patrimoniali. Parallelamente dovrebbero essere sviluppate

formule del tipo «risparmio formazione», destinate a persone che desiderino rinnovare le loro conoscenze o riprendere una formazione dopo avere interrotto gli studi.

Queste raccomandazioni non hanno la pretesa di risolvere l'insieme delle questioni sospese. Il libro bianco ha un obiettivo più modesto: contribuire, tramite le politiche dell'istruzione e della formazione degli Stati membri, a orientare l'Europa sulla strada della società cognitiva. Esso intende inoltre avviare, nel corso dei prossimi anni, un dibattito più vasto, poiché sono necessarie trasformazioni profonde. Come ha dichiarato la sig.ra Cresson: *“I sistemi d'istruzione e di formazione hanno troppo spesso l'effetto di tracciare una volta per tutte il percorso professionale. C'è troppa rigidità, troppi ostacoli tra i sistemi d'istruzione e di formazione, manca la comunicazione, mancano le possibilità di ricorrere a nuovi tipi di insegnamento nell'arco di tutta la vita”*. Il libro bianco può contribuire a dimostrare che, per garantire il futuro dell'Europa e il suo posto nel mondo, occorre attribuire un'attenzione prioritaria allo sviluppo personale dei suoi cittadini, un'attenzione almeno pari a quella accordata finora alle questioni economiche e monetarie. In questo modo l'Europa dimostrerà che non è soltanto una semplice zona di libero scambio, ma un insieme politico organizzato, in grado, non già di subire, ma di controllare l'espansione a livello mondiale.

5) La strategia di Lisbona, i progetti per l'apprendimento permanente e la formazione

Nel marzo del 2000, preceduto da un decennale dibattito sulle politiche sociali e da documenti esemplari sullo sviluppo della società della conoscenza (come il libro bianco di J. Delors del 1993 e quello d'Edith Cresson del 1995, cfr. scheda precedente), a Lisbona il Consiglio Europeo ha adottato un nuovo obiettivo strategico: *“diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”*. Per società della conoscenza si intende pertanto una società che fonda la propria crescita e competitività sul sapere, la ricerca e l'innovazione. Una società dotata di sistemi educativi, scolastici e formativi efficaci e garantiti ad ognuno per tutto l'arco della vita, in un'ottica di pari opportunità. Una società volta alla promozione del libero accesso alle informazioni e alle opportunità e alla libertà di espressione.

La strategia complessiva concertata a Lisbona per il raggiungimento di quest'obiettivo entro il 2010, fissa le proprie finalità nel *“Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente”* e definisce la propria azione in circa dieci aree diverse che includono le politiche sociali e i settori che più direttamente emergono per la costruzione di un'economia basata sulla conoscenza e per la modernizzazione del modello sociale europeo. Da allora ogni anno la Commissione presenta una relazione (Rapporto di primavera) al Consiglio europeo nella quale sono esaminati in dettaglio i progressi compiuti nell'attuazione di questa strategia.

In breve il primo passaggio importante su questa via è stato segnato dal Consiglio di Stoccolma del marzo 2001 che, nella convinzione che l'apprendimento permanente sia strategico per tale finalità, ha dato luogo, poi, alla comunicazione *“Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente”* (dove si può cogliere tutto il significato del passaggio dall'educazione all'apprendimento permanente). L'apprendimento permanente, dunque, rappresenta l'elemento chiave per la strategia di Lisbona, fondamentale non solo ai fini della competitività e dell'occupabilità, ma anche dell'integrazione sociale, della cittadinanza attiva e dell'autorealizzazione dei cittadini, così da diventare un principio-guida per l'elaborazione della politica unitaria in materia d'istruzione e formazione (tendenzialmente assegnato all'istruzione come nell'IEEdA). La comunicazione contiene una serie di proposte concrete volte a fare diventare l'apprendimento permanente una realtà per tutti, comprendendo l'apprendimento a fini personali, civili, sociali e a fini occupazionali.

Esso, infatti, può realizzarsi nei luoghi più diversi, sia all'interno che all'esterno dei tradizionali circuiti d'istruzione e formazione, implica un aumento degli investimenti in capitale umano e in conoscenza, lo sviluppo di capacità basilari (tra cui nozioni informatiche di base) e l'ampliamento effettivo dell'opportunità di seguire forme d'insegnamento innovative e più flessibili. L'obiettivo per gli Stati è arrivare ad offrire a persone d'ogni età l'opportunità d'accedere, su basi paritarie e aperte, a offerte d'istruzione d'alta qualità e ad un ampio ventaglio di esperienze d'apprendimento disseminate in tutta Europa. I sistemi dell'istruzione devono svolgere un ruolo chiave nel trasformare tale orientamento in realtà fattuali. Non casualmente la comunicazione sottolinea la necessità che gli Stati membri trasformino i tradizionali sistemi di istruzione e formazione al fine di abbattere le barriere tra diverse forme di apprendimento.

Il secondo passaggio importante avviene nel 2006, a seguito del controllo dei progressi realizzati sulla via di tale strategia con l'avvio di un nuovo programma d'azione comunitaria d'Apprendimento permanente (LLP). L'obiettivo generale di questo programma è contribuire, attraverso l'apprendimento permanente, allo sviluppo della Comunità quale società avanzata basata sulla conoscenza, con uno sviluppo economico sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale, garantendo nel contempo una valida tutela dell'ambiente per le generazioni future. L'obiettivo del programma è, in particolare, quello di promuovere all'interno della Comunità gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi d'istruzione e formazione in modo che essi diventino un punto di riferimento di qualità a livello mondiale.

Alla luce, poi, delle specificità della scuola, dell'istruzione superiore, della formazione professionale e dell'educazione degli adulti e data la conseguente esigenza di un'azione comunitaria fondata su obiettivi, forme di intervento e strutture organizzative rispondenti a tali specificità, è apparso opportuno mantenere, nell'ambito del programma di apprendimento permanente, singoli programmi concentrati rispettivamente su ciascuno dei quattro settori citati, rafforzando al massimo, nel contempo, la coerenza e gli elementi comuni tra i programmi (rispettivamente Comenius, Erasmus, Leonardo, Grundtvig e il programma trasversale).

Le azioni del programma trasversale sono sostanzialmente quattro: a) Sviluppo Politico, il cui obiettivo è quello di sostenere al livello europeo la definizione di politiche e la cooperazione nel campo dell'apprendimento permanente; b) Promozione delle lingue straniere, dirette a promuovere l'apprendimento delle lingue e a sostenere la diversità linguistica negli Stati membri; c) Nuove Tecnologie, il cui obiettivo è quello di accompagnare lo sviluppo di contenuti, servizi, soluzioni pedagogiche e prassi innovative basate sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC); d) Diffusione dei risultati, per garantire il riconoscimento, la dimostrazione e l'applicazione in forma opportuna e su vasta scala dei risultati del Programma. Le modalità di intervento che possono essere attivate e che sono oggetto di contributo comunitario sono di quattro tipi: A. Mobilità, B. Progetti multilaterali, C. Reti multilaterali, D. Indagini e analisi sulle politiche e i sistemi.

Il terzo passo importante, infine, sempre nel 2006 è la Raccomandazione di Parlamento e Commissione EU sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, definite per contribuire allo sviluppo di un'istruzione e di una formazione di qualità, orientate al futuro e specificamente concepite in funzione delle esigenze della società europea. Un tale quadro di competenze coadiuva e integra le azioni degli Stati membri, oltre ad assicurare che i loro sistemi di istruzione e formazione iniziale offrono a tutti i giovani i mezzi per sviluppare competenze chiave a un livello tale che li prepara per la vita adulta e che costituisce la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa e a fare in modo che gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le

loro competenze chiave mediante un'offerta coerente e completa di possibilità di apprendimento permanente.

Questa raccomandazione fornisce del pari un quadro comune europeo di riferimento sulle competenze chiave ai decisori politici, ai fornitori di istruzione e formazione, alle parti sociali e ai discenti stessi, al fine di facilitare le riforme nazionali e gli scambi di informazioni tra gli Stati membri e la Commissione nell'ambito del programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010», allo scopo di raggiungere i livelli di riferimento europei concordati, oltretutto sostenere altre politiche correlate, come ad esempio le politiche occupazionali e sociali o altre politiche che interessano la gioventù e i lavoratori.

Accanto a questo nuovo concetto d'apprendimento permanente e alle conseguenti iniziative comunitarie, però, continuano ad operare i singoli programmi della formazione (fino al 2006, perché poi verranno unificati nel LLP) e a tale fine, come visto, l'UE aveva già istituito il programma Leonardo, pensato per sostenere e integrare le attività intraprese dagli Stati membri, attraverso l'impiego della cooperazione transnazionale per il miglioramento della qualità, la promozione dell'innovazione, il rafforzamento della dimensione europea dei sistemi e delle pratiche di formazione professionale, sostenendo la mobilità transnazionale, i progetti di collocamento e di scambio, le visite di studio, i progetti pilota, le reti transnazionali, le competenze linguistiche e culturali, nonché la diffusione di buone pratiche e la compilazione dei materiali di riferimento.

Si tratta di un programma di finanziamento grazie al quale chiunque poteva ricevere una sovvenzione, sebbene non fossero accettate le richieste di finanziamento presentate su base personale, aperto ad un'ampia gamma di organismi del settore pubblico e privato, nonché alle imprese attive nel settore della formazione o interessate alle questioni legate alla formazione e riunite in un partenariato internazionale. Il programma è stato progressivamente aperto alla partecipazione di 30 paesi, perché anche il sostegno dei governi alla cooperazione europea nel campo della formazione professionale è stato conseguito più rapidamente e con maggior facilità, di quanto non sia avvenuto per l'istruzione.

Così a partire dal 1 gennaio 2000 le competenze acquisite durante la formazione all'estero possono essere registrate in un documento personale, l'Europass-Formazione, mentre nel marzo 2002, in seguito alla richiesta del Consiglio europeo di Lisbona, la Commissione ha raccomandato un formato comune per i "curricula vitae". Il nuovo "CV europeo" è diverso dalla maggiore parte degli altri poiché pone l'accento sull'importanza dell'apprendimento non formale e informale (cfr. schede 43 e 46 con gli ultimi sviluppi). In seguito, poi, all'iniziativa "Bruges" della Direzione generale per la formazione professionale (ottobre 2001), i ministri della pubblica istruzione di 31 paesi europei (Stati membri, paesi candidati e paesi SEE) hanno adottato il 30 novembre 2002 la Dichiarazione di Copenhagen destinata a promuovere la cooperazione europea in materia d'istruzione e formazione (integrate): dove si assegna alla Commissione il compito di attuare azioni concrete in merito a trasparenza, riconoscimento e qualità dell'istruzione e formazione (che poi porterà al nuovo EUROPASS nel 2008).

Proseguendo sul percorso intrapreso, nel 2007 la Commissione ha poi pubblicato un "pacchetto" di documenti sulla strategia di Lisbona rinnovata, relativi al triennio 2008-2010, che sono stati presi in esame nel Consiglio europeo di primavera del 13 e 14 marzo 2008. In tali documenti si registra ancora la mancanza di coerenti e complete strategie per l'apprendimento permanente evidenziando la necessità di elevare il livello delle competenze ed il ruolo chiave dell'istruzione nel triangolo della conoscenza. Viene affrontato, inoltre, il futuro della cooperazione europea dopo il 2010, sottolineando la necessità di disporre per tempo di un nuovo quadro strategico.

Tuttavia mano a mano che ci si avvicinava alla scadenza emergevano sempre più le distanze tra gli obiettivi effettivamente perseguiti e quelli progettati inizialmente. Così

dopo un decennio, l'UE ha lasciato cadere la prospettiva di Lisbona a favore del programma "Europa 2020": una strategia che avrebbe dovuto consentire al nostro continente di uscire più forte dalla situazione di grave difficoltà in cui versava l'Unione. La meta a cui si punta è quella di portare l'economia di mercato sociale dell'UE ai più alti livelli di occupazione, produttività e coesione sociale. A questo fine sono state indicate tre priorità: crescita intelligente, che mira a sviluppare un'economia fondata sulla conoscenza e sull'innovazione; crescita sostenibile, che intende promuovere un'economia più efficiente dal punto di vista delle risorse, più verde e più competitiva; crescita inclusiva, che vuole realizzare un'economia con un alto tasso di occupazione in modo da incrementare la coesione sociale e territoriale

Scheda 17. Il "Lifelong learning program"

Dal 15 novembre 2006 la Commissione Europea ha integrato le sue varie iniziative per la formazione e l'istruzione sotto una singola iniziativa, il Lifelong learning program (LLP o Programma d'apprendimento permanente). Con un budget di quasi 7 miliardi d'euro dal 2007 al 2013, il nuovo programma ha sostituito i precedenti programmi per l'educazione, la formazione professionale e l'e-learning terminati nel 2006. In particolare ha sostituito, integrandoli in un'unica iniziativa dal filo conduttore unitario, i precedenti programmi nel campo dell'istruzione e della formazione "Socrates" e "Leonardo", attivi dal 1995. Obiettivo generale del LLP è contribuire, attraverso l'apprendimento permanente, allo sviluppo della comunità come società avanzata basata sulla conoscenza, con uno sviluppo economico sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale, garantendo nel contempo una valida tutela dell'ambiente per le generazioni future (Strategia di Lisbona).

In particolare LLP si propone di promuovere all'interno della comunità, gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi d'istruzione e formazione in modo che essi diventino un punto di riferimento di qualità a livello mondiale. Il nuovo Lifelong Learning Program vuole permettere a chiunque, in qualsiasi momento della vita, di sfruttare stimolanti opportunità di apprendimento in tutta Europa e consiste in 4 sottoprogrammi:

- Comenius per le scuole, dall'età prescolare sino al termine della scuola secondaria
- Erasmus per l'università, l'istruzione superiore di tipo formale e istruzione e formazione professionali di terzo livello. Il programma ha compiuto 20 anni nel 2007: sul sito 20 Erasmus si trovano ampie informazioni e testimonianze di chi in passato ha partecipato all'iniziativa
- Leonardo da Vinci per la formazione professionale, compresi gli stage nelle imprese effettuati da non-studenti
- Grundtvig per l'educazione degli adulti.

