

I traguardi formativi, tra standard e personalizzazione

ROBERTO FRANCHINI¹

Esaminando superficialmente la storia del curriculum nell'Istruzione e Formazione Professionale (e non solo), si assiste ad una tendenziale progressiva crescita dei contenuti. I risultati richiesti ai sistemi educativi (o meglio agli allievi che li frequentano) sono diventati via via sempre più numerosi e complessi. Alcuni formatori ricordano con una certa nostalgia il tempo in cui ai laboratori professionali si aggiungeva l'ambito della cultura generale, consentendo un'ampia flessibilità nell'impostazione degli orari e delle attività didattiche.

Con l'avvento della cosiddetta "pari dignità", tale impostazione, potenzialmente fragile sotto il profilo della formazione umana, è stata superata, nel tentativo di avvicinare i curricula dei diversi canali (istruzione liceale, istruzione tecnica, Istruzione e Formazione Professionale). Di fatto, il concetto di pari dignità si è tradotto, almeno in una prima fase, in un forte appiattimento dell'architettura formativa dei diversi percorsi, assecondando anche nella IeFP la tendenza ad un certo affollamento degli standard.

In una seconda fase, più pensosa, i vari Accordi della Conferenza Stato-Regioni hanno reso più chiara la distinzione tra i traguardi formativi (competenze essenziali) e le indicazioni (conoscenze e abilità). Nel frattempo, però, gli organismi formativi hanno in qualche caso compiuto un percorso di assimilazione al modello scolastico, strutturando l'orario per discipline (e non per asse) e adottando risorse didattiche (libri di testo) coerenti con la resistente, forse immortale idea di programma.

Contemporaneamente, cresce innegabilmente la sensibilità verso l'istanza della personalizzazione. Di fronte all'eterogeneità sia dei talenti che delle difficoltà degli allievi, si avverte acutamente l'esigenza di curare i processi educativi verso gli specifici bisogni di ciascuno, in termini o di accelerazione o di recupero. La riflessione sull'inclusione ha assunto una valenza trasversale, non riferita semplicemente agli allievi con Bisogni Educativi Speciali, ma a tutta la popolazione scolastica, alla luce del diritto di tutti a sviluppare il proprio potenziale. In questa direzione, l'Index for Inclusion chiede agli Stati un impegno

¹ ENDOFAP (Ente Nazionale Don Orione Formazione e Aggiornamento Professionale).

a “riformare le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola affinché corrispondano alle diversità degli alunni”².

Si delineano così due spinte potenzialmente opposte: la prima, volta a definire un ampio numero di risultati di apprendimento, arricchendo e standardizzando il curriculum; la seconda, volta a creare le condizioni per personalizzare i percorsi educativi, riconoscendo il valore (e il compito) della differenza. Ora, è possibile tenere insieme queste due prospettive? A quali condizioni l’esigenza di definire risultati di apprendimento uguali per tutti può comporsi con quella di promuovere il successo formativo di ognuno?

Insomma, sembrano gravare importanti decisioni che riguardano il curriculum: quale spazio è bene dare alla personalizzazione? È meglio fare in modo che tutti gli studenti arrivino allo stesso livello, oppure è più opportuno che ognuno abbia ampia opportunità di sviluppare il proprio talento e/o lavorare sulle proprie difficoltà? Si tratta infatti di una vera e propria scelta: infatti, se si alzano gli standard (moltiplicando gli esiti che tutti dovrebbero raggiungere) diminuisce inevitabilmente il tempo per la personalizzazione; viceversa, se si dà spazio all’istanza della personalizzazione, si riduce la quantità di obiettivi comuni a tutti gli studenti.

1. La riforma del curriculum

Nel 2008 lessi con grande interesse una pubblicazione del CEDEFOP, dall’intrigante titolo *The shift to learning outcomes* (Il cambiamento verso gli esiti dell’apprendimento)³. In esso si affermava che i curricula basati sugli input (ciò che occorre insegnare) non sono in grado di rispondere in modo efficace alle sfide future per le persone, la società e l’economia. Il cambiamento (shift) necessario consiste nell’identificare con chiarezza gli esiti (outcomes) dell’apprendimento, intesi come ciò che uno studente deve essere in grado di comprendere e fare al termine di un percorso di istruzione. Insomma, occorre combattere il tranello di intendere il curriculum come ciò che gli insegnanti devono insegnare, piuttosto che ciò che i giovani devono apprendere.

Sfortunatamente, tale cambiamento di prospettiva, seppure in qualche modo intrapreso nel contesto italiano, presenta contorni ancora ambigui: sul piano di principio, le Indicazioni Nazionali presentano due ordini di esito (i traguardi

² AINSCOW M. - BOOTH T., *L’Index per l’inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008, scaricabile dal sito <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Italian.pdf>

³ CEDEFOP, *The shift to learning outcomes. Conceptual, political and practical developments in Europe*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

formativi e gli obiettivi di apprendimento), producendo un elenco forse troppo vasto di conoscenze e abilità, non sempre riconoscibili come risultati; sul piano pratico, gli insegnanti rischiano di considerare come riferimento più l'indice del libro di testo che l'effettiva crescita delle competenze dei loro alunni.

Seguendo più o meno esplicitamente lo slogan "alzare gli standard", il rischio è di coltivare aspettative troppo numerose ed elevate, e non del tutto compatibili. Ad esempio, approfondire una serie notevole di contenuti storici potrebbe impedire di sviluppare senso critico e consapevolezza diacronica; ancora, affrontare un certo numero di classici potrebbe ostacolare l'interesse e la motivazione per la letteratura. La sensazione è ancora quella che gli insegnanti vadano di corsa, misurando la loro efficienza sul metro dell'essere "avanti" o "indietro" rispetto ad un programma.

