



Estratto da :

F. Azzali (a cura di), *Strategie per il Progetto di Istituto: personalizzazione e didattica*, Quaderni Formativi per la Dirigenza dell'Amministrazione Scolastica e Formativa della Provincia Autonoma di Trento, Trento 2005

Formazione e personalizzazione

1. Centralità del soggetto

Per orientare la progettazione alla personalizzazione, alla scuola è chiesto di porsi di fronte al "soggetto" (inteso sia come singolo sia come gruppo), al contesto culturale, sociale, economico in cui egli vive, di individuare i suoi bisogni formativi e di *scegliere* le dimensioni del sé rispetto alle quali offrire attività formative effettive. La *complessità* del "soggetto", infatti, fa sì che l'elenco delle dimensioni possibili sia indefinito, che sia necessario compiere delle scelte e che queste non possano mai essere esaustive: altre sono sempre sicuramente possibili.

Rispetto alle dimensioni individuate la scuola formula gli obiettivi educativi generali che guideranno le attività concrete lungo un tempo che per alcune potrà ragionevolmente coprire l'arco di un anno e per altre l'arco di permanenza degli alunni nel ciclo.

A questo riguardo, molto frequentemente, soprattutto nella scuola dell'obbligo, i documenti di programmazione dichiarano il principio della "centralità dell'alunno" che, se fosse effettivamente assunto nella prassi, dovrebbe portare ad avere come criterio di scelta delle azioni i bisogni di formazione rilevati nella concreta esperienza del soggetto nel suo contesto. In realtà, quando insieme ai docenti si analizzano i progetti di istituto, i piani di lavoro, i progetti particolari, le unità di lavoro ("didattiche" o "di apprendimento", a seconda degli approcci) e si cercano i criteri che hanno guidato le scelte, chiedendosi "perché" una certa attività complessiva o singola azione o contenuto particolare è stato scelto, la risposta concreta si colloca in categorie del tipo: è previsto dai programmi, è un prerequisito necessario per un certo apprendimento... prescritto (!), è importante per la crescita a quell'età, è utile per la vita, è un approfondimento, è un'integrazione, ecc. Motivazioni di certo valide, che trovano però il loro baricentro

nei programmi, nella struttura della disciplina e nelle sue esigenze, nella psicologia dell'età evolutiva, in ciò che il docente crede importante, necessario e interessante per l'alunno, ma non nel riferimento diretto alla situazione esperienziale effettiva dell'alunno concreto, che dovrebbe "essere centrale" nelle scelte curriculari e didattiche.

Sembra perciò necessario chiarire il concetto di "esperienza".

Nella sua definizione dal punto di vista pedagogico, possiamo trovare in Dewey¹ un orientamento tuttora valido: egli definisce l'esperienza non come un fatto puramente "oggettivo", come un insieme di situazioni ed eventi nei quali il soggetto si trova collocato come "ricevente" di stimoli e informazioni che hanno un carattere totalmente autonomo, ma come un fatto "a doppia faccia", che si costituisce in rapporto a due elementi necessari in ugual modo. Un *elemento oggettivo* è costituito da "la vita e il mondo/ nel mondo": "*... il sole , la luna, le stelle, le montagne e i fiumi, le foreste e le miniere, il suolo , la pioggia e il vento ... le condizioni oggettive, le forze, gli eventi... denota tutto ciò che è sperimentato, tutto ciò che si subisce e si prova..."*

Un elemento "soggettivo" è costituito da "il soggetto e la coscienza", dal soggetto con i suoi processi mentali, cognitivi, affettivi, ecc.: "*isui processi, la registrazione e la valutazione di questi eventi fatte dall'uomo... i processi dello sperimentare ... gli atteggiamenti e gli interessi umani, la registrazione e l'interpretazione ..."*

Uno sviluppo e un'integrazione importante della "doppia faccia" è stato proposto in tempi recenti da Bruner, che in diverse opere² ha elaborato le ricerche degli ultimi decenni nel campo della psicologia cognitiva e dell'antropologia culturale, raccogliendo in particolare il confronto e la sintesi compiuti negli ultimi vent'anni entro la prospettiva costruzionistica tra le impostazioni di derivazione piagetiana e quelle di origine vygotskiana.