Un Programma trasversale completa inoltre questi quattro sottoprogrammi, con l'obiettivo di assicurare il coordinamento tra i diversi settori affinché si raggiungano i migliori risultati. Quattro attività chiave, in questo senso, si focalizzano sulla cooperazione strategica e l'innovazione nel settore dell'istruzione e della formazione; la promozione dell'insegnamento delle lingue; le nuove tecnologie (ICT) per l'elaborazione di contenuti, servizi, modelli pedagogici e pratiche innovative; l'efficace disseminazione e implementazione dei risultati del progetto. Infine, il programma Jean Monnet mira a stimolare l'insegnamento, la riflessione e il dibattito sul processo d'integrazione europea a livello delle istituzioni d'educazione superiore in tutto il mondo.

Per ognuno dei quattro programmi settoriali sono stati fissati obiettivi qualificati, allo scopo di assicurare un impatto significativo, identificabile e misurabile: per Comenius: coinvolgere almeno tre milioni di alunni in attività didattiche comuni nel periodo di durata del programma; per Erasmus: contribuire al raggiungimento, entro il 2012, dei tre milioni di partecipanti singoli ai programmi di mobilità (per l'iniziativa attuale e quelle precedenti); per Leonardo da Vinci: aumentare i collocamenti nelle imprese fino a 80mila all'anno entro la fine del programma; per Grundtvig: sostenere la mobilità di 7mila individui coinvolti ogni anno fino al 2013 nell'educazione degli adulti.

Nel settore più generale della gioventù e delle iniziative ad essa dedicate, dal primo gennaio 2007 è stato lanciato anche il nuovo programma europeo "Youth in action", che sarà

attivo fino al 31 dicembre 2013: si tratta del successore del programma Youth, che ha coperto il periodo 2000-2006, e conta su un budget di 885 milioni di euro. La nuova iniziativa vuole contribuire all'acquisizione di competenze ed è uno strumento chiave nel fornire ai giovani opportunità di apprendimento non-formale e informale in una dimensione europea. Youth in action è rivolto a ragazzi e giovani adulti tra i 13 e i 30 anni ed è particolarmente incoraggiato il coinvolgimento di persone svantaggiate. Fondi europei per oltre 2 milioni d'Euro sono stati attribuiti a 17 progetti di Cooperazione regionale per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, selezionati con l'aiuto d'esperti indipendenti a partire da 57 progetti presentati. L'insieme dei progetti finanziati rappresenta 120 Regioni.

Il programma Tempus, varato nel 1990, continua a sviluppare la cooperazione con una serie di paesi terzi, dall'Africa settentrionale alla Mongolia, per modernizzarne i sistemi d'istruzione superiore. Infine, con il programma Erasmus Mundus, avviato nel 2004, l'UE si apre ai paesi del resto del mondo, sapendo che l'istruzione europea è un patrimonio di valore internazionale, sia in Europa che altrove.

In Italia sono operative due Agenzie nazionali: la prima è l'Agenzia nazionale LLP, il punto di riferimento per Comenius, Erasmus, Grundtvig e visite di studio. È operante presso l'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (Agenzia Scuola ex Indire). La seconda è l'Agenzia nazionale LLP per il Programma settoriale Leonardo da Vinci. L'ISFOL è stato incaricato dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, dal Ministero della Pubblica Istruzione e dal Ministero dell'Università e della Ricerca dello svolgimento dei compiti di Agenzia nazionale per il Programma Settoriale Leonardo da Vinci.

Per un primo orientamento all'Europa e ai programmi d'istruzione e formazione, gli studenti possono partire dal Portale europeo per i giovani - European youth portal, iniziativa della Commissione Europea suggerita dal Libro Bianco *"Un nuovo impulso per la Gioventù Europea"*. In Italia il Ministero della Pubblica istruzione ha attivato da qualche anno il sito Buongiorno Europa! a cura della Direzione Generale per gli Affari Internazionali dell'Istruzione Scolastica.

Conoscere l'Europa e studiare in una dimensione europea è possibile anche senza spostarsi, almeno nelle prime fasi. Poi si può fare affidamento su "eTwinning" è il gemellaggio elettronico tra scuole europee, uno strumento per creare partenariati pedagogici innovativi grazie all'applicazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Scheda 18. Unificazione delle qualifiche professionali e Portfolio Europass Formazione

Accanto al percorso della strategia di Lisbona sull'istruzione e la formazione, in questi anni si è snodato un parallelo e ancor più antico processo di riconoscimento europeo delle qualifiche professionali che era stato recepito, infatti, in Italia fin dall'accordo tra Governo e parti sociali del settembre '96. Partendo dal riconoscimento delle qualifiche su tutto il territorio comunitario, tuttavia, proprio in corrispondenza della nascita della strategia di Lisbona, questo processo si sviluppa in modo più complesso, in relazione al fatto che la formazione e l'istruzione sono una delle principali politiche attive del lavoro, rivolte all'occupabilità delle persone e che il riconoscimento europeo tende alla creazione di uno spazio educativo europeo e di un mercato del lavoro europeo. In questa prospettiva prende corpo la convinzione che sia necessario arrivare ad attuare un quadro comune europeo delle qualifiche e a riconoscere le acquisizioni realizzate anche nel sistema dell'educazione non formale (validation des acquis de l'experience, o VAE).

Il Quadro europeo delle qualifiche (EQF o European Qualifications Framework) è stato istituito con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008. L'obiettivo della raccomandazione è di istituire un quadro di riferimento comune che funga da dispositivo di traduzione tra i diversi sistemi delle qualifiche e i rispettivi livelli, sia per l'istruzione generale e superiore sia per l'istruzione e la formazione professionale. Ciò per consentire di migliorare la trasparenza, la comparabilità e la trasferibilità delle qualifiche dei cittadini rilasciate secondo le prassi esistenti nei vari Stati membri. Ciascun livello di qualifica dovrebbe, in linea di principio, essere raggiungibile tramite vari percorsi d'istruzione e di carriera. Il Quadro europeo

delle qualifiche dovrebbe consentire, inoltre, alle organizzazioni settoriali internazionali di mettere in relazione i propri sistemi di qualifica con un punto di riferimento comune europeo, mostrando così il rapporto tra le qualifiche settoriali internazionali e i sistemi nazionali delle qualifiche. Questa raccomandazione contribuisce quindi al conseguimento degli obiettivi più ampi di promuovere l'apprendimento permanente e di aumentare l'occupabilità, la mobilità e l'integrazione sociale dei lavoratori e dei discenti. L'applicazione di principi trasparenti di garanzia della qualità e lo scambio di informazioni forniranno un sostegno alla sua attuazione contribuendo a sviluppare la fiducia reciproca.

L'EQF è basato su otto livelli di riferimento delle qualifiche, dal livello di base a quello avanzato. La raccomandazione fissa al 2010 l'obiettivo di raggiungere una correlazione tra il Quadro Europeo per le Qualifiche ed i sistemi di qualifiche in vigore nei vari Paesi. A partire dal 2012, invece, titoli e diplomi nazionali dovranno menzionare il corrispondente riferimento EQF. Parallelamente all'adozione del Quadro Europeo per le Qualifiche procede anche l'adozione del Sistema europeo dei crediti per l'istruzione e la formazione professionale (Ecvet), essendo quest'ultimo incluso nella strategia del primo. A pochi giorni di distanza dall'adozione della raccomandazione dell'EQF è stata, infatti, anche presentata dalla Commissione la proposta di raccomandazione Ecvet: un sistema che non ambisce ad armonizzare le qualifiche ed i sistemi di istruzione e di formazione professionale, ma che ha l'obiettivo di accrescere la comparabilità e la compatibilità dei risultati.

Così il processo avviato fin dal 1998 con il Forum europeo per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze è giunto nel 2008 ad uno strumento nuovo chiamato Europass. Si tratta di un portfolio (cartella) di documenti che riguardano l'istruzione superiore, la formazione professionale e l'apprendimento non formale e che, per essere diffuso adeguatamente, è oggetto di un sito europeo (<http://europass.cedefop.eu.it>) e dell'attività di un istituto che coordina a livello di ciascuna nazione tutte le iniziative connesse: Centro Nazionale Europass o NEC (per l'Italia situato nell'ISFOL). Questo strumento s'intende riferito:

- ai vari principi già esplicitati dell'apprendimento permanente,
- all'insieme dei principi per la validazione dell'apprendimento non formale e informale (VAE),
- al sistema di trasferimento dei crediti per la formazione professionale (ECVET),
- al sistema europeo delle qualifiche (EQF).

Il portfolio è composto dalle seguenti sezioni:

- Europass Curriculum Vitae (ECV): dichiarazione autocertificata e volontaria che consente di fornire informazioni su percorsi di studio e sulle esperienze lavorative,
- Europass Passaporto delle Lingue (EPL): è una sezione del Portfolio europeo delle lingue con descrizione autocertificata delle competenze linguistiche con riferimento ai 6 livelli di competenze del Quadro comune europeo di riferimento per le Lingue,
- Europass mobilità (EM): dispositivo che documenta i percorsi di apprendimento effettuati in un Paese diverso da quello di appartenenza, a qualsiasi livello e con qualsiasi finalità che sostituisce ampliandolo il precedente Europass Formazione,
- Europass supplemento al certificato: documento che accompagna la certificazione nazionale di qualifiche della formazione professionale con dettagliate informazioni sulle qualifiche acquisite, per renderle più comprensibili a datori di lavoro stranieri,
- Europass supplemento al diploma: è una certificazione integrativa del titolo accademico che descrive gli studi compiuti (rilasciato obbligatoriamente dalle Università per tutte le lauree conseguite nell'ambito del nuovo sistema d'istruzione superiore ex Legge 509/99).

Cap. ottavo. La Pedagogia speciale: dall'Ortopedagogia all'Inclusione

1) Breve storia della Pedagogia speciale in Italia

La Pedagogia speciale ha vissuto uno sviluppo plurisecolare: quella antica (o Ortopedagogia, poi chiamata anche Pedagogia emendativa o differenziale³²) è stata realizzata nel corso dei due secoli Sette e Ottocento all'interno delle scuole e degli istituti speciali, gestiti dalle municipalità o dagli ordini religiosi, ed ha prodotto il modello della Didattica differenziale³³. Il pedagogista, infatti, ricavava il suo spazio disciplinare soprattutto dal terzo passo pedagogico (come già detto, il primo passo è la Pedagogia che si occupa dei fini, dei valori e dei significati dell'educazione, il secondo è la Metodologia che si occupa dei modi più adeguati per perseguire ciò che è stato proposto dalla pedagogia e il terzo è la Didattica che si occupa dei mezzi più pertinenti per attuare le indicazioni metodologiche definite in ordine alle prescrizioni pedagogiche. Cfr. fig. 1, in appendice).

In questo senso, infatti, poteva ricevere le prospettive per i primi due passi da una nuova scienza medica della mente del fanciullo che l'hanno fatta evolvere dalla dimensione dell'intervento sostanzialmente di custodia e assistenziale (anche se ravvivato dall'opera locale di taluni benefattori ed operatori illuminati) ad una vera e propria disciplina scientificamente fondata.

In Italia se ne occupò, nel momento di avvio del suo primo sviluppo sul nascere del Novecento, la Neuropsichiatria infantile (o NPI o oggi NPIA) con M. Montessori che, divenuta direttrice della scuola magistrale ortofrenica di Roma, ne aveva dato un saggio nelle lezioni sul Metodo (per i bambini internati con le madri), nato nelle sale del manicomio dell'ospedale di Santa Maria della Pietà di Monte Mario (Roma). Queste prime impostazioni delle scuole ortofreniche poi saranno riproposte, anche con progressivi apporti e ampliamenti di vari medici, pedagogisti e maestri, ma senza grandi stravolgimenti per più di settant'anni, fino alla nascita della nuova Pedagogia speciale dovuta all'inserimento dei disabili nelle classi ordinarie della scuola statale di ogni grado con le norme degli anni '70 e '80 del secolo scorso e già definita da padre R. Zavalloni³⁴ come la pedagogia dei bisogni speciali nel 1969, attestando così un ampio cambiamento di prospettiva, perché la disciplina non era rivolta più soltanto alle maestre delle scuole speciali, quanto anche agli insegnanti delle scuole comuni, dove sussistono "numerosi casi di disadattamento".

Da quelle iniziative legislative e organizzative dell'inserimento dei disabili nelle classi ordinarie della scuola italiana ad oggi, a parere dello scrivente restando strettamente nell'ambito dei bisogni speciali, si possono intravedere tre grandi periodi:

- il primo periodo è quello dell'Inserimento selvaggio che caratterizza la fase storica che va dalla Legge 118/71 alla Legge 104/92. In realtà tale esordio non è pensabile se avulso dal Piano della scuola del Ministro G. Medici nel 1960 e dal Progetto 80 del 1969 che ebbero il merito di presentare talune forme di sperimentazione per favorire il diritto allo studio nella scuola media, sebbene rivolte ad altre categorie di allievi in difficoltà, allievi che pur non essendo disabili creavano alla scuola non pochi problemi di gestione comportamentale e di organizzazione didattica, a cui dunque si riferirono le iniziative delle

³² Cfr. G. Catalfamo et Alter, *Compendio di Psicopedagogia e Pedopsichiatria*, Parallelo 38, Reggio Calabria 1974

³³ Cfr. *Didattica differenziale* di A. Benfenati 1964, di J. Cervellati 1968 e di R. Zavalloni 1984

³⁴ R. Zavalloni, *Introduzione alla pedagogia speciale*, La Scuola Ed. Brescia 1969, pag. 8

“scuole medie integrate a tempo pieno” (cresciute da 61 nell’a. s. 1971/72 fino a 441 nel 1976/77 e a 600 circa nel 1982/83³⁵, dopodiché furono abolite per essere integrate nelle nuove predisposizioni per il tempo prolungato, cfr. DM e OM 22 luglio 1983).

Centrale a quel tempo, dunque, fu il dibattito sullo sviluppo della scuola media che dalla sua istituzione nel 1962 aveva visto la fondazione di Classi di aggiornamento e Classi differenziali rispettivamente per coloro che oggi chiamiamo “svantaggiati” e per i “disabili lievi” (perché i disabili medi e medio-gravi erano indirizzati fin dalla prima scolarizzazione alle Scuole speciali, i gravi e i gravissimi agli Istituti speciali, mentre non vedenti e non udenti ai loro Istituti speciali già diffusi dagli anni '20 e '30). Però inizialmente le classi di aggiornamento non ebbero lo sviluppo prevedibile, mentre al contrario crebbero notevolmente quelle differenziali (tendenzialmente perciò chiunque presentasse problemi scolastici era considerato disabile). Talché l’autorizzazione alla loro istituzione fu conclusa nel 1970 e progressivamente trasformata in autorizzazione all’istituzione di “classi sperimentali” da allocare nelle scuole medie integrate a tempo pieno, viste sopra, dove si attuava una riorganizzazione del tempo scuola e del doposcuola.

