

RAGIONI, MODELLI E FORME DELLA FLESSIBILITÀ DIDATTICA E ORGANIZZATIVA

di Giovanna Pedicini

Le ragioni della flessibilità La flessibilità come esigenza della società della conoscenza

Tutti noi siamo ormai facilmente portati a osservare quotidianamente ciò che alcuni anni fa sociologi ed economisti andavano affermando circa le profonde trasformazioni dei modelli di vita e di lavoro delle società post-industriali. Quelle che sembravano profezie curiose oggi sono prassi comuni: si lavora sempre di più al di fuori dagli spazi fisici delle aziende o degli uffici; si lavora in contatto virtuale con enti o persone lontane centinaia o migliaia di chilometri grazie alle reti e a INTERNET; si utilizzano dati, informazioni, testi, immagini in tempi enormemente più brevi di quanto si potesse fare solo pochi anni or sono, grazie a quelle stesse reti.

In una parola, la *dimensione della flessibilità* è ormai entrata nella nostra esistenza e ci permette di lavorare meglio, di avere più tempo libero a disposizione, di eliminare certi costi legati all'utilizzo di alcuni ambienti fisici e di trasporti da e per i luoghi di lavoro.

Mentre tutto ciò accade, ovviamente in tempi e modi anche molto diversi nelle varie realtà della nostra società post-industriale, il mondo della scuola sembra ancora in parecchi casi legato a quella tradizionale rigidità che nel passato ne ha sempre caratterizzato i modelli strutturali e organizzativi.

Ancora in numerose realtà scolastiche si procede nell'attività quotidiana e settimanale sulla base del famoso orario annuale delle lezioni, che da settembre a giugno scandisce i tempi e le attività della scuola sempre uguali e immutabili, e ciascuna disciplina prevede un monte ore settimanale sempre uguale a se stesso.

Tutta questa struttura rigida che ha sempre caratterizzato la scuola poteva avere un senso allorquando il compito della scuola stessa era quello di veicolare tra le giovani generazioni dei modelli socio-culturali fissi e immutabili e un *corpus* di conoscenze predefinite, a cui (valori e conoscenze) i giovani stessi dovevano adeguarsi per poter essere ammessi nella società civile e nel mondo del lavoro con un'adeguata acculturazione e preparazione.

Oggi tuttavia questo modello rigido e in-flessibile non ha più né senso né utilità, proprio per il fatto che la scuola ha assunto una funzione di servizio ai cittadini e deve fornire a tutti i giovani una formazione che risulti adeguata alla persona di ciascun alunno e quindi non può che ricorrere ad una flessibilità strutturale, organizzativa e didattica sempre più ampia e scientificamente fondata per riuscire ad assolvere in maniera efficace ed efficiente a questi suoi nuovi compiti istituzionali.

Da alcuni anni, del resto, il movimento della scuola in questa direzione è stato sostenuto e indirizzato da importanti interventi legislativi che, a partire dalla legge sull'autonomia fino alla recente legge delega di riforma, indicano un inderogabile processo di adeguamento della scuola stessa ai bisogni di istruzione e formazione espressi dalla società. Tale processo va al di là di qualsiasi impostazione ideologica, e non può che concretarsi in una sostanziale continuità di indirizzo.

D'altronde, che la flessibilità sia un imperativo per l'istruzione di domani è un fatto riconosciuto a livello europeo in numerosi documenti ufficiali. Ad esempio: nella comunicazione "Investire efficientemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa" del 2002; nei pareri del Comitato delle Regioni "Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio Europeo di Lisbona" dello stesso anno 2002; nel documento "Per un'Europa della conoscenza", in considerazione del fatto che in un momento in cui nell'economia mondiale ogni cosa è mobile e quindi il "capitale umano" costituisce la prima fonte di ricchezza e di uno sviluppo di uno Stato, viene ribadito come obiettivo prioritario per tutti gli Stati membri quello di *investire nella formazione*.

Nelle suddette comunicazioni viene delineato un sistema di istruzione e di formazione europeo in cui sono sottolineati i seguenti capisaldi:

- una scuola realmente formativa che insegni ad apprendere e a costruire consapevolmente la conoscenza;

- una metodologia della didattica nel cui ambito il docente assume il ruolo di facilitatore dell'apprendimento in un rapporto interattivo con l'alunno, rispettando il ritmo e lo stile di apprendimento di ognuno e prevenendo fenomeni di disadattamento;
- la capacità di mettere in relazione l'uso delle TIC (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione), i metodi di insegnamento, le tecniche per un apprendimento significativo e gli specifici contesti pedagogici;
- la capacità di attivare percorsi didattici che educino alla mobilità, alla permeabilità e all'imprenditorialità.

Ancora, in un altro documento dell'anno 2003, si ritiene fondamentale *accrescere la diversificazione dell'offerta di insegnamento e la flessibilità dei relativi contenuti*, lo sviluppo di una *cultura gestionale flessibile* nelle scuole, mettendo in evidenza che le cause comuni di tutte le aree di inefficienza possono essere individuate nella rigidità dei curricoli e che i risultati delle più recenti indagini e ricerche internazionali (TIMSSIPISA) evidenziano che i migliori risultati degli studenti sono correlati al decentramento dell'istruzione (decentralizzazione educativa) e alla cultura gestionale interna delle scuole.