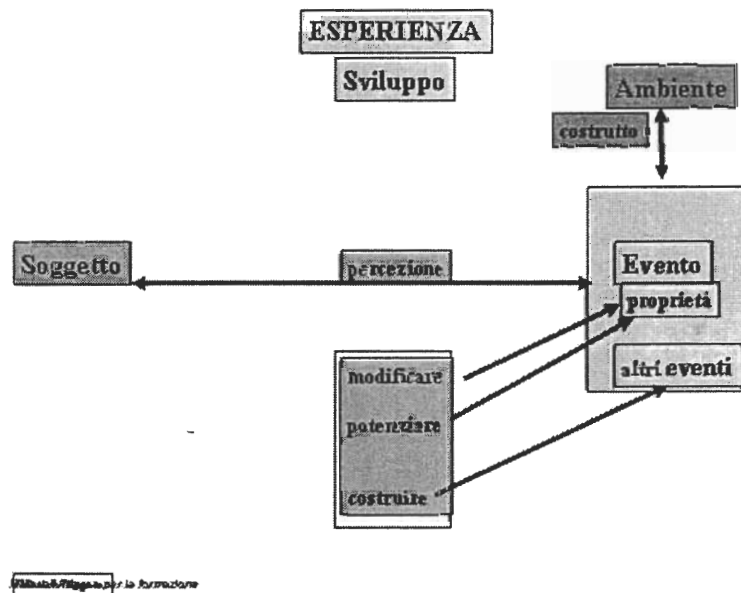
Le prime collocano il baricentro della costruzione attiva dell'esperienza da parte del soggetto nel rapporto diretto tra soggetto e oggetto attraverso processi di assimilazione e accomodamento; le seconde leggono il

¹ G. Dewey, *Esperienza e natura*, Paravia, Torino 1948, pp. 4-5.

² Cfr. J.S. Bruner *Il linguaggio del bambino*, 1987; *La mente a più dimensioni*, 1988; *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, 1992; *La cultura dell'educazione*, 1997

soggetto come espressione della cultura in cui vive e perciò collocano il perno della costruzione dell'esperienza nel rapporto soggetto-oggetto-cultura.

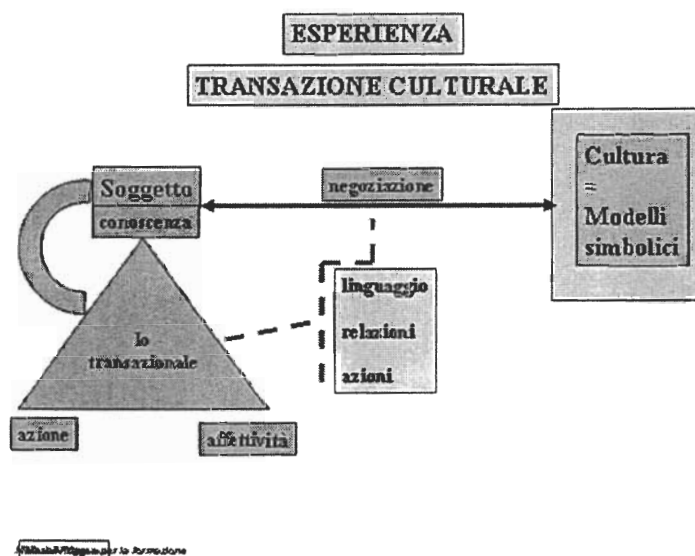
La cultura, nella sintesi bruneriana, è un complesso di “modelli simbolici”, cioè di rappresentazioni del mondo, di catene e di immagini associative che dicono quali cose possono essere ragionevolmente connesse tra loro, che forniscono una falsariga all'azione degli uomini, alla loro crescita e alla loro comprensione della realtà. Questi modelli simbolici vengono continuamente negoziati (*transazione*), “servono” per l'organizzazione delle attività, delle risposte, delle percezioni e delle esperienze da parte dei soggetti e fanno parte del processo di apprendimento interattivo degli individui.



L'esperienza del mondo, perciò, si costruisce nel triangolo soggetto- mondo – cultura. Le *transazioni*, infatti, sono gli scambi di significati tra i diversi soggetti intorno alle situazioni di vita, alle cose, al mondo e strutturano l'io in tutte le sue dimensioni (cognitiva, affettiva, prassica): la stessa crescita del bambino avviene grazie alle *esperienze di vita* che conduce. I contatti col mondo esterno, peraltro non sono semplicemente diretti ma passano attraverso la mediazione delle interazioni con gli altri: per questa ragione Bruner chiama l'io "*transazionale*". La negoziazione culturale, cioè lo scambio e la modifica dei modelli simbolici che è al cuore delle transazioni, si realizza utilizzando sia i *linguaggi* di diverso tipo di cui i soggetti dispongono, sia, e molto, le *relazioni* e le *azioni* che sostanziano le esperienze.

