

Corso di formazione per insegnanti

Anno scolastico 2012/2013

Educare, fare scuola. Una responsabilità e una risorsa per tutti	2
<i>INTRODUZIONE</i>	2
<i>INTERVENTO - Prof.re Marco Bersanelli</i>	3
<i>ASSEMBLEA</i>	10
<i>CONCLUSIONI</i>	15
Il paradigma dell'ora di lezione: didattica e relazione educativa	16
<i>INTRODUZIONE</i>	16
<i>I INTERVENTO - Prof.re Giuseppe Mari</i>	17
<i>II INTERVENTO - Prof.re Giuseppe Meroni</i>	30
<i>CONCLUSIONI</i>	34
Valutazione per competenze e programmazione didattica	36
<i>INTRODUZIONE</i>	36
<i>I INTERVENTO - Prof.re Giuseppe Zanniello</i>	38
<i>II INTERVENTO - Prof.re Marcello Strommillo</i>	43
<i>CONCLUSIONI</i>	61
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	63

Educare, fare scuola. Una responsabilità e una risorsa per tutti

Napoli, 19 Gennaio 2013

INTRODUZIONE

Ing. Antonio Romano (V.Presidente FRG): Desidero rivolgere un saluto a tutti i presenti. In particolare agli insegnanti e ai genitori. Un saluto a nome del Consiglio di amministrazione della Fondazione Romano Guardini (FRG), che ha la responsabilità ultima di conduzione dell'avventura affascinante delle scuole del Sacro Cuore di Napoli.

Inoltre, ringrazio il prof.re Marco Bersanelli che, con molta pazienza ed amicizia, oggi ha accettato di essere qui tra noi. Vorrei presentarlo, semplicemente, a chi non lo conosce e dire il motivo dell'invito rivoltoagli.

Marco Bersanelli é docente di Astrofisica presso l'Università di Milano e collabora attualmente con l'Istituto Nazionale di Astrofisica. Si occupa di Cosmologia Osservativa e, in particolare, dell'osservazione dell'universo primordiale, attraverso il fondo cosmico di microonde.

Ha partecipato a due spedizioni al Polo Sud negli anni addietro, ma in particolare modo é il coordinatore di un gruppo di ricerca dell'Agenzia Spaziale Europea, col quale ha realizzato Planck, un satellite pensato per osservare l'alba del tempo, scoprire com'è nato l'universo, di che cosa è fatto e quale fine lo attende. In sintesi, si tratta di una realizzazione estremamente importante perché va a fotografare l'universo così come era miliardi di anni fa. E di queste rilevazioni, a breve, saranno pubblicati i primi importanti risultati.

Quindi, oggi, non posso non ringraziarlo per la sua pazienza ed in particolare modo per la sua amicizia. A incuriosirmi sono stati proprio il suo studio e il suo lavoro, perché una realtà, un'avventura educativa come quella del Sacro Cuore - ce lo diciamo sempre con gli amici con cui la conduciamo - non ha nessuna possibilità di sviluppo e di crescita se non a condizione di riprendere continuamente l'origine da cui è nata e la storia da cui nasce oggi. Perché tutto ciò che non riaccade, non rivive nel presente é qualcosa che nel tempo, prima o poi, é destinato ad implodere.

Mi hanno sempre colpito queste parole che il Prof.re Bersanelli proferì agli inizi della sua ricerca: «Quello che mi sorprende in tutto questo lavoro così complesso, così particolare è che, in fondo, tutta l'immensità dell'universo, così com'è, tutto questo c'è per te, c'è per me, per la vita di ogni persona».

Ecco, noi vogliamo partire da questo, perché tutta la nostra azione parte dall'esperienza di rimettere al centro la persona, le nostre persone, la vita dei ragazzi, l'educazione.

Per questo ci interessa cominciare l'incontro di oggi riprendendo, innanzitutto, il significato della parola "EDUCAZIONE" nel lavoro quotidiano e nel nostro tentativo di costruire un ambiente umano, in cui ognuno possa avere la possibilità di crescere, di svilupparsi e di imparare a vivere.

Ringraziandovi ancora per esserci, passo la parola al prof.re Bersanelli.

INTERVENTO - Prof.re Marco Bersanelli

Per me è un gran piacere essere qui e condividere quest'occasione con il mio amico, l'ing. Romano, e con tutti voi. Come lui accennava, io non sono un professionista della scuola, non ho assolutamente l'esperienza acquisita da lui in tanti anni. Ammiro tantissimo quello che fa, quello che voi state facendo, l'avventura di questo luogo che io conosco indirettamente attraverso di lui.

È anche vero che recentemente a Milano mi è stato proposto ed ho accettato di far parte di una scuola, di prendermi una responsabilità, che tuttavia per me è solo all'inizio. Proprio per questo sono ancora più grato di essere qui, perché imparo tantissimo dal dialogo avuto con lui ieri sera e questa mattina, e da questo confronto con voi oggi, affacciandomi in qualche modo ad una responsabilità, in una situazione analoga a quella di Milano.

Io ho un'esperienza diretta di che cos'è l'educazione attraverso l'insegnamento in Università. Insegno Fisica ai ragazzi del primo e del quarto anno ed ho anche una responsabilità al dottorato di ricerca di Fisica.

Quindi, incontro i ragazzi che escono dai licei. Tutto sommato vedo un po' il risultato di tutto il percorso della scuola, al suo inizio in Università.

E poi, soprattutto, direi che la mia esperienza diretta riguarda il fatto di essere padre di tre figli. Nell'educazione il rapporto con i figli è il luogo più delicato in cui si verifica tutto quello che ad essa rimanda.

Però, come diceva l'ing. Romano, il mio lavoro riguarda la ricerca scientifica.

E allora vorrei raccogliere il suo spunto, partendo dalla seguente provocazione: **cosa c'entra il mio lavoro con l'educazione?**

Noi, come ricordato, studiamo l'universo: abbiamo lanciato nell'universo tre anni e mezzo fa il satellite Planck, uno dei più sofisticati satelliti che siano mai stati costruiti per la ricerca scientifica, che sta raccogliendo l'immagine dell'universo di 14 miliardi di anni fa, andando a mappare tutta la sfera celeste con estrema sensibilità attraverso la luce che si è propagata nello spazio non appena l'universo ha iniziato la sua espansione.

Quindi, vediamo la traccia di come l'universo si presentava all'origine della sua storia, fotografando la luce che ha viaggiato per tutta l'età dell'universo, per tutto il tempo in cui l'universo é esistito: si tratta di una sorta di macchina del tempo che ci porta ad osservare l'universo in una fase in cui le strutture erano ancora appena abbozzate.

Infatti, l'universo iniziale é di una semplicità estrema: temperatura altissima, densità altissima, grande uniformità, possibilità di vedere solo piccole perturbazioni, piccoli semi gravitazionali, zone leggermente più dense, che sono alla base del processo che, in miliardi di anni del tempo cosmico, avrebbe portato alla formazione delle strutture delle galassie, delle stelle e, infine, dentro al cuore delle stelle, alla produzione degli elementi pesanti che sono poi fondamentali per la nostra stessa vita.

Quindi, noi studiamo, andando ad osservare nella profondità dello spazio, lo spaccato della storia dell'universo.

Raccolgo questa domanda: ma cosa c'entra tutto ciò con l'educazione?

Vorrei raccontare un episodio che risale a quando avevo i figli piccoli, che è rimasto impresso nella mia memoria. Una volta, accompagnando i miei figli all'asilo, una delle maestre - bravissima amica che conoscevo - all'accoglienza mi ha detto: «Beato te che adesso vai a studiare queste cose grandi: l'universo e le galassie! E a noi tocca star qui con questi marmocchi che piangono, che danno tanti fastidi e con tante cose da fare...».

In quella circostanza le ho detto: «Allora non hai capito il tuo lavoro dove si colloca, perché ognuno di questi ragazzini che avete qui é il vertice più inconcepibile di tutta la storia dell'universo: non c'è niente di più prezioso, di più commovente in tutta la storia cosmica, di questi ragazzi, di questi bambini».

Tutta la storia dell'universo concorre ad arrivare a questo punto in cui la natura stessa sembra superare se stessa, un punto in cui non é più soltanto un sistema fisico qualunque attraverso l'evoluzione di miliardi di anni nel cosmo, dai segni primordiali, agli elementi pesanti delle stelle, alla formazione della terra e a tutta l'evoluzione della vita sulla terra.

Pensate quale dramma cosmico arriva a ciascuno di quei ragazzini, nei quali appare una possibilità inaudita: la possibilità di una ragione e di una libertà, di un essere dotato di una ragione e di una libertà. L'uomo nel cosmo é quel livello della natura in cui la natura diventa capace di ragione e di libertà. Ragione significa possibilità di conoscere. Noi cerchiamo di conoscere la storia dell'universo, la storia dell'uomo, la letteratura, l'arte. L'uomo é questa capacità di rapporto con la realtà, di apertura sul reale. E di libertà: in altre parole, nulla di tutto questo contesto cosmico naturale, da cui dipendiamo in modo finissimo, nulla ci determina completamente. Non siamo semplicemente il frutto di un meccanismo. Io sono libero e posso dire: «ciao!». E questo non era previsto da nessuna

legge di natura. La natura diventa questo livello estremo che è l'uomo, che è la singola persona.

E allora le ho detto: «Secondo me devi riappropriarti della dignità del tuo lavoro di educatrice di questi bambini, per quanto non ben pagato come dovrebbe essere anche se, in ogni caso, nessun contratto potrebbe essere proporzionato al tuo compito».

Educare vuol dire prendere per mano e accompagnare quel livello di vertice a cui la creazione nel suo insieme è arrivata, per poterlo attuare fino in fondo, perché la ragione e la libertà sono dati come possibilità ai bambini, al neonato, alla struttura corporea dell'uomo.

Perché questo avvenga, occorre un accompagnamento. Questo è proprio solo dell'uomo. Occorre un percorso, un'educazione. Educare, quindi, vuol dire collaborare alla creazione nel modo più profondo possibile ed immaginabile. Collaborare a portare a termine ciò per cui l'universo intero esiste. E, quindi, sviluppare pienamente ciò che è propriamente umano: ragione e libertà, che da sole sono solo potenziali. Sono reali, ma sono come un inizio.

Come questa educazione avviene?

In un rapporto umano. È un rapporto umano che prende tra le mani questo seme che è la singola persona al suo inizio e se ne prende cura, non solo quando è bambino, ma anche adesso. Se noi non fossimo in un contesto umano, in una dimora, in un luogo in cui essere accolti ed accompagnati, la nostra umanità, la nostra ragione, la nostra libertà tenderebbero a corrompersi, a distorcersi, si arresterebbe la loro crescita.

Invece, l'uomo ha sempre bisogno di diventare se stesso. Noi abbiamo sempre bisogno di essere educati. C'è una terra che permette al seme di essere se stesso fino in fondo.

Se voi prendete un seme e lo disarcionate, lo mettete nello spazio cosmico vuoto, quel seme non raggiungerà la propria natura.

Volevo citare, a questo proposito, un brano di Don Luigi Giussani, che per me, come per Tonino, è il maestro della grande scuola della vita, è il padre: "*[...] Il concetto di dimora dice che non vi può essere questa attuazione dell'io, non vi può essere «io» in quanto esistente, se non nella grande ipotesi educativa che Dio prevede facendolo nascere. L'io non si attua senza questa dimora. [...] Perciò, in un determinato ambito, due sono gli scopi che il Creatore persegue: il primo è la creazione dell'io come seme, come origine della nuova creatura - cioè tutta la storia dell'universo che arriva fino a quel seme - [...] il secondo è la sua maturazione: Dio colloca questo seme, cui Lui ha dato vita e forma, in un ambito, in un ambiente, in un hic et nunc, attraverso cui intende maturare lo svolgimento stesso di questo io - così che l'io prenda coscienza di sé e aiuti il Creatore nella novità che rappresenta ogni istante della storia. "*

L'educazione é proprio portare a termine la natura del volto di ciascuno, di ciascuno di noi e di ciascuno dei ragazzi che ci sono affidati.

Detto questo, si capisce che l'educazione non é uguale alla scuola. La scuola é uno strumento fondamentale dell'educazione. Ma l'educazione é proprio questo processo intrinseco alla realizzazione dell'uomo. La scuola é l'ambito privilegiato dell'educazione. Ma pensiamo alla famiglia che, ancora prima della scuola, é la natura immediatamente data per poter accompagnare la persona.

Tante volte l'idea di educazione viene ridotta, rischio dal quale occorre guardarsi, secondo me, perché anche lo strumento della scuola, o anche l'ambito della famiglia, se riduce la portata di ciò che l'educazione é, non raggiunge il suo obiettivo. Diventano strumenti spuntati che non funzionano.

Quali sono - a mio parere - le riduzioni che spesso noi e la mentalità in cui ci troviamo operiamo sull'idea di educazione?

La prima é una riduzione intellettualistica: educare vuol dire imparare tante cose, comunicare tanti contenuti. Si capisce facilmente che questo é soltanto un aspetto: che ciò che noi desideriamo per i nostri figli e per noi stessi non é che sappiano tante cose - dovremmo venir meno al nostro desiderio di bene per accettare questo - piuttosto, individuare cosa fa venir voglia di conoscere tante cose? Questo é proprio del volto della persona che vogliamo veder crescere. Che cosa aumenta la curiosità, l'apertura al reale? L'interesse per la realtà?

La seconda è una riduzione moralistica: educazione è sinonimo di buone maniere, anche di una certa idea di coerenza, di legalità. Non che non sia importante, come é importante sapere tante cose, ma l'educazione coincide con questo? O non coincide piuttosto con l'esigenza di questo, con il maturare le ragioni per cui é conveniente un certo comportamento, é più secondo natura, é più bello, é più attraente un certo comportamento rispetto a un altro? Questo é più proprio dell'educazione.

La terza è una riduzione ideologica: l'educazione serve per inculcare una certa visione del mondo, in modo tale che a livello ideologico, o tante volte anche a livello religioso, si pretende che la si debba pensare in un certo modo. É anche questa una riduzione, perché mi sembra che non rispetti quel dato di ragione e libertà che costituisce la natura umana. È attraverso la ragione e la libertà di ciascuno che, eventualmente, una certa visione del mondo può essere proposta ed accolta. Ma se lo scopo della scuola, o di una certa scuola, o di una certa impostazione, é quello di inculcare *a priori* una certa visione delle cose, a me sembra una riduzione di ciò che l'educazione é.

A questo punto potremmo domandarci: allora **che cos'è una scuola? Che cosa è proprio di una scuola?**

Abbiamo detto che è un luogo dove vogliamo che possano venir fuori degli uomini che abbiano un volto di curiosità, di apertura, di libertà, un luogo che sia in grado di generare un soggetto protagonista della propria vita, della propria esistenza. Quindi, vogliamo veder venire fuori un senso critico nelle persone: la capacità di porre domande.

Quando devo valutare un giovane, soprattutto uno che vuole inserirsi nel nostro gruppo di ricerca, mi interessa molto di meno quante cose specifiche sappia circa quello che sarà il suo compito, rispetto all'atteggiamento che assume davanti ai problemi in cui non ha avuto ancora modo di imbattersi. Perché nel mondo della ricerca è normale mettersi di fronte a cose che non sappiamo: è il nostro mestiere essere sempre di fronte a cose più grandi di noi. E allora, capiamo quanto sia importante di fronte alla realtà l'atteggiamento di apertura, umiltà, capacità di farsi colpire dalle cose vere e seguirle con disciplina, con metodo. Il saper far fatica, non avere paura della fatica derivano dalla disposizione a accogliere la bellezza di quello che si ha davanti. Tutto questo vogliamo che una scuola produca: un uomo libero e aperto così.

Ing. Antonio Romano: *quello che hai raccontato del tuo lavoro mi hai fatto pensare al fatto che noi ci interroghiamo sempre sul lavoro che facciamo, sul lavoro che fanno gli insegnanti. Spesso emerge questa domanda: siamo veramente sicuri che vogliamo bene ai nostri ragazzi? Siamo certi di voler per davvero bene ai nostri ragazzi, oppure pensiamo che il bene sia quello che noi abbiamo in testa? Siccome oggi la maggior parte dei presenti sono insegnanti, educatori e anche genitori, vorrei porti la seguente domanda che mi interessa, ci interessa in modo particolare: a partire dal tuo lavoro, dalla tua esperienza scientifica, ma anche di valutazione del lavoro altrui, **che cosa permette di riconoscere quando un certo modo di lavorare, o in questo caso, una scuola raggiunge il suo scopo? Quando possiamo dire che siamo sulla strada giusta nel lavoro che facciamo?***

Prof.re Marco Bersanelli: Planck è il mio lavoro degli ultimi 21 anni, un progetto che sta ancora andando avanti. Quindi mi dà un punto di riferimento. Ma anche pensando ad un altro tipo di opera, di lavoro, come può essere quello in una scuola, **quando possiamo dire che siamo sulla strada giusta?**

Prima di tutto, quando siamo realmente impegnati a realizzare l'obiettivo per cui quel progetto esiste: il realismo, la lealtà con l'oggetto. Se uno produce chiodi deve prendere molto sul serio il chiodo. Non può parlare di altro. Deve parlare dei chiodi. Se uno deve costruire un satellite che abbia 9 frequenze nelle microonde, con una risoluzione angolare di 10' e una sensibilità del micro kelvin e che abbia una stabilità termica del mille kelvin, deve parlare di questo. Deve fare di tutto perché questo sia ottenuto. Altrimenti tutto il resto é fantasia. Quindi, *in primis, per essere certi di essere sulla strada giusta, bisogna avere a cuore l'obiettivo per cui quel lavoro si fa.*

La seconda condizione consiste nella possibilità, assolutamente non scontata, *che le persone che lavorano a quell'obiettivo crescano lungo la strada.* Io dico sempre al mio gruppo di ricerca di Planck che il nostro obiettivo é fare Planck, é vedere la mappa del fondo nelle microonde come nessuno l'ha mai vista - e se avete un po' di pazienza, fra qualche mese usciremo con i primi risultati - *ma c'è un obiettivo che non possiamo mancare e cioè che noi dobbiamo crescere, ciascuno di loro ed io con loro dobbiamo crescere, dobbiamo guadagnarci in termini di gusto e di competenza. Dobbiamo costruire noi stessi costruendo Planck. Dobbiamo costruire noi stessi facendo la scuola.* Se un insegnante che vive in una scuola non percepisce di crescere nel lavoro, vuol dire che qualcosa non va.

Il terzo punto é che, qualunque esso sia, *l'orizzonte del lavoro deve essere il mondo intero.* Anche se uno fa chiodi e lo fa con passione, deve percepire, secondo me, in modo sincero, in modo reale, che sta facendo un bene, che sta portando un bene che potenzialmente é per chiunque, non soltanto per quelli che lavorano nella sua azienda, perché il chiodo é un bene. C'è una gratuità irriducibile, qualunque lavoro venga fatto, sia che si tratti di chiodi, che si tratti della scuola o di un satellite. L'orizzonte di questo bene é il mondo intero, non i miei amici e io, i miei dipendenti e io. Perché - questo poi per una scuola secondo me é fondamentale - non raggiungiamo lo scopo, se concepiamo l'educazione come qualcosa che riguarda la stretta cerchia di coloro che insieme fanno un lavoro, senza avere davanti a sé un orizzonte che tendenzialmente si dilati a chiunque, in termini di bene, di possibilità anche concreta di collaborazione, di sinergia, di occasione di imparare gli uni dagli altri ciò che si é scoperto.

Ing. Antonio Romano: *quello che hai detto adesso mi ha colpito molto. In particolare il fatto che l'efficacia del proprio lavoro si documenta dal modo con cui questo possa servire tutti, possa dilatarsi a tutti. Pertanto vorrei farti un'altra domanda che tiene conto del nostro contesto storico.*

Viviamo in un momento complicato e difficile, per cui solo dei folli possono impegnarsi in delle realtà come può essere una scuola come la nostra, libera, che si autogoverna e in cui le famiglie fanno sempre maggiori sacrifici. Se poi aggiungiamo il fatto che nel nostro paese la tosatura di un cane può essere detratta dalle tasse, ma se si cerca di aiutare un figlio, investendo sulla sua educazione, questo non è possibile, il quadro diventa ancora più allarmante: una realtà, senza scopo di lucro, come il Sacro Cuore è tassata come se fosse una multinazionale! Bisogna, quindi, pensarci bene...

Allora, una domanda dal sapore un po' provocatorio: in questo contesto vale ancora la pena, ha ancora un valore il tentativo di una scuola cattolica? Secondo te, qual è la specificità di una scuola cattolica?

Prof.re Marco Bersanelli: lo scopo della scuola è quello di educare ragione e libertà, cioè di far venir fuori - educare vuol dire "tirar fuori", far emergere, come l'artista fa emergere dal marmo le sfumature del viso di una donna, "mettere a fuoco", attuare fino in fondo l'umanità di ogni singola persona, non genericamente delle persone - non ci sto - ma di mio figlio, di tuo figlio, di quel ragazzino che non ha né padre e né madre. Educare è collaborare con la creazione.

Se questo è l'educazione, allora la scuola è un luogo, è un tentativo di dimora. A differenza della famiglia, è un luogo pubblico che si offre a chiunque.

E lo scopo è quello di educare ragione e libertà. E allora tu chiedi: qual è lo scopo di una scuola cattolica? Di una scuola che nasce da un'esperienza cattolica? È identico a quello di tutte le scuole: educare la ragione e la libertà. Perché se soltanto dovessi dire una virgola in più, introdurrei un fattore ideologico contraddittorio rispetto a quanto detto prima.