Queste iniziative si proponevano di *“rappresentare un compiuto modello di attuazione delle finalità stabilite, per la scuola media, dalla legge istitutiva n. 1859 del 1962 (formazione e orientamento), più facilmente raggiungibile attraverso un processo formativo che, incentrato nell’allievo, integri la scuola con l’ambiente, cercando, con interventi individualizzati, di colmare le carenze di singoli alunni e, più in generale, di aiutare quelli provenienti da ambienti non particolarmente ricchi di stimolazioni culturali”*³⁶.

Questo modello, dunque, fu ampiamente utilizzato nelle prospettive indicate dalla Commissione Falcucci per l’inserimento progressivamente crescente dei disabili nelle classi ordinarie, ma quando arrivò la legge (517/77) sia per la scuola primaria che per la media, la progressività e la collocazione nelle scuole medie integrate a tempo pieno (inizialmente una per provincia e poi, dove possibile, una per distretto) fu totalmente dimenticata (del resto sarebbe stata un problema nel problema) e così tutte le scuole primarie e medie, anche senza strumenti e personale preparato, dovettero assorbire l’urto del nuovo bisogno sociale, assicurato dalla legge ordinaria, solamente con le proprie scarse forze.

Intanto i testi degli storici della scuola del periodo, come L. Ambrosoli (1982) o A. Santoni Rugiu (1979), e le incursioni retrospettive dei pedagogisti, come L. Corradini in Annali della P. I. del 1987 o di M. Laeng negli Annali del 1989, non colsero tutto il profondo significato dell’importante cambiamento che si stava realizzando col processo d’inserimento nelle classi ordinarie, mentre invece il personale della scuola entrava in un circolo decennale di irrimediabile affanno, incorrendo pure talvolta in incidenti amministrativi puniti dalla giurisdizione amministrativa od ordinaria. Ma da quell’affanno e da quegli errori nacquero negli anni '80 le prospettive e gli strumenti che, recepiti e approfonditi dal Ministero in varie Circolari, divennero poi gli elementi necessari per realizzare il passaggio ad una fase più matura e soddisfacente per il personale e le famiglie all’inizio degli anni '90, benché, tra le diverse difficoltà e le varie incongruenze, continuassero a mancare i docenti specializzati.

³⁵ S. Cinà, *La scuola media venticinque anni dopo*, in “Orientamento scolastico e professionale”, anno XXVII, n. 4 dell’Ott-Dic 1987, pag. 308

³⁶ AA. VV. *La scuola media integrata a tempo pieno*, in “Studi e Documenti degli Annali della P. I.” n. 16, 1981, pagg. 4 e 5

I docenti specializzati formati dalle vecchie scuole di metodo (montessoriane), infatti, mano a mano che si chiudevano classi e scuole speciali, si riversavano sulle classi ordinarie ottenendo, per effetto del punteggio del servizio speciale svolto, subito le cattedre a cui ambivano, svuotando di fatto il bacino di docenti esperti su cui faceva affidamento il Ministero.

- Il secondo periodo è quello dell'Integrazione scolastica. Prende avvio dalla legge 104/92 e dal DPR 24 febbraio 1994 e arriva, grosso modo, alle prime avvisaglie dell'Inclusione proposte con le *Linee guida sull'integrazione dei disabili* del 2009 (con riferimento esplicito alla Convenzione ONU dei Diritti delle Persone con Disabilità, ratificata dal parlamento italiano nello stesso anno). Il concetto di integrazione è stato espresso chiaramente da A. Canevaro: *“Se un bambino viene ammesso in una scuola, che non procede a nessun cambiamento, egli viene assimilato. Se invece l'accoglimento di un bambino in una scuola comporta piccoli adattamenti, tanto da parte del bambino che da parte della scuola, allora si può parlare di integrazione. A maggior ragione, la differenza risulta fondamentale per le scelte educative vissute dai bambini handicappati. L'integrazione è dunque un cambiamento e un adattamento reciproco”* (in A. Canevaro, a cura di, *Handicap a scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, La Nuova Italia Scientifica, 1983, pag. 16)

L'integrazione dei disabili in questo periodo, assieme ad altri importanti fenomeni educativi concomitanti, è stato un processo che ha dato luogo, più che a piccoli adattamenti, ad un vero e proprio cambiamento nelle pratiche educative e didattiche del fare scuola per tutti, concentrate nel percorso di preparazione dell'autonomia scolastica, con nuove organizzazioni integrate, gruppi di lavoro specifici e nuovi strumenti e prodotti educativi. Su un piano più complessivo e istituzionale, si può dire che dall'affermazione dell'importanza dei contenuti per il sicuro conseguimento di un'alfabetizzazione culturale come base adeguata al perseguimento del titolo di studio, si è passati alla preminenza del benessere scolastico e all'assicurazione del successo formativo, con un sostanziale ridimensionamento di tutti i livelli d'istruzione, sia nell'ordine primario che secondario, necessario effetto del processo di scolarizzazione di tutti, non uno di meno, richiesto dalla società democratica.

E tuttavia, nonostante questo profondo adattamento, molte e continue nel corso del periodo sono le dichiarazioni di insufficienza, inadeguatezza, incapacità dell'istituzione ad affrontare i problemi dell'istruzione/formazione, talché quasi ad ogni governo si procede ad innovazioni dei curricoli, degli ordinamenti, dei modelli di valutazione e delle pratiche metodologico-didattiche. Dopo la Conferenza Nazionale sulla Scuola voluta dal Ministro Mattarella nel 1990, infatti, si avviano le considerazioni sull'autonomia scolastica che divengono norme alla fine del secolo (L. 59/97 e DPR 275/1999), mentre vigono ancora vecchi programmi (e ordinamenti) definiti nel 1979 per la media, nel 1985 per l'elementare e nel 1991 per la scuola dell'infanzia. Nel nuovo quadro istituzionale si collocano inizialmente *“I curricoli della scuola di base”* della riforma Berlinguer – De Mauro (L. 30/2000); in seguito cancellati dalle *“Indicazioni e Raccomandazioni”* con nuovo ordinamento sia per il ciclo primario (2004) che per il secondario (2005) della riforma Moratti in riferimento alla L. 53/2003 di *“Delega al Governo sulle norme generali sull'istruzione”*.

Ma poi anche questa riforma è smantellata “col cacciavite di Fioroni” e con l'intervento di tutti i possibili interlocutori (sindacati, TAR ecc.) sia nel ciclo primario (Indicazioni del 2007) che in quello secondario (correzioni e modifiche al precedente ordinamento del 2006 e 2007) con avvio dell'innalzamento dell'obbligo a 10 anni (2006), in un quadro generale dove si definiscono con ampi ritocchi anche il diritto-dovere all'istruzione e formazione, l'alternanza scuola-lavoro, la formazione iniziale e il

reclutamento degli insegnanti, i Poli Tecnico Professionali, i Centri Territoriali Permanenti per l'Educazione degli Adulti e il reclutamento dei dirigenti scolastici (per ricordare solo le voci principali). Un valzer di norme da capogiro che, comunque anche se più o meno marginalmente, toccano i processi dell'integrazione e, ormai dell'incipiente inclusione.

- Il terzo periodo è, infatti, quello dell'Inclusione scolastica che perdura tutt'ora. L'avvio è dato dall'estensione nel primo decennio del nuovo secolo dell'affermazione del diritto all'individualizzazione e personalizzazione nei percorsi didattici degli allievi che presentano Disturbi specifici dell'apprendimento e poi si riversa sugli allievi che sono in situazione di Bisogno educativo speciale, situazione potenzialmente occorrente a ciascun alunno, anche per periodi definiti. Cosa sia l'inclusione scolastica lo dice il primo articolo del DLgs 66/17:

“L'inclusione scolastica: a) riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita; b) si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio; c) è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti”.

Intanto il Ministro Gelmini aveva avviato una riforma di carattere amministrativo (2009 – 2010) per la razionalizzazione dell'uso delle risorse economiche e umane con regolamenti per la riorganizzazione della rete scolastica, formazione iniziale dei docenti, riordino di Scuola dell'Infanzia e Primo ciclo, riordino degli Istituti professionali, dei tecnici e dei licei, dell'assetto organizzativo-didattico dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti ecc. Poi si hanno due brevi governi (Monti e Letta) dove comunque il Ministro Profumo trova l'occasione (necessaria) per istituire nuove Indicazioni (2012, tutt'ora vigenti) e un nuovo ordinamento per il primo ciclo.

La scuola è impegnata, dunque, a realizzare l'inclusione di tutti gli studenti, utilizzando, infine, un'ultima (si spera) riforma abbastanza generale (cfr. la Normativa della Buona Scuola) del governo Renzi, ma lungo il cammino attuativo non solo è sostenuta da governi brevi e abbastanza fragili (prima il governo Gentiloni con il Ministro Fedeli, poi i due governi Conte coi Ministri Bussetti e Azzolina), ma soprattutto si imbatte nella pandemia (quarta parte, punto 1) che richiede rilevanti cambiamenti e adattamenti della vita ordinaria di scuola, nonché nella proposta di nuovi strumenti di progettazione per disabili (fortemente voluta dal Ministro Azzolina), vanificata poi da sentenza amministrativa (quarta parte, punto 2) e da ultimo ripristinata da sentenza del Consiglio di Stato.

2) La Pedagogia speciale nasce dalla Neuropsichiatria infantile (NPI)

La NPI è una disciplina sanitaria, rivolta al soggetto in età evolutiva da 0 a 18 anni, che nasce dalla Neuropsichiatria, denominazione con cui oggi si indica quella “branca della Medicina che si occupa della prevenzione, della diagnosi e della cura di malattie³⁷ neuropsichiatriche dell'adulto e del bambino, quali (quelle mentali): attacchi di panico, depressione, autismo, schizofrenia, fobie, nevrosi, disturbi dell'umore o di tipo depressivo

³⁷ A differenza dei disturbi o disordini, questo vocabolo – per analogia con le altre branche della medicina – riguarda solo entità cliniche sostenute da alterazioni lesionali fisiche il cui quadro patologico è ormai definitivamente accertato. Molto frequentemente citate dai mass-media sono, per esempio, il Morbo di Alzheimer o la Malattia di Down

e bipolare, disturbi d'ansia e di panico, disturbi ossessivo-compulsivi, disturbi di personalità e disturbi psichiatrico-comportamentali associati a patologie neurologiche e neurodegenerative (quali quelle neurogene). Inoltre, in ambito clinico tale disciplina si occupa anche di disordini¹ neurologici quali paralisi, afasie, ictus, cefalee ed emicranie, tremori, sincopi, convulsioni, vertigini, nevralgie, paralisi cerebrali”³⁸.

In realtà, però, bisogna tener presente che il termine di Neuropsichiatria era nato in Francia a metà dell'Ottocento, in un momento particolare della storia della Psichiatria, quando, in base al presupposto che le malattie mentali fossero determinate da alterazioni cerebrali, si adottarono negli studi psichiatrici l'osservazione clinica³⁹ e il metodo anatomicopatologico⁴⁰ e, per motivi storico-culturali e dello sviluppo scientifico della Neurologia, si pensava che sarebbero state svelate le radici neurologiche di tutte le malattie mentali, seguendo il modello meccanicistico cartesiano (il termine neuropsichiatria, infatti, significa cura delle malattie mentali mediante la cura del sistema nervoso). Però all'inizio del Novecento queste certezze furono tutte smorzate se non azzerate dal novello irrompere delle potenti prospettive psicoanalitiche freudiane e poi da quelle fenomenologiche che introdussero nuove teorie di riferimento e nuove modalità di comprendere le patologie, divenendo progressivamente preponderanti nella cura delle malattie mentali.

Il termine di Neuropsichiatria, dunque, caratterizza una fase dello sviluppo della Psichiatria; oggi il mondo sanitario, dopo gli intensi sviluppi in entrambe le discipline che si sono realizzati nel corso del Novecento, è diviso tra chi pensa che sia più adeguato alla cura dei malati tenere distinte la Psichiatria dalla Neurologia e chi, invece, non crede più culturalmente possibile operare questa arbitraria dicotomia tra sintomi e segni⁴¹ “psichici” e sintomi e segni “neurologici” nell'ambito di varie patologie cerebrali. La presenza, infatti, di molti sintomi psichiatrici (come depressione, ansia, psicosi, disturbi comportamentali) nella maggior parte delle patologie organiche del cervello (come epilessia, ictus, morbo di Parkinson, morbo di Alzheimer, demenza, traumi cranici, sclerosi multipla) impone un'attenta valutazione globale di tale sintomatologia sulla base delle conoscenze psicologiche e biologiche più recenti.

In vari paesi europei si è così determinata la separazione tra le due prospettive nelle cure dell'adulto; anche in Italia “fino agli anni '70 del secolo scorso, i medici specializzati in “Clinica delle Malattie nervose e mentali” trattavano indifferentemente le patologie neurologiche e i disturbi psichici, per cui la disciplina allora professata veniva denominata “Neuro-psichiatria”; in seguito, i due ambiti d'intervento sono stati separati, cosicché i neurologi hanno dovuto lasciare la cura dei disturbi psichici a Psichiatri e Psicoterapeuti⁴²”; per il ramo infantile, tuttavia, anche per la prevalente presenza delle problematiche inerenti la Pediatria che, comunque, costituisce lo sfondo comune ad entrambe (oggi assieme alle Neuroscienze, all'Auxologia, alla Psicologia dello sviluppo, alla Psicologia cognitiva e così via), ancora l'approccio unitario neuropsichiatrico rimane solido, pur senza prevedere più il prevaricare di un modello disciplinare sull'altro, ma secondo una chiara distinzione di campi applicativi: in tal senso le patologie d'origine

³⁸ Tratto da <https://www.dottori.it/salute/neuropsichiatria> con adattamenti dello scrivente

³⁹ Si tratta della raccolta dei sintomi e dei segni al fine di determinare la diagnosi del singolo caso

⁴⁰ Approccio sanitario che studia le malattie umane mediante esame macroscopico degli organi o microscopico dei tessuti e delle cellule

⁴¹ Sintomo è quanto riferito dal malato, segno è quanto rilevato direttamente dal medico anche con esami

⁴² Sono Psicologi praticanti interventi terapeutici diretti ai disturbi nevrotici, che, in quanto psicogeni, non richiedono necessariamente l'adozione di procedimenti medici. Tali interventi, raggruppati sotto la dizione generica di “Psicoterapie”, sono attualmente tanto numerosi quanto le scuole psicologiche: dalla notissima Psicoanalisi alla Psicoterapia Cognitivo-Comportamentale

prevalentemente mentale seguono la prospettiva psichiatrica, mentre quelle d'origine organica l'orientamento neurologico.