Ricordando con nostalgia il motto latino "non multa, sed multum", che per lungo tempo ha ispirato l'impianto didattico del liceo classico, occorrerebbe probabilmente diminuire, rintracciando con maggiore incisività quegli apprendimenti centrali che definiscono l'uomo di domani, ovvero un'antropologia educativa per il tempo attuale, da inscrivere dentro il curriculum.

Per fare questo, una distinzione utile potrebbe essere quella tra esiti a breve termine ed esiti a lungo termine: anche qui occorre fare una scelta, perché i metodi che dimostrano avere effetti nel breve potrebbero essere diversi (e nuovamente incompatibili) con quelli efficaci nel lungo. Ad esempio, memorizzare una certa quantità di contenuti nel breve è diverso da approfondirne uno solo, allo scopo di acquisire un habitus interiore e durevole. Insomma, sviluppare una competenza stabile e profonda in un ambito culturale potrebbe richiedere una metodologia didattica apparentemente inefficiente nel breve, indugiando a lungo sul medesimo focus, e rallentando il tragitto di un ipotetico programma.

Per altro, la memoria dimostra di essere un'abilità piuttosto volubile: ciò che uno studente dimostra di sapere oggi, potrebbe non saperlo più tra qualche mese, evidenziando nuovamente il potenziale gap tra la numerosità degli apprendimenti nel breve e la stabilità degli apprendimenti nel lungo. Per altro, nelle ultime versioni delle tassonomie di Bloom, lo psicologo evidenzia come la memoria rappresenti l'abilità intellettuale di più basso livello, mentre al più alto stanno attitudini profonde (e stabili) come il senso critico e la creatività⁴.

Questa e le altre questioni, tutte riguardanti il progetto educativo (antropologico) della scuola, non possono essere affrontate fuori dal tempo e dal contesto sociologico di riferimento. Mentre l'avvento delle tecnologie ha ridimensionato (e di molto) il ruolo della memoria e delle conoscenze, gli ultimi

⁴ BLOOM B.S., *Tassonomia degli obiettivi educativi. Area cognitiva*, Firenze, Giunti & Lisciani, 1983.

difficili mesi (ormai anni) di pandemia hanno messo la lente di ingrandimento su nuovi bisogni formativi, già presenti in modo vivo prima di questa crisi, entro il quadro della cosiddetta modernità liquida: resilienza, creatività ed autodeterminazione rappresentano solo alcune delle parole chiave cui fare riferimento nei sistemi educativi, transitando con coraggio dai programmi (o dagli esiti a breve termine) a traguardi formativi di più ampio respiro.

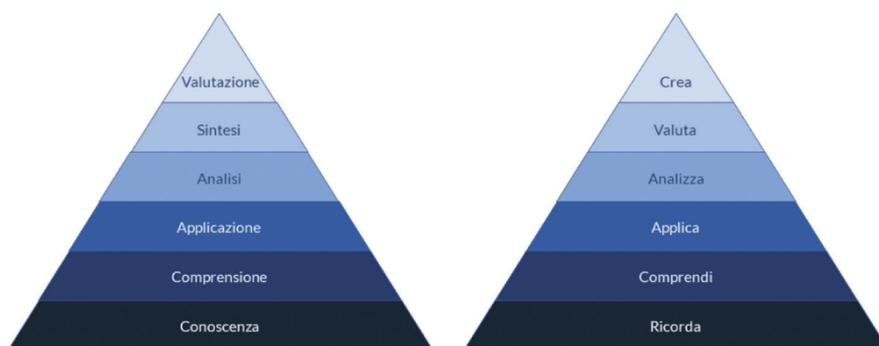


Fig. 1: *Tassonomie di Bloom*

Mentre sul piano dei retaggi il cambiamento si presenta arduo e complesso, sul piano pratico non dovrebbe rappresentare una missione impossibile: non si tratta di fare di più, ma semmai di meno (ma meglio), al contempo inscrevendo nei sistemi scolastici quell'amplessima tradizione pedagogica che, con lo sguardo alle virtù aristoteliche (prudenza, giustizia, forza e temperanza - oggi ribattezzate come competenze chiave di cittadinanza), si ispira a metodologie educative centrate sul gioco, sul laboratorio e sull'apprendistato.

Una strada di questo tipo, fondata sul presupposto di diminuire gli standard e arricchire la personalizzazione, potrebbe costituire un passo importante per rimettere al centro le propensioni intellettuali degli allievi, evitando che essi, forzati a imparare molte cose, siano disinteressati alla maggior parte di esse. L'obiezione consueta, che cioè gli allievi non avrebbero alcuna propensione intellettuale, sarà affrontata più avanti all'interno della presente riflessione.

2. Se nessuno vuole imparare, chi potrà insegnare?

Il titolo di questo paragrafo è certamente paradossale. Proviamo comunque a percorrerne il senso, ipotizzando una situazione estrema: ci troviamo all'interno di una classe (o durante una lezione in DAD) e, dopo aver fatto a tutti gli studenti che stanno partecipando questa semplice domanda "ti interessa imparare

ciò che l'insegnante sta spiegando", otteniamo da tutti la medesima risposta, il cui denominatore comune è il seguente: "no, non ho alcun interesse al riguardo".