La vera sfida è la seguente: una comunità, un luogo, un soggetto umano che faccia un'esperienza cristiana autentica è più in grado oppure no di educare?

In altre parole, un'esperienza cristiana facilita oppure no questa umanizzazione dell'uomo? Questa è la sfida a cui dobbiamo sottoporci.

Da buon fisico sperimentale, voglio paragonarmi con i dati, con l'evidenza di una verifica, non voglio seguire un dogma *a priori*. Dentro il lavoro di ricerca che conduco mi interessa reperire, se esistono, modi per incrementare l'umano in ciò che è più prezioso.

Per l'esperienza cristiana che faccio, per il carisma educativo che ho incontrato, sono molto incuriosito da questa possibilità, cioè dal fatto che l'esperienza cristiana possa offrire a chiunque un percorso che educhi la ragione e la libertà in un modo convincente, in un modo veramente libero.

Se c'è un'idea così, c'è un'idea di futuro, non solo in campo cattolico. Ditemi: che cos'è la scuola? Io non so che cosa sarà la scuola, in termini di forma, fra venti anni. Dobbiamo però interrogarci su che cosa sia essenziale nell'educazione e, quindi, nella scuola come luogo educativo. Questo mi interessa.

ASSEMBLEA

Ing. Antonio Romano: *Avevamo pensato all'incontro di oggi come a uno spunto per avere dei contenuti culturali e di riferimento nel nostro lavoro. Marco Bersanelli ha aperto una serie di prospettive, ha messo a tema il nesso tra il nostro lavoro e l'educazione, cosa a noi molto cara. Poi ha messo a tema gli strumenti dell'educazione, un certo modo di fare scuola e la responsabilità pubblica che nasce da un certo tipo di lavoro così impostato. Questo per noi è fondamentale, perché navighiamo a vista, siamo senza rete, giochiamo costantemente la nostra faccia in quello che facciamo. Per noi è importante approfondire ogni aspetto della discussione di oggi. Infatti, oggi, per noi è un inizio. Abbiamo intenzione di arrivare, prima a marzo e poi a giugno, con altri due seminari che entreranno nei dettagli degli strumenti che realizzano, che attualizzano il contenuto e l'esperienza che oggi il prof. Bersanelli ha evidenziato.*

Mi è piaciuto molto anche quello che hai raccontato della tua esperienza personale. Noi siamo qui perché siamo cristiani. Ieri sera, guardandoti, pensavo che ci siamo incontrati, conosciuti a 20 anni! Dopo trentadue anni ci siamo ritrovati insieme nell'avventura affascinante dell'educazione. Questo è il segno che una certa esperienza è vera, perché dura nel tempo, in quanto in essa accade Qualcosa che la fa durare: un Altro senza il quale è impossibile resistere.

C'è il tempo per alcune domande. Sarebbe interessante, magari, con i professori capire che cosa implichi tutto questo nella matematica, nella fisica, nella storia, nel latino...

Prego. La parola a Voi.

Intervento: *mi occupo di formazione degli adulti, di aggiornamento dei lavoratori dipendenti delle aziende. Leggevo un articolo in questi giorni che descriveva un esperimento molto diffuso nel nord Europa, in cui si dà un senso neutro all'educazione, per cui i ragazzi che vanno in classe non vengono chiamati per nome, ma con un appellativo neutro, vengono addirittura omologati nell'abbigliamento, perché si ritiene che l'educazione non debba influenzare la crescita della persona. Leggendo questa cosa, per me triste, sono stato confortato stamattina a scuola perché in questo luogo, che i miei figli frequentano, non si*

trasmette un'educazione neutra. A mio avviso é un elemento fondamentale che l'educazione non sia una cosa neutra. Per cui vorrei chiederti un approfondimento.

Prof.re Marco Bersanelli: assolutamente sì! Grazie! Questo é importantissimo! È un po' paradossale perché - riflettevo su questo dato con i miei amici di Milano, parlando con loro della scuola di cui mi occupo - la libertà con cui uno si pone pubblicamente, la percezione che ciò che offre sia veramente per tutti sono tanto più chiare e semplici quanto più é chiara l'identità del soggetto. È il contrario. Non é che dobbiamo attenuare il fatto che, per esempio, questa scuola nasce da una certa storia, da una certa esperienza che proviene da un certo carisma preciso della Chiesa. Non abbiamo il problema di attenuare la specificità di questo soggetto. Quanto più questo soggetto è da me vissuto, questa appartenenza, questa origine presente sono vissute come un'avventura, per esempio, non come una definizione, bensì come qualcosa che mobilita la mia esperienza umana oggi, tanto più questo mi fa essere libero nel dire chi sono e nel desiderare che chiunque possa partecipare a questa ipotesi educativa precisa, traendone un bene per sé. Mentre tante volte l'estremo opposto é quello che lei descriveva: cioè la neutralizzazione del soggetto, l'attenuazione della specificità dell'impostazione educativa. Questo assolutamente non porta da nessuna parte. Infatti, l'unica cosa a cui porta é il contrario dell'educazione, perché il bambino ha bisogno del volto della madre, non di un soggetto neutro che non influenzi la sua umanità. Anzi ha bisogno di essere influenzato da un'umanità positiva. Questa, comunque, é una sfida madornale e in relazione alla quale veramente a volte mi interrogo sul futuro. Oggi non c'è più l'idea di futuro. Se ci pensate é un'idea strana, perché sembra che tutto sia già stato messo sotto controllo.

Tutti noi sappiamo di vivere su un pianeta abbastanza piccolo del Sistema solare. La forma del nostro pianeta é una sfera: questo lo sappiamo da secoli. Ma solo adesso, secondo me, questo non é più una comprensione mentale ma sta diventando una comprensione, per così dire, viscerale. Cioè viviamo su un territorio limitato. Non esiste più angolo del nostro pianeta che non sia stato già frugato, scoperto. Se andiamo dietro anche solo di cento anni, ma anche meno, c'erano ancora dei territori vergini. Oggi non c'è più terra incognita. Se andate su Google Earth, potete vedere le cose con la risoluzione dei 10 cm e fra un po', non molto, arriveremo a cose incredibili. Facciamo esperienza di un certo soffocamento. I ragazzi nascono in un contesto nel quale c'è tutto, é già tutto fatto, devono solo trovare il loro spazietto virtuale in questo mondo virtuale. In questo modo viene meno l'idea di futuro.

Tu, Tonino, raccontavi che ieri ero colpito dalle stelle. Questo é l'altro fatto: non abbiamo più neanche la percezione emotiva dell'immensità. È tutto chiuso. La luce non ci permette più di vedere le stelle. Durante le mie conferenze di cosmologia, di astrofisica con i ragazzi, faccio sempre alzare la mano per scoprire quanti di loro hanno mai visto nella loro vita almeno una volta la via lattea. Quello che mi capita di constatare, negli ultimi 20 anni, é che da circa la metà, adesso solo il 5% ha mai visto un cielo stellato a Milano.

Quello che voglio dire é che si é molto attenuata l'idea del futuro, di quello che é l'imprevisto del futuro. Sembra già tutto previsto. La scuola e l'educazione, secondo me, sono il luogo in cui l'imprevedibile dell'umano, quel gesto imprevedibile che l'uomo é, quell'inizio continuo che l'uomo é, può ricominciare. Ma questo dipende da come noi viviamo la questione, perché se noi identifichiamo l'educazione con un meccanismo che addirittura neutralizza tutto, che non fa più i conti con la diversità delle cose, anziché educare, costringiamo tutto in uno schema che inaridisce.

Invece, penso che una delle sfide più grandi sia proprio quella di percepire il mistero come la componente decisiva di ogni persona e di ogni cosa che abbiamo davanti, con tutta l'imprevedibilità che questo porta con sé.

Intervento: *Volevo farle una domanda molto semplice, in particolare per gli alunni qui presenti: perché studiare? Per quale ragione?*

Prof.re Marco Bersanelli: la prima cosa che mi viene da dire é provare a porre un'altra domanda: perché si studia? Come mai gli uomini, questi esseri particolarissimi che siamo, da sempre si sono fatti il problema di conoscere le cose? Come mai? Fino a darsi da fare tantissimo? Poi si può rimanere della propria opinione. Ma poniamoci almeno di fronte al fatto che l'uomo, nella storia, ha sempre investito su questo, cioè sulla possibilità di scoprire nelle cose, nell'impatto con la realtà, un fattore che possa introdurre un respiro nuovo, una possibilità di poterne godere di più. C'è una convenienza in questo.

Allora che cosa può risvegliarci esistenzialmente? Beh, certamente un testimone. L'insegnante non é soltanto qualcuno che sa più di te. Se tu sei attento, scopri che il tuo insegnante é anche un testimone, cioè una persona che con quella cosa che sa più di te ha fatto un pezzo di strada per cui ti sta dicendo: ne vale la pena.

Ogni disciplina é un angolo di vista sulla realtà. Ma il modo in cui quell'angolo di vista viene proposto illumina un atteggiamento, che vale per tutte le cose. Io ho imparato tantissimo nel modo di appassionarmi al mio lavoro, che é un lavoro scientifico, ma ho

imparato tantissimo anche da persone e da insegnanti o da maestri che ho avuto e che non erano scienziati. Vorrei invitare i ragazzi prima di tutto a rendersi conto di appartenere a quel livello della natura che è spinto al rapporto con tutte le cose, quindi alla conoscenza. E su questo l'umanità ha sempre posto una sfida. Inoltre, vorrei sollecitarli a cercare nei loro insegnanti quello sguardo che porta la testimonianza di un "ne vale la pena", perché sono certo che lo troveranno, altrimenti è sostanzialmente impossibile studiare. Tante volte i nostri ragazzi hanno una forma di presunzione che può essere un serio ostacolo all'avvenimento dell'educazione, ma se c'è una disponibilità, anche piccola, si possono incontrare dei maestri, perché ci sono.

Mi ricordo di avere avuto la fortuna, dopo la laurea, di finire a Berkeley in California, in un gruppo con a capo George Fitzgerald Smoot, allora un bravo ricercatore, ma molto criticato, perché effettivamente era un uomo molto duro.

Mi sono trovato catapultato in questo gruppo, ma devo essere grato dell'educazione che ho ricevuto nel senso che dicevo, perché comunque mi sono reso conto che cercavo di seguirlo, cercavo di imparare, di mettermi nella disposizione a cogliere il positivo che veniva da quest'uomo, per cui effettivamente, nonostante tutto, ho imparato tantissimo da lui. Aveva, ed ha tuttora, un modo di porsi di fronte ai problemi con straordinaria serietà, con arguzia, determinazione, con passione, secondo il suo temperamento, che non è sempre facile. Il temperamento sia dell'insegnante che del ragazzo non sempre può essere facile, ma bisogna andare più in profondità, bisogna desiderare fino in fondo la verità, per poter andare oltre l'eventuale impedimento del temperamento.

Nel tempo, il suo contributo alla ricerca è stato riconosciuto come fondamentale da tutta la comunità scientifica. Infatti, nel 2006 ha vinto il premio Nobel per la fisica per le scoperte che poi adesso con Plank stiamo portando avanti. Ma è solo un esempio per dire che anche di fronte ad un grande maestro si può avere una sorta di miopia, per cui non lo si riconosce come tale, e non gli si accorda quella fiducia necessaria per poter leggere negli occhi del maestro il "ne vale la pena".

Intervento: [...] lavoro in questa scuola come tutor di matematica e fisica e all'università come docente di fisica tecnica industriale.[...] vorrei sottoporle la seguente domanda: come far passare attraverso i contenuti una responsabilità e una professionalità nei confronti dei nostri ragazzi? Una serietà di fondo? Perché, esattamente come diceva lei, uno dei primi punti da affrontare, quando si parla di ricerca, è l'esser seri con quello che si ha davanti.

Prof.re Marco Bersanelli: due battute su questo. La prima é la seguente: in che cosa mi accorgo che per me l'esperienza cristiana introduce un fattore decisivo nell'atto dell'educazione? Qualcosa che viene prima ancora della mia disciplina, cioè uno struggimento per il bene dei ragazzi che ho davanti. L'esperienza di un desiderio di bene a priori. Quando inizio il corso, entrano in aula per la prima volta tanti ragazzi e sento forte, quasi emozionalmente, la pressione della domanda: ma che cosa sarà il bene di questi ragazzi? Io so che statisticamente un 30% di coloro che entrano per la prima volta in aula non finiranno Fisica e, nonostante tutto, sono lì con tutto quel desiderio. Allora vorrei che non fosse inutile niente: che anche la loro fatica, la loro frustrazione fosse un'occasione per loro, perché altrimenti é troppo poco e finiamo per ricadere nella riduzione di cui parlavamo prima, aspettandoci solo che i ragazzi imparino la fisica.

La seconda cosa é che questo struggimento mi mette dentro un desiderio di serietà nel modo con cui parlo della fisica, in cui cerco di spiegarla, aprendo una battaglia continua tra me e la disciplina che insegno, in modo che questa possa essere proposta il più possibile come testimonianza di un "ne vale la pena".

Si può educare, mostrando in atto un certo tipo di sguardo su un particolare, e quello é il modo con cui tu vedi che puoi trattare tutte le cose come un bene, percependo un senso di unità e di bellezza, che, se non é sperimentato personalmente, non può essere camuffato con un discorso. Quindi, uno struggimento per il bene totale e una serietà circa la sintesi con le discipline, che é sempre un conto aperto per noi.

Intervento: *insegno religione e anche teatro. A volte capita di fare tante cose durante la settimana e di non accettare la stanchezza che mi impedisce di continuare a studiare, quando è il caso, o di fare altro. In questi anni, ho pensato tante volte a quando, diversi anni fa, ci raccontava che mentre cresceva la sua carriera, la sua famiglia, il coinvolgimento con il movimento, lei si recò da Don Giussani per chiedergli dei consigli su come organizzare il suo tempo, aspettandosi una risposta su come gestire meglio gli impegni. In quella circostanza Don Giussani la spiazzò sollevando con un dito della polvere dalla scrivania, e dicendole che non avrebbe dovuto preoccuparsi di come organizzarsi ma che avrebbe dovuto, piuttosto, prendere consapevolezza che anche quel piccolo granello di polvere sollevato era il segno della presenza buona e misteriosa di Cristo. Volevo chiederle cosa é cambiato per lei dopo quel dialogo?*

Prof.re Marco Bersanelli: é cambiata la stessa cosa che é cambiata in te essendo stato colpito allo stesso modo da quella risposta: si é insinuato un tarlo, qualcosa che lavora in me, che, pian piano, mi fa prendere consapevolezza del fatto che tutto ultimamente viene da Lui: la polvere sul tavolo, le galassie e il fondo cosmico che cerchiamo di vedere, i figli con le loro difficoltà. Tutte le circostanze sono date per riconoscere il Mistero che le fa, che fa me, che é una Presenza buona, che ti dice che anche i capelli del tuo capo sono contati. "Per mezzo di lui tutte le cose sono state create": Lui é Cristo, cioè il volto buono del Mistero, chi muore per te.

Ogni circostanza, ogni sistema fisico che studi, la tua stanchezza sono come una presa di coscienza di che cosa ultimamente rende lieta la vita. Perché quello che rende lieta la vita non é l'immagine che noi abbiamo di come devono andare le cose, ma l'essere sempre più consapevoli dell'amore di cui siamo oggetti, cioè del bene che il Creatore ha introdotto ed introduce in ogni istante dentro le circostanze in cui siamo. Noi pensiamo che tutti i problemi, anche quelli di una scuola, siano solamente qualcosa da amputare, da tagliare via. Invece, anche dentro quelle circostanze, la consapevolezza che tutto ultimamente viene da Lui introduce una possibilità di guardare a tutte le circostanze come a un'occasione per accorgerci di ciò che veramente vale nella vita e in quello che facciamo.

CONCLUSIONI

Ing. Antonio Romano: Chiudiamo l'incontro di oggi con la speranza che il prof.re Bersanelli possa accettare la proposta che gli abbiamo fatto di collaborare insieme, magari utilizzando anche i potenti strumenti telematici. Lo ringrazio molto, perché quello che ho imparato da lui in questi anni ed in particolare anche oggi, è che, al di là dei ragionamenti, bisogna sempre essere aperti, liberi da pregiudizi e da schemi e stare di fronte alla realtà così com'è, valorizzando al massimo quello che nell'esperienza ci viene incontro. Il valore, quindi, dell'incontro di oggi sta nel fatto che per l'insegnante, come per ogni educatore, e' fondamentale aver consapevolezza del luogo da cui si attingono i criteri, le ragioni, lo sguardo per affrontare chi si ha di fronte. Su questo nei prossimi mesi saremo impegnati sia nel lavoro quotidiano che attraverso altri seminari di valutazione dell'esperienza fatta. Grazie a tutti.

Il paradigma dell'ora di lezione: didattica e relazione educativa

Napoli, 16 Marzo 2013

INTRODUZIONE

Ing. Antonio Romano (V.Presidente FRG): Desidero rivolgere un saluto a tutti i presenti. Grazie per esserci. Non é mai scontato per noi vederci. É sempre un'occasione bella e significativa. Direi subito di introdurre ed entrare nel merito del tema della giornata di oggi. All'inizio dell'anno ci siamo dati un percorso da fare insieme che aveva come duplice scopo: Riprendere l'originalità della nostra storia: quando non é chiara l'origine da cui la propria azione nasce e si sviluppata nel tempo, inesorabilmente, implode. Invece, nell'incontro di qualche mese fa con il prof.re Bersanelli, abbiamo sperimentato che, l'efficacia di una realtà di un lavoro, ed in particolare di una scuola, si misura nella consapevolezza delle radici da cui nasce. Nell'occasione citata, come ricorderete, abbiamo sottolineato alcuni aspetti importanti che l'incontro di oggi vuole approfondire. Vi presento dunque il prof.re **Giuseppe Mari**, ordinario di Pedagogia Generale all'università Cattolica. Dei tanti testi da lui pubblicati, cito solo l'ultimo: "*Relazione come sfida della libertà*" (Brescia, *La Scuola*, 2013). Al centro della sua ricerca e in tutti i suoi studi, ci sono sempre due elementi: innanzitutto la relazione educativa col giovane, e di conseguenza, lo studio come sviluppo nelle varie discipline di quella relazione. Lo ringrazio tantissimo perché la sua disponibilità, la sua amicizia ci commuove. Noi siamo assetati di imparare, vogliamo sempre lasciare una porta aperta a chi può darci la possibilità di crescere, di migliorare, di sviluppare il nostro lavoro. L'altro aspetto importantissimo sul quale stiamo lavorando é il seguente: da cosa si riscontra l'efficacia di una esperienza di lavoro come la nostra? Dal modo con cui cresciamo insieme. Noi costruiamo una scuola nella misura in cui costruiamo noi stessi. L'incontro di oggi si inserisce dentro questa dinamica, perché mentre nelle due volte precedenti abbiamo cercato di affrontare il tema dell'originalità delle radici del nostro lavoro, oggi vogliamo entrare nello specifico dello strumento che ci permette di realizzare questo. Ho girato al prof.re tutte le domande, sia quelle significative che quelle critiche segnalate da voi o dai vostri presidi, mettendo in evidenza proprio il desiderio di voler affrontare anche le criticità dell'ora di lezione nella sua concretezza. Per cui darei subito di passare la parola al prof.re Mari, che interverrà sui fondamenti pedagogici che rendono efficace una didattica significativa. Vi ringrazio comunque. In questi giorni mi ha colpito l'attenzione e la sollecitudine con cui ci siamo dati da fare, abbiamo rivisto criticamente il modo con cui insegnamo. Nel lavoro

comune e' venuta fuori una libert  nell'esporre domande e situazioni critiche senza timori e senza paura di affrontarle. Dunque, ringrazio fortemente il prof.re Mari e il prof. Meroni per la loro disponibilit  a volerci aiutare. Il primo intervento servir  a delineare, sistematizzandoli, i contenuti che desideriamo approfondire. Di seguito il prof.re Meroni descriver  un'esperienza in atto. Infine lasceremo spazio a vostri interventi. Grazie.