Per aprire un appropriato approfondimento sulla Neuropsichiatria infantile, dunque, occorrerebbe dare preventivamente uno sguardo ai fondamenti e agli sviluppi sia della Neurologia che della Psichiatria; però ciò non rientra nei compiti di questo corso, anche se non mancheremo all'occasione di farcene dei riferimenti sintetici negli avvenimenti più importanti.

Alla fine dell'Illuminismo settecentesco avviene un evento particolare che segna tangibilmente la nascita di questa disciplina: si tratta del tentativo di adattamento alla vita civile del ragazzo selvaggio dell'Aveyron, poi chiamato Victor, effettuato dal medico Itard presso l'istituto nazionale dei sordomuti di Parigi nell'ospedale di Bicêtre all'entrata nel secolo diciannovesimo e secondo il modello educativo e didattico sensista del tempo (dottrina di Condillac). Di questo famoso intervento ci rimangono due relazioni di Itard alla Società degli Osservatori dell'uomo che descrivono il trattamento riabilitativo e i risultati ottenuti, contribuendo ad alimentare e ad approfondire la ricerca sui rapporti tra corpo e mente (fisico e morale, nella terminologia del tempo) e sullo sviluppo delle facoltà intellettive ed affettive nella persona normale e in quella alienata (cfr. S. Moravia, *Il tramonto dell'Illuminismo; Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron e La scienza dell'uomo nel Settecento*, Laterza Bari rispettivamente 1968, 1972 e 1978).

Un altro passaggio importante per la NPI, poi, venne agli albori del Novecento in Europa, ma anche in Italia, quando una schiera di valenti medici si occupò dell'infanzia anormale (come si diceva allora, per effetto degli studi sui test mentali di Binet commissionatigli dalla municipalità di Parigi per differenziare gli allievi normali da quelli "anormali"), o povera, o abbandonata, affrontandone le diverse problematiche sulle ali della visione positivista. Tra questi medici (vedi più avanti) brillò la dottoressa Maria Montessori (1870-1952) che dal 1898 al 1900 tenne le lezioni ai maestri della scuola magistrale ortofrenica⁴³ di Roma (poi diretta da Montesano), mentre, con Clodomiro Bonfigli, fondatore della Lega nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti, si impegnava nell'educazione speciale, incominciando a definire il proprio "metodo della pedagogia scientifica" su cui rifletterà per tutta la vita ottenendo consensi in tutto il mondo.

Il passo iniziale verso questo metodo, era stato determinato da un lato dalle prospettive scientifiche antropologiche cui Maria si era rivolta negli anni del suo corso di specializzazione professionale. Da tali studi, realizzati sotto la guida di Sergi, ricavò infatti come la raccolta e l'interpretazione dei dati relativi alla struttura ed alla crescita del corpo fosse già un primo riferimento allo sviluppo della mente. Dall'altro lato derivava il suo approccio dagli studi psicologici del tempo e dall'insegnamento di Séguin, allievo d'Itard, sviluppato nel libro "*Trattamento morale, igiene ed educazione degli idioti e degli fanciulli ritardati*", testo affannosamente cercato e infine ritrovato durante una delle sue varie partecipazioni ai convegni di Pedagogia all'estero su incarico del Ministro dell'Istruzione Baccelli (il quale era stato il suo maestro di Clinica Medica). Si trattava di rinvenire gli elementi minimi e primi da cui cominciare, perché Montessori era convinta, come proponeva il Positivismo filosofico e pedagogico del tempo, che gli atti complessi della vita si potessero scomporre e far derivare da atti semplici di natura senso-percettivo-rappresentativo-motoria, poi ricombinati dalla mente assorbente del bambino.

Nel 1907, tuttavia, aprì a Roma la prima Casa dei bambini, passando ad una platea molto più ampia e abbandonando così definitivamente il campo della psichiatria infantile, "*lasciando il posto di Assistente alla cattedra di Psichiatria diretta da Ezio Sciamanna*

⁴³ Con R.D. n. 577/1928, art. 230 furono istituite in Italia le Scuole Magistrali Ortofreniche "per seguire i fanciulli anormali nelle scuole speciali, e i soggetti ipodotati intellettuali non gravi, disadattati ambientali, o con anomalie del comportamento, per i quali poteva prevedersi il reinserimento nella scuola comune"

(posto che verrà preso poi da Ugo Cerletti, che dal 1946 diventerà maestro di Bollea)⁴⁴. Solo così, infatti, potrà avviare decisamente il suo metodo pedagogico basato sullo sviluppo fisico, psichico e intellettuale del bambino “normale”, utilizzando con profitto sussidi e metodologie già studiati e usati per i fanciulli anormali. Quando la dottoressa Montessori cominciò ad occuparsi dei fanciulli normali, tuttavia, non finì l'impulso al trattamento e alla riabilitazione degli anormali, perché continuarono ad occuparsene quei medici che l'avevano aiutata fin dall'inizio del suo percorso: Sante De Sanctis (1862-1935) e Giuseppe Montesano (1868-1951).

Il primo fu un vero antesignano degli studi di neuropsichiatria infantile ed estensore di testi fondamentali sull'insufficienza mentale e sulla semiotica neuropsichiatrica dell'età evolutiva; il secondo più orientato verso la visione pedagogico-didattica, curò la scuola ortofrenica di Roma dopo Maria e istituì le prime classi differenziali per anormali lievi, oltre a stendere numerosi testi sul trattamento e l'assistenza. Tutto questo accadeva a Roma, ma non da meno erano le personalità (medici e insegnanti) e gli studi offerti da varie altre municipalità italiane (Milano, Genova, Firenze, Torino, Bologna⁴⁵).

Ciò accadeva prima della Riforma Gentile, dove poi si ebbe il primo intervento diretto e indiretto dello Stato italiano sul riconoscimento del diritto allo studio degli handicappati, prevedendo la scolarizzazione dei minorati sensoriali (ciechi e sordomuti), che devono assolvere l'obbligo scolastico. Ancora fuori dall'intervento dello Stato, invece, rimaneva l'educazione dei disabili poi definiti psicofisici, cui attendevano, dove esistevano, gli asili privati delle municipalità o della carità cristiana. In tal senso, infatti, *“l'educazione degli handicappati è stata impartita in strutture speciali e di essa si sono occupati i privati ed i Comuni. Le prime scuole speciali sono sorte nei grandi Comuni con autonomia scolastica e disponibilità economica tra la fine dell'800 e i primi anni del 900. Nei Comuni più piccoli si ricorreva, in genere, al ricovero in istituti che comprendevano classi speciali in internato⁴⁶”*. Poi anche alcune di queste scuole sono state statalizzate continuando a svolgere la loro azione educativa speciale fino agli anni 60 e 70 (lo scrivente ricorda ancora la visita personale alla scuola speciale di Ancona nel marzo del 1969).

3) Le basi psicopedagogiche della Didattica differenziale

L'educazione degli alunni portatori di handicap, infatti, si è realizzata da principio solo grazie alla guida scientifico-culturale e alla conseguente concezione di trattamento (riabilitativo) della Medicina. E per taluni versi questa si presta particolarmente a tale compito, giacché bisogna considerare come la pratica medica si adempia in quattro diversi settori operativi, quello della prevenzione, quello della diagnosi, quello della terapia e quello della riabilitazione. Tutti e quattro possono venir espressi in termini di prevenzione:

- primaria, o semplicemente prevenzione soltanto, è quell'intervento che tende ad eliminare i fattori di rischio che contribuiscono a determinare l'insorgere di una malattia;
- secondaria, è la diagnosi precoce della malattia e la sua cura efficace fino alla guarigione completa;
- terziaria, è l'intervento su chi è bensì guarito dalla malattia, ma ne continua a portare le conseguenze che gli impediscono di vivere come prima della medesima.

⁴⁴ P. Migone, *Storia della neuropsichiatria infantile* da www.psychomedia.it (da tener presente che se De Sanctis e Montesano sono considerati i fondatori “antichi” della NPI italiana, Giovanni Bollea (1913 – 2011) lo è per la moderna

⁴⁵ Cfr. Saggio introduttivo di C. Aliprandi in J. Cervellati, *Didattica differenziale*, Giunti e Barbera, Firenze 1968, pag. 34

⁴⁶ Tratto da G. Credidio e S. Grossi, *L'integrazione scolastica. Itinerari legislativi e metodologici*. MIT Cosenza 2002, pag. 2

La riabilitazione o prevenzione terziaria ha, dunque, la finalità di risolvere le conseguenze della malattia e reinserire il soggetto nella società al pari di tutti gli altri, pertanto solo parzialmente si realizza in ambiente sanitario, per quanto ancora rimane legato alla terapia, prevedendo tutto un settore sociale d'iniziativa che si realizza anche all'interno di altre istituzioni, in particolare quelle familiari, educative e lavorative. Anche se in un campo come quello dell'handicap (e poi in particolare in quello relativo all'handicap psichico), dove l'aspetto sociale e culturale ha un influsso determinante sulle condizioni di vita e finanche sull'identità dei soggetti (con l'handicap dell'handicap), più che non quello della minorazione funzionale o della disabilità vera e propria, una netta distinzione tra terapia e riabilitazione sanitaria da un lato e terapia e riabilitazione sociale dall'altro può anche non sussistere invadendo direttamente l'ambito della vita quotidiana e della cultura sociale sottesa (si considerino i materiali sulle terapie desumibili da www.club.it/letizia/documenti; www.asphi.it/HomePage.htm e www.artiterapie.it).

Tenendo sempre presente quanto già detto (ma anche in prospettiva di ciò che diremo più avanti) circa la differenza tra disabilità e handicap, si può affermare che generalmente le tecniche di riabilitazione sono destinate a ridurre l'entità delle disabilità o ad aumentare le capacità residue, e per far ciò impostano l'intervento sulla "normalizzazione degli atti", o ripetendo il percorso dello sviluppo delle funzioni, o vicariando le capacità funzionali impedito, o cancellando comportamenti per imporne altri.

In tale ottica assumono un significato particolare i riferimenti medico-scientifici (si vedano i materiali relativi alle malattie neuromuscolari in www.uildm.org) sul problema delle cause della malattia mentale che hanno visto svilupparsi dalla Psicoanalisi freudiana e affiancarsi al tradizionale orientamento organicistico, quello che aveva coniato il termine di Neuropsichiatria per significare come l'alterazione mentale fosse causata dalla malattia del sistema nervoso, un nuovo orientamento psicodinamico. E con questo si propone una visione per la quale l'alterazione mentale è causata da un conflitto psicosessuale.

Successivamente, dagli studi delle scienze psicosociali e antropologico-culturali, infatti, nasce un terzo orientamento, chiamato appunto psicosociale, perché rinviene la causa della malattia mentale nei fattori d'integrazione sociale che agiscono sull'individuo imponendogli un ruolo nella famiglia, nella scuola e nella comunità più ampia cui il soggetto risponde con il sintomo patologico. In quest'ultima prospettiva appare complesso (come dice G. Fava Vizziello, *Psicopatologia dello sviluppo*, Il Mulino Bologna 2003) stabilire un confine tra "*normalità e psicopatologia soprattutto in età evolutiva: diverso è il valore del segno, che la famiglia o la scuola colgono e trasformano in segnale attribuendogli un significato di indicatore di un disagio (forse non tanto per il bambino, quanto per chi l'ha identificato), segno/segnale che noi, professionisti della psiche, trasformiamo in sintomo, dandogli un senso di coadiutore con altri sintomi alla formazione di un quadro psicopatologico, presente nel nostro modello di riferimento*".

Mentre al primo orientamento corrisponde, dunque, un'eziologia organogenetica, gli altri due fanno riferimento ad eziologie psicogenetiche, e precisamente a fattori prevalentemente interni l'uno, a fattori prevalentemente esterni l'altro. La medesima distinzione di solito viene richiamata anche con la contrapposizione tra i termini "organico", riferito al primo, in quanto situazione dipendente da un deficit nella struttura anatomico-fisiologica del corpo e "funzionale", per gli altri due che presentano delle alterazioni nel funzionamento in presenza di un substrato organico normale o almeno indenne da patologie (per capire come si diagnostica secondo le due dimensioni summenzionate, si vedano le tabelle sull'anamnesi, sull'esame psichiatrico infantile, sui test e sull'analisi scolastica in G. Benincasa e L. Benedetti, *Programmazione e integrazione scolastica degli handicappati*, La Scuola Brescia 1981, da pag. 35 a pag. 47).

Ancora all'inizio del secolo scorso, dunque, in Italia l'assistenza ai giovani minorati appartenenti alle classi sociali non privilegiate (per gli altri, se non sono abbandonati, si

realizza nella famiglia d'origine dove restano confinati per tutta la vita) si attua prevalentemente negli asili predisposti dagli Ordini Religiosi per curare gli infermi e soccorrere i bisognosi. L'educazione consiste generalmente nell'insegnamento delle regole della vita quotidiana e nell'avvio ad un lavoro adeguato alle capacità dei singoli soggetti. In questo senso la società largamente agricola dell'epoca assorbe facilmente questa mano d'opera del tutto priva di qualificazione nelle campagne, dove le forme consociate di lavoro rurale favoriscono l'inserimento in un circuito sociale più ampio, mentre più difficili sono gli esiti nella città industriale nascente, dove si assiste ad una concentrazione dei minorati presso i ricoveri religiosi.

Preristo, però, con Maria Montessori ed altri medici di valore, le convinzioni pedagogiche del Positivismo avviano un nuovo impegno nella rieducazione e nell'educazione dei giovani disabili, fondato sulla prospettiva aperta da nuove scienze medico-psico-pedagogiche e sostenuto dalle prime norme che facevano carico alle municipalità d'intervenire sull'assistenza, accanto alle altre istituzioni sorte nelle città maggiori per volontà di privati benefattori. Si trattava di una prospettiva che tende a inquadrare il caso su di un piano medico e ad approntare un intervento differenziato e specializzato di insegnamento-trattamento per colmare le carenze nella dotazione dei soggetti a seconda delle categorie di handicap (non tanto per ciechi o ipovedenti e sordomuti o ipoacusici che godono di approcci molto specialistici gli uni con A. Romagnoli e gli altri con l'abate Silvestri, quanto per gli psicofisici quali minorati dell'intelligenza).