Di fronte a questa situazione (così lontana dalla realtà?) possiamo assumere alcuni possibili atteggiamenti. Il primo, per usare un termine in voga, è quello *negazionista*: meglio non fare la domanda, e andare avanti senza considerare il fenomeno della demotivazione. Per affrontare l'ostacolo è sufficiente utilizzare un'arma antica, quella del voto (e in estremo della bocciatura), come strumento per indurre (forzare?) i ragazzi allo studio.

Analizziamo i principali limiti di questa impostazione. Apparentemente tutto va bene: alcuni studenti effettivamente studiano e vengono rinforzati da una valutazione positiva che, in un circolo illusoriamente virtuoso, li spinge a studiare ulteriormente. Altri, invece, continuano ostinatamente a non studiare e vengono puniti da una valutazione negativa. Tutto bene? Forse no. Infatti, la prima anomalia che si sviluppa, almeno potenzialmente, consiste in una classica patologia scolastica: lo studio-per-il-voto, ovvero, per dirla con un linguaggio più profondo e psicologico, la motivazione estrinseca. È possibile, infatti, che anche negli studenti cosiddetti "bravi" ci sia poco, o al limite nessun interesse per l'oggetto del loro studio. In questo caso, un'ulteriore analisi psicologica, poggiata su solide base neuro-scientifiche, ci dice che, in mancanza di motivazione interna, le nozioni possono certamente essere memorizzate, ma non realmente apprese. È utile qui fare una distinzione (che trova fondamento nelle già citate tassonomie di Bloom): la memoria è una prestazione elementare, la meno ambiziosa sul piano dell'apprendimento, superficiale e tendenzialmente instabile in termini di durata. Via via che si sale nei livelli di apprendimento, si trovano altre operazioni intellettuali, come il comprendere, l'applicare, l'analizzare, il valutare e, più alta tra tutte, il creare. Per queste forme di apprendimento, più stabili e interiori, è necessaria una motivazione altrettanto interiore, fondata sull'interesse e sul coinvolgimento.

Il secondo limite di questa impostazione riguarda gli studenti cosiddetti svogliati e, in particolare, l'effetto a lungo termine causato in essi dal voto (come strumento punitivo). Le scienze del comportamento ci insegnano che quando un'azione viene seguita da una conseguenza negativa (sanzione), essa tende ad estinguere l'azione stessa. Se dunque il giovane studia, il giorno dopo fa un compito in classe e infine prende una valutazione negativa, questa estingue la già fragile motivazione (che era appunto basata sul voto), e spinge a non studiare più. Sul piano cognitivo (di per sé non considerato dal comportamentismo rigoroso) il voto negativo, specie se ripetuto nel tempo, potrebbe formarsi un dialogo interno del tipo "per quanto io studi tanto non riesco" oppure ancora "io in questa materia non ci capisco niente", affermazioni rigide che portano il ragazzo a rinunciare alle attività di apprendimento.

Il secondo possibile atteggiamento, apparentato con quello negazionista, è poi quello *difensivo*, o *accusatorio*. Utilizzandolo, l'insegnante potrebbe lamentarsi con i genitori, affermando che il figlio non è motivato, e che non si applica. In questo caso la demotivazione non è negata, ma ce se ne può difendere attribuendo la responsabilità ai giovani allievi, considerati svogliati (ah, le nuove generazioni!), privi del fondamentale senso del "dovere" (sarà mica colpa della famiglia?). L'insegnante dunque ritiene che la scuola sia un fatto principalmente morale, riconducibile al piano del dovere, e non del diritto (all'apprendimento), e che dunque lo studio debba essere sostenuto non dalla motivazione interna (intesa come gusto, piacere estetico dell'apprendere), ma da una regola non scritta, che assegna ai giovani il ruolo di studenti, a prescindere dalla percezione del senso di ciò che stanno facendo. Lo stesso insegnante, forse, non accetterebbe che qualcuno gli dicesse che il proprio lavoro debba essere alimentato soltanto dal dovere fine a se stesso, e non anche dalla motivazione della passione educativa (e dalla ricompensa del reddito che percepisce, per altro non proprio così appagante).

C'è infine un terzo possibile atteggiamento, che ispira tanti insegnanti: la *responsabilità educativa*. Motivare gli studenti è forse il compito più alto (e complesso), ed è la radice stessa dell'azione didattica, molto prima di quella di fornire conoscenze e nozioni. Se nel giovane si accende interesse, se egli avverte il piacere (estetico) dell'apprendere e del crescere, allora l'adulto può persino mettersi un poco da parte, per lasciare che gli studenti avanzino in quello che viene definito Self Directed Learning (SDL). Al contrario, se gli studenti sono demotivati, la responsabilità è... dell'insegnante! Questa affermazione, un poco perentoria, non deve essere fraintesa. È ben vero che altre possibili cause possono determinare la demotivazione, ma rimane il fatto che è di nuovo l'insegnante a dover individuare queste cause, e a ricercarne i possibili rimedi (a valle), o gli antidoti (a monte). Non si tratta dunque di individuare delle colpe, ma semmai la responsabilità, nel senso più alto di "rispondere-al-compito", e in seguito costruire un metodo. Nei prossimi contributi, situando la riflessione all'interno dell'opzione della responsabilità educativa, proveremo a fare qualche riflessione appunto sul metodo, seguendo il filo della seguente domanda: come è possibile promuovere l'autodeterminazione nell'apprendimento?