I INTERVENTO - Prof.re Giuseppe Mari

Buongiorno a tutti. Vi ringrazio molto per questo invito perch , come veniva detto prima, per ragioni di ordine professionale e per passione personale studio le questioni che riguardano l'educazione. Quindi, per me   importante incontrare gli educatori, perch  quando ho l'opportunit  di incontrare gli insegnanti, i genitori, gli operatori pastorali, i sacerdoti ecc., per me   sempre l'opportunit  di fare una proposta e raccogliere un riscontro. Quindi ringrazio molto di questo invito e delle parole molto generose con cui sono stato introdotto. Ho ricevuto i vostri quesiti, ho cercato di impostare un intervento che immediatamente non risponde a tutti i quesiti – so che successivamente avremo l'opportunit  di interloquire e questo per me   essenziale – ma che vorrebbe fare una proposta con sufficiente coerenza per affrontare, appunto, il tema della didattica significativa a partire dalla questione che veniva posta ora, cio  la riflessione sulla originalit , su ci  che ci riconduce, quindi, all'elemento originale e generativo, per introdurvi nel quale, vorrei richiamare un testo molto antico: il *Giuramento ippocratico* (che risale a circa 25 secoli fa), cio  il giuramento che il giovane medico pronunciava per vedersi riconosciuto dentro il collegio medicale al termine del percorso di studi. In questo testo molto interessante, il giovane medico, rivolgendosi al suo maestro, dice che lo considera come un padre e che considera i suoi figli come fratelli. Questo riferimento all'immaginario familiare (alla paternit ) a noi oggi pu  risultare abbastanza scontato, ma parliamo di un testo di 25 secoli fa. In quel tempo non sappiamo come fosse la famiglia. Una cosa per  la sappiamo con certezza: era sicuramente un mondo molto gerarchico, un mondo nel quale sicuramente non c'era una particolare disposizione a sottolineare la confidenzialit . Ora, che tra tutti gli elementi che potevano essere messi in campo per identificare sul piano simbolico la condizione della docenza, del magistero, dell'educatore, si sia preso proprio il riferimento alla paternit , probabilmente ci dice qualcosa che sgorga dall'intimo della persona, cio  da quel livello antropologico, simbolico che ci restituisce ci  che sta alla radice dell'elaborazione culturale, e rispetto a cui l'elaborazione culturale si trova in una posizione di dipendenza. Che cosa dice a noi oggi questo riferimento? Che quella educativa   una pratica di generazione spirituale. Allora  

chiaro che, se c'è in gioco la generazione spirituale, c'è in gioco qualcosa di radicalmente importante e soprattutto c'è in gioco qualcosa che va oltre la motivazione di tipo strumentale, non perché la strumentalità non sia importante, in quanto la strumentalità serve a soddisfare i bisogni, ma appunto perché "serve", non è la cosa più importante. In proposito ci soccorre la distinzione che Agostino fa tra *uti* ("usare") e *frui* ("godere"). Dice Agostino che noi utilizziamo delle cose per fruire di ciò che ha valore in sé. Naturalmente Agostino come valore in sé rimanda a Dio. Perché dico questo in apertura del nostro incontro? Perché ci possiamo rendere conto del fatto che la dimensione strumentale, quando insegniamo, va sicuramente apprezzata, ma come una condizione "penultima", non "ultima". C'è un elemento ulteriore che ordina, che guida la stessa strumentalità ed è la condizione di ciò che è "valore in sé": a questo rimanda la generazione spirituale.

Credo che sia importante che ogni educatore lo abbia chiaro ed, in particolare, che lo abbia chiaro ogni docente, perché il rischio della professione docente è quello di appiattirsi sulla dinamica puramente metodologico/strumentale, dimenticando l'originaria condizione di "generatività spirituale" a cui è finalizzata la stessa strumentalità. Ne segue, quando parliamo di educazione, la difficoltà ad arrivare ad un risultato obiettivo, misurabile, ad un risultato che possa essere in qualche modo ricondotto a pura e semplice descrizione.

Vorrei organizzare il mio intervento in tre passaggi.

Mettere a fuoco il **nesso tra insegnamento e motivazione all'apprendimento**, perché è chiaro che noi oggi abbiamo un problema formidabile di motivazione all'apprendimento in questi ragazzi. La motivazione rischia di non attivarsi per la semplice ragione che non sanno che farsene di tutto quello che noi vogliamo insegnargli. Va tenuto presente che purtroppo noi stiamo scaricando sulle giovani generazioni una massa enorme di messaggi negativi, che poi si traducono in questo messaggio banale ma gravissimo: "Goditi il presente finché puoi". Si tratta di una svalutazione del futuro che pesa molto sulle giovani generazioni e ne pregiudica la motivazione perché non fa alzare lo sguardo, appiattendolo sul presente.

Il secondo passaggio sarà dedicato al concetto di **disciplina**. Voi insegnate nella scuola secondaria di I e II grado, quindi, in una scuola disciplinare, rispetto alla quale è essenziale che noi cogliamo che il valore della disciplina non è soltanto cognitivo, ma anche morale e formativo. Vorrei evidenziare il fatto che l'elemento connotante la pratica educativa non è tanto l'elemento funzionale/strumentale che pure esiste (ed ha una sua importanza), ma quello relativo alla maturità globale che si consegue, anche attraverso lo studio, e che orienta la stessa strumentalità. Occorre riconoscere la finalizzazione a ciò che vale di per sé. Ma questo domanda di riconoscere dove sta l'elemento specifico dell'educazione. Non

possiamo estendere il riconoscimento dell'educazione a tutto, perché quando una cosa è tutto, in realtà è niente, in quanto una cosa – per identificarsi – deve distinguersi dal resto. L'elemento connotante l'atto educativo è, nella prospettiva che vi sto illustrando, questo: la dinamica attraverso cui si diventa capaci di esercitare la libertà come scelta del bene o – agostinianamente – del meglio. Ne discende che l'educazione è propedeutica alla moralità, costituendo il percorso praticando il quale si diventa capaci di esercitare effettivamente la libertà.

Terzo ed ultimo passaggio: la **valutazione**, banco di prova del docente con se stesso e del docente con i suoi allievi. Quindi è essenziale che noi mettiamo a fuoco in che modo la valutazione deve essere finalizzata a questa sfida educativa più ampia, e quindi in che modo l'educazione possa contribuire alla motivazione.

Insegnamento, motivazione allo studio e riuscita scolastica

Cominciamo il percorso considerando la sfida della motivazione, con cui la scuola si sta misurando da circa un secolo, perché la scuola tradizionale era la scuola **magistrocentrica**, cioè la scuola che metteva al centro la figura del docente, del maestro, il quale esercitava un ruolo nella classe totalmente egemone. Era una scuola rigidamente gerarchizzata nella quale si riteneva che l'allievo dovesse essere conformato al docente.

Contro questa scuola che induceva – tendenzialmente almeno – alla passività, abbiamo avuto, tra fine '800 e inizio '900, la reazione dell'attivismo che ha rovesciato completamente la prospettiva. Per favorire la motivazione all'apprendimento – ha sostenuto – occorre rendere protagonista l'alunno e quindi passare da una scuola che ha al suo centro il docente ad una scuola che ha al suo centro il discente. Non è casuale che questa rivoluzione pedagogica sia avvenuta in concomitanza con l'affermarsi della scienza psicologica, nata nella seconda metà dell'800, perché il riconoscimento della originalità del profilo psicologico del destinatario, diventa l'elemento valorizzando il quale si ritiene possibile attuare una didattica conforme alla maturità dell'alunno. Ne segue la scuola attiva come scuola **puerocentrica**, che mette al centro l'allievo, cerca di intercettarne il profilo psico-evolutivo e cerca anche di intercettarne bisogni ed interessi (il primo termine rimanda all'attivismo di ispirazione laica, il secondo a quello di ispirazione cattolica). Senonché, nel giro di circa mezzo secolo (cioè nell'ultimo dopoguerra), il modello attivistico va incontro ad una formidabile critica, dovuta al fatto che si è contratto su dispositivi metodologici che ne hanno in gran parte impoverito la “densità” culturale oltre che l'ispirazione pedagogica. Per esempio, il lavoro di gruppo messo in campo per favorire la corresponsabilità, si è ridotto a

metodologia “gestionale” della classe, in molti casi comportando attività a cui solo alcuni contribuiscono mentre altri si limitano a fruirne passivamente. Il paradigma attivistico è quindi entrato in crisi.

Tra gli anni '50 e gli anni '60 si è andati in cerca di una nuova prospettiva, che è stata riconosciuta nello strutturalismo. Inizialmente, come si diceva, l'accento era posto sul docente, quindi è migrato sul discente, ora si è portato sul contenuto culturale/disciplinare, dando vita a un modello **epistemocentrico**. Che cosa significa? Che non si è persa la lezione attivistica per quanto riguarda il movente fondamentale, cioè favorire la motivazione e la riuscita scolastica, ma si è pensato di raggiungere questo effetto, piuttosto che assecondando il discente, mettendo in evidenza l'originale profilo epistemologico di ciascun sapere (oggetto, metodologia di ricerca ecc.), per dare corso a didattiche efficaci perché coerenti con l'originalità del sapere stesso. Per cui, ad esempio, insegnare storia non può essere identico a insegnare matematica: occorre focalizzare l'originalità epistemologica dei saperi in modo tale che la didattica correlata ne favorisca l'assimilazione senza attenuare i livelli di cultura. Direi che questa è stata l'ultima grande rivoluzione pedagogico/didattica che abbiamo alle nostre spalle. Poi siamo andati avanti in modo estenuato lungo questo vettore fino a trovarci nella scuola di oggi, che sembra essenzialmente fare i conti con la sfida della motivazione allo studio in stretta correlazione con quella del profilo specifico della scuola.

Abbiamo avuto negli ultimi 20 anni un prolungato processo di riforma scolastica, alla fine approdato alla cosiddetta riforma Gelmini. Siamo partiti con il governo di Centro-sinistra (ministro Berlinguer) e siamo approdati con il Centro-destra, ma un assunto è rimasto invariato: che la scuola deve intercettare il mondo del lavoro. La stessa cosa è avvenuta per l'Università con il 3+2. Infatti la laurea di primo livello (triennale) è stata concepita come laurea professionalizzate, ancora una volta ponendo la sfida di agganciare il mondo del lavoro. Chi può negare che questa sfida sia legittima? Nessuno, perché il lavoro serve alla persona. Ma, appunto per il fatto che “serve”, non costituisce la cosa più importante, la quale è ciò in vista di cui si fa quello che serve: **la persona come valore in sé**. Non dobbiamo dimenticare che si lavora per vivere, non si vive per lavorare... allora bisogna stare molto attenti, perché una scuola che viene piegata semplicemente allo sbocco lavorativo, perde di vista l'essenziale. La differenziazione che ho fatto prima tra l'*uti* e il *frui* è fondamentale. Non dobbiamo dimenticare che alla persona non si addice la categoria di strumentalità, ma quella di finalità. Lo dice Kant: l'essere umano va trattato sempre come fine e mai come semplice mezzo. Ma lo dice, prima di lui, Tommaso quando fa derivare la parola “persona” dall'espressione latina “per se una” (cioè “unità da se stessa”). Sul piano

lessicale è una etimologia sbagliata (perché l'origine è dal vocabolo etrusco "phersu"), ma, sul piano del significato, si tratta di una connotazione ineccepibile: la persona, come dice Rosmini, è "diritto sussistente", cioè "valore in sé", "dignità", come afferma sempre Kant. Cito Kant e Tommaso perché la loro convergenza mostra un orizzonte condivisibile da parte delle ispirazioni sia laica sia cattolica. Ma che cosa può significare, in una scuola che è passata attraverso queste stagioni, riconoscere la centralità dell'essere umano?

Vorrei rispondere così: senza negare nulla di quello che abbiamo acquisito, attraverso l'attivismo prima, attraverso lo strutturalismo poi, è fondamentale che cogliamo che nella scuola l'essere umano deve venir accompagnato a riconoscere il suo valore, cioè a riconoscere il fatto che **la persona vale perché esiste**, al di là di quello che ha o no ha, che sa o non sa, che fa o non fa. Quello che abbiamo ci fu un giorno che non l'avevamo e ci sarà un giorno che lo perderemo di nuovo. La stessa cosa vale per quello che sappiamo e per quello che facciamo: si tratta di pura contingenza. Sono tutti elementi transitori: ciò che rimane è il riconoscimento del fatto, come dice Clemente Alessandrino, che "*l'essere umano è la creatura che vale per se stessa*", un'affermazione che ritroviamo anche nel Concilio Vaticano II, dove la *Gaudium et Spes* dice che "*l'essere umano è l'unica creatura che Dio ha voluto per se stessa*". Questo è un complemento di causa, non di fine evidentemente, perché il fine di tutto è sempre Dio. Ma Dio ci ha voluto a causa di noi stessi. Non ci ha voluto a causa di altro. È qui che si esprime la dignità dell'essere umano come dimensione assolutamente incommensurabile. Ed è qui che dobbiamo puntare sul piano pedagogico, perché al cuore della sfida motivazionale c'è l'autostima: il motore di tutto. Allora o io arrivo a riconoscere che valgo perché esisto e questo mi deve, quindi, responsabilizzare ad agire all'altezza del valore che esprimo, oppure, se non colgo questo, perché dovrei impegnarmi, tanto più in un mondo in cui tutto sembra aleatorio? Perché sappiamo che si studia anni per aver un posto incerto. Io mi sono laureato in quattro anni; i miei studenti si laureano in cinque anni e poi non è escluso che debbano fare un Master della durata di un anno. Vuol dire che la loro frequenza universitaria si è accresciuta della metà rispetto a quella che mi ha riguardato, ma, mentre io sono entrato nel mondo del lavoro subito trovando la stabilità che mi ha permesso di farmi una famiglia, loro che prospettive hanno? Lo sappiamo tutti. Non dimentichiamo che i nostri ragazzi ricevono continuamente messaggi disconfermanti rispetto al loro futuro. Dobbiamo averlo chiaro questo, perché è una differenza specifica rispetto a quando eravamo ragazzi noi. A noi potevano dire: "Studia che ti farai una posizione"; chi di noi può dire questa cosa ai propri figli oggi? Nessuno.

Dalla materia alla disciplina

La vostra scuola é scuola delle discipline. Premessa: é chiaro che la scuola non si compone solo di discipline. C'è anche tutto l'elemento relazionale, sul quale non voglio però insistere. Perché? Non perché sia irrilevante, ci mancherebbe altro. Ma perché qui non troviamo la specificità dell'istituzione scolastica. La relazione, infatti, c'è anche in famiglia, in parrocchia, nei gruppi informali, per strada... Questo accade perché la relazionalità é l'elemento fondante dell'umano, come mostra la più antica definizione dell'essere umano, quella aristotelica: l'uomo animale razionale. Che cosa significa? Che l'uomo è animale che ha il *logos*. Ma che cosa vuol dire avere il *logos*? La parola *logos* (in greco: **λόγος**) deriva dal greco **λέγειν** (*léghlein*) che vuol dire "raccolgere", quindi questo significa che l'essere umano é l'unico animale capace di condivisione ("animale politico", come poco dopo scrive lo stesso Aristotele). Quando noi associamo l'aver il *logos* soltanto al pensiero o alla parola (ancorché questo significhi l'espressione in greco), rischiamo di non cogliere quello che vuol dire in senso forte. Avere il pensiero vuol dire raccogliersi in unità tra emozioni, sentimenti ed idee; avere la parola vuol dire raccogliersi in comunità con gli altri. Quindi, in realtà, é questo elemento profondamente sociale, non banalmente sociologico, che connota l'essere umano, perché, se ci fate caso, noi siamo l'unica specie nella quale la cura del gruppo è estesa all'adulto e non riservata al solo cucciolo. Questo vuol dire che siamo "relazionali". Ora voglio focalizzare ciò che credo sia connotante l'istituzione scolastica, ossia la produzione e la fruizione della cultura.

Siamo così alle discipline, perché la scuola secondaria é scuola della **disciplina**. Che cos'è la disciplina? Non é semplicemente la materia di studio. Perché la materia di studio configura un coacervo sedimentato di conoscenza, mentre la disciplina esprime il riconoscimento di una peculiarità dell'oggetto studiato (per cui, ad esempio, la storia non è la matematica), di una peculiarità di metodologia di ricerca dell'oggetto, e di una peculiarità didattica di questo sapere. Dire disciplina significa dire l'ordine che configura una certa regione del sapere.

E qui salta fuori la parola **ordine**. Giustamente Guardini osserva che tutto ciò che è vivo é ordinato al punto che il cadavere letteralmente si decompone, cioè presenta la dissoluzione di quell'ordine che lo ha connotato finché era in vita. Questo é importante, perché sulla parola "ordine" si sono scaricati pregiudizi di ogni tipo, mentre, in realtà, l'ordine rimanda la vita. Una vita che si esprime attraverso un ordine che sempre Guardini ha definito **polare**. Cioè ordine nel quale le attività si compongono in unità a partire dalla loro diversità. E qui permettete una piccola digressione che però, forse, ci può aiutare anche a cogliere sul piano diagnostico quello che é successo nell'ultimo mezzo secolo, che sul piano culturale in senso

lato e specifico pedagogico-didattico è stato caratterizzato da una pesante interferenza dell'ideologia. Perché le ideologie ci hanno catturato? Perché hanno identificato le polarità in campo: vecchi-giovani, genitori-figli, educatori-educandi, uomini-donne, preti-laici, pastori-fedeli e via di questo passo... Ma ci hanno ingannato perché hanno interpretato queste polarità come se rimandassero all'opposizione e al conflitto, mentre rimandano alla comunicazione e alla comunione. Questi elementi – l'uno senza l'altro – non si danno: sono fatti per incontrarsi e integrandosi nella loro diversità restituire quella unità che è vivente e polarizzata, di cui parla Guardini. L'ideologia è entrata dentro questa tensione vitale e l'ha trattata come una polarità morta, perché ha separato ciò che vive solo se rimane congiunto. Questo è stato devastato e spiega perché abbiamo maturato un retropensiero negativo sulla parola "ordine": abbiamo inteso questa parola come qualcosa di estrinseco, mentre in realtà esprime qualcosa di intrinseco, cioè questa composizione. Oggi stiamo assistendo alle estreme conseguenze di questa devastazione, ad esempio per quanto riguarda i profili maschile e femminile. Perché non è casuale che i nostri ragazzi e le nostre ragazze, che sono la generazione più emancipata dai tabù che si potesse immaginare, facciano molta fatica a vivere l'affettività. Vuol dire che qualcosa non sta funzionando, non ha funzionato. Allora, a questo punto, siamo chiamati a riappropriarci di questa polarità vivente che si compone in un ordine che non è fisso, perché è l'ordine biomorfo, l'ordine del vivente, non è l'ordine della macchina. Qui si aprirebbe un altro capitolo su come una certa modernità ha preso la polarità e l'ha proiettata su un dispositivo meccanico, che a differenza di quello vivente è morto, perché la macchina è cosa, e quindi, l'ordine della cosa è diverso dall'ordine del vivente. Noi dobbiamo vivere l'ordine secondo questa logica del vivente che restituisce, quindi, la tensione che si compone in una unità sempre dinamica, sempre nel cambiamento, ma secondo una logica di coerenza, oltre che di discontinuità. Allora comprendiamo in che senso introdurre in un sapere disciplinare non può essere semplicemente trasferire materia di studio, ma deve essere anche introdurre in una dinamica di scoperta e assimilazione, di incorporazione, di ricomposizione. Ho parlato di assimilazione, di incorporazione, cioè ho attinto al linguaggio dell'alimentazione: un cibo viene assunto, viene assimilato, viene incorporato. La parola "sapere" deriva dal verbo latino *sapio*, che vuol dire contemporaneamente "conoscere" e "avere sapore". Noi sappiamo come la sfida sia di accendere la passione per lo studio, ma non c'è nessuna passione se non c'è il gusto per l'apprendimento. Esattamente come in ambito gastronomico: se non c'è il gusto di assaporare qualcosa, non preferiremo un piatto a un altro. È interessante notare come la categoria di gusto sia quella che una modernità sotto traccia, che però è arrivata ad

esprimere la sua virtualità tra l'800 e il '900, ha valorizzato (da Pascal a Gracian, per fare solo due nomi) allo scopo di contrastare la deriva strumental-funzionale della modernità che ha prevalso, quella di matrice illuministico-positivistica. In questo vocabolo c'è un elemento che non va sottostimato: la **sfida della appropriazione singolare della conoscenza**, come singolare è l'esperienza dell'assaporamento di un piatto... allora la sfida è quella di far cogliere al ragazzo che sta confrontandosi con la disciplina di studio, quello che un grande filosofo e pedagogista cattolico – Luigi Stefanini – ha consegnato a questa frase: "*Per l'essere umano ogni conoscere deve diventare un conoscersi*". Se riusciamo a far scattare questo elemento di assimilazione, la motivazione prende quota. Certamente, non si tratta di indulgere all'emotività, ma piuttosto di fare leva sul **senso**, altra parola che merita una precisazione.

La parola "senso" non va trattata come il richiamo narcisista a trovare la soddisfazione e basta, perché, se noi cresciamo con la convinzione che quello che facciamo deve darci soddisfazione e basta, come faremo ad affrontare i momenti difficili della vita in cui non avremo alcuna soddisfazione? Pensiamo, ad esempio, al conflitto nella coppia oppure con i figli, ad una frustrazione sul lavoro... La parola "senso" va assunta in un significato diverso, quello di direzione, cioè come ciò che ci decentra e che domanda che noi ci muoviamo anche in assenza di soddisfazione perché abbiamo colto un fine che merita il nostro impegno e il nostro sacrificio. Qui viene fuori una grande espressione antica, di cui dò subito la traduzione esistenziale. Dicevano gli antichi, Aristotele è chiaro in proposito: "Il fine unifica l'azione". Che cosa vuol dire? È il futuro che custodisce il presente. Se non c'è percezione del futuro, il presente non ha alcuna forza motivazionale. Allora non stupiamoci se i nostri ragazzi si fanno sedurre da ciò che oggi attira, pur sapendo che li danneggia (come le varie forme di "dipendenza"...): se non riconoscono di avere un futuro che li attende, un'opportunità che domanda oggi di custodirsi per non negarsi questa prospettiva, perché dovrebbero rinunciare a vivere ciò che oggi li attira e dà loro piacere? A me pare, che – in genere – le condotte disorientate dei ragazzi di oggi non siano sinonimo di libertinaggio (se tali fossero, non comprenderemmo perché vanno spesso in crisi sul piano affettivo?), ma compensative della frustrazione rispetto alla assenza di riconoscimento del futuro. Lo dicono bene gli autori del saggio *L'epoca delle passioni tristi*: siamo passati dal "futuro promessa" al "futuro minaccia".