Questa prospettiva che, da un punto di vista scolastico, produce scuole speciali o istituti medico-pedagogici (a seconda se senza o con internato) completamente separati dalla scuola normale per anormali veri, cioè soggetti *"educabili che non possono essere del tutto recuperati scolasticamente e socialmente, né parzialmente recuperati secondo l'ordinamento degli studi e la normale pratica educativa nelle scuole comuni"* e classi differenziali nella scuola normale per falsi anormali e cioè per *"soggetti ... che presentano incapacità o difficoltà di profitto e di adattamento nelle classi comuni, ma che possono - con particolari cure, assistenza e metodi - essere totalmente recuperabili alla scuola comune"* (cfr. A. Benfenati, *Didattica differenziale*, Ed. Montefeltro, Urbino 1964, da pag. 6), permane come strategia d'intervento fin dopo dell'istituzione della scuola media unica (nell'anno 1962). Verrà modificata sostanzialmente solo con le leggi 118/1971, *"Nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili"* e 517/77, *"Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico"*.

L'ultimo direttore della scuola speciale di Bologna fu A. Benfenati che, nella sua qualità di psicopedagogista (docente presso l'Università di San Marino e di Urbino) ha lasciato la testimonianza scritta da cui stiamo traendo le concezioni in discussione. Se si osserva bene, comunque, dalla sua classificazione manca una categoria di minorati tra quelle presentate e precisamente quella che attualmente chiameremmo dei portatori di handicap plurimi o gravissimi, mentre nella categoria dei falsi anormali possono venir compresi in definitiva tutti gli alunni che presentano una qualche difficoltà di apprendimento o di adattamento. Per i primi l'assistenza è avvenuta negli Ospedali psichiatrici fino all'entrata in vigore della legge 180/78 (Legge Basaglia), *"Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori"* che li chiuse definitivamente.

Il metodo di insegnamento-trattamento (uso questo termine per mettere in rilievo l'ottica medicalizzante, anche se si tratta propriamente di didattica di tipo scolastico) che M. Montessori ha impostato tenendo presente l'opera di E. Séguin, e che poi è stata limata e perfezionata da educatori di valore come G. Mangili, M. T. Rovigatti, J. Cervellati, A. Spinelli e da ultimi A. Benfenati e G. Calò, è costituito da un'analitica frammentazione del procedimento didattico utilizzato nell'insegnamento normale, perché *"mentre nel fanciullo normale esiste già una disposizione a compiere spontaneamente ... certi atti ... in virtù*

della sua propria costituzione anatomica, nel minorato, per causa delle sue condizioni ... deficitarie, tale spinta manca". E dalla "constatazione dell'esistenza di un ordinato concatenamento degli atti" per cui "il soggetto minorato, infatti, non può compiere un certo atto, se prima non ha compiuto certi altri atti", nasce un metodo "sicché dal movimento più semplice di partenza si passi a quello via via più complesso, dall'idea elementare si giunga all'associazione con altre idee, dai vari legami parziali si arrivi alla coordinazione nell'ambito di un'associazione generale". Così "la finalità del recupero" è di "giungere alla normalizzazione degli atti" (cfr. A. Benfenati, Op. Cit. pagg. 57 e 58).

La normalizzazione degli atti, dunque, è la condizione per gli apprendimenti scolastici, come dice chiaramente J. Cervellati quando afferma "l'insegnamento delle discipline scolastiche, compreso l'avviamento alla lettura e alla scrittura, sono la conseguenza della nostra opera educativa, non la premessa" (cfr. J. Cervellati, *Didattica differenziale*, Giunti Barbera, Firenze 1968, pagg. 59 e 60). In questo senso l'apprendimento è conseguenza di una correzione dello sviluppo inadeguato delle funzioni, correzione che viene indotta completamente dall'insegnamento speciale o differenziale solo nel caso di anormali falsi, perché nel caso di anormali veri lo sviluppo alterato non può venir modificato, giacché in definitiva l'apprendimento è sempre in coda allo sviluppo.

Con la nuova scuola media, come già per la scuola elementare le scuole speciali (scuole all'aperto, scuole per minorati psicofisici, scuole per ciechi e per sordomuti, scuole per alunni affetti da malattie infettive, scuole per minorati psichici, scuole per corrigendi), si ribadisce l'istituzione, accanto alle classi normali, di classi differenziali per "soggetti le cui deficienze di rendimento o irregolarità di comportamento si possono ricondurre ad infermità e disturbi fisici o psichici di entità tale da non precludere in futuro la possibilità di un eventuale reinserimento in classi a ordinamento normale" (dalla C. M. 377 del 28/9/65) e di classi di aggiornamento destinate a soggetti che "per cause non ascrivibili a carenze mentali o a turbe caratteriali, ma a fattori ambientali comunque estranei alla loro personalità, appaiono bisognevoli di particolari cure" (dalla C. M. 373 del 25/9/65).

Poiché però le classi differenziali nel corso degli anni '60 proliferano, mentre quelle di aggiornamento non hanno fortuna, con l'effetto di far dichiarare anormali anche quelli, e sono la gran parte, solo svantaggiati socioculturali, il Ministero apre la sperimentazione della scuola integrata a tempo pieno, bloccando l'istituzione di nuove classi differenziali. La commissione Falcucci, infine, elabora un documento in cui si mette in luce il senso dell'integrazione degli handicappati nelle classi normali e, due anni dopo, la legge 517/77 sancisce tale diritto.

Cap. nono. Dal primo inserimento all'Integrazione scolastica

1) L'inizio dell'Inserimento inseguendo la Sanità

Così nasce l'idea, nei primi anni '70, che la miglior prevenzione terziaria, consista nell'integrazione dei disabili nella comunità e particolarmente in quelle scolastica e del lavoro, senza segni distintivi attorno a cui possa crearsi il processo di emarginazione. Continuò, comunque, la prevalenza della prospettiva sanitaria, poiché, infatti, si può

affermare che generalmente le tecniche di riabilitazione sono destinate a ridurre l'entità delle disabilità o ad aumentare le capacità residue impostando l'intervento sulla "normalizzazione degli atti", o ripetendo il percorso dello sviluppo delle funzioni, o vicariando le capacità funzionali impedito, o cancellando comportamenti per imporne altri, un po' come accade nei trattamenti seguenti:

Concezioni sottese a diversi trattamenti psicomotori per il recupero degli handicappati.

1) L'intervento è finalizzato alla restaurazione di una funzione cerebrale disorganizzata per la sua ripresa funzionale o per la sua vicariazione tramite altri settori o funzioni: riadattamento o rieducazione da un lato e compensazione o sostituzione dall'altro. Ad ogni tipo di disturbo o problema (di origine organogenetica) adeguatamente descritto dal punto di vista neurologico, si affianca un complesso di interventi organizzati all'interno di una tecnica specifica. Le diverse tecniche sono poi sistematizzate in programmi parcellari e codificati di rieducazione.

Es. Trattamento Doman per spastici (cfr. G. Doman, *Che fare per il vostro bambino cerebroleso*, ... Armando Roma 1975). Implica generalmente un modello normativo dello sviluppo della funzione in causa.

2) L'intervento è finalizzato alla facilitazione della relazionalità prima e della comunicazione poi del soggetto in difficoltà col suo mondo familiare, col suo mondo scolastico e col suo mondo sanitario-psichiatrico; mondi cui appartengono gli oggetti importanti per lo sviluppo emotivo-affettivo. Più che allo specifico disturbo (di tipo psicogenetico), considerato come un semplice sintomo di una difficoltà di ordine superiore, ci si rivolge alla relazionalità come modalità esistenziale fondamentale della condizione umana, sulla base degli apporti della teoria psicoanalitica kleiniana.

Es. Terapia familiare di Lapierre per autistici; Pratica Psicomotoria di Aucouturier per psicotici (cfr. rispettivamente A. Lapierre et al., *Bruno, psicomotricità e terapia*, Ed. Piccin Padova 1982 e 3) B. Aucouturier et al., *La pratica psicomotoria*, Armando Roma 1986). Tende all'espressione del materiale inconscio radice dinamico-genetica del sintomo e al suo trattamento.

3) L'intervento è finalizzato alla modificazione del comportamento, con fissazione dei comportamenti adeguati e cancellazione di quelli non adeguati secondo una scala di obiettivi pratici della vita quotidiana, personalizzati sui bisogni del singolo soggetto. Più che al sintomo o alla relazionalità, considerati pur sempre aspetti parziali dell'essere umano, l'intervento è rivolto analiticamente al comportamento del soggetto nell'ambito di una concezione realistica e pragmatica che aderisce ad alcune tecniche di condizionamento tipiche del Comportamentismo.

Es. Trattamento Kozloff per cerebrolesi gravi (cfr. M. A. Kozloff, *Il bambino handicappato*, Giunti e Barbera Firenze 1981). Implica tra l'altro l'uso di premi e punizioni, perciò non è facilmente applicabile in ambito scolastico se non nella versione della "Token economy".

È subito avvertibile, comunque, la forte differenza tra i livelli d'intervento a cui soggiacciono le tecniche, anche quelle corporee appena descritte. Si tratta dei due livelli della psicoterapia di sostegno e di quella del profondo. La psicoterapia in generale si basa sul rapporto verbale tra il giovane paziente, il terapeuta e gli adulti di riferimento. Quando il rapporto verbale è limitato o impedito si usano anche altri mezzi espressivi (gioco, disegno e pittura ...). Si può distinguere in psicoterapia di sostegno che si realizza quando il terapeuta, pur favorendo il bisogno del paziente di comunicare la sua sofferenza a qualcuno che la comprenda, non entra nell'analisi dei meccanismi profondi dell'inconscio, mantenendo il suo intervento a livello del conscio e facilitando il contatto tra il modo personale del paziente e la realtà rappresentata dal suo corpo malato o dai problemi comportamentali, dalla conflittualità con la famiglia, dal ruolo sociale ecc. (Psicodramma di

Moreno, Psicoterapia della famiglia, Analisi istituzionale, Psicoterapia non direttiva o centrata sul cliente di Rogers, Terapia occupazionale, Gruppo di analisi al I livello ...).

E la psicoterapia del profondo che, invece, si basa sul rapporto emotivo tra il paziente e il terapeuta per permettere che i desideri inconsci si attualizzino, magari ripetendo prototipi infantili vissuti con forte senso di attualità, e poi, su questi si possa esplicitare la "spiegazione" del terapeuta o, meglio, l'argomentazione che fa prendere coscienza della radice del problema all'assistito. (Psicoanalisi freudiana, Analisi esistenziale, Psicoterapia di gruppo, Tecniche di gioco di ruolo. Analisi transazionale)

È da queste basi socio-sanitarie che si sviluppa la concezione di un processo di intervento didattico riabilitativo, in più le indicazioni dell'OMS del momento offrono una concezione basata sull'approccio causale alla formazione dell'handicap. La prima classificazione dell'OMS, infatti, è stata la "*Classificazione Internazionale delle malattie*" (ICD, 1970) che rispondeva all'esigenza di cogliere la causa delle patologie, fornendo per ogni sindrome e disturbo una descrizione delle principali caratteristiche cliniche ed indicazioni diagnostiche. L'ICD si sviluppò perciò come una classificazione causale, focalizzando l'attenzione sull'aspetto eziologico della patologia. Le diagnosi delle malattie sono, poi, tradotte in codici numerici che ne rendono possibile la memorizzazione, la ricerca e l'analisi dei dati a carico degli esperti, ma spesso le rendono incomprensibili ai genitori. L'ICD è caratterizzato, dunque, da altre tre componenti fondamentali:

EZIOLOGIA
PATOLOGIA
MANIFESTAZIONE CLINICA

L'ICD dunque rivela ben presto vari limiti di applicazione e ciò induce l'OMS ad elaborare un nuovo manuale di classificazione, in grado di focalizzare l'attenzione non solo sulla causa delle patologie, ma anche sulle loro conseguenze: "*Classificazione Internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli handicap*" (ICIDH, 1980). L'ICIDH non coglie tanto la causa della patologia, quanto l'importanza e l'influenza che il contesto ambientale esercita sullo stato di salute delle popolazioni. Con l'ICIDH si parte ancora dal concetto di malattia inteso come menomazione, ma si sviluppa anche una catena causale in direzione della diminuita partecipazione sociale come conseguenza della limitazione nelle capacità. L'OMS dichiarò, poi, l'importanza di utilizzare l'ICD (in Italia si fa ancora riferimento alla versione 10 del 1992) e l'ICIDH in modo complementare, favorendo l'analisi e la comprensione delle condizioni di salute dell'individuo in una prospettiva più ampia, in quanto i dati eziologici vengono integrati dall'analisi dell'impatto che quella patologia può avere sull'individuo e sul contesto ambientale in cui è inserito.

L'ICIDH è caratterizzato, dunque, da altre tre componenti fondamentali, attraverso le quali vengono analizzate e valutate le conseguenze delle malattie:

Menomazione o deficit: s'intende qualsiasi perdita o anomalia, transitoria o permanente, a carico di strutture o funzioni psicologiche, fisiologiche o anatomiche (esteriorizzazione).

Disabilità: s'intende qualsiasi restrizione o carenza (conseguente a una menomazione) della capacità di svolgere un'attività nel modo o nei limiti ritenuti normali per un essere umano. Può avere carattere transitorio o permanente ed essere reversibile o irreversibile, progressiva o regressiva. Essa rappresenta l'oggettivazione della menomazione.

Handicap: s'intende correntemente come una condizione di svantaggio vissuta da una determinata persona in conseguenza di una minorazione. Si conveniva che l'handicap fosse caratterizzato dalla discrepanza fra l'efficienza e lo stato reali della persona e

l'aspettativa di efficienza e di stato della stessa persona da parte della comunità in cui il soggetto viveva. Handicap, dunque, al momento, rappresentava il grado di partecipazione di una persona con menomazione nello svolgimento delle attività sociali.

In tal senso si osservi la sequenza qui proposta per le diverse ottiche eziologiche nelle schede seguenti, dove, rielaborando le indicazioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, dettate con la Classificazione ICIDH, si identificano i vari e differenti livelli della catena causale: il primo della malattia, poi quello della menomazione, quello della disabilità e infine quello dell'handicap. Ma la sequenza non finisce qui. La formazione dell'handicap è segno di un processo sociale di riconoscimento della disabilità, ma proprio per questo, ci insegna l'Antropologia culturale, non è sempre ad esso conseguente ed anzi conosce forti differenziazioni a seconda delle culture e dei tempi.