3. Standard e autodeterminazione: ossimoro o sfida educativa?

Nel paragrafo precedente ci siamo posti di fronte a questa sconcertante, paradossale e un po' retorica domanda: se nessuno vuole imparare, chi potrà insegnare? Il perimetro aperto da questa istanza ci ha condotti a porre al centro

della riflessione un certo modo di intendere la responsabilità educativa dell'insegnante, intesa come capacità di promuovere la motivazione degli studenti, ovvero in generale il loro desiderio di crescere, o più specificamente il risveglio del loro interesse di fronte a determinate attività di apprendimento.

Si tratta, in altre parole, di sostenere l'autodeterminazione nell'apprendimento, o apprendimento auto-determinato (Self Directed Learning). Se non bastasse, la pandemia ha reso ancora più importante questa prospettiva: la discontinuità delle attività educative in presenza e la fragilità di certe forme di insegnamento come la DAD hanno indebolito il tradizionale controllo degli insegnanti, lasciando gli studenti alla mercé della propria volontà di apprendere. Fuori dal contenitore dell'aula, dove la lezione frontale non solo facilita, ma in un certo modo coincide con la dinamica del controllo, gli studenti riacquistano gradi di libertà, potendo scegliere di ascoltare la voce che esce dal loro dispositivo, oppure di aprire un'altra finestra, giocando, chattando o fruendo di altre fonti di informazione, e rimandando ad un altro momento (o forse a mai) una forzata attività di studio, finalizzata a cavarsela con un buon voto.

Si tratta necessariamente di un problema? In prima battuta sì, ma più in profondità questa situazione può essere più opportunamente interpretata come l'indicatore di una crisi, il fattore di accelerazione di un'esigenza profonda, quella di restituire centralità allo studente, definito da Wehmeier "the missing actor in education"⁵.

Ora, in linea di principio l'affermazione della centralità dello studente trova tutti d'accordo. Chi potrebbe negarne il valore? In nessun progetto formativo si dichiara che al centro vada posta la figura dell'insegnante, o magari le innegabili esigenze dell'organizzazione. È per tutti ovvio e indiscutibile che la scuola debba rispondere ai bisogni educativi dei propri studenti, e come non sia corretto subordinare questi ad altre logiche o istanze.

Tuttavia, la riflessione intorno a cosa significhi effettivamente "centralità dello studente" non ha ancora raggiunto ricadute sufficientemente concrete o metodologicamente organizzate. Sembra resistere un'idea antica, non più dichiarata nei pronunciamenti ministeriali, ma ancora consistente e pervasiva, ovvero il postulato che tutti gli studenti abbiano bisogno dello stesso pacchetto di conoscenze e abilità per affrontare con successo il loro percorso di vita e la loro futura carriera professionale. Se è così, allora risulta superfluo, e per certi versi controproducente, sondare l'ampio mondo dei loro interessi e aspirazioni: è la società che decide che cosa, come e quando devono imparare, e la scuola è deputata a dispiegare questo mandato, valutando le conoscenze e abilità prescritte. Il precipitato organizzativo di questa assunzione è che gli studenti

⁵ Cf. WEHMEYER M., ZHAO Y., *Teaching student to become self-determined Learner*, ASCD, 2020.

debbano essere gestiti e controllati dagli adulti, all'interno di uno spazio-tempo ben strutturato e disciplinato, fatto di classi, orari e campanelle.

È bene qui porre i limiti dei cambiamenti suggeriti. Non si tratta di distruggere completamente l'idea di standard (inteso come ciò-che-tutti-devono-imparare). Non è pensabile che la spinta verso l'autodeterminazione conduca a immaginare che gli studenti possano non imparare a scrivere, comunicare in modo efficace, comprendere un'opera d'arte, risolvere questioni scientifiche ed altro ancora. Occorre tuttavia stare vigilare sul pericolo che l'idea di standard, allontanandosi dal solido terreno del costruito di competenza, si estenda sino a prescrivere anche singoli contenuti, magari mediante l'elenco di interminabili (ed estenuanti) serie storiche di conoscenze, ritornando, come la lingua su un dente oramai guasto, sul logorante (e logorato) concetto di programma.

La questione dunque diventa: è possibile tenere insieme standard e autodeterminazione? Se assecondiamo la tendenza ad affrontare le questioni per così dire in "bianco e nero", allora la risposta è negativa. Insegnare gli standard non consente, se non accidentalmente, il dare spazio agli interessi e alle scelte degli studenti, mentre educare all'autodeterminazione vorrebbe dire abolire l'idea stessa di standard, nel nome di una rigorosa personalizzazione.

Ma le grandi istanze dell'umano, e tra queste quella educativa, si impoveriscono se entrano nel letto di Procuste dell'aut aut. La sfida è quella di tenere assieme questi due ineliminabili elementi del percorso formativo. Per farlo, occorre allontanarsi dall'idea dell'*elenco* (lista di contenuti da imparare, comunque organizzati), per entrare nella visione del *progetto* (obiettivi finali del percorso, in termini di competenze umane e professionali). Proviamo a delineare, in modo diretto, ed evitando il linguaggio spesso asfittico del *pedagogese*⁶, alcune tra le mete educative della scuola:

- padroneggiare i linguaggi per gestire l'interazione comunicativa;
- utilizzare la lingua straniera per chiedere informazioni e comunicare pensieri ed emozioni;
- comprendere un'opera d'arte apprezzandone le caratteristiche distintive, in rapporto al contesto storico di riferimento
- risolvere questioni scientifiche utilizzando strumenti matematici.