2. Curricolo ed esperienza

Progettare a scuola la formazione avendo come criterio reale, anche se non esclusivo, la centralità del soggetto e della sua esperienza, consiste allora nell'intervenire intenzionalmente nelle transazioni dell'alunno per incidere sull'interazione sé / cultura / mondo che avviene negli eventi, cioè nelle situazioni concrete che il soggetto vive spontaneamente, per modificare e arricchire i modelli simbolici che in essi si giocano. Significa, dopo avere scelto le dimensioni dell'esperienza sulle quali lavorare, individuare le attività che, grazie alla utilizzazione di linguaggi, relazioni e azioni, possono dare vita a nuove e utili transazioni. Significa valorizzare gli eventi stessi, modificare le loro caratteristiche e costruirne di nuovi per raggiungere gli scopi formativi assunti.



Gli strumenti propri della progettazione formativa sono allora linguaggi, relazioni, azioni, eventi in una logica di negoziazione, cioè di scambio.

3. Il concetto di curricolo

Talvolta sembra che la ricerca di percorsi personalizzati comporti l'abbandono del concetto di curricolo: in realtà essa implica non l'eliminazione del concetto, ma un'importante cambiamento del modello teorico e operativo di riferimento. Le scelte curriculari rappresentano la prima traduzione sul piano operativo degli scopi definiti sul piano educativo; se alla scuola si assegnano scopi esclusivamente cognitivi, un modello appropriato di curricolo sarà quello, storicamente dominante, "per materie" o "per discipline" (a seconda

degli approcci), prescritte *per legge* con i relativi orari. E' un modello basato sulla organizzazione sequenziale (*a canne d'organo*) dei saperi accademicamente riconosciuti, scelti come costitutivi del curricolo e pensati come diversi, distinti e, di fatto, separati. Se invece alla scuola si assegnano scopi più complessi, come nella strategia della personalizzazione, il curricolo allora diventa *"il complesso dell'esperienza scolastica dello studente compiuta a scuola e orientata alla sua formazione"*³.

Viene così superata la distinzione tra attività curricolari ed extracurricolari, legata alla definizione del curricolo esclusivamente come "piano delle discipline", che porta necessariamente a considerare "extracurricolo" le attività diverse eventualmente *decise dall'istituto*, anche se ritenute legittime e utili.

E' quest'ultima una concezione pedagogica ristretta del curricolo, sostenuta anche da elementi giuridico-istituzionali: la progettazione del curricolo risulta essere compito esclusivo degli organi centrali, con la conseguenza di una visione delle attività decise localmente come "extra". Oggi invece, nella prospettiva dell'autonomia, la progettazione del curricolo è affidata a diversi livelli istituzionali (da quello centrale a quello locale), con la conseguenza che il curricolo viene a costituirsi in modo compiuto solo nella costruzione completa del quadro effettuata dalla singola scuola nel Progetto di Istituto, che viene così a comprendere tanto le attività che rientrano nei vincoli stabiliti dalla norma centrale, quanto quelle liberamente scelte dal singolo istituto.

Nella scuola alla quale la normativa affida la strategia di una formazione complessiva, che continua a comprendere senza attenuazioni la formazione al sapere rigoroso e significativo, ma deve abbracciare anche altre dimensioni del sé e della sua esperienza, le attività del Progetto di Istituto a queste intenzionalmente orientate devono essere considerate "curricolari" quanto quelle "cognitive".

La riflessione fatta sull' "ò transazionale" ci porta inoltre alla consapevolezza che le attività formative non si esauriscono in quelle intenzionalmente progettate ("curricolo formale, intenzionale"), poiché gli "scambi" avvengono in ogni momento della vita scolastica ("curricolo nascosto").

Questa, a livello di istituto, di plesso e di classe, sia nelle attività compiute entro "l'edificio", sia in quelle effettuate "fuori", con il suo sistema di regole, di valori impliciti, di figure istituzionali, di ruoli e di funzioni, di relazioni formali e spontanee, di esperienze di autorità, di amicizia, di conflitto, di gratificazione e di frustrazione, costituisce una "esperienza di vita" e un "luogo di transazioni" che influenza e orienta la

³ Scurati C. (a cura di) *Un nuovo curricolo nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia 1977, pag.

formazione dell'alunno: le scelte curriculari, pertanto, dovrebbero abbracciare in modo consapevole anche queste dimensioni.

Ciò non significa portare tutto il curricolo nascosto a piena intenzionalità educativa, sia perché è impossibile, dal momento che richiederebbe una "nazionalità forte", capace di *vedere e progettare tutto*, sia perché è inopportuno, dal momento che porterebbe con sé il rischio di una *impostazione totalizzante* dell'educazione in generale e scolastica in particolare, con la pretesa di governare tutti i passi del soggetto in formazione.