Scheda 19. Determinazione dell'handicap in prospettiva organo-genetica secondo l'O. M. S. (modificato)

Qualcosa di anomalo si verifica nell'individuo:

1) EVENTO MORBOSO (es. encefalite)

dal livello organico una catena di situazioni causali dà origine ad una modificazione nella struttura del corpo; e da questa si origina una carenza nella dotazione dell'individuo:

2) MENOMAZIONE (es. atrofia cerebrale)

che si realizza anche a livello psicofisico, giacché la modificazione o il mancato sviluppo strutturale determina a sua volta una limitazione o perdita di capacità:

3) MANCANZA DI ABILITA' (es. dislessia)

a questo punto si è giunti a livello psicosociale Questa disabilità può ostacolare le richieste sociali o della realtà culturale in cui si trova a vivere dando così luogo a:

4) HANDICAP (es. perdere il treno perché non si sa leggere l'orario)

livello sociale. Se poi l'individuo si rende conto della propria diversità, facilmente adatta il proprio ruolo e la propria posizione a quanto gli altri (famiglia, scuola, circondario, sanità) intendono a lui adeguato:

5) HANDICAP DELL'HANDICAP (es. rinunciare per sempre a prendere un treno)

livello psichico

a tutto ciò si può aggiungere che: 1/2/3) qualsivoglia mancanza di abilità (es. codice linguistico ristretto) - livello psicosociale - cioè qualsiasi limitazione, anche da carenza esperienziale (svantaggio culturale) della dotazione normale, può attivare la catena causale di cui sopra.

Scheda 20. Determinazione dell'handicap nella prospettiva psico-genetica

Lo sviluppo emotivo-affettivo non si realizza in modo facile, perché si determina nell'inconscio un

1) CONFLITTO PSICHICO (es. disturbato rapporto con la madre)

a livello psichico così una catena di situazioni causali dà origine ad una modificazione nell'organizzazione psichica da cui si origina un comportamento inadeguato:

2) DISTURBO PSICOSOMATICO (es. emicrania) livello psicofisico

il disturbo crea delle condizioni di limitatezza e perdita di capacità nel comportamento atteso

3) MANCANZA DI ABILITÀ (es. rendimento scolastico inadeguato)

a livello psicosociale questa disabilità può ostacolare le richieste sociali o della realtà culturale in cui si trova a vivere dando così luogo a:

4) HANDICAP (es. ripetenza scolastica) livello sociale

Se poi il ragazzo si rende conto della propria diversità, facilmente adatta il proprio ruolo e la propria posizione a quanto gli altri (famiglia, scuola, circondario, sanità) intendono a lui adeguato, determinando:

5) HANDICAP DELL'HANDICAP (es. rinunciare a continuare a studiare)

livello psichico

Anche se l'inserimento nelle classi ordinarie poteva senz'altro favorire la relazione e la socializzazione del disabile, le premesse socio-sanitarie, orientative dell'intervento educativo e didattico, favorivano ancora negli anni '70 e '80 un trattamento fortemente differenziato, quasi terapeutico, nell'ambito dell'azione didattica scolastica con forti ostacoli alla vera integrazione. A ciò si aggiungevano poi la scarsa preparazione del personale (dirigenti, docenti e ausiliari) in generale sul problema dell'integrazione, la carenza di docenti specializzati e la carenza di mezzi e strumenti appositi.

2) L'integrazione mediante l'Individualizzazione per un Apprendimento in testa allo Sviluppo

L'evoluzione dei Programmi dei Corsi di Specializzazione che da una prima base molto specialistica si andavano avvicinando ad un orientamento più pedagogico, tuttavia, stava a testimoniare che l'applicazione di un trattamento riabilitativo (o anche rieducativo che può significare la medesima cosa) nell'istituzione scolastica possa avvenire solo a carico del personale sanitario; questi, infatti, nel pieno rispetto della normativa allora vigente, era ed è tenuto a rispondere a proprie formule deontologiche ed a perseguire propri obiettivi (alcune nuove interpretazioni sottilmente pedagogiche della normalizzazione ancora proposte non convincono: cfr. R. Zavalloni, *Per una "pedagogia della normalizzazione"*, in AA. VV. *Handicap Progetto Educazione*, Giunti e Lisciani, Teramo 1987, da pag. 67 a pag. 84), mentre il personale scolastico deve realizzare un'iniziativa educativa all'interno di quelle regole pedagogiche che presiedono a qualunque atto educativo.

Non va sottaciuta la grande differenza che può sussistere tra questi due tipi di intervento, anche se per altri versi possono sussistere ampi scambi nella elaborazione teorica e nelle formulazione della strumentazione tecnica che tuttavia devono, poi, essere piegate a diverse logiche quando vengano utilizzate rispettivamente nell'altro campo professionale. La scuola, infatti, è esperienza di vita e nel corso di questa esperienza quotidiana le funzioni cognitive (della percezione, della motricità, della comprensione, della conoscenza, della comunicazione, della memoria, dell'intuizione, della creatività ecc.) si sviluppano nella produzione scolastica in connessione con quelle non cognitive (emotive affettive, espressivo-relazionali e sociali) nel vivo del rapporto interattivo tra le persone, solo che si lasci che questa interrelazione avvenga e che abbiano luogo le motivazioni all'agire comunicativo e interattivo.

In questo senso si può aprire, con l'adeguato comportamento insegnante, una spirale di relazione e produzione che diventano di volta in volta causa e obiettivo dell'agire e con ciò stesso dell'apprendimento e dello sviluppo. Non sussiste alcuna necessità di una normalizzazione preventiva degli atti prima del loro utilizzo nell'apprendimento, ma gli atti si possono normalizzare solo esplicandosi in un apprendimento già integrato ed anche

complesso, il che non vuol dire difficoltoso, ma globale, anche nel compito più facile da affrontare.

Ciò costituisce proprio tutto l'opposto dell'apprendimento elementarizzato tipico della Pedagogia speciale o della Riabilitazione. E quando l'individuo non ce la fa, subentra l'apprendimento mediato dal gruppo che sostiene e porta avanti quello individuale fino ad entrare in quella che è stata chiamata l'area potenziale dello sviluppo dell'individuo. E ciò accade non solo per l'alunno portatore di handicap, ma per tutti. Anche questo è dunque un concetto della Pedagogia dell'integrazione totalmente diverso da quelli espressi dalla Pedagogia speciale, nel senso che mentre quest'ultima pone l'apprendimento in coda allo sviluppo, e per di più considera lo sviluppo come maturazione delle strutture organiche, ponendo l'individuo in posizione del tutto succube da un lato all'ereditarietà biologica, e dall'altro all'influsso dell'ambiente; la prima pone l'apprendimento in testa allo sviluppo e concepisce questo come il risultato, tra le tante forze che intervengono, anche dell'iniziativa del soggetto per partecipare alla vita sociale della sua comunità, sia sul piano della relazione con gli altri, che su di quello della produzione in collaborazione con gli altri.

L'apprendimento diventa così lo strumento principale per una partecipazione sociale sempre ad un livello qualitativamente più alto (cfr. L. S. Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti, Roma 1973, da pag. 144 a pag. 164). Un altro elemento di notevole distacco con la concezione di una Pedagogia speciale sta nella tendenza a far scomparire la diversità dell'handicappato, o quanto meno a non evidenziarla. Ciò paradossalmente può accadere solo quando si sia capaci di considerare utili all'apprendimento le capacità residue del disabile. Perciò la scuola deve offrire gli strumenti per realizzare lo sviluppo massimo possibile di ciascuno e lo sviluppo non può realizzarsi senza questa partecipazione individuale all'esperienza di vita che si realizza nell'apprendimento.

Ma questo apprendimento non deve divenire l'occasione perché uno possa venir separato dagli altri che hanno differenti capacità. In tal senso il docente e la sua professionalità diventano i mezzi principali per realizzare la partecipazione di ciascun alunno e pertanto anche di quello portatore di handicap. L'insegnante, quindi, deve poter essere in grado di servirsi di un metodo di insegnamento individualizzato e di materiali che possano permettere la partecipazione a diversi livelli operativi; deve, per stimolare la partecipazione, poter utilizzare delle strategie didattiche basate sulla ludificazione e animazione della lezione. Deve, infine, dopo aver programmato e strutturato la materia, essere in grado, nel contempo, di seguire il programma suggerito dall'agire degli alunni riportandolo senza forzature, se possibile, a quello prefissato dalla sua programmazione (cfr. L. S. Vygotskij, Op. Cit. da pag. 126 a pag. 143).

3) Interpretazione pedagogica dei nuovi strumenti (per la L. 104/92) di progettazione interistituzionale (DF e PDF)

Alla luce di quanto abbiamo detto nella scuola si è progressivamente determinato un indirizzo pedagogico che prevedeva strumenti particolari di mediazione dell'integrazione scolastica. In tal senso l'ordito che dovrà confluire trasversalmente nella programmazione per l'integrazione è costituito dall'uso adeguato e dalla conoscenza approfondita di alcuni strumenti di lavoro comuni tra operatori appartenenti a istituzioni e realtà diverse, la Sanità, la Scuola, l'Ente Locale, le Associazioni e gli Enti Culturali e la Famiglia. Nei primi anni '80, infatti, alcune norme ministeriali molto importanti hanno definito i primi strumenti per realizzare l'integrazione scolastica. Tra queste si devono ricordare le Ccmm 258/83 e 250/85 che fondano i veri capisaldi concettuali del Piano Educativo Individualizzato e della Diagnosi Funzionale (Cfr. P. Rollero e M. Faloppa, a cura di, *Handicap grave e scuola*, Rosenberg e Sellier Torino 1988).

Queste disposizioni regolamentari hanno poi goduto di una giusta promozione a testo di legge ordinaria con la legge quadro 104/92, dove si definisce compiutamente dall'articolo 12 a quello n. 16 tutto il senso e le modalità del processo d'integrazione. A completamento è poi giunto l'atto d'indirizzo della Sanità col Dpr 24/2/94 che ridefinisce totalmente Diagnosi, Profilo e Piano, pur nel solco già segnato dai regolamenti succitati. Da ciò risulta che, dopo la Certificazione di Handicap, premessa necessaria per godere dei benefici dell'integrazione, si devono realizzare:

a) la Diagnosi Funzionale, descrizione della compromissione che va definita dalla Sanità al momento dell'accesso a detta istituzione.

b) Il Profilo Dinamico Funzionale è descrizione delle funzioni in atto e in sviluppo nell'arco di tempo dai sei mesi ai due anni e va definito, dopo una fase di osservazione scolastica, da Sanità e Scuola con la collaborazione della Famiglia. (Entrambi gli strumenti, come veremo più avanti, sono stati superati da uno nuovo: il Profilo di funzionamento, che tuttavia ancora non è operativo)

La descrizione delle funzioni offre così alla programmazione scolastica (ma anche a quella riabilitativa sanitaria e a quella culturale extrascolastica) i necessari riferimenti sullo sviluppo fortemente caratterizzato (per la presenza di disabilità e handicap dell'handicap che influiscono sulle funzioni della persona in modo del tutto diverso anche all'interno della medesima tipologia patologica) dell'alunno in condizione di handicap al fine di pervenire ad un adeguato progetto di attività che confluirà, con quelli delle altre istituzioni e delle eventuali Associazioni, nel Piano Educativo Individualizzato.

Ciò che non si deve perdere, insomma, delle vecchie normative qui sintetizzate è il senso di funzionalità che deve rivestire concettualmente e funzionalmente sia Diagnosi che Profilo nei confronti del Piano: in tal senso è necessario che il docente organizzi la sua osservazione in ambito scolastico, per una prima prospettiva, su tutti gli assi, in modo da essere in grado di contrattare con gli altri estensori gli elementi di descrizione, poi, in una seconda, ma non minore, prospettiva, deve definire un quadro unitario di significati in cui calare i dati di osservazione, perché proprio la ricerca e la tecnica non siano produttive di caduta di senso e di perdita di valore nel non disporsi alla dimensione del sistema. In altre parole ciò che l'insegnante non può accettare è la concezione del "bambino fatto a fette" per descriverlo più compiutamente, quando proprio nel farlo a fette cadono gli elementi di significazione.

La preoccupazione di un'inopinata affettatura non è soltanto una falsa paura (se il problema se lo pone persino la sanità, cfr. L. M. Lorenzetti, *Il corpo-gioco. pragmatica del rapporto educazione riabilitazione*, Angeli Milano 1984, da pag. 37 a pag. 4), perché bisogna ricordare che il Profilo, da farsi insieme tra Sanità e Scuola, ha le sue origini nella Diagnosi, a cura della sola Sanità; che tra Diagnosi e Profilo esistono solo due assi di differenza (compaiono "ex novo" in quest'ultimo, infatti, l'asse comunicazionale e l'asse dell'apprendimento); che per una definizione di Diagnosi e Profilo, da parte del versante sanitario, si deve esprimere un'intera Unità Multidisciplinare (Socio-Sanitaria con le necessarie differenti competenze previste dalla norma), mentre spesso, almeno per il passato, sul versante scolastico si delegava al solo docente di sostegno sia l'osservazione che la produttività del lavoro interistituzionale.

Ma in realtà non dovrebbe sussistere una grande difficoltà a costruire un disegno d'insieme, dove, come dice D. Ianes, il Profilo divenga un "*organizzatore dei dati di conoscenza in elementi di progettazione di attività e linee educative e gestionali*" (cfr. D. Ianes e F. Celi, *Come si costruisce il piano educativo individualizzato*, Erickson Trento 1994, a pagg. 30 e 31); penso a tutte le Cartelle pedagogiche cartacee o elettroniche utilizzate fino ad ora nella scuola; penso ai lavori di Autori molto famosi come A. Canevaro, R. Vianello, R. Zavalloni e F. Montuschi o poco famosi ma buoni divulgatori (cfr. G. Benincasa e L. Benedetti, *Programmazione e integrazione scolastica degli*

handicappati, La Scuola Brescia 1987; C. Terenzi, *Schede per l'analisi della situazione*, in "Scuola e Didattica" n. 4 del 15/10/92; G. Randazzo e G. M. Chiti, *Guida operativa dell'insegnante di sostegno*, Spaggiari Parma 1995 e *Educare ascoltando*, Sei Torino 1995; P. Rollero e R. Tortello con la rubrica *Disabilità e scuola* e in particolare con *Dalla osservazione al profilo dinamico funzionale*, su "Scuola e Didattica" n. 4 del 15/10/95; P. Di Giovine e P. A. Mastromatteo, *Il profilo dinamico funzionale*, in "Scuola e Didattica" n. 2 del 15/9/96.); penso, infine, ad un modello sistemico delle funzioni prese in esame da Diagnosi e Profilo, dove ci si riferisce al soggetto vivo e reale, cioè intenzionale, e non a quello fittizio, "medio", descritto dalle scienze.