⁶ Per *pedagogese* intendo un tipo di linguaggio che, nel pronunciare gli obiettivi dell'educazione, si avviluppa nella dichiarazione di intenti, senza pronunciare nulla di "misurabile". Esempio: "in questa scuola lo studente è al centro dell'attenzione: si valorizzano le sue competenze metacognitive mediante interventi che puntano all'identità e alla consapevolezza di sé, rafforzando l'autostima e preparando i giovani ad affrontare il futuro in modo costruttivo".

Entro lo scenario aperto da questi obiettivi, è perfettamente possibile lasciare spazio agli interessi degli studenti, presupponendo che essi non rappresentino dei contenitori da riempire, ma dei soggetti attivi, persone alla ricerca di senso nell'interazione con il mondo. Partendo dalle loro istanze generative, sarà possibile individuare le forme di sostegno più opportune, curvandole con naturalezza verso gli standard formativi.

Qualche esempio: con chi vogliono comunicare, e cosa vogliono esprimere? di conseguenza: come possiamo aiutarli a comunicare in modo efficace, acquisendo i linguaggi più appropriati? Ancora: quale artista o quale opera d'arte entra nel loro immaginario (magari stimolato da una discreta prospezione di una pluralità di scelte)? di conseguenza: quale metodologia di ricerca e di affinamento dello sguardo possiamo educare in loro? E inoltre: quali problematiche scientifiche sono rese evidenti da problemi della loro esperienza e del loro contesto di vita? e dunque: quali strumenti di analisi e di calcolo possono essere utili a comprendere meglio il mondo di cui fanno parte, magari dando un contributo attivo alla vita delle loro comunità locali?

Conosco l'obiezione. I giovani non avrebbero interessi, né aspirazioni. Lasciati a se stessi, non sarebbero in grado di assumere iniziativa nel percorso di apprendimento, ma si manifesterebbero come soggetti passivi e annoiati, finendo per rifugiarsi in scorciatoie inammissibili in ambito educativo. Credo che questa considerazione sia l'esito nefasto di una *petitio principii*. In un contesto dove la scelta non è consentita, le persone finiscono per non esprimerla, apparendo passive, o addirittura ostili. Laddove domina la dinamica del controllo, l'auto-determinazione, non sollecitata, tende a spegnersi, e le persone si rifugiano in dinamiche transferali di dipendenza o persino di rifiuto.

Occorre cambiare il paradigma: in contesti ove c'è spazio per l'espressione di sé, l'uomo, per sua natura, si muove verso il bene e verso il meglio, rivelando i propri talenti e chiedendo aiuto nelle difficoltà. Risvegliare e sostenere questa spinta è il compito primario dei contesti educativi.

4. La questione dell'inclusione

Di fronte alle difficoltà di apprendimento e agli insuccessi dei giovani allievi l'interpretazione prevalente è quella legata ai cosiddetti Bisogni Educativi Speciali, a loro volta ricondotti o a forme riconoscibili di disabilità e/o disturbo di apprendimento, o a situazioni di povertà educativa. L'altra possibile causa, invece, intesa come palese disinteresse, o persino avversione rispetto al curriculum proposto (imposto?) dalla scuola, è raramente presa in considerazione. La differenza in termini di talenti, interessi e personalità non entra nel radar dei

potenziali fattori di insuccesso dei sistemi educativi. Giovani che potrebbero trarre giovamento da obiettivi e forme alternative di apprendimento vengono semplicemente classificati come deficitari, finendo nella parte sinistra della curva di Gauss generata dalla standardizzazione dei processi di istruzione. In questo modo, la differenza tra gli allievi non è analizzata dal punto di vista qualitativo (Giovanni è diverso da Stefano), ma da quello quantitativo dei loro risultati rispetto a obiettivi uguali per tutti (Giovanni è più bravo di Stefano).

La standardizzazione è comunque un ostacolo da entrambi i punti di vista. Se da una parte essa reca grave pregiudizio all'interesse e alla motivazione di tutti gli allievi, per quelli con difficoltà di apprendimento, fissare un'asticella e considerare l'integrazione come il diritto a fare le stesse cose degli altri allievi rappresenta un innegabile barriera, paradossalmente aggirata con misure pietistiche come l'approccio dispensativo.

Come afferma l'Index for Inclusion, "il paradigma a cui fa implicitamente riferimento l'idea di integrazione è quello assimilazionista, fondato sull'adattamento dell'alunno disabile a un'organizzazione scolastica che è strutturata fundamentalmente in funzione di un allievo per così dire "standard", e nel quale l'integrazione elabora strategie per portare l'alunno disabile a essere quanto più possibile simile agli altri. In questo orizzonte, la qualità dell'integrazione va valutata in base alla capacità di colmare la distanza che separa il disabile dagli alunni normali. Ora, non solo è improbabile che questa distanza possa essere effettivamente colmata (con il carico di frustrazione che da ciò inevitabilmente deriva), ma soprattutto l'idea stessa che compito della persona con disabilità sia diventare il più possibile simile agli altri a dover essere criticata nei suoi fondamenti e messa in discussione"⁷.

In questo scenario, nell'intento di offrire più ampie opportunità alle persone con disabilità, la formazione rischia di produrre una serie di interventi, a volte opportuni a volte insensati, senza però mai mettere effettivamente in discussione il paradigma della standardizzazione, che continua a rimanere il modello di riferimento implicito e indiscusso.

Viceversa l'idea di inclusione proposta dall'Index si basa non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza educativa della differenza, insieme alla capacità di fornire una cornice dentro cui gli allievi - a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale - possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità, mediante la trasformazione del curriculum e delle strategie organizzative delle scuole, che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti fra i giovani. Insomma, una scuola "organizzata" per la differenza, e non per l'identico.