L'assenza di futuro va di pari passo con la scarsa stima di sé, ma è proprio la stima di sé il fattore che introduce nella vera pratica della libertà. Pensiamo alla parabola del "Padre misericordioso". Quando il figlio chiede al padre la sua parte di eredità, esercita la libertà di

arbitrio cioè sceglie tra alternative. Quando esprime fino in fondo la sua libertà, quella che Agostino chiama “libertas maior” cioè “libertà più grande”? Quando, ritrovandosi a desiderare il cibo dei porci che sta custodendo, si rende conto che sta vivendo ad un livello inferiore rispetto alla sua dignità. Questo gli procura il sussulto che lo fa rientrare in sé e lo riconduce alla casa di suo padre. Se noi facciamo cogliere il valore dell'essere umano, poniamo l'elemento che può custodire rispetto alle condotte improprie. In questo senso la sfida della disciplina è anche e soprattutto una **sfida morale**. Cioè introducendo in questa visione della conoscenza che esprime un ordine vitale, noi, in realtà, facciamo cogliere ai nostri ragazzi che la sfida non è tanto quello che arriveranno a possedere sul piano conoscitivo, ma quello che arriveranno ad essere attraverso l'acquisizione della conoscenza. Non si tratta tanto di ciò che posso fare o non fare, ma di chi posso diventare. Non riguarda un qualcosa, ma riguarda un qualcuno. Se noi facciamo scattare questo, introduciamo un elemento, cogliendo il quale si accetta il confronto agonistico con la vita. Dopodiché, tutti lo sappiamo, ci possono essere anche gli sbagli, ma, se c'è il riconoscimento della propria dignità, c'è il richiamo a ravvedersi e ritrovare la via. Lo dice bene il corpo ippocratico (una delle matrici dell'umanesimo occidentale) quando fa l'elogio del medico che sbaglia poco, perché – dice – la perfezione è rara. Noi dobbiamo dare ai ragazzi l'opportunità di sbagliare poco, perché il vero problema è quando sbagliano troppo e non possono più avere l'opportunità di rimediare. Ma questo sbagliare poco è legato a quanto, conoscendo il loro valore, sapranno trattenersi rispetto a compiere azioni gravi. La disciplina di studio, come opportunità di raccogliere conoscenze che alimentano la stima di sé, diventa anche l'occasione per introdursi in un percorso di disciplinamento personale che fa crescere attraverso il governo del desiderio e la capacità di sostenere la frustrazione. Si tratta di far incontrare l'ordine come tirocinio morale, ben espresso in questa frase pronunciata da Papa Benedetto a un gruppo di seminaristi qualche anno fa: *“Custodisci l'ordine e l'ordine custodirà te”*. Questa è una frase fondamentale, la cui veridicità dobbiamo esplicitamente richiamare ai ragazzi, anche perché, come dice Don Bosco: *“Non è sufficiente amare i giovani: occorre che sappiano di essere amati”*. Queste cose dobbiamo dirglielo e ripeterglielo perché siamo in un mondo nel quale nulla può essere più dato per scontato.

Valutare per educare

L'atto valutativo è un atto fondamentale, sul quale si gioca molto la nostra professione di docenti. Rispetto ad esso mi pare che stia accadendo un fatto impressionante. Come è nata la **docimologia**, cioè la scienza della valutazione? È nata, in sostanza, nella prima metà del

'900, sull'onda dell'esigenza di riconoscere dispositivi valutativi non arbitrari. Ed è il problema di sempre, perché tutti noi ci rendiamo conto non solo del fatto che lo stesso prodotto viene valutato in maniera differente da persone diverse, ma anche del fatto che la stessa persona lo valuta diversamente in momenti differenti. Qual è stato il primo strumento messo in campo come ipotesi risolutiva di questo enorme problema? Il test. La prima stagione docimologica, anche sull'onda della psicologia sperimentale che stava celebrando i suoi fasti, ha concluso che il test garantiva rispetto all'arbitrarietà della valutazione. E questo non fa una piega in merito alla valutazione del prodotto. Ma qual è il problema? Che alla esattezza in merito alla valutazione del prodotto (un test può essere valutato anche da una macchina...) non corrisponde l'esattezza relativamente all'accertamento della conoscenza. Questo almeno per due ragioni: sia perché ci si può arrivare casualmente a identificare la risposta esatta sia perché lo stesso risultato può essere conseguente ad un procedimento svolto per esclusione. Si è, quindi, colto quasi subito che il test ha precisi limiti. Ma che cosa sta capitando oggi? Quello a cui tutti abbiamo assistito. Le prove INVALSI, inizialmente introdotte per permettere le comparazioni internazionali e senza troppa enfasi, stanno egemonizzando l'interesse delle scuole al punto che la didattica rischia di venire curvata nel senso di favorire il conseguimento dei migliori risultati nei test INVALSI. Questa tendenza, oltre a presentare i problemi già richiamati, ne pone un altro. Dopo decenni nei quali abbiamo parlato di "intelligenze" al plurale e di "pensiero divergente", i test intercettano solo un tipo di intelligenza e favoriscono la conformazione (convergenza) rispetto a uno standard... una vera e propria eterogenesi dei fini!

Va inoltre considerata con preoccupazione la tendenza ad anticipare gli apprendimenti che riguarda soprattutto la scuola dell'infanzia. Che senso ha l'anticipo della lettoscrittura a 5 anni se questo significa togliere ossigeno ad una pratica educativa nella quale il bambino sperimenta la varietà dei linguaggi e soprattutto vive intensamente la sua corporeità? Non abbiamo scoperto oggi che la mente infantile ha grandi capacità di apprendimento (Maria Montessori ha parlato di "mente assorbente"), il fatto però è che il bambino ha una dimensione affettivo-comunicativa che deve esprimersi con maggiore intensità rispetto agli anni successivi: se non facciamo attenzione a questo, rischiamo di avere un pesante squilibrio tra maturità intellettuale e maturità affettiva.

Credo che sia fondamentale assumere il richiamo che faceva già Seneca, ossia che la scuola deve essere "per la vita". Ma il fatto che già venti secoli fa lamentasse che "si studia per la scuola, non per la vita", significa che il problema c'è sempre stato. Concludo con alcuni richiami essenziali.

Occorre riconoscere che c'è un futuro e farlo riconoscere a questi ragazzi. È fondamentale il richiamo all'esigenza di interrogarsi su quello che vogliono diventare. Facciamo emergere i loro sogni, perché i sogni sono la matrice dei progetti. Poi tocca a noi adulti accompagnarli con delle verifiche concrete, per cui i sogni devono confrontarsi con i segni; ma, se non ci sono sogni, non avremo neanche progetti. Senza progetti non guarderemo mai all'avvenire. Per una scuola cattolica, inoltre, la vera parola sul futuro non è "progetto" o "sogno", ma "**vocazione**", termine che rimanda all'incontro tra le libertà di Dio e dell'uomo. Occorre quindi educare all'apertura del discernimento che oltrepassa i nostri calcoli, perché il progetto è autoreferenziale, mentre la vocazione rimanda a questa imprevedibilità dell'incontro tra libertà e, per questo, rispecchia meglio cos'è la vita.

Dentro questa **sfida tensionale del futuro** c'è la fatica di abbandonare la calda e comoda sistemazione del presente. Il problema dei nostri adolescenti è che non vogliono smettere di essere bambini, ovvero vogliono avere l'autonomia dell'adulto per fare quel che vogliono, ma non vogliono assumersene la responsabilità. A questo punto, dobbiamo far fare a questi ragazzi delle **belle esperienze di fatica** nel senso, ad esempio, del confronto con la sfida scolastica, per cui, la difficoltà nel conseguire l'obiettivo scolastico deve essere colta in chiave agonistica. Da questo punto di vista, occorre attenzione, perché il numero è importante per non rendere equivoca la valutazione, ma non è sufficiente per restituire la valutazione in chiave morale. Ci vuole anche la valutazione narrativa, perché permette di restituire una comunicazione globale circa il percorso che si va facendo. In questo ci può essere anche la fatica, perché va fatta fare? Perché **è attraverso la fatica che si arriva alla conquista, ed è attraverso la conquista che si matura l'autostima**. Perché queste generazioni di oggi hanno scarsa stima di sé? Non saprei spiegarmi diversamente il disagio, non possiamo infatti dire che questi ragazzi non sanno a cosa vanno incontro praticando certi comportamenti... Forse la ragione è questa: se io ritengo di valere poco, perché dovrei custodirmi ed impedirmi l'opportunità che mi viene offerta – qui ed ora – di godere di un certo piacere? Ma perché c'è questo deficit di autostima? Forse perché questi ragazzi non conquistano più nulla. In casa i genitori, tendenzialmente, sono addirittura protesi ad anticipare i loro desideri, forse perché intendono compensare il fatto che fisicamente non ci sono (quasi) mai. Il problema è che queste generazioni crescono con dei genitori che continuano ad assecondarli, quindi crescono narcisisticamente. Il narcisista sembra forte, ma in realtà si gonfia solo perché non trova ostacolo. È come un pallone: basta uno spillo per farlo scoppiare. Quindi appena trovano l'ostacolo che gli impedisce l'affermazione di se stessi, questi ragazzi vanno in crisi e non maturano la stima di sé. Allora la scuola, come **ambiente formale** (che esige, che domanda disciplina nei comportamenti), diventa

l'ambiente nel quale far fare quelle belle fatiche graduate e progressive che facciano dire a questi ragazzi e a queste ragazze: "Valgo". Il docente deve dare molto, deve esigere tanto e deve accompagnare in questa sfida: ecco il pedagogo. Deve essere *magister*, riconoscibile nella sua autorevolezza; *minister*, perché si mette al livello dei allievi, ma non deve confondersi con loro. Non deve essere simpatico, ma deve essere empatico, cioè capace di condividere la dimensione emozionale, ma avendo sempre chiara la sua differenza specifica. Fate attenzione a come vi presentate ai ragazzi, a come vi vestite, a come gesticolate, al tocco che non deve essere mai equivoco e nemmeno equivocabile. Deve essere sempre chiaro che c'è questa distanza responsabilizzante, anche perché non è detto che i ragazzi – essendo immaturi – abbiano sempre chiaro questo. Non dimenticate mai che il contrario dell'educazione è la seduzione. L'educazione certamente si nutre d'amore, ma non quello erotico, perché l'amore erotico è amore di appropriazione. **L'amore pedagogico è agapico**, cioè restituisce l'altro a lui stesso, aiutandolo ad esprimere la sua originalità. Dentro questa sfida della conquista, che passa anche attraverso la sfida dei saperi, noi dobbiamo gratificare ogni minimo risultato che questi ragazzi raggiungono, e dobbiamo aiutarli a praticare quell'autoorientamento che faccia cogliere loro in quale percorso possono dare il meglio di se stessi. Non dobbiamo tradire questi ragazzi, noi cerchiamo di accompagnarli al risultato scolastico, ma – se mancano i prerequisiti – diventa un servizio accompagnare nella conoscenza di sé che possa orientare verso altri approdi oltre a quello degli studi superiori. Mi riferisco al lavoro, che ha una dignità intrinseca, nella quale si possono rispecchiare profili identitari che non riescono a dare il meglio di sé in studi prolungati oltre l'itinerario del diritto/dovere formativo. In questo senso, stiamo sempre molto attenti a **valutare il prodotto e mai la persona**: la persona vale sempre di più di quello che produce e nessuna valutazione deve risolversi in umiliazione, disistima, svilimento.

Perché è importante quello che voi fate in questa scuola? Direi fondamentalmente per due ragioni.

Condizione necessaria, ancorché non sufficiente, per educare, è avere fisicamente davanti l'educando. In questo senso dobbiamo valorizzare la scuola, perché nella scuola siamo sicuri di avere l'educando. Questo non vuol dire che si educa solo nella scuola: oltre che in famiglia, si educa anche in altri ambienti della pastorale, come l'oratorio, ma altrove non siamo così sicuri di avere davanti tutti i ragazzi e le ragazze che incontriamo a scuola. Il fatto che nelle scuole li abbiamo con certezza, ci dà una formidabile opportunità.

Voi siete una scuola cattolica. Perché la Chiesa ha promosso scuole, come ha proposto ospedali, o altro? Per **evangelizzare**. Tutto quello che la Chiesa fa, lo fa per evangelizzare.

Dentro l'evangelizzazione c'è anche la promozione umana, ma non c'è solo questo: come ci ricorda spesso Papa Francesco, la Chiesa non è una ONG. Dove sta l'originalità della scuola cattolica? Nell'identità confessionale come fonte d'ispirazione curricolare. Cioè: insegnare le discipline in una scuola cattolica deve significare valorizzare la matrice confessionale per perseguire gli obiettivi delle Indicazioni Nazionali. Queste ci indicano il punto d'arrivo, ma – per arrivarci – dobbiamo valorizzare l'originalità della scuola (che emerge dal POF), nel vostro caso: la sua **confessionalità**. Qual è la domanda da porci per chiarire l'originalità della scuola cattolica? Questa: attraverso la frequenza di questa scuola, i ragazzi sono condotti a conoscere Gesù Cristo? Interrogandoci, quindi, su quanto la proposta curricolare esprime questa matrice confessionale, su quanto l'ambiente relazionale esprime questo, su quanto noi esplicitamente manifestiamo il nostro essere realtà cristianamente ispirata, anche facendo quello che non possiamo fare nella scuola di Stato, cioè atti di culto, che senza essere imposti ad alcuno sono proposti a tutti. È molto importante che noi ci rendiamo conto della differenza che c'è tra la scuola cattolica e la scuola di Stato. La scuola di Stato ha come sua carta di riferimento la Carta Costituzionale, quindi, sul piano valoriale ed espressivo, si mantiene a un livello comune, nel quale si riconoscono le tre matrici culturali che hanno generato la Costituzione repubblicana: quella liberale, quella social-comunista e quella cattolica. In forza del fatto che la Costituzione è l'esito anche del contributo cattolico, e quindi in essa non c'è niente che sia in contraddizione con quello che noi professiamo, ecco che lo Stato ha riconosciuto che la scuola cattolica concorre – come scuola cattolica – al sistema pubblico d'istruzione e formazione. Si tratta quindi di presentare alle famiglie un progetto esplicito, nel quale la matrice confessionale è richiamata anche negli ambiti disciplinari oltre che nel "clima" scolastico e negli appuntamenti confessionali (per cui, insegnare una certa disciplina dovrà implicare valorizzare un certo tipo di fonti, quelle ispirate dal cristianesimo). Si tratta, da parte dei docenti che non condividessero l'orientamento religioso, di essere leali e di non assumere mai atteggiamenti né praticare comportamenti incoerenti quando operano nella scuola cattolica; da parte delle famiglie, di riconoscere un progetto educativo specifico.

Vi ringrazio per l'attenzione.

Ing. Antonio Romano (V.Presidente FRG): Il prof.re Mari è stato come un fiume in piena. Ci ha proposto tanti criteri per giudicare la nostra esperienza.

Adesso passiamo la parola al prof.re Meroni, che ci descriverà un esempio di didattica significativa, efficace in atto.

II INTERVENTO - Prof.re Giuseppe Meroni

Fare scuola: un collegio docenti al lavoro

La mia comunicazione parte dalla esperienza di lavoro con il Collegio docenti del Liceo Leopardi di Lecco, del quale sono insegnante e Preside.

La premessa sta nel desiderio di rendere efficace, educativamente e “scolasticamente” efficace, l’insegnamento quotidiano.

Il nemico: lo “schema”

Subito indico, a livello di concezione comune, il nemico da combattere: lo “schema”. Lo schema culturale che la scuola italiana tutta si porta dietro da sempre, che si perpetua in modo tale da far sì che i miei giovani insegnanti abbiano la stessa impostazione culturale, la stessa modalità che avevano i miei insegnanti, contro i quali la mia generazione ha “combattuto” nel ‘68. Sembra invincibile, lo schema: la lezione frontale, i compiti e le interrogazioni, la “severità” vera o supposta come necessaria, il doverismo kantiano del “devi perché devi”, il moralismo delle regole, la burocrazia cartacea (aggiornata on line), alla faccia di ogni stagione pedagogica, costruttivismo versus realismo. Lo schema che, nonostante l’autonomia permetta variazioni, assegna l’orario scolastico, il numero delle ore di cattedra per decreto, il numero dei giorni e delle festività, il tutto in una liturgia tanto rigida quanto poco sensata. Questa è la situazione e non c’è “destra” o “sinistra” che tenga: lo schema pare universale.

Ripartire da un “noi”

Bene: allora, per non partire da uno schema che ci precede, ripartiamo da noi. Proprio da noi che siamo di fronte ai ragazzi, questi insegnanti e questi ragazzi; se così si può fare, usiamo pure gli schemi soliti perché, come icasticamente notava Einstein, “è più facile spaccare un atomo che un pregiudizio”, ma rendiamoci conto di cosa stiamo facendo, degli schemi appunto che stiamo usando, e poniamo, sinteticamente ed analiticamente, il lavoro da fare.

Prima sinteticamente: voglio, attraverso la disciplina che insegno, introdurre il ragazzo alla realtà di cui la disciplina è segno (infatti in-segno). Sì, pongo come presupposto ciò che la filosofia contemporanea non concede facilmente: la realtà c’è, e non è solo un insieme di significati che insieme “negoziando”, è proprio la “realtà” quella che descriviamo e interpretiamo, e nella realtà facciamo entrare i ragazzi mediante l’ipotesi che formuliamo.

Poi analiticamente: prendiamo un pezzo del nostro tempo lavoro, un pezzo limitato, poniamo 10 ore, analizziamolo da cima a fondo, cosa, come, quanto insegno; scomponiamo l'atto dell'insegnare e poi riflettiamo sugli esiti. Tutto è un tentativo e nulla è meccanico nell'educazione: lo stesso identico atto compiuto da insegnanti diversi, persino spostare il cursore del PC, può produrre esiti totalmente diversi:

Allora verificiamo, nella tua ora di 60 minuti, quanto parli tu, quanto rielaborano i ragazzi, come valuti te stesso. Basta chiedere ai ragazzi non "cosa tu hai detto" (qui basta il famoso studente pappagallo), ma che cosa hanno capito loro di quello che tu hai detto. Così puoi valutare il tuo atto della comunicazione, intervenire a correggerli. Semplice: difficile se a compiere questa operazione è un intero collegio docenti.

Autovalutazione

Collochiamo innanzitutto il livello della "valutazione" del nostro operato.

Diciamo che i livelli di autovalutazione di istituto possono sinteticamente essere espressi così:

abbiamo criteri di valutazione posti dall'esterno come:

la "soddisfazione del cliente": fletto il mio operato cercando di rispondere ai desiderata, alle osservazioni, ai risultati attesi dal "cliente"; farò questionari di gradimento, cercherò di intercettare i bisogni etc. Il pericolo è smarrire il proprio focus, il soggiacere a pareri spesso molto soggettivi, il tal genitore osserva che... in città si dice che... E' un criterio di valutazione "esterno" al nostro operato.

la "diagnosi organizzativa:" analisi dei processi e delle risorse, indagini numeriche utili alla amministrazione. Il criterio risponde alle necessità di un CdA che deve far quadrare i conti e organizzare il management dell'impresa. E' un modello mutuato sulla certificazione della qualità, con scarsa attenzione agli attori reali dell'impresa educativa, insegnanti e studenti.

il criterio del "risultato finale": criterio docimologico posto dall'esito comparabile dei "voti", per es. i risultati della maturità, il rischio è quello di operare in funzione del risultato, non dell'apprendimento. Il modello è quello delle prove INVALSI, che orientano il modo di insegnare, flettendolo al superamento degli indicatori centrali.

Ma veniamo ai criteri di valutazione "interni" alla quotidiana attività didattica, l'insegnamento vero e proprio:

il criterio, possiamo definirlo, fenomenologico: interpretazione dei vari segnali quotidiani che ci sono nella scuola, tra ragazzi e colleghi, perlopiù di tipo allarmistico: voci di "corridoio" tra docenti, rilevazione di infrazioni etc; analisi delle azioni dei consigli di

classe, della "gita", etc; segnali molto utili, perché rilevano quel che chiamiamo "clima educativo". Il rischio è la parcellizzazione, lo scambiare un particolare con il tutto (ho visto un ragazzo "fumare", "in questa scuola tutti fumano...")

il criterio didattico: finalmente, noi docenti. Qui intendo il processo di autovalutazione sul nostro operato quotidiano. Analisi della traduzione del modello ideale (POF) nella pratica quotidiana (didattica breve dichiarata - didattica realmente eseguita)

In genere abbiamo scarsa stima nella nostra capacità di autovalutarci, e ci fidiamo di più dei modelli sopra descritti.

Didattica breve : dal "costruttivismo " un suggerimento utile

Premetto che ho passato molto tempo a polemizzare con la posizione pedagogica espressa dal costruttivismo, ma qui ne voglio assumere gli elementi utilizzabili in una autovalutazione degli apprendimenti significativi.

Il costruttivismo è una teoria della conoscenza che afferma. che la conoscenza è una costruzione del soggetto (Cartesio, Kant) che non raggiunge la realtà, in sé inconoscibile. E' in polemica contro l'"oggettivismo" che afferma invece una realtà "esterna" da conoscere.

Diciamo subito che la soluzione più aderente all'esperienza è la concezione del realismo che afferma che la conoscenza è un continuo "avvenimento".

Queste sintetiche note (imperdonabilmente sintetiche) sono solo per dire che tutta la pedagogia prende direzioni diverse, seguendo i sopraccitati punti di partenza.

Dal costruttivismo viene il rifiuto dell'insegnante come fornitore di informazioni, l'avversione alla lezione frontale, al passaggio di significati.