Emerge invece la necessità di non ignorare l'esistenza e l'influenza di queste dimensioni nascoste e di decidere quali e per quali aspetti devono essere meglio orientate ai valori che la scuola nella sua "carta dei principi" dichiara di assumere come scopi educativi. La scuola rappresenta per l'alunno una effettiva esperienza di vita, nella quale egli entra in rapporto con l'istituzione e le sue regole, con l'autorità nei suoi stili e forme, con l'organizzazione e la sua capacità di fornire servizi efficienti ed efficaci. In essa sperimenta relazioni formali e informali, successi e insuccessi, amicizie e conflitti, gratificazioni e frustrazioni, vive esperienze per lui significative e autoespressive e altre per lui prive di significato, puramente imposte.

La progettazione di istituto deve allora considerare e orientare in modo coerente con le scelte educative anche quelle attività e quelle situazioni che esplicitamente sono finalizzate ad altri scopi (ad es. organizzativi o amministrativi), ma che di fatto (si parla anche di *curricolo implicito*), costituiscono per gli alunni delle esperienze che comunque veicolano valori, significati e comportamenti: si pensi, come esempio nell'infinito elenco di casi possibili entro la vita scolastica, alle modalità di rapporto con le figure di "direzione", con la segreteria, con i vari collaboratori scolastici, oltre che ovviamente con gli insegnanti (non solo i propri, nei momenti in cui l'alunno entra in rapporto con loro), all'organizzazione del tempo e dello spazio, alle modalità di ingresso e uscita, di ricreazione, agli spazi di scelta reale, di espressione di sé, di progettualità personale e di gruppo che vengono dati nella giornata o nell'anno scolastico.

3. la "personalizzazione"

Assumere la persona come riferimento fondamentale della progettazione implica per il curricolo tre caratteristiche essenziali.

3.1. orientamento all'esperienza

Nella visione della scuola il termine "esperienza" è, come tanti altri, usualmente interpretato dentro la concezione del *curricolo per discipline*, e perciò viene per lo più inteso come "attività strutturata di tipo *laboratoriale*", riferendosi così ad un'attività nella quale la costruzione del sapere viene effettuata non tanto attraverso la *spiegazione verbale, orale* (lezione) e *scritta* (libro), quanto piuttosto mettendo il soggetto in apprendimento a diretto contatto con la *cosa* concreta oggetto di studio e conducendolo ad effettuare azioni dirette di analisi, osservazione, problematizzazione, elaborazione e sintesi.

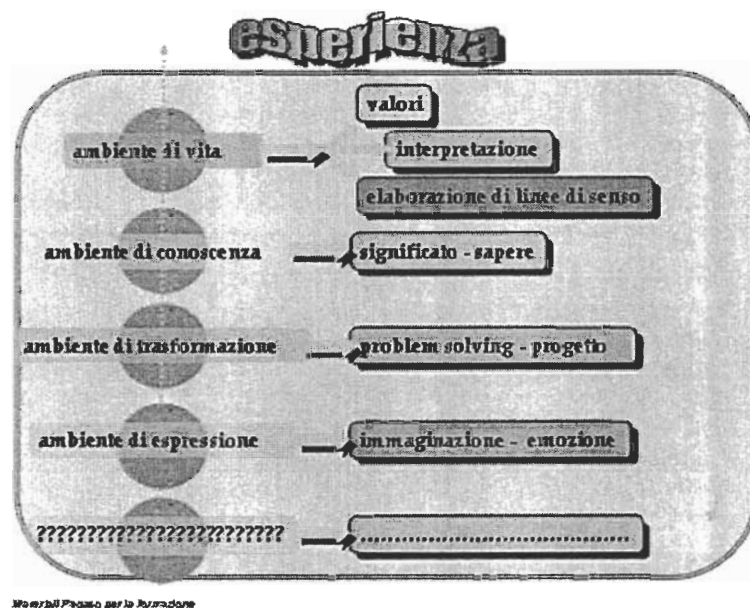
Certamente è questa una definizione valida del concetto di esperienza, ma non è sufficiente, è restrittiva e riferita al piano propriamente didattico, più che curricolare. In realtà, qui noi stiamo dicendo che il fulcro della progettazione curricolare deve essere *l'esperienza del soggetto nel mondo*, nei diversi ambienti che attraversa, scuola compresa.