⁷ AINSCOW M. BOOTH T., cit., pp. 12-13.

5. Concretamente...

Al termine di questa riflessione è opportuno provare a dare qualche indicazione concreta per la riforma dei sistemi educativi, alla luce del concetto di personalizzazione. Per farlo, può essere utile distinguere due tipologie, la prima riguardante il curriculum (ovvero gli obiettivi educativi) e la seconda riguardante le modalità di intrapresa delle attività di apprendimento.

Per quanto riguarda la personalizzazione degli obiettivi, è importante ribadire che essa non può assumere una configurazione estrema ed unilaterale. Esistono competenze che tutti gli allievi devono acquisire, per affrontare con successo il loro percorso di uomini e la propria carriera professionale. Tuttavia, definite con più chiarezza le competenze essenziali, da intendersi come curriculum nazionale, c'è ampio spazio per perseguire un'ampia diversificazione di obiettivi e contenuti. In sintesi, il percorso di apprendimento potrebbe essere sistematicamente articolato in tre parti:

- un curriculum nazionale (competenze essenziali)
- un progetto formativo di scuola (da costruire in base a bisogni e opportunità espressi dal territorio di appartenenza)
- un piano personale di apprendimento, fondato sulla rilevanza di talenti, difficoltà, interessi ed aspirazioni⁸.

In questo modo, gli allievi potrebbero sarebbero sostenuti sia nella crescita umana e professionale che nella propria motivazione a sviluppare i propri interessi, imparando ad autodeterminarsi nell'apprendimento.

Per quanto riguarda la personalizzazione nelle modalità di apprendimento, intendiamo la possibilità che lo studente possa avere influenza sulle altre quattro dimensioni dell'autodeterminazione, che compongono le cosiddette 5 W: oltre al che cosa apprendere (What), infatti, c'è anche quando farlo e con che ritmo (When), con chi (Whom), dove (Where) e come (How). Se sino a pochi anni fa questo tipo di personalizzazione era reso in gran parte impraticabile da concreti limiti organizzativi, oggi le cinque traiettorie possono essere agevolmente perseguite all'interno di un contesto educativo *blended*, tipico dell'educativo digitale⁹: i contenuti sono infiniti, i tempi e i ritmi possono essere personalizzati, le interazioni si moltiplicano, i luoghi e le modalità possono andare ben oltre a quelle cui siamo abituati.

⁸ La proposta è ripresa da ZHAO Y., *Learning Without Borders: New Learning Pathways for all Students*, Corwin, 2022.

⁹ FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare. L'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, «Rassegna CNOS», 2/2020, pp. 75-97.

Lavorare con efficacia alle 5 W potrebbe consentire di risolverne una sesta, sovra-ordinata e decisiva: perché (Why) dovrei apprendere? Letteralmente, chi me lo fa fare? Che valore ha per me? Per quale motivo dovrebbe interessarmi? Se il progetto formativo (e gli adulti che lo offrono) saranno in grado di rispondere a queste domande, allora contribuiranno significativamente a generare allievi motivati e in grado di costruire e guidare il proprio percorso di apprendimento.

Ora, la scuola italiana sta perseguendo questo itinerario di cambiamento? In realtà, in prima battuta la risposta è francamente negativa. Nell'attuale paradigma (che in precedenti contributi ho definito "educativo cartaceo") l'istruzione è organizzata sulla base dell'assunto che l'educazione dei giovani debba essere gestita dagli adulti in modo estremamente direttivo: il che cosa (What) è definito da standard nazionali dettagliati e prescrittivi (riconducibili in realtà più agli indici dei libri di testo - e ai retaggi degli insegnanti - che a effettivi ordinamenti); i tempi e i ritmi dell'apprendimento (When) sono pianificati e ricondotti nel letto di Procuste di orari segmentati; il dove (Where) è confinato nello spazio angusto di un'aula, o persino di un banco.

La tecnologia, la cui importanza è enormemente aumentata in questo strano tempo, richiama l'esigenza di un cambiamento culturale, che è educativo, molto prima che tecnologico. L'educativo digitale non è l'inserimento della tecnologia a scuola, né una formula di didattica integrata, ma un cambiamento paradigmatico, una rivoluzione copernicana in grado di mettere al centro il tema della personalizzazione e dell'autodeterminazione.

Bibliografia

AINSCOW M., BOOTH T., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008, scaricabile dal sito

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Italian.pdf>

BLOOM B.S., *Tassonomia degli obiettivi educativi. Area cognitiva*, Firenze, Giunti & Lisciani, 1983.

CEDEFOP, *The shift to learning outcomes. Conceptual, political and practical developments*, in Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare. L'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*. «Rassegna CNOS», 2/2020, pp. 75-97.

WEHMEYER M., ZHAO Y., *Teaching student to become self-determined Learner*. ASCD, 2020.

ZHAO Y., *Learning Without Borders: New Learning Pathways for all Students*. Corwin, 2022.