In positivo si insiste sull'insegnante facilitatore, organizzatore dell'insegnamento.

L'oggettivismo insiste sul sapere (la materia) che deve essere trasmesso, indipendentemente dal soggetto che trasmette. La "verità" sugli oggetti materia dell'insegnamento sono oggettivamente comunicabili, indipendentemente dal soggetto che apprende ("insegno matematica, la matematica è quella, non sono psicologo...")

Nella conoscenza come evento si cerca l'unità di soggetto e oggetto nell'esperienza del conoscere: la conoscenza è la corrispondenza, l'incontro incessante della realtà che si impatta su un "io" e produce problemi.

Uno strumento utile

Se il costruttivismo non può essere assunto come orizzonte pedagogico, pena la riduzione già evidenziata, nondimeno può costituire un utile strumento di indagine circa il proprio

operato didattico. Così abbiamo assunto lo schema della “didattica breve” come fattore sperimentale.

Assumiamo come “didattica breve”, una ricerca - azione, ossia una riflessione mentre si compie l’azione dell’insegnare, con lo scopo di un’auto valutazione del proprio procedere didattico.

La prima osservazione è che stiamo insegnando nel tempo, e non si può sospendere l’insegnamento mentre si ricerca. Allora la prima forma sarà il tentativo di “razionalizzare” l’esperienza didattica in corso. E’ un paradigma limitato, esemplificativo e certo non esaustivo dell’operare.

Il primo fattore allora è il “Tempo”: abbiamo una scansione temporale dataci oggettivamente, imperscrutabile nelle sue ragioni, ma fatta di numeri di giorni di scuola, di ore di insegnamento settimanali, di ore di insegnamento giornaliero, distribuite con criteri non precisamente didattici. (vedi le implorazioni degli insegnanti nella definizione di inizio anno del “proprio” orario didattico). Abbiamo una serie di tempi soggettivi caratteristici delle nostre diverse discipline, con criteri di valutazione e tempi interni diversi.

Bene: assumiamo i tempi come dati, ed isoliamo un periodo del nostro insegnamento, per es. da adesso a ... tra un mese, e cerchiamo di razionalizzare, renderci conto, delle operazioni che compiamo.

Tentiamo di descrivere analiticamente, prima nella costruzione e poi nella esecuzione, una “unità didattica “ compiuta nel tempo deciso.

Lo scopo è quello di passare da un apprendimento per lo più meccanico da parte dei nostri studenti, ad un apprendimento significativo, da una memorizzazione episodica e incapace di collegamenti ad una consapevole legame tra nuova informazione e concetti già posseduti.

L’obiettivo è far apprendere con un metodo, ossia con una griglia interpretativa che mi metta in rapporto con una determinata realtà, cosa che suppone una mia consapevolezza della realtà cui si riferisce la mia disciplina; nello stesso tempo con la tensione a non ridurre alla disciplina l’arco dei significati, ma cercando il rapporto del particolare con il tutto: ossia, come ciò che insegno “fa crescere” la coscienza dei ragazzi, fino a permettere loro di fare esperienza, di comprendere il significato. In questo assumo il mondo categoriale del ragazzo come punto di partenza, far vedere come ciò che dico c’entra con loro.

Operazioni

Così in modo paradigmatico posso scandire l’ora di lezione (unità minima di tempo oggettivo): quattro tempi per un’ora
ripresa dell'ora precedente

"spiegazione"

rielaborazione(studio breve,schema, appunto..) da parte dello studente
verifica per la rilevazione dei punti non appresi.

In fase di preparazione cercherò di stabilire:

l'obiettivo della lezione del giorno; cosa diciamo di "voler" fare, e cosa facciamo in realtà; cosa pensano gli alunni che vogliamo fare e cosa pensano che facciamo; cosa vogliamo dire e in quanto tempo: "distillazione" e sfrondamento dei contenuti; con quale sequenza logica e con quali nessi fondamentali

le operazioni che intendo compiere (lezione, lettura, video etc), con quali strumenti

le operazioni che compiono gli allievi (rielaborazione, esercizio etc): è importante questa fase perché ci dice cosa abbiamo fatto noi. Cosa bisogna ricordare di ciò che abbiamo svolto? cosa devo già conoscere per affrontare il nuovo?

compiti da assegnare (esplicitazioni delle ragioni del compito nel contesto di lavoro in corso); formulazione operativa degli obiettivi e dei criteri della valutazione (far costruire agli studenti il repertorio di domande sulle quali condurre le verifiche).

Un presupposto necessario: essere affezionati

Il presupposto necessario, che il costruttivismo non contempla riducendolo a fattore del tutto marginale, ma senza il quale nulla di quanto sopra accade efficacemente, è che solo l'affezione partorisce una educazione.

Affezione a sé, come passione a comunicare quanto si è capito, a comunicare il vero, come fascino di un progetto per la crescita di coloro che ti sono affidati, come continua tensione a vivere e imparare di nuovo quello che si è già imparato.

L'alternativa è la riduzione di tutto a schema (compresa la didattica breve) non come strumento ma come arida e meccanico tentativo di riuscita, di soddisfazione personale, di dispotismo che possiede lo strumento giusto.

Questa è la sfida buona dell'insegnare, ed il gusto dello sperimentare ogni strumento possibile per rendere più efficace la comunicazione di sé.

CONCLUSIONI

Ing. Antonio Romano (V.Presidente FRG): Il lavoro di oggi ha significato condividere uno scopo, una ragione, un'ideale, un'ambito, un rapporto. Questo e' fondamentale nella costruzione di un opera educativa complessa come una scuola. Mi sono sentito

profondamente unito al prof.re Mari, pur non conoscendolo perché, con chiarezza, con semplicità, con precisione e profondità scientifica, ci ha dato la possibilità di avere spunti, criteri per riguardare la nostra esperienza e poterla giudicare in modo da migliorarla nel lavoro quotidiano. Oggi, quindi, siamo stati aiutati ad avere maggiore consapevolezza della fortuna che abbiamo: una realtà, un ambito dove ogni cosa é affidata alla nostra capacità di domandare, alla nostra capacità di essere liberi e protagonisti. Questo seminario é un secondo passaggio, nel percorso che stiamo facendo di formazione della nostra posizione e del nostro lavoro. Andremo avanti e arriveremo - cosí come ci eravamo promessi ad inizio anno - a giugno con un incontro di giudizio complessivo sull'esperienza che stiamo facendo. Ovviamente non ho dimenticato il prof.re Meroni, al quale continueremo a chiedere la sua disponibilità, perché, insieme a lui e alla nuova compagnia del prof.re Mari, possiamo essere ancora di piú accompagnati nel nostro lavoro.

Grazie a tutti voi.

Valutazione per competenze e programmazione didattica

Napoli, 22 Giugno 2013

INTRODUZIONE

Ing. Antonio Romano (V.Presidente FRG): Buongiorno a tutti e grazie per essere qui. Siamo alla fine di un anno scolastico intensissimo. Questo è il tempo caratterizzato dalla fatica e dalle tensioni di fine anno. Mi chiedevo, come tutta questa fatica può generare qualcosa di positivo? Come dentro tutte le difficoltà del lavoro non lasciarsi prendere dallo sconforto e dall'automatismo? Anche rispetto all'incontro di oggi, come non subirlo? Come non viverlo burocraticamente ?

Per questo mi sono tornate alla mente due frasi di **Papa Francesco**:

"il poco che avete se lo condividete diventa ricchezza"

"... meglio una Chiesa incidentata che una Chiesa ferma ..."

Per noi che lavoriamo alla costruzione di una scuola, vuol dire non aver paura di rischiare, di sbagliare, di andare avanti. Così nella fatica si percepisce subito qualcosa di positivo: che non possiamo accontentarci. Ma questo ha come unica conseguenza possibile mettersi in tensione, stringere i denti e doveristicamente affrontare la fatica, oppure c'è un'altra modalità? Nel nostro lavoro, ogni giorno, sperimentiamo che c'è un'altra possibilità. Sperimentiamo che non tutto è fatica fine a se stessa, c'è sempre qualcosa che è possibile scoprire. Scoprendo qualcosa di noi o su quello che la realtà ci suggerisce cominciamo a costruire. Ma questo comporta che ciascuno di noi entri nella fatica aperto, senza censurare il disagio, disponibile ad aspettare quello che ancora non conosciamo e a metterlo in comune. È questa la nostra lotta! E si può imparare. È una educazione vivere la fatica senza esserne schiacciati. Non accade automaticamente! Occorre accettare la realtà, essere leali ma soprattutto non censurare il desiderio che ci ritroviamo addosso di vivere e costruire qualcosa di utile per tutti. Per questo guardandovi penso che la nostra è un'avventura per audaci, per gente che non si accontenta, disposta ad andare controcorrente e a non rinunciare alla scoperta a cui ogni giorno la realtà ci chiama. Siamo insieme per aiutarci a vivere e a lavorare così! Allora ecco il seminario di oggi sul tema: "**Valutazione per competenze e programmazione didattica**". Sono i due punti che più infiammano e condizionano il percorso scolastico. Punti su cui dobbiamo sempre avere un dialogo aperto,

senza ansia, ma con ragionevolezza e sguardo realistico su quello che ci accade davanti. Occorre perciò essere molto chiari sui criteri che si usano e, soprattutto, comunicarli.

Per questo abbiamo invitato, come per gli altri incontri, due professori che da anni ricercano e lavorano sul tema della giornata di oggi.

All'inizio dell'anno ci siamo dati un percorso da fare insieme che aveva come scopo la ripresa della nostra identità e l'efficacia del nostro lavoro.

Con il prof. Bersanelli, durante il mese di gennaio, abbiamo messo a tema l'originalità e lo scopo della nostra opera educativa. Abbiamo visto come l'efficacia di una realtà, l'efficacia di un lavoro, e in particolare di una scuola, sta nella consapevolezza delle radici da cui essa nasce. Senza la continua ripresa di questa esperienza, inevitabilmente la fatica e la routine diventano fine a se stesse, prendono il sopravvento e non fanno più crescere.

Con il prof. Mari, durante il mese di marzo, abbiamo ripreso i fondamenti pedagogici che rendono efficace una didattica significativa. E quindi sono stati messi in evidenza i contenuti della relazione educativa legata allo studio e allo sviluppo delle discipline.

Da questo lavoro insieme è emerso un aspetto importantissimo sul quale abbiamo bisogno di non fermarci mai. **Abbiamo imparato che l'efficacia del nostro lavoro la riscontriamo dal modo con cui noi cresciamo insieme. Costruiamo una scuola libera e di qualità nella misura in cui costruiamo noi stessi.**

L'incontro di oggi si inserisce in questa dinamica, perché mentre nelle due volte precedenti abbiamo cercato di affrontare il tema dell'originalità, delle radici del nostro lavoro e dei fondamenti pedagogici di una didattica significativa, oggi vogliamo entrare nello specifico di due strumenti fondamentali di sviluppo della nostra attività: **la valutazione e la programmazione.**

Il primo intervento sarà del Professore **Giuseppe Zanniello**, ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale all'Università di Palermo. E' presidente dell'IRRE Sicilia e dell'Associazione Pedagogica Italiana. Ha svolto studi e ricerche sulle tematiche della sperimentazione scolastica, dell'ordinamento educativo, della formazione professionale degli educatori, della personalizzazione didattica, della valutazione scolastica, dell'educazione interculturale e dell' e-learning.

La sua bibliografia è vastissima: cito solo i volumi pubblicati per la casa editrice Armando di Roma: *"Educazione e orientamento professionale"* e *"Prove oggettive di lingua Italiana"*. Lo ringrazio tantissimo per la sua disponibilità e per la sua amicizia.

Il secondo intervento sarà del **Prof. Marcello Strommillo**, assistente al Suor Orsola Benincasa del prof. Zanniello e insegnante liceale. Dall'inizio segue con amicizia e passione la nostra opera educativa.

Passo la parola al Prof.re Zanniello che interverrà, per primo, su questo tema decisivo del nostro lavoro. Successivamente il prof. Strommillo descriverà la sua esperienza in atto sul tema della valutazione. Grazie ancora per essere intervenuti tutti.

I INTERVENTO - Prof.re Giuseppe Zanniello ¹

Buongiorno a tutti. Immaginando che questo sia un primo incontro, vorrei cominciare con il condividere con voi il linguaggio che usiamo, o meglio che cerchiamo di utilizzare correttamente sia nella progettazione che nella valutazione degli alunni. Ho sentito questa esigenza, perché in questi quaranta anni di servizio che ho svolto, mi sono reso conto che molto spesso viene fatta passare subdolamente o meglio con superficialità una terminologia dei vocaboli, dell'espressione - parlo del ministro della pubblica istruzione, o meglio dei tecnici che preparano questi documenti che veicolano un'ideale di umanità, un concetto di essere umano che non è sempre quello che noi condividiamo (almeno per chi ha messo su questo tipo di scuola) – pur desiderando mettere in risalto quello che di positivo c'è in ogni innovazione, compreso il concetto di competenza.

Però nello stesso tempo, come si fece anni fa quando si introdusse la programmazione per obiettivi, si comincia a far parlare e poi a far ragionare gli insegnanti secondo una modalità - che magari è comportamentista, oppure che tempo fa era marxista, oggi invece più efficientista - secondo categorie di ragionamento umano e di lavoro didattico che presuppongono delle visioni dell'uomo che, se venissero subito presentate in modo chiaro, sarebbero rigettate da molti docenti.

In questo momento, l'operazione che è in corso a livello europeo è quella di togliere i termini maschili e femminili dai libri di testo. Hanno incominciato sui documenti dell'istruzione dell'Unione europea e piano piano verranno pubblicati testi (in Italia solo pochi, ma il movimento oramai è molto vasto) in cui si userà un genere neutro, in modo che i bambini si abituino a pensare alla loro sessualità in modo indifferenziato. La logica è che quando poi saremo diventati maggiorenni, decideremo se esser uomini o donne.

Nella trascrizione del testo dalla sbobinatura, i curatori hanno scelto di conservare la forma dell'esposizione orale.

¹ **G. Zanniello**, *"Dagli obiettivi educativi alle competenze fondamentali"*, Palumbo, 2011 ([clicca qui per accedere alla sezione on line del libro](#): Il **Webook** è l'estensione del libro sul Web che a suo interno ospita: schede di approfondimento, percorsi tematici, presentazioni multimediali, test di autovalutazione, gallerie di foto e di video, servizi e aggiornamenti accompagnano il volume stampato, arricchendone i contenuti.

Chiusa questa breve parentesi, ci dedichiamo al lavoro, sperando di condividere con voi concetti molto semplici. Cercherò di presentare ed offrire degli strumenti di lavoro per gli insegnanti, cercando di curare la coerenza con la visione dell'uomo per come la tradizione greca, giudaica e cristiana l'ha costruita.

Obiettivi educativi ² e spunti per un linguaggio comune

Ogni volta che un insegnante progetta un'attività didattica, deve esplicitare qual è l'obiettivo educativo che si propone che gli alunni raggiungano alla fine di quel percorso. Agli insegnanti piace progettare e fare attività. Risulta più difficile che formulino prima l'obiettivo che desiderano e auspicano che i propri allievi raggiungano al termine di quell'attività. Il mio invito è di riflettere un po' di più prima di progettare e di agire, esplicitando cosa l'alunno dovrà essere capace di fare alla fine di quell'attività bellissima che ci appassiona.

In questo mio primo colloquio con voi, vi propongo di cercare di organizzare la terminologia e il linguaggio della programmazione in tre categorie diverse:

1. obiettivi comuni e individuali: derivano dalla concezione personalistica dell'alunno. Il fatto che quest'ultimo è persona e non individuo, comporta che abbia l'esigenza di relazionarsi, di condividere le conoscenze, i valori, le competenze e le abilità, che devono essere fortificati e rafforzati con l'attività scolastica. Gli **obiettivi comuni**, dunque, prevedono che ci sia una base comune, obbligatoria per tutti gli alunni, qualunque sia la loro psicologia, il loro sesso, età e status sociale, per poter comunicare con gli altri nella società, sulla base di un patrimonio comune di conoscenze. Quando noi progettiamo, pensiamo a delle attività per tutta la classe e quindi ad obiettivi obbligatori minimi che tutti devono raggiungere, altrimenti la classe si spacca e i ragazzi poi non riescono ad inserirsi nella società come membri attivi e responsabili. Gli **obiettivi individuali**, invece, si riferiscono alla singolarità di ogni soggetto e vanno stabiliti in accordo con le possibilità e i limiti di ogni studente.

2. obiettivi educativi fondamentali ed operativi: introdotti e sviluppati verso la fine degli anni '70, quando nel nostro paese erano di moda le tassonomie: obiettivi per area cognitiva, per area affettiva, per l'area psicomotoria, ecc... Già nella seconda metà degli anni '70 si evidenziarono i limiti di queste tassonomie e si cercò un modo per andare oltre. Qualcuno inventò una tassonomia unica, però sempre slegata dai contenuti disciplinari. Il tentativo di V. García Hoz fu del tutto diverso. Cerchiamo di individuare gli obiettivi educativi

² Per approfondimenti, si rimanda alla sezione del sito dell'Istituto Sacro Cuore di Napoli, con le dispense del Prof. re Zanniello. Per accedere ai contenuti clicca qui

fondamentali che valgono dal I anno della scuola dell'infanzia fino all'università. Allora, come adesso, c'era l'esigenza di unitarietà nella progettazione, cioè un'esigenza di evitare che ogni insegnante pensasse solo alla sua area disciplinare.

Gli obiettivi fondamentali di questo sistema programmatico nascono per dare ai docenti una base comune per verificare prima cosa unisce i saperi e per potersi poi specializzare nelle varie discipline. È uno strumento che assicura l'unitarietà del sapere e della persona. L'uomo ha l'esigenza di ridurre all'unità il sapere come esigenza di unità interiore. L'unità delle conoscenze è la base dell'unità del vivere. Cerchiamo di tenere presente questa esigenza di evitare la frammentazione.

In una scuola come questa che parte dalla scuola materna fino ad accompagnare i ragazzi al liceo, se tutti gli insegnanti hanno presente un quadro unitario di riferimento degli obiettivi fondamentali che stanno alla base dell'andamento di tutta l'attività didattica e di conduzione dal I anno dell'infanzia, si ottiene anche un secondo vantaggio: assicurare la continuità educativa e la valutazione dell'alunno secondo criteri condivisi anche a livello verticale. Quindi due furono i motivi per cui abbiamo inventato e poi sviluppato gli obiettivi fondamentali: offrire all'inizio di ogni anno scolastico, agli insegnanti delle diverse discipline, la possibilità di condividere una base programmatica comune (quali cose sono essenziali) e assicurare la continuità verticale.

Gli obiettivi che scriviamo all'inizio dell'anno nella nostra programmazione e all'inizio di ogni attività sono obiettivi operativi. Gli obiettivi fondamentali che non mettiamo nella programmazione (sono disponibili per tutti nella sezione online del libro appositamente dedicata) sono una fonte per formulare gli obiettivi operativi. Quando progettiamo, scriviamo cosa ci aspettiamo che l'alunno possa aver acquisito alla fine dell'attività svolta con lui. Gli obiettivi fondamentali li teniamo invece sotto mano, li controlliamo per vedere se alla fine della nostra progettazione annuale, mettendo insieme e a confronto la matematica, l'italiano, la musica, l'arte e così via, abbiamo coperto tutte le aree di sviluppo della personalità dell'essere umano.

Ecco un terzo motivo per cui abbiamo lavorato sugli obiettivi fondamentali: una volta scritta la programmazione, abbiamo degli strumenti per confrontarla e verificare se è rimasto vuoto qualche obiettivo fondamentale, cercando di evitare di correre il rischio di riduzionismo, di dimenticare qualche aspetto dell'esigenza fondamentale dell'essere umano e cercando di coprire tutte le diverse aree di sviluppo della personalità dell'alunno.

Quando all'inizio dell'anno vi vedete per fare una progettazione di massima per poi rivedervi dopo un mese, una volta conosciuti gli alunni, che cosa fate? Prima di scegliere di fare le programmazioni curriculari e disciplinari è opportuno che vi confrontiate per

scoprire, al di là degli obiettivi specifici, particolari, legati alla vostra materia di insegnamento, se ci sono degli obiettivi educativi generali, trasversali a tutte le materie.

Es.: Potreste farvi le seguenti domande: vogliamo ispirarci al PEI di questa scuola così particolare, in cui abbiamo la fortuna di poter lavorare? Cosa si dice nel PEI? Cosa dice il POF? Cosa ci dicono anche le nostre esperienze? Per cercare di formulare degli obiettivi generali, non riducendoci solo ad applicare alla classe documenti che condividiamo, occorre fare uno sforzo personale, pensando all'anno che è finito e cogliendo anche esigenze nuove che i ragazzi hanno rispetto a quelli di qualche anno fa. Quando parlo di obiettivi generali, mi rendo conto che nei documenti ministeriali a volte trovate indicazioni circa obiettivi trasversali, formativi, educativi... ma perché non chiamarli generali? Se ci sono obiettivi specifici delle singole materie, evidentemente l'opposto di specifico è generale. Comunque c'è questa esigenza di non perdere mai di vista i bisogni dei ragazzi. Allora il **SOFE**³, gli obiettivi formativi fondamentali, ci possono ricordare quali sono le esigenze fondamentali dell'essere umano. Il nostro sforzo è quello di trasformare questi obiettivi fondamentali in obiettivi operativi generali, adatti all'età dei nostri ragazzi, al tempo in cui viviamo e al tipo di scuola in cui lavoriamo. Alcune volte questi obiettivi generali li chiamiamo obiettivi a lungo termine, che orientano il lavoro collegiale dei docenti.