In tale modello, per usare una metafora, l'asse affettivo-relazionale, in quanto sede dei dinamismi profondi, sarà la benzina che fa andare la macchina; gli assi sensorioperceptivo e motorioprassico, vero circuito operativo di base, saranno il motore che trasforma la benzina in velocità del mezzo; l'asse neuropsicologico, coinvolgendo disposizioni essenziali per attingere a funzionalità superiori, sarà il cambio che permette di far giungere l'energia del motore alle ruote, ma secondo rapporti diversi di potenza; l'asse cognitivo, in quanto sede delle strategie di pensiero, sia il volante che dirige la macchina. Ora rimangono da esaminare le strade percorribili da un mezzo così dotato, e queste sono due: la prima è costituita dall'asse comunicazionale, all'interno del quale sussistono altre due strade, l'asse linguistico e l'asse dell'apprendimento; la seconda, poi, è definita dall'asse dell'autonomia. (L'immagine dell'automobile intende favorire la riorganizzazione delle varie dimensioni in prospettiva pedagogica per salvaguardare l'unità della persona).

La scuola deve far percorrere al mezzo, per continuare la metafora, più strada possibile in entrambe le vie, però talvolta è necessario che ne scelga una sola, per essere certa di fare quel minimo percorso che si ritiene più importante per la vita; inoltre deve partire dall'accettazione che la macchina sia quello che è, rudere o fuoriserie che dir si voglia, senza alimentare miracolistiche prospettive di cambiamento, ma neppure tralasciando interventi che possano farla migliorare. La scuola, insomma, è continuamente sottoposta al problema di prendere decisioni sul diritto allo studio dell'alunno in situazione di handicap, molte delle quali in situazioni di estrema incertezza, ma quali riferimenti ha per cercare di sbagliare meno possibile? Quali criteri deve seguire per programmare efficacemente l'integrazione?

Cap. decimo. Dall'Integrazione scolastica all'Inclusione

1) Nuove indicazioni sull'inclusione

Le prime avvisaglie del nuovo concetto d'Inclusione in Italia arrivano con la Direttiva 9 agosto 2009, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* che parte da un nuovo scenario normativo dove, al culmine del percorso dell'integrazione, emerge la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità ratificata dal parlamento italiano con la Legge n. 18 del 3 marzo 2009. Tale ratifica vincolava l'Italia ad emanare norme ispirate ai principi, ivi espressi, dei livelli di tutela dei diritti delle persone

con disabilità. Per taluni A. A. si ritiene che la scuola italiana fosse già in una visione inclusiva⁴⁷, almeno per i disabili, tuttavia da tempo si sapeva che accanto ai disabili la scuola accoglieva altri soggetti in difficoltà scolastica e di vita, perciò il concetto d'inclusione si realizzerà poi pienamente gli anni successivi con la personalizzazione per i soggetti con DSA e poi per i soggetti in BES.

Nell'arco di quattro anni (dal 2010 al 2013) la platea si allarga, dunque, agli allievi con Disturbo specifico dell'Apprendimento (Legge 170/2010 e Linee guida DSA, 12 luglio 2011) e agli allievi in situazione di Bisogno educativo speciale (Dir. 27/12/2012 e CCmm. 06/03/2013 e 22/11/2013), in definitiva a tutti gli alunni, almeno potenzialmente, se, esaminati alla luce dell'ICF (vedi più avanti), presentano elementi che fanno barriera alla loro partecipazione sociale. I principali soggetti BES, ovviamente, sono coloro che si trovano in condizione di svantaggio socio-economico, o linguistico, o culturale (gli svantaggiati della vecchia normativa). Ma poi la Direttiva sui BES amplia anche la categoria dei Disturbi evolutivi specifici, indicando oltre *“ai disturbi specifici dell'apprendimento, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo – per la comune origine nell'età evolutiva – anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività, mentre il funzionamento intellettivo limite (con QI da 85 a 70, n. del R.) può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico”*⁴⁸.

Per DSA e BES l'azione individualizzatrice e personalizzatrice della scuola deve assicurare misure e strumenti dispensatori (interventi che consentono di non svolgere alcune prestazioni che risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento) e compensatori (strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria⁴⁹), più una valutazione e una certificazione di competenza coerenti con tali interventi. L'individualizzazione era già stata esplicitata dalla L. 517/77, che all'art. 7 per la scuola media dice: *“Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, e iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni”*.

La personalizzazione, invece, compare nel punto l) dell'art. 2 della L. 53/2003, dove si dice: *“l) i piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali”*.

Da ultimo, se si può dir così in questa materia, due recenti decreti legislativi 66/17 e 96/19, emessi in compimento della legge sulla Buona scuola (L. 117/15 che avvia un ampio ventaglio di nuove impostazioni su vari temi), hanno apportato molte novità al processo d'integrazione dei disabili, facendo emergere chiaramente una diversa prospettiva a quanto indicato dalla legge 104, è perciò interessante vederne prospetticamente le più importanti conseguenze a cui legare poi le adatte azioni operative e didattiche (e in particolare le eventuali contraddizioni interne ed esterne) proposte con il nuovo modello di PEI in attuazione delle indicazioni dell'ICF (si riveda anche la definizione di inclusione al terzo periodo del punto1) Breve storia della Pedagogia speciale in Italia, nel cap. settimo).

⁴⁷ L. De Anna, *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci, 2014, pag. 54

⁴⁸ Tratto dalla Direttiva 27/12/2012

⁴⁹ Testo tratto dalle Linee guida per DSA

La prima contraddizione palese di rilevanza esterna riguarda il riferimento più volte citato nel decreto 96 al cosiddetto *“principio di accomodamento ragionevole così come definito dall'articolo 2 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, ratificata ai sensi della legge italiana 3 marzo 2009, n. 18”*, quando tutta la legislazione ordinaria e i riferimenti interpretativi alla Costituzione propongono uno stato di diritto soggettivo in capo al soggetto disabile. In altre parole con questo riferimento si propone una visione di diritto affievolito proprio nella specificità più precipua della via all'integrazione scolastica italiana.

Più e più volte ribadita dalle sentenze della giurisdizione ordinaria e amministrativa, la condizione di soggetto disabile configura un “diritto soggettivo” cui la scuola, in quanto parte della Pubblica amministrazione, è tenuta a corrispondere totalmente secondo le specificazioni della norma (primaria e secondaria, fino alla circolare amministrativa, pur per una scuola che gode di autonomia funzionale). Una via all'integrazione del disabile che, se ha sicuramente apportato alla formazione di un allievo o di uno studente disabili una dimensione individualizzata e personalizzata, con evidenti motivi di miglioramento nel “trattamento” educativo e didattico, non ugualmente si è positivamente riverberata sul sistema scolastico d'istruzione e formazione nel suo complesso, checché ne dicano i benpensanti, attesi i soliti risultati delle indagini OCSE PISA.

Ma arriviamo al problema più importante di rilevanza interna ed esterna: mentre il III comma dell'articolo 12 della legge 104 dice che l'integrazione scolastica nelle classi comuni ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione, da cui si deduce che ancora andare a scuola per un tale soggetto ha come scopo anche l'apprendimento specifico del suo livello scolastico (che un tempo era l'oggetto principale dell'istruzione), ora al punto c) del II comma dell'articolo 7 del decreto 96 che modifica esplicitamente la legge 104, si specifica che il PEI *“c) individua obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie ...”*, tralasciando, dunque, l'apprendimento. E il PEI costituisce la materializzazione di tutto il processo inclusivo.

2) Non per apprendere ma per socializzare

Dunque oggi la scuola ha l'obbligo dichiarato di costruire percorsi per quelle funzioni dettagliatamente indicate al punto c), considerando “opzionali”, o meglio strumentali, in altre parole solo per quanto si prestano a tale uso, i traguardi e gli obiettivi d'apprendimento delle discipline che per gli altri studenti sono invece da perseguire obbligatoriamente, anche se sappiamo, poi, che tra gli altri ci sono i BES con ampia facoltà di riconsiderazione di traguardi e obiettivi medesimi secondo le decisioni del Consiglio di classe nel quadro dei criteri del Collegio docenti. Allora potremmo chiederci come mai è stato definito un così potente ridimensionamento delle finalità istituzionali della scuola, ma troveremmo subito la risposta ripensando all'intero processo di riforma della scuola gentiliana nella nostra società democratica che, almeno per una parte politica, si è sempre realizzato verso questa tendenza finalmente oggi razionalizzata.

In attuazione dell'articolo 7, comma II bis, del DLvo 66/17, poi, come codificato dal DLvo 96/19, che dice: *“Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, da adottare entro sessanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente disposizione, sono definite le modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui al presente articolo e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche”*, alla fine del 2020 e

all'inizio del 2021 sono arrivate le Linee guida, accompagnate dai diversi modelli per ciascun livello scolastico e presentate da una nota chiarificatrice e da un decreto che dà anche altre disposizioni.

La sentenza n. 9795 del 14 settembre 2021, del Tar del Lazio, tuttavia, ha bocciato il Decreto Interministeriale 182/2020 recante l'adozione del modello nazionale di PEI e delle correlate linee guida, nonché le modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità. Alla base dell'annullamento sembrano esserci le seguenti motivazioni:

- sono state dettate norme generali nuove in materia di inclusione utilizzando lo strumento del Decreto anziché, come sarebbe dovuto avvenire secondo quanto normato dal D.Lgs 66/2017, un regolamento;
- è stata prevista una composizione del GLO diversa da quella contemplata dalla normativa primaria;
- è stato previsto l'esonero di discipline per alcune categorie di studenti con disabilità.

Con quella sentenza vengono annullate anche tutte le nuove modalità di determinazione del sostegno didattico in base a tabelle predeterminate (allegato C – Debito di funzionamento e allegato C 1 - Tabella per l'individuazione dei fabbisogni di risorse professionali per il sostegno e l'assistenza) che dovevano tener conto del Profilo di Funzionamento (peraltro ancora indefinito). Ma poi il Consiglio di Stato, tramite la Sentenza 3196/22, ha annullato la precedente Sentenza del TAR del Lazio 9795/21, sulla base semplicemente della forma: *“Il decreto impugnato, infatti, disciplina l'assegnazione delle misure di sostegno ed il modello di PEI da adottare da parte delle istituzioni scolastiche. Si tratta di aspetti evidentemente attuativi, di natura tecnica, che chiariscono i criteri di composizione e il modo di operare dei gruppi di lavoro l'inclusione e che mirano ad uniformare a livello nazionale le modalità di redazione dei P.E.I.”*.

Il ministero del resto aveva subito comunicato, dopo la sentenza del Tar, con la nota 2044/21, che le scuole nell'anno '21/22 non erano tenute a usare i nuovi modelli di PEI del DM 182/20, e quindi potevano continuare la progettazione con i modelli in uso anche dopo la sentenza del Consiglio di Stato. Anche le operazioni previste a fine anno dal DL 66/17, in particolare la verifica del PEI e la proposta di quantificazione delle risorse, sarebbero state formalizzate sui modelli in uso, adattandoli o inserendo degli allegati se non avessero offerto spazi appositi adeguati. Quanto al PEI redatto “in via provvisoria entro il 30 giugno”, invece, era scritto nel Decreto Legge 66/17 ed era, quindi, un obbligo rimasto valido anche dopo la sentenza del TAR che non lo aveva neppure nominato (probabilmente considerandolo decaduto come il modello principale).

Perciò a conclusione dell'iter, dall'anno '22/23 i nuovi modelli sono pienamente operativi, anche se ancora non conseguenti al Profilo di Funzionamento che, a sua volta, non essendo ancora definito dalla Sanità (doveva entrare in vigore sostituendo effettivamente la diagnosi funzionale e il profilo dinamico a decorrere dal 1° gennaio 2019), non è conseguente alla nuova modalità di certificazione, non essendo stati ancora definiti i relativi documenti, proprio il contrario di ciò che dicono i decreti legislativi delegati. Ma anche in questo caso si mette una pezza: saranno ancora validi DF e PDF, finché non arriverà il PF. Ed ecco arrivare dal Ministero della Sanità le *“Linee Guida per la nuova certificazione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica e per il Profilo di Funzionamento sulla base dell'ICF”* previste dall'art. 5 comma 6 del D.Lgs. n° 66/17 e pubblicate in Gazzetta Ufficiale il 7 gennaio 2023.

Nuove note ministeriali, poi, danno indicazioni per la redazione del PEI anche dell'anno scolastico '23/24, ma soprattutto il 1 agosto 2023 subentra il Decreto Interministeriale n. 153, intitolato *“Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182”* che include:

1. l'allineamento tra le quattro dimensioni previste nei modelli nazionali dei Piani Educativi Individualizzati e i quattro domini specificati nelle Linee Guida del Ministero della Salute,
2. l'introduzione di nuove disposizioni riguardo alla valutazione degli apprendimenti per gli studenti con disabilità che frequentano le scuole secondarie di secondo grado,
3. La possibilità per gli studenti con disabilità che seguono percorsi didattici differenziati nelle scuole secondarie di secondo grado di rientrare in un percorso didattico personalizzato con verifiche equipollenti, su richiesta delle famiglie o di chi esercita la patria potestà, e sotto due condizioni: il superamento di prove integrative oppure il parere favorevole del consiglio di classe a maggioranza.

In attuazione della legge 22 dicembre 2021, n. 227 recante Delega al Governo in materia di disabilità di una delle Riforme (Riforma 1.1) previste dalla Missione 5 "Inclusione e Coesione" Componente 2 "Infrastrutture sociali, famiglie, comunità e Terzo settore" del PNRR, che prevedeva a) la riqualificazione dei servizi pubblici per l'inclusione e l'accessibilità; b) l'istituzione dell'Autorità Garante nazionale dei diritti delle persone con disabilità; c) la definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato, sono stati emessi vari DDelegati, tra questi DLgs 13 dicembre 2023, n. 222 si occupa del punto a), mentre il DLgs 3 maggio 2024 n. 62 affronta il punto c).

Tutto questo convulso avviluppo normativo da cui la scuola doveva astrarre le forze per una innovazione fondamentale dei processi educativi finalizzati all'inclusione nasce da una forte pressione internazionale per l'avvio di un nuovo procedimento di concettualizzazione e trattamento della disabilità.