Cinema per pensare e per far pensare

ALBERTO AGOSTI¹



Il viaggio di Yao (tit. orig. *Yao*)

Regia: Philippe Godeau
Soggetto: Philippe Godeau, Agnès de Sacy
Sceneggiatura: Philippe Godeau, Agnès de Sacy
Costumi: Jacqueline Bochar
Fotografia: Jean-Marc Fabre
Scenografia: Kossi Effoui, Philippe Godeau, Agnès de Sacy
Montaggio: Hervé de Luze
Musiche: Matthieu Chedid
Cast: Omar Sy (Seydou Tall), Lionel Louis Basse (Yao), Fatoumata Diawara (Gloria), Germaine Acogny (Tanam)
Paese: Francia/Senegal
Anno: 2018
Durata: 103 minuti
Tipologia e formato: lungometraggio a colori

«Sei come un 'bounty', color marrone fuori e bianchissimo dentro» esclama Yao, il giovane protagonista senegalese del film "Il viaggio di Yao", rivolgendosi all'altro protagonista adulto, Seydou Tall, interpretato da Omar Sy. La metafora in effetti è efficacissima per comprendere fin da subito il tema centrale della vicenda. Il *bounty* è la famosa barretta rivestita di cioccolato che al suo interno ha un ripieno costituito da una pasta candida al gusto di cocco. Seydou Tall si trova nella capitale del Senegal, Dakar, per promuovere un libro autobiografico. Qui incontra Yao, interpretato da un sorprendente Lionel Louis Basse, un ragazzino adolescente di tredici anni, desideroso di farsi autografare il libro. Si tratta di un volume che Yao ha letto con passione e che ha riparato rilegandolo con cura dopo che una capra aveva iniziato a cibarsene. Yao è animato dal grande desiderio di poter avvicinare un personaggio che ammira con profondo entusiasmo, appunto Seydou Tall. Risulta evidente la forte

¹ Università di Verona.

connessione tra il personaggio della finzione cinematografica e l'attore che lo impersona. L'interpretazione risulta per questo molto efficace. Il giovane fan raggiunge il suo idolo dopo aver compiuto un viaggio pericoloso di quattrocento chilometri, per di più avventuroso e percorso con vari mezzi. Colpito dalla risolutezza del suo giovane ammiratore, Seydou Tall decide di riaccompagnarlo a casa in taxi, contando di fare in tempo per prendere il volo di ritorno verso la Francia poche ore dopo. Il divo non sa che il viaggio si rivelerà ben più lungo del previsto, e che per essere compiuto necessiterà anche dell'ausilio di una scassatissima auto, fortunatamente acquistata lungo il percorso. È così che, tra Yao e Seydou, si crea l'occasione di un confronto ravvicinato e irripetibile. Yao è un bambino molto curioso, sensibile, e rivolge molte domande a Seydou riguardo alla sua vita e alla sua famiglia e quando scopre che anche suo figlio sarebbe dovuto partire dalla Francia e non ha potuto farlo per l'opposizione della madre, decide di realizzare un diario in cui narra giorno per giorno, scrivendo e disegnando, tutto ciò che capita loro di vivere e farne il dono che consentirà al suo idolo di far conoscere al suo figlio naturale ciò che quest'ultimo avrebbe potuto apprendere se gli fosse stata consentita la partenza con il padre. Si affermano così i temi della partecipazione e della condivisione nelle suggestive scenografie senegalesi e si vedono interagire due personaggi tra loro inizialmente molto distanti, poi via via sempre più in sintonia. Da un lato un adulto per molti aspetti sorprendentemente ignorante, dall'altro un ragazzo generoso, animato da un sentimento di fratellanza. Yao diventa per Seydou il figlio che in quel momento non può essere con lui. Siamo alle prese perciò con un film sulla propensione alla paternità e sulla soddisfazione piena che ne può scaturire, un film sulla cura intergenerazionale reciproca. Tra i due si crea, infatti, un rapporto del tutto singolare, a tratti intimo e commovente, che consentirà di imparare l'uno dall'altro molte cose, ma dal quale sarà soprattutto l'attore francese a guadagnare un punto di vista inedito, ricco di prospettive differenti rispetto al modello di vita occidentale nel quale egli è nato e cresciuto. Seydou, infatti, è proprio come un bounty: nero fuori e bianco dentro – un senegalese occidentalizzato. Sa ben poco del Paese d'origine, figlio di genitori emigrati in Francia, l'uno come operaio dal Senegal e l'altra come cameriera dalla Mauritania. Yao, nel farsi riaccompagnare a casa, consente a Seydou di ritrovare le sue radici, in quel Senegal in cui non è mai stato e che non conosce. Il lungometraggio è stato interamente girato in Senegal, in contesti lontani dai soliti pregiudizi e stereotipi di desertificazione e malnutrizione. Dal *Il viaggio di Yao* si può conoscere un contesto con un'urbanizzazione e una vegetazione variegata, con una popolazione vivace, dedita alla quotidianità con serenità e volizione. Il film è caratterizzato da una fotografia attenta alla luce e ai