Per impostare la progettazione, possiamo pensare a queste esperienze, secondo la concezione transazionale presentata sopra (2.1.), individuando i diversi tipi di ambiente di relazioni nelle quali avvengono e quindi distinguere:

- 1. *ambienti di relazione diretta*, costituiti dagli ambienti nei quali il soggetto è *direttamente presente*, come la famiglia, la scuola che frequenta, il supermercato dove va con i genitori, la piazza o le strade del passeggio, i boschi o i prati o il fiume che conosce, i luoghi della vacanza, ecc. e nei quali vive direttamente gli *scambi* con gli altri e con il contesto
- 2. *ambienti di relazione indiretta*, costituiti dagli ambienti nei quali il soggetto non è presente, ma con i quali ha transazioni indirette, mediate dalla relazione con altri, come l'ambiente di lavoro dei genitori, la scuola del fratello, un luogo di vacanza frequentato dagli amici, ecc.. Di essi il soggetto fa esperienza sostanzialmente attraverso i racconti delle persone, ma i *linguaggi* implicati, verbale, mimico, posturale, attivano transazioni sui più diversi piani, dal cognitivo all'emotivo, al valoriale.
- 3. *contesto di cultura*: come abbiamo visto (2.1.), gli scambi veicolano valori, convinzioni, sistemi di idee, modi di fare, ecc., perciò non avvengono nel "vuoto", ma entro una cultura che passa attraverso di essi.

3.2. pluridimensionalità

La riflessione fatta porta con sé la necessità del curricolo di strutturarsi su diverse dimensioni, e non su una sola, quella cognitiva, come nel passato; l'esperienza sé/mondo/cultura può essere letta infatti da diversi punti di vista non separabili materialmente, ma distinguibili sul piano concettuale per poter meglio *interpretare* la situazione e i bisogni formativi e *progettare* le attività formative.



Come si è già osservato (1.2.), la *complessità* di questa esperienza fa sì che i punti di vista possibili siano indefiniti e che essi non siano mai esaustivi: altri sono sempre sicuramente possibili, perciò ci limiteremo qui a esaminare quelli più comunemente accettati come necessari. Si può considerare il *mondo come "ambiente esistenziale"* se ci si pone dal punto di vista complessivo *dell'esistenza* e si guarda all'insieme delle *situazioni* che il soggetto vive in modo diretto o indiretto, per porsi in termini educativi i problemi che egli deve affrontare: il *senso* e i *valori*.

Egli ha bisogno di trovare *linee di senso* per sé stesso, cioè di capire perché si vivono certe esperienze, che relazione queste possono avere con lui e con la sua vita, elaborando così progressivamente la propria *interpretazione* della vita e del mondo. Egli ha bisogno altresì di decidere i propri *sistemi di valore*, cioè i criteri dei propri comportamenti. Sono le grandi domande affrontate a livello colto e raffinato dal pensiero filosofico, ma sono anche le stesse che ogni cultura risolve attraverso i propri modelli simbolici, che veicola nella vita di relazione.

Ogni soggetto se le pone, a qualunque età, con i più diversi linguaggi e livelli e ognuno costruisce le proprie soluzioni, nello scambio con le diverse situazioni e gli elementi correlati della cultura in cui vive, anche se spesso in modo implicito e inconsapevole. Compito della scuola è porsi come soggetto attivo di queste transazioni, per promuoverle in modo consapevole e critico, con i linguaggi e i livelli appropriati per l'età, i momenti e i contesti.

Il soggetto vive inoltre il *mondo come "oggetto di conoscenza"*, cioè insieme delle *cose*, dei *fenomeni*, delle *situazioni* che "ha bisogno di conoscere", di descrivere, spiegare, prevedere, interpretare e a questo scopo egli attraverso la pluralità degli *scambi* utilizza-ricostruisce i *sistemi di significato* della cultura "spontanea" in cui vive. Compito della scuola è collocarsi nel cuore delle *transazioni cognitive* per provocare la crescita della conoscenza nella direzione del rigore e della fondatezza scientifica, mediante l'*integrazione*, la *modificazione*, la *sostituzione*, la *ristrutturazione* delle *reti spontanee* di *informazioni*, *concetti*, e *teorie* e delle relative *procedure cognitive* con le reti e le procedure del *sapere scientifico*.

Un altro punto di vista necessario dal punto di vista pedagogico è relativo al *mondo come "oggetto di trasformazione"*: la vita in tutti i suoi momenti, semplici e complessi, facili e difficili, intrinsecamente implica l'agire, la continua scelta di azioni che, consapevolmente o meno, sono rivolte ad uno scopo.