3. obiettivi generali e specifici: derivano dall'attenzione molto più recente, nata anche nelle scuole statali, agli obiettivi che sono propri di gruppi di alunni che sono presenti in classe, o addirittura di un solo alunno. La personalizzazione della didattica porta a considerare, oltre a ciò che c'è di comune in tutti gli essere umani, sia come natura che come cultura in cui vivono, l'aspetto unico ed irripetibile che ogni ragazzo porta con sé. Questo discorso non si poteva fare nella scuola statale italiana, almeno in documenti ufficiali ministeriali, finché era di moda il dogma imperante del collettivismo marxista. Successivamente, preso atto di tutti i limiti di questa concezione collettivista, anche nei documenti ministeriali è venuto fuori l'esigenza di curare le specificità di ogni alunno. Si è cominciato, come ben ricordate, con gli alunni disabili. Poi sono arrivati gli alunni provenienti da altre culture. Adesso si parla di alunni con disturbi specifici nell'apprendimento, di alunni con bisogni educativi speciali. Nello stesso tempo, lavoriamo con alunni che hanno esigenze di sviluppo, che rapidamente raggiungono le mete proposte a tutta la classe. Non possiamo bloccare i ragazzi brillanti. Dobbiamo portarli avanti, far fare loro di più e nello stesso tempo insegnargli a mettere a servizio dei compagni che sono più lenti i loro talenti. Per rintracciare gli obiettivi

³ G. Zanniello, "Dagli obiettivi educativi alle competenze fondamentali", Palumbo, 2011. Cfr. Cap. IV: "L'uso del SOFE nella progettazione e valutazione delle competenze". Per consultazione [clicca qui](#).

individuali, non dobbiamo pensare soltanto all'eccellenza di alcuni. Bisogna piuttosto pensare che chi ha ricevuto più talenti deve aiutare i compagni che sono rimasti più indietro nel conseguire quegli obiettivi che lui ha conseguito più rapidamente. Così lo blocchiamo? Non è vero. In questo modo aiutiamo il ragazzo a radicare meglio le conoscenze perché sta aiutando un altro compagno ad acquisirle e gli comunichiamo che non siamo delle monadi, bensì delle persone che crescono insieme. Quando progettiamo il tempo del lavoro in classe, almeno per un'ora, ogni ragazzo deve fare cose diversificate per lui o per compagni, anche di altre classi, che hanno interessi ed esigenze comuni. Finché regnava l'ideologia collettivistica, questo tipo di lavoro non si poteva o doveva fare. Oggi, invece, per fortuna, abbiamo gli spazi per poterlo fare.

Fino a poco tempo fa si parlava solo di insegnamento individualizzato. L'insegnamento **personalizzato** è qualcosa che in Italia è arrivato con grande ritardo. I limiti di tutte le tecniche di individualizzazione, da quelle inventate negli anni venti in America fino a quelle degli anni 50 in Svizzera, avevano il difetto di fondo di considerare il singolo alunno, lo sviluppo del singolo alunno, finendo quasi per isolarlo dagli altri, vedendosi così costretti a fare anche attività socializzanti di pomeriggio. Perché la scuola "seria" - quella di mattina - consisteva nel lavorare per chiedere attività ben fatte secondo le quali ognuno aveva le sue prerogative e il suo ritmo. Questa convinzione sta ritornando negli Usa, in scuole dove non ci sono aule e dove i ragazzi portano i loro pc da casa e lavorano individualmente. È qualcosa di ricorrente. Vorrei lanciare un allarme: sotto il segno dell'efficientismo (raggiungere il massimo a tutti i costi) si può creare una distorsione antropologica dell'essere umano, secondo la quale l'individuo può e deve affermarsi solo per conto proprio. Lancio un monito per cercare di contemperare le due cose.

Sicuramente abbiamo maggiore familiarità con gli obiettivi educativi specifici, i quali possono essere a **breve, a medio o a lungo termine**, perché si conseguono dopo lo svolgimento di una unità di apprendimento, un quadrimestre, un trimestre o un semestre, e a volte anche di un intero anno scolastico. Essendo più concreti rispetto a quelli generali, si possono valutare meglio, con maggiore precisione, senza approssimazioni attraverso indizi, chiaramente indicati prima ancora di partire.

Tuttavia, se partiamo dagli obiettivi specifici nella programmazione, corriamo il rischio di non arrivare mai ad un'integrazione con i livelli superiori, tanto auspicabile. Il consiglio anche pratico, quando si mette insieme un consiglio di classe per progettare l'inizio anno, è quello di partire sempre dalla scelta degli obiettivi generali, sforzandosi poi ognuno di collegare quelli specifici della sua materia a quelli generali comuni, concordati con i colleghi.

Conoscenze, abilità e valori

In tutti i testi ministeriali, troviamo che l'obiettivo è composto di conoscenze ed abilità. Io aggiungo anche di valori, perché sono sempre più convinto, lavorando con gli insegnanti, che qualunque sia il contenuto disciplinare che proponiamo ai nostri alunni, dal modo stesso con cui gli allievi apprendono quel contenuto disciplinare o quell'abilità, interiorizzano o non interiorizzano un valore, cioè il concetto astratto di una virtù. Un valore interiorizzato e vissuto diventa **virtù**. Il valore è il concetto di bene, di giusto, di bello, la virtù poi è la pratica, l'abitudine positiva: il ragazzo può vivere in modo giusto, dicendo la verità, curando la bellezza, solo se le ha capite a livello cognitivo, studiando diverse materie e apprendendo in un certo modo.

Conclusioni

Il sistema degli obiettivi educativi fondamentali che ho costruito insieme ai colleghi palermitani è uno strumento concepito per facilitare il lavoro degli insegnanti, i quali sono invitati a tradurre le finalità educative della loro programmazione, che spesso rimangono sospese, sganciate e non calate nella didattica. Questo è un difetto anche presente tutte le volte che escono indicazioni ministeriali per il curriculum. Abbiamo voluto offrire agli insegnanti degli strumenti che diano le finalità educative su un piano facilmente utilizzabile: gli obiettivi fondamentali, i quali poi devono essere trasformati in modo operativo nella programmazione.

Ecco la sintesi finale.

Gli obiettivi fondamentali non sono osservabili: sono concetti che possiamo formulare.

Gli obiettivi operativi si possono verificare, misurare. Infatti, alla fine di un'attività possiamo osservare se i ragazzi abbiano acquisito quello che avevamo previsto nella programmazione.

Per quanto riguarda gli obiettivi comuni ed individuali, è abbastanza praticato in quasi tutte le scuole che ci siano alcune cose che tutti gli alunni devono sapere e altre che abbiano un grado maggiore

II INTERVENTO - Prof.re Marcello Strommillo

Aspetti e momenti della valutazione educativa

Secondo la comune esperienza, il principio «ogni agente agisce per un fine» - *omnis agens agit propter finem* - è indiscutibilmente evidente" (Altarejos/Naval, 2003, 75).

In questa prospettiva, l'idea che si ha dell'uomo e del fine della sua educazione illumina implicitamente o esplicitamente il modo di valutare l'alunno.

La proposta pedagogica di V. García Hoz, fondata sulla personalizzazione educativa, rinnova, a nostro giudizio, in maniera decisiva la concezione della valutazione. Nel nono capitolo del suo testo: *L'educazione personalizzata* (2005), sulla base della distinzione tra valutazione normalizzata e valutazione criteriale, il pedagogo spagnolo scrive: "La valutazione normalizzata non corrisponde realmente al fine pedagogico di ogni valutazione: aiutare un soggetto nel processo della sua educazione. La valutazione normalizzata è una risorsa sociale che è utile per la selezione, ma che dice ben poco sull'educazione in quanto tale. La valutazione normalizzata è un buon elemento per la *classificazione* degli alunni, ma non è sufficiente per la loro educazione" (2005, 198). Ricordiamo che "la valutazione personalizzata è quel tipo di valutazione nella quale, per giudicare un soggetto, non si prende come punto di riferimento o di paragone una norma prestabilita, ma la possibilità del soggetto stesso" (2005, 198). Facendo nostre le linee antropologiche e pedagogiche di V. García Hoz intendiamo, in questo capitolo, contribuire a dilatare il concetto di valutazione segnalandone alcuni aspetti e momenti che l'attuale clima storico di "sfida educativa"⁴ pone, a nostro giudizio, in rilievo particolare.

Nella storia della docimologia⁵ si potrebbero distinguere tre tappe: una prima tappa in cui gli studiosi si sono occupati della valutazione dei risultati finali dell'attività educativa; una seconda tappa in cui hanno tentato di mettere a fuoco il processo attraverso cui lo studente consegue un certo risultato; una terza in cui il concetto di valutazione si è ampliato fino a comprendere il contesto e i fattori globali nel quale e attraverso i quali l'educazione si realizza: la scuola, la famiglia, i mass media, le trasformazioni fisiche e psichiche degli adolescenti, il gruppo dei pari, il quartiere...

Vorremmo richiamare l'attenzione proprio sulla necessità di "valutare" innanzitutto i seguenti aspetti e raccogliere alcune note didattiche. Questo l'ordine e i nuclei tematici del presente capitolo:

il rapporto docenti-studenti;

la famiglia;

le trasformazioni fisiche e psicologiche legate all'adolescenza;

da un'ontologia nuova scaturiscono le dimensioni morali del valutatore;

⁴ Segnaliamo: *La sfida educativa*, a cura del comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana, Bari, Laterza, 2009.

⁵ Si vedano: A.M. Notti, "Origine e sviluppo della docimologia", in AA.VV., *Docimologia*, Pensa, Lecce, 2002; L.Santelli Beccegato-B.M.Varisco, *Docimologia. Per una cultura della valutazione*, Milano, Guerini, 2000.

alla luce della proposta pedagogica formulata da V. Garcia Hoz con il S.O.F.E⁶ e alla luce di alcune recenti indicazioni normative⁷, quali note didattiche potremmo suggerire per procedere a una valutazione personalizzata?

Concluderemo con una breve osservazione sulla valutazione come “vocazione” della dimensione più profonda della persona in una dimensione comunitaria, facendo riferimento agli scritti della filosofa spagnola Maria Zambrano (2008) e con una nota di carattere epistemologico.

Il rapporto docenti-studenti: la valutazione desiderata

Scrivono Calonghi nel suo testo “Valutazione” (1986): “In pratica si osserva che molte volte l’interazione insegnante-alunno si fonderebbe su un equivoco: l’insegnante dà per scontato che gli alunni lo accettino come persona e che lo accettino in un ruolo di guida al conseguimento di valori ed atteggiamenti che si suppongono comuni (p. es. valori culturali); comunque agisce come se fosse convinto di questo: rimprovera chi non studia, elogia chi è assiduo alle lezioni, decide quando lavorare sodo e introdurre una battuta di spirito e così via”. (1986, 22)

Cosa potrebbe vincere questo “equivoco” e questa “scontatezza” di cui parla Calonghi?

Nota Maria Zambrano: “Si potrebbe forse misurare l’autenticità di un maestro attraverso quell’istante di silenzio che precede la sua parola, attraverso il mantenersi presente, attraverso la presentazione della sua persona prima di iniziare a offrirla in maniera attiva, e anche attraverso l’impercettibile tremore che la scuote. Senza tutto questo il maestro, per grande che sia la sua scienza, non arriva a essere tale. Tutto questo, infatti, annuncia il sacrificio, l’arresa.

Tutto dipende da ciò che accade in quell’istante che apre la classe ogni giorno; tutto dipende dal fatto che, nel confronto tra maestri e alunni, non si verifichi la rinuncia di nessuna delle due parti”. (2008, 118)

6 Si tratta del “Sistema degli obiettivi fondamentali dell’educazione”. García Hoz ha costruito un sistema di obiettivi fondamentali dell’educazione che intende sostituirsi alle tassonomie. Il pedagogista spagnolo ha svolto un’indagine sperimentale sul vocabolario scientifico delle diverse discipline insegnate nelle scuole giungendo alla conclusione che esse hanno in comune i termini di significato attivo o funzionale. Per un completo quadro culturale, pedagogico e didattico di tale modello si rimanda al testo: V. García Hoz, Antonio Bernal Guerriero, Santo Di Nuovo, Giuseppe Zanniello, Dal fine agli obiettivi dell’educazione personalizzata, Palermo, Palumbo, 2002, terza edizione

⁷ Ricordiamo la legge n.53 del 28 marzo 2003, il decreto legislativo 19 febbraio 2004 n.59 con tutti i suoi allegati e la circolare ministeriale n.85 del 3-12-2004.

Pur spesso soffocati dalla routine scolastica, notiamo come permanga forte, anche negli allievi apparentemente più disinteressati alle attività didattiche, un forte desiderio di essere valutati, guardati, valorizzati, non astrattamente, ma sulla base degli stessi obiettivi operativi ⁸ attraverso i quali passa la prassi didattica.

Lo si comprende da quell'attesa, quella curiosità carica di sospensione e trepidazione che si accende negli occhi degli allievi dopo un compito, un'interrogazione o un qualsiasi momento comunicativo o espressivo: "Prof, ha portato i compiti? Come sono andati? Qual è il mio voto? Perché?"

Crediamo che questa sia per un insegnante una grande occasione da cogliere se è vero, come segnalano alcuni studi docimologici ⁹, che il modo stesso con cui viene comunicato l'esito della valutazione incide profondamente nel mondo personale dell'allievo, aprendo una prospettiva di fiducia o sfiducia nelle sue possibilità e nell'immagine di sé.

Proprio il momento della valutazione, una "valutazione continua" ¹⁰, potrebbe contribuire a riaccendere la scintilla, a trasformare l'interrogazione-interrogatorio in un momento di incontro, di scoperta. Scrive ancora Calonghi: "Perché questo avvenga bisogna prendere in esame la funzione svolta con la valutazione nella crescita dell'alunno e cercare di realizzarla in conseguenza in modo che non sia solo, oggettivamente, uno stimolo e una guida per il miglioramento, ma sia percepita come tale anche dall'allievo e quindi attesa, desiderata, utilizzata senza residui negativi...". (1986, 24).

I termini "attesa e desiderio" usati da Calonghi portano la questione della valutazione nel suo cuore antropologico. Essa, con le sue tappe ¹¹, strumenti e metodi, se riscoperta nel suo autentico valore, può accompagnare i passi del cammino dell'allievo verso il compimento

⁸ "Gli obiettivi operativi si ricavano dagli obiettivi fondamentali. Sono il risultato di un'analisi con la quale si individuano le operazioni concrete- da questo deriva la loro qualifica di obiettivi operativi... l'obiettivo operativo è valutabile, in modo che il soggetto possa rendersi conto se lo ha raggiunto o meno; per questo motivo la descrizione della connessa attività deve includere chiaramente un criterio valutativo". pp.68-69. *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, op. cit.

⁹ Si veda: H. Franta-R.Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, Carocci, 1993

¹⁰ "L'espressione «valutazione continua» è una invenzione recente. Ma in realtà la valutazione continua è stata sempre fatta dagli insegnanti bravi...La tecnica della valutazione continua poggia su tre basi fondamentali: l'osservazione dell'attività di apprendimento degli alunni, l'analisi dei lavori svolti e le prove oggettive di tipo diagnostico". pp.207-208. V. García Hoz, op. cit.

¹¹ Vengono indicate classicamente 5 tappe di ogni atto educativo: 1) indicazione di ciò che si intende valutare 2) produzione di uno stimolo valido per ciò che si intende valutare 3) rilevazione delle risposte fornite dall'allievo 4) attribuzione di valore a tale risposta 5) espressione del risultato della valutazione effettuata.

del suo desiderio di gioia ¹². La valutazione è un incontro tra due universi personali che accettano entrambi di obbedire coscientemente alle tappe che scandiscono il percorso di domanda e scoperta del Vero. “La domanda, scrive la Zambrano, che il discepolo porta incisa sulla fronte deve manifestarsi e rendersi chiara a lui stesso, dato che l’alunno comincia a essere tale quando gli si rivela la domanda che porta nascosta dentro. Una domanda che, nel momento della sua formulazione, è l’inizio del risveglio della maturità, l’espressione stessa della libertà”. (2008, 118)

Valutazione famiglia

In che modo la famiglia attualmente partecipa al percorso educativo e valutativo dei figli? Quale fisionomia ha oggi la famiglia? Quale sistema educativo potrebbe sostenere in maniera più adeguata la partecipazione della famiglia al percorso educativo dei figli?

“Sembra, scrive Víctor Hoz, che l’istituzione familiare vada progressivamente perdendo molte delle sue capacità educative; ma dallo stesso tempo nello studio oggettivo dei problemi educativi risalta sempre di più il valore della famiglia per lo sviluppo dell’uomo”. (2005, 70)

Ricorrente è, nei colloqui scuola famiglia, il refrain: “Il ragazzo è intelligente, ma ha cattiva volontà”.

Ma che cos’è la volontà? Come si educa la volontà? E’ questa una domanda che può essere data per scontata in un percorso educativo docenti-allievi, genitori-figli, o anche, come si dirà, docenti-genitori?

Scrive H. Daniel Rops: “Poiché non si può agire sulla volontà separatamente, come si cerca di curare il fegato, lo stomaco, il vero metodo per svilupparlo è di agire sull’uomo tutto intero, facendolo vivere in un costume morale in cui possa svilupparsi”. (1960, 67)

Se è vero, come scrive D. Rops, che la “volontà è l’uomo tutto intero” (35), questa volontà non solo ha condizioni bio-psicologiche che non possono essere ignorate, ma sarebbe anche necessario che gli educatori fossero coscienti, almeno nelle linee essenziali, di quel processo di rottura accaduto nella storia della filosofia del quadro antropologico tomista che ha

¹² “La compiacenza perfeziona l’operazione come un fine che sorraggiunge”. Aristotele, X *Ethica*

portato a una concezione astratta e nominalista dell'uomo e della sua volontà¹³. Nel quadro dell'antropologia tomista, la volontà non "deve" imporsi, dettare legge in maniera dittatoriale. La volontà è, scrive A.Livi: " il nome che si dà alla facoltà dell'uomo di tendere verso il bene; si dice anche appetito razionale, per distinguerlo dall'appetito sensitivo che è proprio degli animali. Mentre l'appetito sensitivo è una tendenza istintiva, quello razionale, cioè l'inclinazione della volontà, è un appetito guidato, calcolato, libero". (1995, 159)

Ci troviamo di fronte ad un "appetito libero" che non "deve" creare nulla, ma solo cedere a ciò che

lo precede e l'attrae. Il primo movimento della volontà è il desiderio (Fioravanti, 2003, 161-162).

Questa attenzione amorosa al desiderio è minacciata proprio dalla crisi della famiglia. La progressiva crisi dell'universo familiare a cui abbiamo assistito in questi ultimi decenni, ha provocato, tra i tanti effetti negativi, anche una riduzione del desiderio ai suoi aspetti emotivi, alla sua intensità emozionale. Nel testo *La sfida educativa* leggiamo: " Il genitore odierno non è tanto teso a educare, nel senso di tirar fuori le potenzialità del figlio dal profondo del suo sé (ex-ducere), ma piuttosto tende ad attirare il figlio a sé (se-ducere), a compiacerlo, a saturare e prevenire ogni suo bisogno, spesso iperstimolandolo.

I genitori, frequentemente incerti sulla propria stessa identità e sul proprio compito, finiscono per impantanarsi in situazioni di sottile ricatto emotivo, hanno paura di perdere l'affetto dei figli se pongono loro una chiara direzione nel processo di crescita, che ovviamente porta con sé anche limitazioni". (2009)

E' evidente che "l'identità e il compito" a cui sono chiamati i genitori costituiscano una sfida comune a quella degli insegnanti.

Ma in questa crisi di appartenenza e di identità, venendo meno un fondamento antropologico comune e una prospettiva globale di senso, quello che finisce per prevalere è "l'ideologia della professionalizzazione" con la sua conseguenza in chiave valutativa: "Di qui una quasi ossessiva attenzione per individuare metodi di valutazione sempre più sofisticati, fino a identificare la valutazione stessa con una misurazione". (2009, 52)

¹³ Si riprenda a tale proposito la lezione di Servais Pinckaers, *Le fonti della morale cristiana*, Milano, Ares, 1985.

In particolare, risultano illuminanti le pagine che descrivono, nell'imporsi della "libertà d'indifferenza", la rottura nominalista dell'unità dell'atto volontario con le inclinazioni naturali e lo svuotamento di essere da cui era contraddistinta "la libertà di qualità". Da p.365 a p. 412.

Si segnala per approfondire il tema il saggio di filosofia morale: Giuseppe Abbà, *Felicità vita buona e virtù*, Roma, Las, Roma, 1995. Seconda edizione. Da p. 91 a p. 134, l'autore presenta i punti del dibattito circa le critiche all'etica moderna per una teoria della virtù. Il riferimento finale a MacIntyre pone le basi per una più adeguata teoria della virtù nel mondo moderno a partire da una ripresa dell'etica aristotelica.