colori, del tutto particolari e unici, del luogo. Yao è bambino sano e vitale che vive in un contesto di povertà, ma ricco di umanità, di solidarietà generosa e comprensiva, come quella della donna che, durante un viaggio in treno, al passare del controllore, lo nasconde sorridendo sotto la sua variopinta veste perché sa non avere il biglietto. Yao è un bambino che ama leggere e che predilige taluni generi letterari e taluni autori, in special modo quelli che raccontano di avventure, di viaggi, di sfide, in piena sintonia con il suo carattere, animato da un'inarrestabile curiosità e da un forte desiderio di conoscenza. La curiosità, la voglia di imparare e l'attitudine a farlo sono alla base dell'intercultura, che è predisposizione ad assumere nuovi punti di vista: quello che fa Yao ascoltando Seydou, ma anche quello che insegna Yao al suo idolo durante il viaggio tutte le volte che si trova a doversi confrontare con i valori di uno stile di vita ben più conviviale, rispetto a quello occidentale. Il regista non mette in scena solo la bellezza paesaggistica ed esotica del Senegal, bensì evidenzia anche i valori etici legati alla stessa cultura e alle sue tradizioni. Il film mostra come le persone di quel Paese vivano in modo differente rispetto al nostro, differenze stimolanti, motivi di ispirazione per uno stile di vita differente rispetto a quello occidentale. In Africa diverso è il senso della famiglia, della fede, dell'ospitalità, dell'accoglienza. Yao rimprovera Seydou Tall, ad esempio, per non aver accettato di pranzare in un villaggio dopo che era stato espressamente e gioiosamente invitato a farlo. E diverse sono anche le prospettive della cura. In Africa sono infatti molto spesso i bambini a fare scuola ad altri bambini più piccoli di loro. In tal modo essi nutrono reciprocamente le loro fantasie e si aiutano a sperare nel futuro, alimentando la dimensione del desiderio, soprattutto di viaggiare e di fare esperienze nuove. Yao, che nutre la sua propria fantasia con i libri, e che chiede ad esempio a Seydou se conosca Jules Verne, sogna di diventare un giorno astronauta. In questo senso *Il viaggio di Yao* può, senza dubbio, essere considerato un film profondamente educativo. Nella vicenda è poi ben evidenziata la dimensione religiosa e la presenza di quest'ultima suggerisce che la riconquista delle radici culturali vuol dire recuperare anche quelle costituite dai sentimenti e dalle pratiche religiose. C'è un momento in cui Seydou, ossessionato dalla voglia di compiere in fretta il viaggio con il suo nuovo giovane amico, si trova bloccato perché le strade sono interamente occupate da una moltitudine di persone intente a pregare. Fatto realmente accaduto durante la lavorazione del film. Tutto ciò definisce particolarmente denso, e credibile, l'intreccio tra la finzione e la realtà dei personaggi sullo schermo, rendendo la vicenda ancor più verosimile, significativa e convincente. Lo stesso Yao, in un passaggio del film, si inginocchia per pregare, sotto lo sguardo stupito, ma interessato, del protagonista adulto della storia. Se da un lato

immagini e sequenze rendono *Il viaggio di Yao* un film estremamente interessante, anche i suoni e le musiche conferiscono suggestioni sorprendenti. A questo proposito uno dei personaggi centrali del film è quello di Gloria, interpretato dall'affascinante Fatoumata Diawara, chitarrista cantante e attrice malese, donna libera e sicura, sensuale, intelligente e intuitiva, capace di comprendere come per lei l'incontro con il famoso e avvenente attore non possa trasformarsi in una relazione duratura, a causa della sua immaturità, della sua superficialità e della sua mediocrità. Ebbene Gloria, con la sua voce affascinante e gli accattivanti movimenti di danza, provoca nell'attore francese una sorta di straniamento, di seduzione, di distacco da ciò che di sé gli è noto. Gloria esercita con consapevole competenza, ed anche arguzia, un'arte, quella della danza, unita a quella del canto, che è espressione, assieme al suo sorriso, di un'inaspettata leggerezza. Gloria danza e canta al ritmo di una musica trascinate con il suo corpo flessuoso, ma anche attraverso le espressioni del suo volto, gioiose, solari, ammiccanti, ma anche apertamente scanzonate, furbe e cariche di ironia. In questo modo Gloria dona a Seydou una leggerezza del tutto nuova e creativa, che verosimilmente gli consente, almeno per un lasso di tempo, di liberarsi dal peso della sua pesante corazza occidentale. Anche la dimensione del tempo, in Africa, si presenta all'attore del tutto rinnovata rispetto a quella occidentale. Durante quel viaggio Seydou conosce nuovi ritmi temporali: lenti e rilassati, adatti a favorire riflessione e meditazione. Concetti del tutto estranei al personaggio. Seydou vorrebbe fare tutto in fretta, ma una voce fuori campo, che è quella di Yao, recita: «C'erano due alberi, uno per lui e uno per me. Erano piccoli perciò anche l'ombra era piccola, ma andava bene così». Seydou Tall aveva capito che il tempo arriva molto lentamente dal deserto che non ha fretta, perché trasporta l'eternità'. Il viaggio raccontato nel film mescola arte e vita, e permette all'attore protagonista adulto di riconquistare tratti di un'umanità ben più profonda rispetto a quella legata alla notorietà della sua fama e del suo ruolo di star cinematografica. L'attore Omar Sy si è rivelato molto efficace nel rendere bene il personaggio, quello di un adulto che riscopre alcuni sentimenti fondamentali. Molto intense e tutte da interpretare sono le espressioni del suo volto. In particolare, il suo sorriso che esprime di volta in volta, e con grande efficacia, ora gioia, ora rimpianto, ora tristezza, sentimenti provati probabilmente con una autenticità inedita. Il film racconta anche come l'Africa sia spesso sconosciuta anche agli stessi africani, almeno quelli che pur venendo da quel contesto se ne sono distaccati nel tempo e spiritualmente, ma sconosciuta soprattutto a noi occidentali, fuorviati da pregiudizi e stereotipi sedimentati. *Il viaggio di Yao* diventa così il viaggio di un Seydou che, al suo concludersi, si percepirà trasformato, ma anche un invito dedicato a tutti coloro che abbiano

il desiderio e la necessità, di estraniarsi da protocolli di vita abitudinari. Questo per esplorare scenari differenti, che aiutino ad illuminare la vita di chi ha il coraggio di percorrere, seppure attraverso un film, sentieri inediti, pregno di sguardi nuovi verso la propria realtà e le realtà lontane.