Se guardiamo a questa situazione dal punto di vista esistenziale, come abbiamo fatto sopra, vediamo problemi di *senso* e di *valori*, se vi guardiamo dal punto di vista del *rapporto azione-scopo-mezzi* ci troviamo a confrontarci col problema della *progettualità*. Il mondo è allora l'insieme delle *situazioni*, delle *cose* e dei *fenomeni* rispetto ai quali il soggetto deve saper agire, risolvere problemi, costruire progetti.

Il *mondo* può essere considerato anche come *"ambiente di espressione"*, se ci si pone dal punto di vista nel quale si considera il rapporto del sé con se stesso, si considera il tessuto di situazioni e di relazioni in cui il soggetto ha bisogno di crescere nella capacità di esprimere sé, le proprie intuizioni, idee, percezioni, sentimenti, emozioni, gusti, attraverso i più diversi linguaggi, verbali, iconici, corporei, musicali.

E così l'esplorazione dei bisogni educativi nel rapporto sé-mondo-cultura può continuare secondo una varietà di punti di vista il cui elenco non è mai "finito", ma è sempre aperto e perciò richiama la responsabilità decisionale della scuola, che nella progettazione di istituto decide quali ritiene di assumere e, conseguentemente, sceglie le *"dimensioni del curriculum"*.

3.3. opzionalità

L'orientamento alla persona, sin qui tratteggiato, disegna un soggetto che ha bisogno di imparare, oltre che "a leggere, scrivere e far di conto", a essere *protagonista attivo* della propria vita, a capire se stesso e il mondo, a intessere relazioni e progetti, a **decidere** le proprie azioni e i relativi scopi, cercando in modo graduale e attivo la propria strada sul piano personale, sociale, professionale, politico, espressivo e così via. E' difficile, ed è un eufemismo, capire come ciò possa adeguatamente avvenire in una situazione totalmente eterodiretta, come è la scuola: in essa per molti anni, settimane, giornate e ore della sua vita all'alunno è fondamentalmente chiesto di **eseguire** le scelte compiute da "altri", cioè dal sistema attraverso le normative e l'organizzazione, e dalle persone adulte che lavorano "*per lui*" attraverso la fitta trama di microazioni che sostanzia l'attività scolastica. Negli ultimi decenni passi importanti nella direzione di rendere attivo l'alunno sono stati compiuti *sul piano didattico*, soprattutto, anche se non esclusivamente, nei primi cicli scolastici, con il paradosso che lo spazio offerto alla scelta è stato di fatto spesso inversamente proporzionale all'età dei soggetti. La strategia della personalizzazione invece chiede sia di rendere il processo direttamente proporzionale sia di portarlo anche sul *piano curricolare e organizzativo*: costruire il curricolo in modo che sia ricco di *opzioni* è perciò necessario e peraltro è il vero modo per *personalizzare i percorsi*.

Nelle domande espresse dai docenti in materia di riforma, emerge in genere, accompagnata da giusta angoscia, la convinzione implicita che la "*personalizzazione*" consista nella progettazione accurata da parte dell'insegnante di un programma di lavoro per ogni singolo alunno, poiché si mantiene, anche inconsapevolmente, il modello di programmazione curricolare e didattica centrato totalmente sulle decisioni della scuola e del docente. Abbiamo fin qui invece cercato di delineare una visione nella quale *personalizzare* significa pensare al curricolo in una prospettiva *multidimensionale*, centrata *sull'esperienza del soggetto* e strutturata su spazi reali e significativi di *opzionalità* degli alunni; molti altri saggi di questa collana esplorano le condizioni di fattibilità e di realizzazione di una simile prospettiva.