In questo contesto, la proposta di V. García Hoz di concepire l'istituzione scolastica come una nuova comunità educativa in cui alle tradizionali associazioni: insegnante-alunni, genitori-figli, si possa affiancare l'associazione genitori-insegnanti, potrebbe contribuire alla ricerca, se non alla riscoperta, di ipotesi educative comuni, coscientemente assunte, precisamente verificate e continuamente valutate. (2005, 70-71)

Valutazione e fasi della crescita

La considerazione delle varie fasi della crescita costituisce un dato da "valutare" attentamente nel momento storico attuale in cui sembra che gli adolescenti, percependo nella società in cui crescono un vuoto e una incertezza, "abbiano perso il confine con l'età adulta per la loro tendenza a prolungare tempi e ritmi di crescita, a rimandare decisioni e scelte, a non sapere come vivere il proprio tempo". (La Marca, 2009, p.7)

Inquadriamo l'adolescenza nel delinearsi lento e graduale della maturazione della persona. L'infanzia vede l'emergere del temperamento che si manifesta dalla gravidanza fino ai quattro anni. Nella fanciullezza il carattere si modella attraverso lo sviluppo delle qualità umane, in rapporto dinamico con il temperamento. L'età della pubertà getta le basi della personalità che si afferma con la graduale acquisizione di tratti personali specifici. Temperamento e carattere tendono ad una armoniosa unione. L'adolescenza assiste allo sviluppo della personalità ¹⁴.

L'adolescenza

Osserviamo alcuni tratti dell'adolescente. Per il bambino, gli adulti e i genitori sono onnipotenti ed onniscienti. La categoria temporale dominante è il presente e lo strumento di rapporto con il mondo è il gioco. Per l'adolescente inizia il dramma: dalla simbiosi con la madre l'adolescente parte alla ricerca di un nuovo oggetto amoroso. Comincia a spiccare il tratto della ribellione: nell'adolescente il rapporto con i genitori e l'autorità è vissuto tra amore e odio. La ribellione alla norma fa parte della struttura complessa della personalità dell'adolescente che ha il suo nucleo "nell'istinto sessuale non ancora completamente capito o non ancora integrato nella totalità dell'esistenza personale." (Guardini, 2003, 44)

Cercando di liberarsi dalla condizione di dipendenza familiare, l'adolescente cerca di compiere la propria ricerca di identità.

14 Si veda il quadro sintetico in: G. Fioravanti, Riflessioni e spunti per una pedagogia della scuola, op. cit. pp. 53-54

“La vera e propria crisi di affermazione inizia con il destarsi della persona, cioè con la consapevolezza di voler essere qualcuno diverso dagli altri. Ne derivano la possibilità di sentirsi ferito nel proprio orgoglio giovanile; l’eccessiva enfaticizzazione di sé, che mette in evidenza come l’io sia ancora insicuro; la costante ribellione contro l’autorità; la sfiducia verso quanto gli altri dicono, semplicemente perché sono gli altri che lo dicono”. (Guardini, 2003, 43)

La Zambrano nel disegnare i tratti dell’adolescente usa le espressioni: “età dell’imprecisione”, dell’ “impenetrabile silenzio”, dell’ “ermetismo”. (2008)

Ecco dunque l’angoscia e i meccanismi di difesa caratteristici: il narcisismo, l’ascetismo, l’intellettualizzazione, la scissione, l’adesione al gruppo ¹⁵.

Non è casuale ed è utile tenere presente che la scelta degli amici da parte degli adolescenti è spesso tipicamente lontana dai modelli dei genitori e degli insegnanti.

Posto questo rapido quadro, è opportuno sottolineare come, da un punto di vista educativo, scrive Zanniello “non basta indicare all’adolescente che cos’è il bene, ma bisogna trasformare i valori oggettivi o ontologici, in valori soggettivi o psicologici, adeguati alla sua età, entrando nel suo animo attraverso la porta degli interessi dominanti nelle diverse fasi del suo sviluppo. Inoltre, nell’impostazione della relazione educativa occorre chiaramente considerare le peculiarità sessuali, temperamentali ed intellettive di ciascuno, come pure i costumi vigenti nel suo ambiente naturale di vita”. (2009)

Questo richiamo alla concretezza, a una metodologia pedagogica fondata sul “principio di valorizzazione” ¹⁶, alle caratteristiche peculiari di ogni adolescente, alle differenze temperamentali ci sembra fondamentale per impostare un insegnamento e una valutazione

¹⁵ Per un approfondimento sistematico di queste voci in un ampio quadro anche medico-clinico, rimandiamo al testo di Giuseppe Mammana, *Conoscere gli adolescenti per prevenire l’abuso di droghe*, in *Trattato completo degli abusi e delle dipendenze*, Padova, Piccin, 2004. In particolare da p. 1062 a 1064

¹⁶ Si tratta del principio metodologico fondamentale proposto da Gino Corallo in: *Trattato Pedagogia.Vol.I: L’educazione. Problemi di pedagogia*, Torino, SEI, 1961. L’opera è stata più volte ristampata fino al 1972. Scrive Corallo: “ L’opera educativa pertanto, raccomandata al metodo della valorizzazione, tende a confermare o a produrre una corrispondenza tra i valori psicologici del soggetto e i valori oggettivi, in modo che, da una parte, nessuno dei valori oggettivi che devono essere presenti nell’uomo per uno qualunque dei titoli da cui scaturisce questo suo dovere, sia assente nell’educando, e, dall’altra parte, tutti i valori psicologici in lui presenti (che non siano da eliminare perché radicalmente irrecuperabili,- cosa difficile) abbiano sempre una qualche corrispondenza con un valore oggettivo, almeno in modo generico, assumendo così un aspetto morale, e illuminando tutta la coscienza del soggetto della luce della moralità, senza lasciargli incontrollate e pericolose zone d’ombra interamente in balia dell’istinto e dell’impulso allo stato puro. La tesi, dopo queste premesse, si può quindi brevemente enunziare dicendo che: il supremo principio metodologico nell’educazione consiste nel promuovere nell’educando la «valorizzazione» dei beni e degli ideali che l’educatore deve e vuole fargli accettare.” p. 365

personalizzata, dal momento che tanti insuccessi scolastici nascono proprio da una deriva moralistica o psicologista.

Da un' ontologia nuova scaturiscono le dimensioni morali

La prudenza

L'adulto chiamato a "valutare" potrà svolgere bene il suo compito nella misura in cui si renderà disponibile a lasciarsi continuamente educare per approfondire il suo percorso conoscitivo ¹⁷.

Solo riscoprendo per sé, passo dopo passo, lo stupore ontologico dell'essere e avvertendone l'intimo contraccolpo affettivo, l'educatore potrà a sua volta comunicarlo agli allievi ¹⁸ e attingere in tale sorgente dell'essere l'energia per plasmare le virtù proprie e degli allievi che gli sono affidati.

Questa sorgente che alimenta le virtù degli adulti e di conseguenza degli allievi è costituita dalla gioia. Scriveva Dante nel Paradiso:

"Questa cara gioia sopra la quale ogni virtù si fonda". (Par. XXIV, vv.89-91)

Che cos'è infatti l'etica per l'intelligenza? Scrive Bellingreri: " L'etica per l'intelligenza è infatti la *docilitas* al vero che si rivela e pensare le cose significa accogliere ciò che nelle cose si rivela come senso allo stato sorgivo e originario". (208, 56) ¹⁹

Una valutazione autentica degli allievi presuppone la verità e la verità presuppone la conoscenza della realtà. E ciò è la vittoria su qualsiasi forma di moralismo: il bene è doveroso perché è conforme alla realtà. In questo senso si può parlare della necessità di un'educazione alla prudenza. Solo chi sa come stanno veramente le cose può fare il bene.

¹⁷ "La proposta più accreditata oggi in campo scientifico è quella di usare il termine Formazione per riferirsi al perfezionamento continuo dell'adulto lungo l'intero arco della sua esistenza terrena, nei vari campi in cui si svolge la sua vita: famiglia, lavoro, relazioni di amicizia, relazioni sociali, politiche e religiose". G. Zanniello, *Problemi e prospettive della formazione universitaria degli insegnanti di Scuola Primaria e dell'infanzia*, Roma, Armando, 2008, p.25

¹⁸ M. Pellerey presenta il rapporto allievo-insegnante educatore come un vero e proprio apprendistato in cui l'energia morale per l'agire virtuoso non è solo un dono, ma anche una conquista dell'allievo che può guardare costantemente al modello vivente dell'educatore che svolge il compito di causa esemplare. M. Pellerey, *Su alcune dimensioni morali*, in "Orientamenti Pedagogici", 1992, 39, p. 749.

¹⁹ Si veda anche: Cottier, G (1980), *Humaine raison. Contributions á une éthique du savoir*. Fribourg: Editions Universitaires.

“La preminenza della prudenza significa che in nessun modo sono sufficienti la così detta buona intenzione e il così detto buon proposito”. (Pieper, 1999, 31)

Questa attenzione “prudente” alla realtà concreta dell’allievo deve essere nutrita di memoria, come fedeltà storica al rapporto educativo, silenzio, come capacità di ascolto²⁰, solerzia, come “obiettività nell’inaspettato”. (1999, 31) Di che si tratta? Scrive Pieper: “La duttilità di sempre nuove risposte a situazioni sempre nuove, implicite alla solerzia, non ha nulla a che vedere con la mancanza di carattere, salvo che si consideri come *carattere* l’ostinazione e la resistenza contro la verità delle cose reali, vale a dire mutabili”. (1999, 42)

La forza

L’atto di valutazione espone costantemente chi lo compie alla possibilità dell’errore, di essere ferito dal proprio o altrui limite, dello scontro con l’ambiente che potrebbe resistere al giudizio e al necessario cambiamento. L’atto di valutazione richiede dunque l’esercizio della forza.

In tale ottica è necessario ricordare che la “forza presuppone la vulnerabilità; senza vulnerabilità non vi è assolutamente la possibilità di forza. Un angelo non può essere forte, poiché non è vulnerabile. Essere forte significa cioè: saper accettare la ferita. L’uomo può essere forte proprio perché è essenzialmente vulnerabile”. (Pieper, 1999, 33)

Questo vuol dire che colui che “valuta” dovrà realizzare costantemente l’esercizio di accettazione di se stesso²¹ e del proprio limite. Ricordiamo che per S. Tommaso necessario elemento integrante della forza è la pazienza.²²

Nell’impegno per una valutazione sempre più aderente e precisa, come atto d’amore e coraggio verso gli allievi, essere forti e pazienti significherà “non lasciarsi togliere la serenità e la lucidità dell’anima dalle ferite che nascono nella realizzazione del bene”. (Pieper, 1999, 53)

La temperanza

Il liberalismo illuministico, a motivo dei suoi presupposti antropologici, non riesce a riconoscere che nell’uomo il governo dello spirito e la sua capacità di “valutazione” possono essere sconvolti e dissipati in maniera innaturali dalle energie psichiche subordinate. Tale antropologia nega che l’uomo abbia perso in seguito al peccato originale l’ordine interiore della propria natura.

²⁰ Si veda: V. García Hoz, op. cit. p.73

²¹ Si veda: Romano Guardini, *Accettare se stessi*, Brescia, Morcelliana, 2004, Terza edizione.

²² Si legga in: Tommaso d’Aquino, *Quaestio disputata de anima*, 2, 19.

La riscoperta costante della virtù della temperanza permette all'educatore di preservare l'interiore gerarchia delle facoltà e di attingere la bellezza autentica nel rapporto con gli allievi.

A chi ha a che fare costantemente con gli adolescenti con compiti di educazione intellettuale e valutazione, può risultare utile ricordare che per S. Tommaso la bontà della percezione sensoriale è il fondamento della bontà dell'intellezione.²³ Secondo l'opinione del filosofo " la virtù della temperanza, soprattutto nelle sue forme primarie di castità e di continenza, prende di mira le radici stesse del processo della vita sensitiva e intellettuale" (Pieper, 2001, 93).

In questo senso, la temperanza, come virtù reggitrice e regolatrice, affonda le sue radici nelle "profondità originanti e fontali dell'essere" (2001, 93).

La giustizia

L'atto di valutazione deve soddisfare innanzitutto l'esigenza originale ed originaria di giustizia.

L'esercizio della giustizia spesso risulta parziale e dunque non all'altezza dell'attesa di vero e di bene presente nel cuore dei soggetti dell'avventura educativa, in quanto espressione di concezioni ridotte o ideologiche della giustizia, ridotta a uno o un altro aspetto a seconda degli interessi e delle richieste del potere in auge in un certo particolare momento storico.

Una valutazione esclusivamente "normalizzata" (García Hoz, 2005, 196-197) degli allievi potrebbe rispondere, più che alla mitica obiettività e giustizia rivendicata da tanti, alla pura logica del mercato. Questo giudizio non intende dimenticare l'importanza educativa e il diritto che gli allievi hanno di paragonarsi con parametri certi di riferimento ed essere coscienti delle loro conoscenze e competenze rispetto agli standard.

Seguendo la lezione di Pieper, vorremmo fare riferimento anche alle forme fondamentali di giustizia che devono regolare la politica scolastica per far sì che l'educatore possa "valutare" la stessa scuola nella sua globalità come "società artificiale, impresa e quindi comunità" (Fioravanti, 2001, 96) alla luce del conseguimento dell'obiettivo della libertà delle persone.

I tre elementi strutturali della giustizia sono:

- le relazioni dei membri tra di loro;
- le relazioni del tutto con i membri;
- le relazioni dei singoli membri con il noi-tutto.

La rettitudine di queste relazioni corrisponde rispettivamente alla:

23 Si veda: Tommaso d'Aquino, Quaestio disputata de anima, 2, 19

giustizia commutativa²⁴

giustizia distributiva²⁵

giustizia legale²⁶.

La censura o riduzione ideologica di una di queste tre dimensioni non consente né ai docenti, né alle famiglie, né agli studenti il conseguimento dei fini legati al loro essere persone.

In questa prospettiva di riaffermazione della “giustizia” in tutta la sua integralità, ci sembra che la prima questione da “valutare” e “ri-valutare” sia una reale giustizia legale che, alla luce del principio di sussidiarietà, consenta di scegliere ai genitori un tipo di scuola coerente con la propria ipotesi ideale (Vittadini, 2002).

Note didattiche

Alla luce della proposta pedagogica formulata da V. García Hoz con il S.O.F.E, e alla luce delle recenti normative, vorremmo suggerire le seguenti note per cercare di realizzare una valutazione personalizzata:

Valorizzare l'errore come risorsa. Nel quadro di una necessaria attenzione alla dimensione evolutiva degli allievi “certi errori, scrive Calonghi, andrebbero piuttosto considerati come tappe obbligate, momenti dello sviluppo, conquiste provvisorie. Questo dovrebbe da un lato riflettersi sui criteri di valutazione e sulla valutazione che ne consegue; dall'altra dovrebbe allentare il clima di ansia, di disagio suscitato molte volte dall'insuccesso” (1986, 37).

Trattare l'errore come risorsa implica una vera e propria rivoluzione copernicana nel modo di concepire la correzione. L'atto della correzione dovrebbe sottolineare più gli aspetti positivi già attualizzati dall'allievo che quelli ancora mancanti. Sottolineare il positivo, non

²⁴ La giustizia commutativa, ossia l'ordinamento di ciascuna parte della società (persone e famiglie) fra loro, rispecchia il principio di solidarietà. La persona è ordinata alla comunità per effetto della sua naturale sociabilità, così come la comunità è ordinata alla persona.

²⁵ Corrisponde al principio di bene comune. Governa le relazioni fra il tutto (ossia l'amministrazione comunale, quella provinciale, il governo nazionale) e le singole parti che formano la società. In base a questo principio l'autorità ha la responsabilità di sostenere la parte inferiore nelle materie e nelle situazioni in cui la parte inferiore non riesce a conseguire le proprie finalità.

²⁶ Corrisponde al principio di sussidiarietà. E' uno dei principi fondanti la dottrina sociale della chiesa. “Siccome è illecito togliere agli individui ciò che essi possono compiere con le forze e l'industria propria per affidarlo alla comunità, così è ingiusto rimettere a una maggiore e più alta società quello che dalle minori e inferiori comunità si può fare” - Pius P.P. XI, *Quadragesimo anno*, Roma 15 maggio 1931, n. 80. Nella *Centesimus annus* leggiamo: “L'individuo oggi è spesso soffocato tra due poli dello Stato e del mercato... mentre si dimentica che la convivenza tra gli uomini non è finalizzata né al mercato, né allo Stato, poiché possiede in se stessa un singolare valore che lo Stato e mercato devono servire”. Ioannes P.P. II, *Centesimus annus*, Roma 1 maggio 1991, n. 49

fermandosi all'uso della matita rossa e bleu, ha lo scopo di rafforzare la fiducia dell'allievo nelle sue possibilità e gettare le basi per prestazioni più compiute. L'atto della correzione (cum-rego) richiama il fenomeno umano del sostegno vivo che un uomo adulto può offrire a un soggetto in crescita. La correzione evoca perciò più la classica immagine della nutrizione di un organismo vivente che quello della distruzione di cellule malate.

Preparare prove insieme agli allievi volte alla scoperta del nucleo portante delle discipline.

Coinvolgere gli studenti nella preparazione delle prove è una possibilità interessante per riflettere insieme sugli obiettivi scelti e sul significato dello studio.

“Quando si fa lavorare una classe per preparare possibili repertori di domande da utilizzare in una interrogazione o di esercizi da inserire in una prova scritta, la si invita ad affrontare alcune interessanti difficoltà: che cosa bisogna ricordare di tutto ciò che abbiamo fatto? Quali rimandi alle conoscenze già possedute sono necessari per affrontare i nuovi temi? In questo modo si torna sistematicamente a riprendere il lavoro fatto, con l'aggiunta di una domanda sul suo significato e su ciò che aggiunge di originale ad un percorso avviato” (Monti, 2006, 10-11). Questo percorso di lavoro può evitare la riduzione delle verifiche al modello dicotomico e puntiforme: giusto/sbagliato.

Più che l'uso di prove oggettive di profitto già confezionate tarate su classi standard e astratti alunni “medi”, auspicabile risulta la preparazione di schede criteriali. Nell'approntare tali schede, i criteri vanno ragionati e condivisi con gli alunni e con le famiglie sia all'inizio sia alla fine del quadrimestre. L'alunno dovrebbe essere guidato a confrontarsi con se stesso: com'è prima di iniziare l'attività programmata, come sarà ragionevole attendersi che migliori al termine di essa, come sarà effettivamente migliorato. In questa ottica, rileviamo che, nella prospettiva di un'educazione e valutazione personalizzata, la diagnosi degli studenti deve intendersi in primo luogo come un elemento perché essi stessi si conoscano, accettino i propri limiti e sviluppino le proprie capacità. Ai fini di una conquista della capacità di autovalutazione dell'allievo, risulta opportuno quindi coinvolgere l'alunno nel suo processo di valutazione fin dall'inizio dell'attività di apprendimento e fornire all'alunno i criteri per autovalutarsi.

Un test significativo delle varie programmazioni è costituito dalla considerazione se è stato specificato in esse che gli alunni potranno scegliere una parte dei contenuti e delle forme di

apprendimento. Insieme ai compiti legati all'apprendimento delle discipline, gli alunni possono svolgere delle libere attività espressive?²⁷

L'attenzione alla nota personale della singolarità può portare l'insegnante alla stupenda esperienza della scoperta e valutazione dell'eccellenza personale²⁸.

Nella formulazione dei giudizi degli allievi è auspicabile una formulazione dinamica volta a indicare i processi mentali da sviluppare. Per questo compito e per una formulazione integrale ed unitaria degli obiettivi, risulta essere strumento prezioso il modello didattico elaborato dal pedagogista spagnolo Víctor García Hoz. Si tratta del S.O.F.E con le sue sei fasi: percezione, riflessione, memoria, creatività, espressione pratica, espressione simbolica. La proposta di García Hoz, che può essere vagliata in tutti i suoi aspetti nel volume: *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, (A.A.V.V., 2002), intende rispondere al problema della frantumazione delle discipline alla luce di una visione integrale della persona considerata nelle sue note inestirpabili di singolarità, apertura ed autonomia e intende affermare operativamente ed unitariamente tutte le funzioni mentali e le finalità valoriali insite in essa.

L'uso di laboratori implica la valutazione della capacità di costruire il proprio sapere (Laneve, 2005). I laboratori possono sviluppare la capacità progettuale e realizzativa degli allievi. Nei laboratori si impara a "saper fare" facendo. L'allievo è messo in condizione di elaborare e costruire il proprio sapere nel perimetro di un ambiente che gli avvicina strumenti e documenti. L'esito dell'attività laboratoriale dovrebbe essere la produzione di un'opera ben fatta. Rileviamo che alla fine, l'ottica valutativa dell'attività laboratoriale dovrebbe essere quella di sostenere l'allievo nella presa di coscienza della logica esecutiva che egli ha messo in pratica per realizzare il suo prodotto finale.

Occorre formulare schede personalizzate di giudizio a partire da stili cognitivi e dal temperamento e carattere degli allievi. Per stili cognitivi si intende la forma caratteristica con cui si approcciano le attività conoscitive e quindi i diversi tipi di preferenza che gli allievi esprimono nel contatto con la loro realtà interiore e il mondo esterno. Dal momento che lo

²⁷ Per una panoramica degli obiettivi dell'educazione considerati nella prospettiva antropologica di un'attenzione all'unità della persona e nello stesso tempo alle sue caratteristiche peculiari che differenziano ogni soggetto, rimandiamo al capitolo secondo del testo di García Hoz, Bernal Guerriero, Santo Di Nuovo, Giuseppe Zanniello, *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, Palermo, Palumbo, 2002. Come osservazione sintetica emerge la necessità di un più profondo impegno da parte degli insegnanti nella formulazione operativa degli obiettivi educativi. La radice di molte difficoltà di valutazione è scoperta proprio in una formulazione spesso vaga e priva di criteri in sede di programmazione.