3) L'ICF

Abbiamo visto gli strumenti concettuali e di certificazione della disabilità impostati dall'OMS durante la fase dell'Inserimento selvaggio e dell'integrazione scolastica, ora però arriva qualcosa di nuovo. Nel 2001, infatti, l'Assemblea Mondiale della Sanità dell'OMS ha approvato la nuova Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (International Classification of Functioning, Disability and Health, o ICF), raccomandandone l'uso negli Stati parti della medesima organizzazione.

L'ICF recepisce pienamente il modello sociale della disabilità, considerando la persona non soltanto dal punto di vista "sanitario", ma promuovendone un approccio globale, attento alle potenzialità complessive, alle varie risorse del soggetto, tenendo ben presente che il contesto, personale, naturale, sociale e culturale, incide decisamente nella possibilità che tali risorse hanno di esprimersi. Fondamentale, dunque, la capacità di tale classificatore di descrivere tanto le capacità possedute, quanto le performance possibili intervenendo sui fattori contestuali.

Tra le parole-chiave della classificazione internazionale più recente, perciò, bisogna rilevare che il termine "disabilità", usato nella versione del 1980, è stato, appunto, sostituito da "attività" e che il termine "handicap", riferito a persone, è stato eliminato a favore di una espressione relativa alla condizione di "partecipazione sociale". In tal senso si ricorda che in Italia ai sensi dell'art 3 della Legge 104/1992, la persona con disabilità o in situazione di svantaggio:

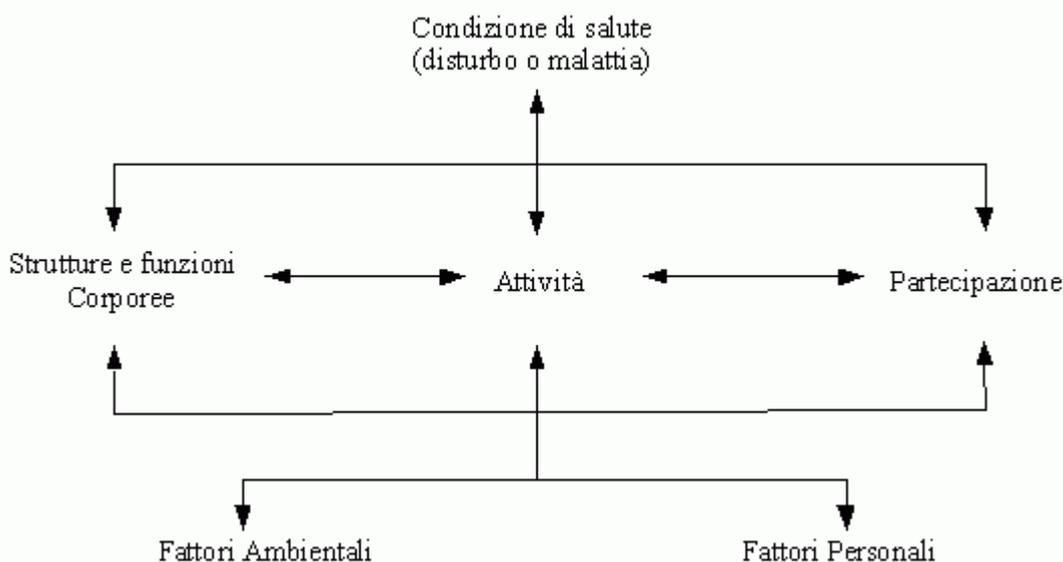
- 1) è colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione;

- 2) che ha diritto alle prestazioni stabilite in suo favore in relazione alla natura e alla consistenza della minorazione, alla capacità complessiva individuale residua o all'efficienza delle terapie riabilitative.
- 3) Qualora la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo o globale nella sfera individuale o in quella di relazione, la situazione assume connotazione di gravità. Le situazioni riconosciute di gravità determinano priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici.

Nella prospettiva dell'ICF, la partecipazione alle attività sociali di una persona con disabilità è determinata dall'interazione della sua condizione di salute (a livello di strutture e di funzioni corporee) con il complesso sistema delle condizioni ambientali, culturali, sociali e personali (definite fattori contestuali) in cui essa vive. Il modello introdotto dall'ICF, bio-psico-sociale, prende dunque in considerazione i molteplici aspetti della persona, correlando la condizione di salute e il suo contesto, pervenendo così ad una constatazione dell'impatto diverso che il medesimo stato di "disabilità" può subire in rapporto a personalità dei soggetti e ad ambienti di vita diversi.

Nel modello citato assume valore prioritario il contesto i cui molteplici elementi possono essere qualificati come "barriere", qualora ostacolano l'attività e la partecipazione della persona, o "facilitatori", nel caso in cui, invece, favoriscano tali attività e partecipazione. L'ICF sta penetrando nelle pratiche di diagnosi condotte dalle ASL, che sulla base di esso elaborano la Diagnosi Funzionale. È, dunque, opportuno che il personale scolastico coinvolto nel processo di integrazione sia a conoscenza del modello in questione e che si diffonda sempre più un approccio culturale all'integrazione che tenga conto del nuovo orientamento volto a considerare la condizione in cui si esprime la disabilità più o meno direttamente interconnessa ai vari fattori contestuali. (Estratto con adattamenti dai lavori della VII Commissione parlamentare permanente "Cultura" – 17 febbraio 2009, Seduta Assemblea n. 137 del 20 febbraio 2009).

Figura rappresentativa dell'ICF



"Le principali classificazioni internazionali delle sindromi e dei disturbi mentali, l'ICD 10 e il DSM IV, forniscono un modello di riferimento eziologico. L'ICF non

sostituisce questi sistemi di classificazione, ma li completa, ponendo al centro l'attività della persona e la sua possibilità di partecipazione attiva alla vita sociale. Le ripercussioni che si possono determinare a livello educativo e didattico con l'introduzione dell'ICF e la conseguente grande attenzione riservata ai fattori contestuali e ambientali, riguarda il ruolo paritetico che viene riconosciuto agli interventi clinici, riabilitativi, educativi e sociali, i quali devono necessariamente integrarsi ed uscire da ogni arbitraria demarcazione. L'enfasi, quindi, è rivolta alle potenzialità della persona e non semplicemente ai deficit che può presentare". (Tratto da: L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2004).

Le potenzialità (i fattori personali), tuttavia, non vengono analizzate, mentre vengono ampiamente discussi tutti i possibili fattori ambientali (sia strutturali che delle persone circostanti), ponendo tutte le cause di mancata integrazione nell'ambiente e negli altri soggetti. Nella scuola ciò è molto limitante, perché la formazione è decisamente rivolta, invece, verso le potenzialità delle persone.

4) Uno sguardo (molto) sintetico sul nuovo processo educativo da attivare per l'integrazione e inclusione dei disabili

I decreti delegati hanno introdotto vari elementi di novità nel processo educativo da attivare per l'integrazione e inclusione dei disabili; tenendo presente solo il versante scolastico, hanno definito nuovi nomi e nuove competenze dei gruppi di lavoro (GLO per il vecchio GLHO, GLI per il vecchio GLHI) e hanno previsto nuovi gruppi con nuove competenze (GLIR, GIT e CTS). Il nuovo PEI, dunque, è solo la punta finale di un cambiamento complessivo in nome dell'inclusione secondo l'ICF, per cui l'origine della mancata partecipazione dei disabili va riferita esclusivamente alle condizioni ambientali (di strutture e di persone).

Molto in breve, possiamo dire che il GLO (gruppo di lavoro operativo) è nominato dal Dirigente di ogni scuola "Al fine della definizione dei PEI e della verifica del processo di inclusione, compresa la proposta di quantificazione di ore di sostegno e delle altre misure di sostegno, tenuto conto del profilo di funzionamento, presso ogni Istituzione scolastica"⁵⁰, va distinto dal Consiglio di classe che rimane responsabile della valutazione dell'alunno, anche se il GLO è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, ivi compreso l'insegnante specializzato e dal dirigente scolastico o da un suo delegato (che lo presiede).

Partecipano al GLO i genitori dell'alunno con disabilità, o chi esercita la responsabilità genitoriale, e altre persone definite "figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica (come gli specialisti dell'UVM dell'ASL) che interagiscono con la classe e con il soggetto con disabilità"⁵¹, autorizzate formalmente dal Dirigente scolastico. Come affermato al comma 11 dell'articolo 15 della Legge 104 del 1992, nelle scuole secondarie di secondo grado è assicurata la partecipazione attiva degli studenti con disabilità al gruppo di lavoro che li riguarda, nel rispetto del principio di auto determinazione, sancito dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Sussistono poi delle indicazioni sul calendario degli incontri, la verbalizzazione e l'accesso ai documenti.

Il PEI (piano educativo personalizzato), così come disposto dal D. I. 182/20 e dall'allegato B "Linee Guida", è composto da vari quadri che si succedono l'uni all'altro a partire dall'intestazione:

⁵⁰ Tratto dal comma 10 dell'art. 15 della L. 104/92 così come modificata dai DD.Lgs. 66/17 e 96/19

⁵¹ Idem

1. Quadro informativo
2. Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento
3. Raccordo con il Progetto Individuale
4. Osservazioni sull'alunno per progettare gli interventi di sostegno didattico
5. Interventi sull'alunno: obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità
6. Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori
7. Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo
8. Interventi sul percorso curricolare
- 8.1 Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO) Il percorso di studi dello studente con disabilità e la validità del titolo
9. Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse
10. Certificazione delle competenze con eventuali note esplicative
11. Verifica finale/Proposte per le risorse professionali e i servizi di supporto necessari
12. PEI redatto in via provvisoria per l'anno scolastico successivo

Al punto 4) del PEI si afferma che: *“al fine di individuare i punti di forza sui quali costruire gli interventi educativi e didattici, la progettazione è preceduta da attività di osservazione sistematica sull'alunno, compito affidato a tutti i docenti della sezione e della classe. Osservazione e conseguente elaborazione degli interventi per l'alunno tengono conto e si articolano nelle dimensioni:*

- a. della relazione, dell'interazione e della socializzazione
- b. la dimensione della comunicazione e del linguaggio
- c. la dimensione dell'autonomia e dell'orientamento
- d. la dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento dove individuare obiettivi ed esiti attesi; interventi didattici e metodologici, articolati in attività e strategie e strumenti”.

Queste osservazioni *“sono condotte dai docenti nel contesto scolastico con indicazione delle barriere e dei facilitatori a seguito dell'osservazione sistematica dell'alunno con disabilità e della classe, avendo cura, nella scuola secondaria di secondo grado, di tener conto delle indicazioni fornite dallo studente, e sono conseguentemente indicati obiettivi didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati e di indicazioni dello studente con disabilità. Particolare cura è rivolta allo sviluppo di “processi decisionali supportati”, ai sensi della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità⁵²”.*

In fase finale dopo la valutazione globale dei risultati raggiunti, il GLO propone, nell'ambito di quanto previsto dal decreto 182/20, il fabbisogno di ore di sostegno per l'anno scolastico successivo, avendo cura di motivare adeguatamente la richiesta e utilizzando la scheda C sul Debito di funzionamento. Ugualmente per indicare il fabbisogno di risorse da destinare agli interventi di assistenza igienica e di base e il fabbisogno di risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione, nell'ambito di quanto previsto dall'Accordo da sancire in sede di Conferenza Unificata, per l'anno scolastico successivo utilizza la tabella C1 dei Fabbisogni.

Il PI (piano d'inclusione). I citati DDLgs, poi, riprendendo una norma sviluppata nel quadro della legislazione specifica dei BES, affermano che ciascuna istituzione scolastica, nell'ambito della definizione del PTOF, predispose il Piano per l'inclusione che definisce le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, compreso l'utilizzo complessivo delle misure di sostegno sulla base dei singoli PEI di ogni bambina e bambino, alunna o alunno,

⁵² Dal testo del D. Interministeriale 182/20

studentessa o studente, e, nel rispetto del principio di accomodamento ragionevole, per il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento nonché per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica. A tal fine Presso ciascuna istituzione scolastica è istituito il Gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI).

Il GLI è composto da docenti curricolari, docenti di sostegno e, eventualmente da personale ATA, nonché da specialisti della Azienda sanitaria locale e del territorio di riferimento dell'istituzione scolastica. Il gruppo è nominato e presieduto dal dirigente scolastico ed ha il compito di supportare il collegio dei docenti nella definizione e realizzazione del Piano per l'inclusione nonché i docenti contitolari e i consigli di classe nell'attuazione dei PEI.

Per l'inclusione dei disabili, poi, in ciascun ambito territoriale provinciale, ovvero a livello delle città metropolitane, è costituito il Gruppo per l'Inclusione Territoriale (GIT). Il GIT è composto da personale docente esperto nell'ambito dell'inclusione, anche con riferimento alla prospettiva bio-psico-sociale, e nelle metodologie didattiche inclusive e innovative, col compito di confermare la richiesta inviata dal dirigente scolastico all'ufficio scolastico regionale relativa al fabbisogno delle misure di sostegno, ovvero di esprimere su tale richiesta un parere difforme. Infine per realizzare il Piano di inclusione e il PEI, il GLI collabora con il GIT e con le istituzioni pubbliche e private presenti sul territorio.

Il MIUR (aa. ss. 2017 – 2019) indica modalità di riconoscimento di scuole polo che svolgono azioni di supporto e consulenza con le reti del territorio per la promozione di ricerca, sperimentazione e sviluppo di metodologie ed uso di strumenti didattici per l'inclusione. Con decreto del Ministro sono individuate, quali Centri territoriali di supporto (CTS), istituzioni scolastiche di riferimento per la consulenza, formazione, collegamento e monitoraggio a supporto dei processi di inclusione, per lo sviluppo, la diffusione e il miglior utilizzo di ausili, sussidi didattici e di nuove tecnologie per la disabilità. I CTS, al fine di ottimizzare l'erogazione del servizio, attivano modalità di collaborazione con i GIT per il supporto alle scuole del territorio per i processi di inclusione.

Per completare il quadro, si deve ricordare anche l'istituzione dei GLIR (gruppo di lavoro interistituzionale regionale) presso ogni Ufficio scolastico regionale (USR) col compito di consulenza e proposta all'USR per la definizione, l'attuazione e la verifica degli accordi di programma di cui agli articoli 13, 39 e 40 della L. 104/92 e supporto ai Gruppi per l'inclusione territoriale (GIT).