4. le "strutture formative" dell'attività curricolare

Scelte le "finalità educative", cioè le dimensioni del sé sulle quali si vuole realmente lavorare e i relativi obiettivi, bisogna individuare le attività e le situazioni utili allo scopo. Come abbiamo più volte detto, la scuola si è tradizionalmente centrata solo o principalmente sulla finalità di formazione della conoscenza, perciò si è abituata a pensare alla propria attività secondo la "*struttura curricolare*" chiamata prima comunemente "*materia*" e poi "*disciplina*", a seconda dei modelli pedagogici e didattici di riferimento. Questa struttura mantiene tutta la sua validità e necessità, proprio perché nella strategia della personalizzazione è irrinunciabile la finalità di far acquisire all'alunno, in modo graduale e rapportato alle sue possibilità, la *conoscenza del mondo* elaborata dal pensiero adulto, scientifico in modo particolare, che costruisce sistemi di informazioni, concetti, teorie e procedure per spiegare l' "*oggetto dell'esperienza*". Così scopo del curricolo non è far "possedere" i sistemi di sapere chiusi in se stessi, accontentandosi, sostanzialmente, della capacità dell'alunno di *enunciare verbalmente* i loro contenuti, ma di sviluppare, grazie ed essi, la capacità di *descrivere* e *spiegare* le cose e i fenomeni del mondo, di *anticipare cognitivamente* le loro caratteristiche e, quando possibile, di *prevederli* effettivamente. E' chiaro allora che il lavoro di ricostruzione del sapere scientifico nel quale si guida l'alunno deve principalmente e prima di tutto utilizzare il "mondo" che il soggetto esperisce, le "cose" e i "fenomeni" che sono o diventano per lui oggetto di esperienza; il ruolo della scuola è di *recuperare* le "cose" già presenti nell'esperienza, di *introdurne* di nuove, in modo *diretto*, quando è possibile, o in modo *indiretto*, quando non è possibile il primo, attraverso i diversi mediatori didattici di tipo *analogico*. Le teorie *cognitiviste* e *costruttiviste* relative all'*apprendimento significativo* e *non meccanico*, alla conoscenza come *ricostruzione* e non solo *ricezione*, insieme con il modello del *curricolo per discipline*, costituiscono infatti oggi riferimenti importanti, anche se non esclusivi, per procedere nella progettazione di questa dimensione.

Quando però si assume come finalità educativa la "*ricerca del senso e dei valori*", la forma "disciplina" è insufficiente, perché essa lavora direttamente sui *concetti* e sulle *teorie*, e non sulle *esperienze globali di vita*, sulle *decisioni* e sulle *azioni*. Se ben condotta, può portare a *conoscenze* dei sistemi elaborati nel tempo intorno alla interpretazione del mondo e ai valori, può formare *atteggiamenti intellettuali critici*: sia le une che gli altri sono certamente utili alle dimensioni del vivere e del progettare, data la profonda unitarietà della persona, ma altrettanto certamente insufficienti nella visione "complessiva" della persona.

Per aiutare il soggetto ad elaborare, in rapporto alla sua età, linee di senso e sistemi di valori *personali*, vissuti e non solo *pensati*, la scuola deve assumere nella propria prospettiva la dimensione della sua effettiva **"esperienza di vita"**, che diventa così una **"struttura curricolare"**, da utilizzare nella progettazione e nella realizzazione per entrare nelle sue transazioni reali e stimolarlo ad effettuare azioni utili per la sua crescita. E' una struttura caratterizzata dalla "globalità" che coinvolge la pluralità delle dimensioni, che assume le *situazioni di vita* nella loro interezza e spontaneità e mantiene un forte riferimento all'unitarietà della persona. Nella progettazione curricolare consapevole si guarda alle situazioni concrete nelle quali il soggetto vive per individuare le diverse *"esperienze di vita"* da utilizzare; si guarda:

- ◆ a quelle che egli conduce *"fuori, spontaneamente"*, per proprio conto, e che porta con sé nella scuola,
- ◆ a quelle che fa *"nella scuola"* vista come tessuto di relazioni, di rapporti, di incontri, di storie di vario genere che egli vive
- ◆ a quelle che fa *"fuori, con la scuola o per la scuola"* quando questa lo conduce direttamente in attività "esterne" o lo stimola a farle, da solo, con la famiglia o con gli amici.

Il problema forse più difficile per la scuola, data la sua storia, è di non limitarsi allo studio disciplinare delle "cose" che si incontrano in queste esperienze: quanti progetti si incontrano di "educazione all'ambiente" strutturati solo sull'acquisizione dei saperi disciplinari (ad es. biotici, abiotici, antropici), o di "educazione sessuale" articolati esclusivamente in conversazioni di "specialisti" di un qualche ambito scientifico!

La forma strutturale "esperienza di vita" richiede condizioni, obiettivi e azioni diverse e specifiche e la prima è che vi sia un'esperienza reale del soggetto entro la quale lavorare alle transazioni: potrà essere un'esperienza di vita nell'ambiente "città", o "campagna" o "bosco"; oppure una legata al "genere", in ogni caso dovrà essere effettiva e personale, non "presentata" mediante spiegazioni verbali o letture. Questo lavoro può essere mirato in modo particolare alla elaborazione di una *interpretazione di senso* delle esperienze e situazioni vissute, oppure all'individuazione dei *valori* che il soggetto può assumere come criteri reali del proprio comportamento, oppure alla scoperta di sé e della propria identità e alla formazione di quell'autostima che lo porta a *esprimere sé* nelle situazioni e non a *conformarsi* semplicemente alle attese e ai comportamenti incoraggiati. Le azioni essenziali a questo scopo a partire dal *vivere*, saranno la *scoperta e*

presa di coscienza delle esperienze, la *riflessione personale* e la *valutazione esistenziale* su di esse e, nella misura dell'opportuno e del possibile, la *decisione esistenziale*.