²⁸ "In ogni uomo esiste un aspetto per cui gli altri lo possono considerare superiore"., Tommaso d'Aquino, S. Theol., II-II, q.103, a2 ad 3.

V. García Hoz, *L'educazione personalizzata*, op. cit. pp. 44-45-46

stile cognitivo è “ un modo personale di apprendere, immaginare, trasformare e utilizzare le informazioni è allo stesso tempo uno stile di apprendimento” (La Marca, 1999, 61). La conoscenza attenta di questi stili permette all’insegnante di assumere un atteggiamento di rispetto e di valorizzazione delle caratteristiche degli allievi. Per temperamento intendiamo le caratteristiche innate e biologicamente determinate della personalità e per carattere le caratteristiche acquisite attraverso l’educazione e l’influenza socio-culturale. In sintesi vogliamo affermare che “l’insegnante quando valuta dovrebbe tener conto del temperamento dell’alunno per valorizzarne i tratti positivi già presenti e per per monitorarne i progressi in vista della formazione di un carattere armonioso ed equilibrato” (La Marca, 2005, 187).

L’uso corretto del portfolio²⁹ (raccolta sistematica e significativa dei lavori di un alunno) facilita l’attenzione ai processi più che ai risultati e facilita la valorizzazione dell’eccellenza personale. Il portfolio è come un diario dinamico delle competenze e delle caratteristiche dello studente: registra ciò che lo studente sa fare, come si rapporta con i compagni, quali sono i suoi punti di forza. La gestione del portfolio è opportuno sia a tre: l’alunno, il tutor, il genitore.

Si dovrebbe evitare, nella formulazione dei giudizi sulla personalità degli allievi, l’uso di aggettivi che finiscono per denotare tratti stabili e quasi imm modificabili. Giudizi del tipo: “L’allievo risulta pigro...abulico...disordinato...” possono provocare nell’alunno rassegnazione e passività. Più opportunamente, nel formulare giudizi globali sugli alunni, gli insegnanti dovrebbero impiegare verbi che segnalano il modo di manifestarsi di qualità in progress attraverso azioni visibili.

In sede di ricerche attuali, segnaliamo la necessaria attenzione che deve essere rivolta dagli educatori alla didattica *on line* che, se inserita in un orizzonte pedagogico rigoroso, può contribuire all’acquisizione di competenze metacognitive e processi di autovalutazione.³⁰

Conclusioni

Valutazione e vocazione comunitaria

Come notava San Tommaso, i fattori costitutivi dell’umano emergono e si svelano nell’azione: l’io-in-azione svela gli elementi portanti della sua natura. Nel suo *De Veritate*

²⁹ Si veda: M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri, 2002; M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, la Nuova Italia, 2004. B.M. Varisco, *Portfolio*, Firenze, Carocci, 2004

³⁰ Segnaliamo il testo: *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning, Metodologie di apprendimento cooperativo per una formazione universitaria personalizzata*, a cura di G. Zanniello, Lecce, Pensa, MultiMedia, 2009.

scrive San Tommaso: “In hoc aliquis percipit se animam habere et vivere et esse, quod percipit se sentire et intelligere et alia huiusmodi opera vitae exercere” (q. 10. art. 8c). Pensando, sentendo e compiendo altre simili attività, l’uomo capisce e “valuta” i termini concreti della sua esistenza. Solo l’azione scopre il talento, l’eccellenza personale, il fattore umano in tutte le sue sfumature.

Per questo motivo, innanzitutto segnaliamo la necessità di ricentrare una formulazione operativa³¹ degli obiettivi in sede di programmazione iniziale. Una formulazione generica, vaga o priva di criterio renderà generico e vago l’atto valutativo.

Da quanto accennato nel capitolo, inoltre, ci sembra di poter notare che la valutazione sia un “fatto pubblico, comunitario” (Calonghi, 1986, 204), in cui si coagulano e sono presenti tutte le dimensioni e i protagonisti dell’atto educativo.

Valutare non è un’attività finale, ma innanzitutto un “habitus di giudizio” che deve illuminare e vagliare tutti i fattori che intervengono nel processo educativo. Esso non si colloca quindi soltanto alla fine del processo educativo”. (García Hoz, 189)

Volendo valutare in senso globale gli ideali, le finalità, i vari obiettivi di un’azione educativa, la valutazione ci costringe ad entrare nel vivo del dibattito non solo filosofico, ma anche sociale, storico e politico attuale, circa l’orientamento da dare al percorso dell’allievo e alla scuola come bene comune³²; e questa è la condizione per “gettare le basi di azioni successive”. (Calonghi, 1986, 189). Solo ponendosi in questo orizzonte globale, può avere senso e proporzione adeguata un’analisi dettagliata di elementi quali: strumenti, piani, modalità e forme particolari di verifica. In questo senso la valutazione, agendo continuamente sulle ragioni dei vari atti compiuti dall’educatore è una “retroazione fruttuosa” (1986, 202) che riapre costantemente la ricerca di soluzioni sempre più valide.

Recuperando così il valore autentico della parola valutare che è “attribuire valore” (Monti, 2006, 9), possiamo affermare che essa si compie veramente quando tocca le sorgenti stesse della persona, la sua forma intima che, come ci ha insegnato Corallo, coincide con la sua libertà. (Corallo, 1961). In questo senso la valutazione dovrebbe sempre fare appello alle possibilità di esercizio ed incremento della libertà del singolo, possibilità situate nella fisionomia corporea, affettiva, intellettuale e volitiva della persona e in un preciso contesto

³¹ Gli obiettivi operativi o obiettivi operazionali, proprio per il loro carattere concreto possono essere più facilmente oggetto di osservazione e sperimentazione. Per approfondimento del nesso tra obiettivi fondamentali e obiettivi operativi si rimanda al già citato volume: *Dal fine agli obiettivi dell’educazione personalizzata*. Op. cit.

³² Si veda: *La scuola come bene comune: è ancora possibile?* XLVII Convegno di Scolé, Brescia, La scuola, 2009.

socio-politico che può favorire o rallentare tutto ciò. Per non rimanere nel vago è necessario dunque, a nostro giudizio, porsi le seguenti domande: “ a chi interessa il miglioramento dell’efficienza e dell’efficacia di un istituto scolastico e di ciascuna delle persone che in esso vi lavorano? La risposta più ovvia dovrebbe essere: innanzitutto agli utenti del servizio scolastico che pagano le tasse. Quali aspettative nei confronti della scuola dovrebbero avere?” (Zanniello, 2009)

Queste aspettative oggi ci sembrano molto ridotte, o addirittura plagiate³³, se non vengono sostenute da un lavoro pedagogico e da una reale libertà legislativa. Ci sembra necessario che i genitori siano sostenuti nella riscoperta del loro diritto-dovere di educare, della loro “vocazione” a valutare ciò che è meglio per sé e per i propri figli. Per questo, le direttrici per rilanciare, come dice la Zambrano, un nuovo “sistema di pensiero” e una nuova concezione della valutazione ci sembrano queste:

Sostenere pedagogicamente innanzitutto i genitori nella riscoperta del loro compito educativo e nella possibilità di realizzare forme di associazione e sostegno reciproco

Lavorare perché si realizzino le condizioni politiche che riconoscano una reale libertà di scelta alla luce di un sistema scolastico paritario³⁴

³³ “E’ come se tutti i giovani di oggi (e quindi attuali genitori, dato che Luigi Giussani esprimeva tale giudizio agli inizi degli anni novanta) fossero stati investiti da una sorta di Chernobyl, di enorme esplosione nucleare: il loro organismo strutturalmente è come prima, ma dinamicamente non lo è più; vi è stato come un plagio fisiologico, operato dalla mentalità dominante. E’ come se oggi non vi fosse più alcuna evidenza reale se non la moda –che è un concetto e uno strumento del potere”. L. Giussani, *La persona rinasce in un incontro*, in “ Un avvenimento di vita cioè una storia”, interviste e conversazioni con L. Giussani, EDIT, Il Sabato, 1993, p. 209

“Le generazioni adulte faticano a riconoscere il compito nei confronti di quelle più giovani come un compito che le accomuna. E ciò vale per la scuola, come nel rapporto con altri adulti e altre famiglie. Non è raro trovare genitori che, di fronte a un problema scolastico dei figli, si pongono come avvocati difensori dei figli nei confronti degli insegnanti o, viceversa, insegnanti che considerano la famiglia un disturbo nel percorso educativo”. Da *La sfida educativa*, op. cit., p. 45

³⁴ Per approfondire si segnala: *Liberi di scegliere (dal welfare state alla welfare society)*, op. cit.

Si veda: Luca Antonini, *La difficile democrazia*, in *Un “io” per lo sviluppo*, BUR, Milano, 2005;

Scaglioso C, Crema F., *Riforma del sistema formativo e diritto allo studio*, NON PROFIT, Rimini, Maggiolini, 2001;

G. Fiorentini, *La privatizzazione dei servizi sociali e il ruolo delle organizzazioni non lucrative*, in Zamagni S (a cura di), *Non profit come economia civile*, Il mulino, Bologna.

Scrivono Fiorentini: “Per consentire tale espressione diretta della domanda, possono essere erogati alle famiglie con figli in età scolare dei buoni - scuola, ovviamente non commerciabili, ma spendibili in qualche struttura scolastica riconosciuta, sia pubblica che privata...All’interno di un simile meccanismo, l’offerta può essere caratterizzata in senso fortemente concorrenziale con una completa equiparazione delle scuole pubbliche e private, mentre la domanda viene espressa direttamente dai soggetti privati senza alcuno indirizzo da parte di organismi pubblici” p.64.

Per un quadro storico del cosiddetto “mito della scuola unica” rimandiamo al ricco volume Di Charles Glenn, *Il mito della scuola unica*, Milano, Marietti, 2004. Le osservazioni di Glenn colpiscono i punti nevralgici del mito della scuola unica, contestando l’identificazione di “pubblico” con “statale”, di “comune” con “unico”, di “laico” con “neutrale”.

Lottare per la costruzione di una cultura politica che non proietti sulla scuola, riscoperta come bene comune, vecchie strumentalizzazioni ideologiche.

In questa ottica, “valutare”, a nostro giudizio, finisce quindi per assimilarsi al termine carico di promessa che è: “vocare”, chiamare il singolo alla sua vocazione che è vocazione al perfezionamento e alla gioia in un orizzonte concretamente comunitario ³⁵. Scrive la Zambrano: “ Per far sì che la vocazione, o il destino, di una persona si riveli, è necessario un sistema di pensiero che lasci spazio all’individuo, che gli dia la libertà, una libertà che sia il mezzo in cui vive, intangibilmente la persona. Parlo di un individuo non intercambiabile con un altro e al quale non si possa strappare il suo ultimo segreto che soltanto la vita libererà nella luce. E’ una libertà all’interno della quale respira la persona e i cui limiti non possono essere tracciati con anticipo: si può situarla all’interno della condizione umana ma niente di più. Poiché ogni persona umana è innanzitutto una promessa di realizzazione creatrice” ³⁶.

Funzione epistemologica della valutazione

Tra tutti i possibili aspetti che si potrebbero focalizzare della valutazione, vorremmo segnalare la “funzione epistemologica della valutazione” ³⁷ e cioè il suo poter essere uno strumento di conoscenza e di consapevolezza del fondamento scientifico e della logica dell’atto valutativo.

Data la ricchezza e multiformità del quadro che la valutazione deve cogliere e sistematizzare, è, a nostro giudizio, radicalmente decisivo che il soggetto chiamato a valutare si apra costantemente alla sorgente del “senso comune” ³⁸ che alimenta il cuore della ricerca scientifica.

Nella ricerca di forme più ampie della razionalità moderna (intesa come pura misurazione), occorre non dimenticare come “ ciò ha condotto, scrive Bellingreri, ad elaborare, oltre il riduzionismo della razionalità scientifica moderna, un significato *analogico* del concetto di

³⁵ In questo senso l’adulto – educatore che si pone autorevolmente per l’allievo come colui che “incarna” in forma più compiuta il perfetto stato possibile conseguito mediante l’esercizio delle sue potenze operative, non può non indicare costantemente l’orizzonte comunitario e la tradizione che ha generato la sua ipotesi educativa proposta all’allievo, accettando il dramma e il rischio della libertà.

³⁶ Maria Zambrano, *op, cit.*, p.100

³⁷ Si veda: Anna Rezzara, *Pensare la valutazione, Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*, Milano, Mursia, 2000, pp. 37-38

³⁸ Antonio Livi, *La filosofia del senso comune*, Milano, Ares,, 1990.

scienza: per cui scienza deve dirsi in *molti modi*, che possono esser dialetticamente articolati". (2008, 5).

Se scienza "deve dirsi in molti modi", potremmo dire che "valutazione" può e deve dirsi "in molti modi", per non tradire la ricchezza e complessità della realtà.

In tale prospettiva, non si tratta di contrapporre una valutazione "tecnica"³⁹ a una valutazione sapienziale; si tratta a nostro giudizio di riscoprire il vero significato di "téchne" che è il vocabolo con cui l'uomo greco designava la capacità umana di fare in conformità a un sapere. (D'Addelfio, 2008, 16)

Ricordiamo che "Aristotele definisce la téchne con espressioni diverse: conoscenza delle cause, scienza poetica, principio di movimento, capacità relazionale, virtù dianoetica". (D'Addelfio, 2008, 16)

Tecnica sembrerebbe derivare dal verbo tikto, generare, far nascere: "Ciò significa che, quando l'uomo greco dice téchne, indica la capacità umana di fare nascere qualcosa. E Aristotele valorizza molto questa idea che *saper fare* è capacità di *iniziare*, di cambiare le cose essendo *origine* di novità" (2008, 17).

Senza collocare le "tecniche" valutative nella radice del "dato" reale e di tutti i suoi fili visibili e invisibili che lo sottendono, l'atto valutativo risulta inefficace e qualsiasi tecnica si svela "tecnicamente" non funzionante.

A sintesi di quanto accennato, concludiamo con queste chiare parole di Corallo scritte parecchi decenni fa, ma che già tracciavano, a nostro giudizio, le coordinate esatte della questione: " Il problema della misura del profitto scolastico non è un problema che si possa risolvere, meccanicisticamente, separandolo da tutto quel problema complesso, ma unitario perché vitale, che si chiama scuola. Solo in stretta unità con tutti gli elementi di questa, tale specifico problema può trovare i mezzi per una soluzione soddisfacente". (1986, 315).

CONCLUSIONI

Ing. Antonio Romano (V.Presidente FRG): Ringrazio il prof.re Zanniello e il Prof.re Strommillo, per l'intensità degli interventi e della prospettiva di lavoro che si apre alla luce dei contenuti trattati nella giornata di oggi. Abbiamo bisogno sempre di imparare ad essere

³⁹ Segnaliamo anche la seguente linea di ricerca: "Negli USA, si sta sviluppando un nuovo paradigma ispirato alle teorie costruttiviste. Seppure in maniera problematica, sta emergendo la necessità di ricorrere a test di performance o comunque ad un mix a risposta multipla e di performance che, oltre a favorire una maggiore interazione tra studente e docente, consentano di valorizzare maggiormente il ruolo formativo dell'insegnante e di sollecitare maggiormente gli studenti". Enrico Gori-Daniele Vidoni, *Dossier sulla valutazione*, in *Libertà di Educazione*, 2-2002, p. 15

aperti e di confrontare il nostro lavoro con chi ci aiuta a migliorarlo e a svilupparlo come è accaduto stamattina.

Quello che noi vogliamo costruire è qualcosa che viene prima (dei programmi ministeriali) ed eccede tutti i ruoli che abbiamo. E' questa la nostra particolarità, questo è il nostro contributo alla costruzione di una scuola al servizio delle persone e della città in cui viviamo.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2002). *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*. Palermo: Palumbo.
- AA.VV. (2002). *Liberi di scegliere, dal welfare state alla welfare society*, a cura di Giorgio Vittadini, Milano: Etas.
- AA.VV. (2006). *Sussidiarietà ed educazione. Rapporto sulla sussidiarietà 2006*, Mondadori, Università.
- AA.VV.(2009). *La sfida educativa*, a cura del Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana. Bari: Laterza.
- AA.VV. (2009). *Saggezza e adolescenti*, a cura di Alessandra La Marca. Roma: Armando.
- AA.VV.(2009). *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning, Metodologie di apprendimento cooperativo per una formazione universitaria personalizzata*, a cura di Giuseppe Zanniello. Lecce: Pensa, MultiMedia.
- Abbà, G. (1995). *Felicità vita buona e virtù*. Roma: Las
- Agazzi, E. (1979). *Analogicità del concetto di scienza. Il problema del rigore e dell'oggettività nelle scienze umane*. In E. Agazzi et alii, *Epistemologia e scienze umane*. Milano: Massimo.
- Altarejos / Naval (2003). *Filosofia dell'educazione*, Brescia: La Scuola.
- Antonini, L. (2005). *La difficile democrazia*, in *Un "io" per lo sviluppo*. Milano: BUR.
- Calonghi, L. (1986). *Valutazione*. Brescia: La scuola.
- Comoglio, M. (2002). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri.
- Corallo, G. (1961). *Pedagogia*. Vol.I-II. Torino: S.E.I.
- Cottier,G. *Humaine raison. Contributions à une éthique du savoir*. Fribourg: Editions Universitaires.
- D'Addelfio Giuseppina,(2008). *Desiderare e fare il bene, Un commento pedagogico all' "Etica nicomachea"*, Milano: Vita e Pensiero.
- Beccegato-Varisco, B.M.. (2000), *Docimologia. Per una cultura della valutazione*, Milano: Guerini.
- Bellingreri, A. (2008). *Ragione scientifica e ragione filosofica nell'elaborazione del discorso pedagogico*, in *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia*, Roma: Armando.
- Dante. *Paradiso, Canto XXIV*, vv.89-91
- Fioravanti, G. (2003). *Pedagogia dello studio*. L'Aquila Roma: Japandre.
- Fioravanti,G. (2001). *Riflessioni e spunti per una pedagogia della scuola*. L'Aquila Roma: Japandre.

- Fiorentini, G. (2001). *La privatizzazione dei servizi sociali e il ruolo delle organizzazioni non lucrative*, in *Non profit come economia civile*, a cura di Zamagni. Bologna: Il mulino.
- Franta, H., e Colasanti, R. (1993). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, Carocci, 1993.
- Giussani, L.(1993). *La persona rinasce in un incontro*, in " Un avvenimento di vita cioè una storia", interviste e conversazioni con L. Giussani, EDIT: Il Sabato *allievi*. Roma: Carocci.
- Glenn, C. (2004). *Il mito della scuola unica*. Milano: Marietti.
- Gori E., Vidoni D., (2002). *Dossier sulla valutazione*, in "Libertà di Educazione".
- Guardini, R. (2003). *Le età della vita*. Milano: Vita e pensiero.
- Guardini, R. (2004). *Accettare se stessi*. Brescia: Morcelliana.
- Hoz, V.G. (2005). *L'educazione personalizzata*, Brescia: La Scuola.
- Ioannes P.P. II, *Centesimus annus*, Roma 1 Maggio 1991, n. 49.
- Laneve, C. (2005). *Insegnare nel laboratorio*. Brescia: la Scuola.
- La Marca, A. (2005). *Educazione del carattere e personalizzazione educativa a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Livi, A. (1990). *La filosofia del senso comune*, Milano, Ares.
- Livi, A. (1995). *Lessico della filosofia*, Milano: Ares.
- Mencarelli, M. (1986). *L'educazione della volontà: aspetti pedagogici*, in *L'educazione della volontà*, Atti del XXIV Convegno di Scolé, Brescia: La Scuola.
- Monti, M. (2006). *Valutare perché sia possibile imparare*, in *La valutazione dello studente. Metodi e strumenti. Quaderno 5*, Diesse, Emilia Romagna, 2006.
- Notti, A.M., (2002) " Origine e sviluppo della docimologia", in AA.VV., *Docimologia*, Lecce:Pensa.
- Pellerey, M. (1992). *Su alcune dimensioni morali*, in " Orientamenti Pedagogici", 29, p. 749
- Pellerey, (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano: Fabbri.
- Pieper,J. *La prudenza*. Brescia: Morcelliana.
- Pieper, J. (1999). *La fortezza*. Brescia: Morcelliana.
- Pieper,J. (2001). *La temperanza*. Brescia: Morcelliana.
- Pinckaers, S. (1985). *Le fonti della morale cristiana*, Milano: Ares.
- Pius P.P.XI, *Quadragesimo anno*, Roma 15 maggio 1931, n.80
- Rezzara, A. (2000). *Pensare la valutazione, Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*. Milano: Mursia.
- Rops, H.D. (1960). *Come educare la volontà*. Brescia: La Scuola.

Scaglioso C. , Crema F., (2001). *Riforma del sistema formativo e diritto allo studio, NON PROFIT*. Rimini: Maggiolini.

Tommaso d'Aquino, *Quaestio disputata de anima*, 2, 19

Tommaso d'Aquino, *Quaestiones disputatae de veritate*, q. 10. art. 8c

Varisco, B.M. (2004). *Portfolio*. Firenze, Carocci.

Zambrano, M. (2008). *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia dell'educazione*. Milano: Marietti.

Zanniello, G. (2009) *Educare gli adolescenti alle scelte libere e responsabili*, in *Saggezza e adolescenti*, a cura di Alessandra La Marca. Roma: Armando.

Zanniello, G. (2009). *Per una scuola delle comunità*, in *La scuola come bene comune: è ancora possibile?* XLVII Convegno di Scholé, Brescia: La Scuola.