Un'altra forma delle strutture curriculari è rappresentata dalle **attività operative-progettuali**, il cui scopo è di aiutare il soggetto a maturare la *capacità di fare operativo*, cioè di concepire progetti e realizzare le azioni necessarie in situazione reale. E' un'accezione da non confondere, come capita di vedere qualche volta nei documenti didattici, con un *fare puramente cognitivo* (sa fare l'addizione, sa fare un riassunto) o, addirittura, con l'*applicazione* delle teorie alle cose per spiegarle. Alla base di quest'ultima interpretazione, mi pare che vi sia una distinzione impropria, nella quale viene chiamato "sapere" il possesso dei sistemi di informazioni e teorie sopra menzionati e "fare" la loro utilizzazione in chiave di descrizione e interpretazione del mondo. Il sapere costruisce sistemi teorici per dare significato ai fenomeni, al mondo, perciò o il soggetto ricostruisce nella propria mente l'informazione e la teoria, usando le opportune procedure, per dare significato alle cose, o *non sa: ripetere e citare, anche se con eleganza, non è sapere; spiegare il "mondo" applicando informazioni e teorie non è fare, ma sapere*.

Il *fare*, dunque, chiede attività operative nella linea della capacità di *risolvere problemi* in situazione reale, dai livelli più semplici dell'applicazione di soluzioni già note a quelli più sofisticati della ideazione di soluzioni nuove e si colloca nella dimensione della *progettualità*, cioè della capacità di definire scopi e costruire itinerari di azione capaci di raggiungerli.

Nell'elenco aperto delle tipologie di attività curriculari orientate alla personalizzazione, certamente vanno ricordate ancora per la loro importanza le **attività espressive**, orientate a offrire stimolazioni, supporti e condizioni adeguate di realizzazione al bisogno del soggetto di esprimersi. A questo scopo certamente servono linguaggi e tecniche del più diverso tipo, la cui scelta dovrebbe vedere un importante ruolo attivo dell'alunno, ma ancora va detto che un lavoro orientato principalmente o esclusivamente all'acquisizione di questi "strumenti" non si collocerebbe in modo sufficiente nella linea strategica della personalizzazione. L'acquisizione di codici, procedure, metodologie e strumenti non può essere chiusa in se stessa, ma deve essere riferita al mondo d'esperienza dell'alunno per aiutarlo a coltivare se stesso, le proprie inclinazioni, i propri gusti, a far crescere ciò che è e che ha dentro di sé nel rapporto con gli altri e con le varie situazioni di vita.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1994
- Azzali F., *Il modello di unità scolastica e la costruzione del curricolo*, in A. Alegi (a cura di), *Autonomia scolastica: quale possibilità di realizzazione?*, ed. Tecnodid, Napoli 2001
- Progettare il curricolo di scuola*, in *Scuola Italiana Moderna*, 15 ott. 2001
- Oltre il curricolo...*, in *Scuola Italiana Moderna*, 15 nov. 2002
- Baldacci M., *Una scuola a misura d'alunno*, UTET, Torino 2002
- I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004
- Bertagna G., *I rapporti tra istruzione/formazione e sviluppo socioeconomico. Quale modello?*, Orientamenti Pedagogici n.5, 2002
- Bruner J.S., *Il linguaggio del bambino*, Armando, Roma 1987
- La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1988
- La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992
- La cultura dell'educazione*, Feltrinelli 1997
- Calidoni P., *Progettazione, organizzazione didattica, valutazione nella scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia 1999
- Corradini L., *La dimensione affettiva nella scuola e nella formazione dei docenti*, SEAM, Roma 1998
- Chomsky N., *La Diseducazione. Americanismo e politiche globali*, Armando Editore, Roma 2003
- Damiano E., *Società e modi dell'educazione. Verso una teoria della scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1998
- Homo Migrans*, Franco Angeli, Milano 1998
- Frabboni F., *Un'educazione possibile: il sistema formativo tra "policentrismo" e "specialismo"*, La Nuova Italia, Firenze 1988
- Il curricolo*, Laterza, Bari 2002
- Gardner H., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999
- Gallino L., *Globalizzazione e disuguaglianze*, Bari, Laterza, 2000
- Guasti L., *Progetto educativo per un sistema integrato*, Pedagogia e Vita n. 3, 1998
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000