Flessibilità e adattabilità sono dunque oggi esigenze inderogabili per vivere a pieno titolo nella società, dove sviluppo e innovazione tecnologica determinano come abbiamo accennato continui e vertiginosi cambiamenti nell'organizzazione e nella natura stessa del lavoro.

In questo quadro il fine dell'istruzione diventa la formazione di persone flessibili, con una mente aperta al dialogo, capaci di comprendere la complessità, di mettere in relazione, di scoprire e costruire significati adeguandosi continuamente alla realtà che si modifica.

La capacità di adattarsi è fondamentale per vivere a pieno titolo nella società della complessità. In proposito è forse il caso di ribaltare il famoso motto latino *frangar non flectar* nel più attuale *flectar non frangar*.

Flessibilità come categorie della processualità culturale

Quando si parla di flessibilità in ambito educativo è necessario riflettere prima di tutto sulla flessibilità di tutti coloro che hanno interesse etico nella formazione e nella educazione, in primo luogo degli insegnanti e dei dirigenti scolastici.

La flessibilità come categoria della processualità culturale è vista oggi come una caratteristica positiva della persona, come duttilità psicologica, mentale ed etica che si manifesta nella capacità di mettersi continuamente in gioco con spirito e atteggiamenti di ricerca in relazione alle diversità territoriali, alle altre risorse culturali e umane, per cercare di volta in volta soluzioni adeguate al contesto. Si evidenzia così un nuovo profilo professionale: il docente trova la sua condizione di libertà qualificante e di gratificazione quando, disponendo di un bagaglio culturale ampio e variegato, è capace di un approccio pluralistico ai saperi, è disponibile alla costante revisione dei quadri culturali, è integrato nell'organizzazione scolastica autonoma come cultura professionale comune e condivisa.

In altre parole, nella scuola che eroga un efficace servizio di formazione a tutti i suoi utenti questo nuovo profilo professionale dell'insegnante improntato sulla flessibilità permette al docente di essere sempre disponibile ad affrontare i bisogni formativi senza arroccarsi in atteggiamenti ripetitivi ma, al contrario, elaborando strategie di intervento in grado di risolvere o migliorare le problematiche diagnosticate.

È evidente che tutto ciò non si raggiunge con un colpo di bacchetta magica, ma presuppone che gli insegnanti intraprendano dei percorsi di aggiornamento metodologico graduale, in modo da maturare gli strumenti culturali e professionali necessari ad acquisire una *mentalità operativa flessibile*. Tali percorsi possono essere organizzati all'interno di ciascuna scuola oppure scaturire dalla collaborazione di reti di scuole, dove vengono condivise le buone pratiche e le esperienze vincenti di formazione in servizio, coinvolgendo via via un numero crescente di insegnanti e di istituti.

Un discorso analogo vale per i dirigenti scolastici, soprattutto per quanto riguarda la capacità di reperimento all'esterno sia di risorse culturali e professionali ritenute necessarie per arricchire e/o aggiornare quelle interne, sia di ulteriori risorse finanziarie. Si tratta allora di monitorare costantemente le fonti informative, soprattutto Internet, per accedere a fondi europei, regionali,

provinciali, comunali attraverso una progettazione adeguata; elaborare progetti e iniziative in grado di attrarre sponsor, al fine di autofinanziarsi anche attraverso la diffusione di prodotti realizzati dalla scuola stessa e legati alla cultura locale e/o ad attività operative e produttive.

Educare all'imprenditorialità significa prima di tutto attivare situazioni formative che siano occasioni di pratica imprenditoriale.

Flessibilità come risposta alla diversità

Nella nostra scuola la scoperta della diversità o, per meglio dire, la presa di coscienza della pluralità di soggetti e di persone esistenti nelle scolaresche, è un fatto abbastanza recente e implica necessariamente un approccio ben diverso rispetto alla tradizionale uniformità di modelli organizzativi e culturali che la scuola del passato ha sempre perseguito. Rendersi conto invece che nelle nostre scuole gli alunni provengono da contesti socio-economici e culturali spesso molto diversi, all'interno di ciascuno dei quali si trovano poi individui differenti tra loro per capacità personali, cognitive e socio-affettive, e per stili e ritmi di apprendimento, significa *comprendere che ognuna di queste diversità manifesta bisogni differenti* e a ciascuno di tali bisogni la scuola, per la sua parte ovviamente, deve essere in grado di dare risposte efficaci.

Alunni diversi hanno dunque bisogni diversi, e ciò rende improponibile - se vogliamo veramente rispondere efficacemente alle esigenze di ciascuno - mantenere l'unitarietà del gruppo classe che, per tutte le settimane dell'anno scolastico, affronta i medesimi contenuti negli stessi spazi e tempi e con le medesime attività. Ne discende che la prima forma della flessibilità è necessariamente quella organizzativa, vale a dire la possibilità di disporre di modelli organizzativi diversi (dal gruppo classe ai piccoli gruppi, dai gruppi di interclasse alle classi aperte), da utilizzarsi con una struttura applicativa agile in funzione delle situazioni che si vengono a creare.

Ovviamente *la flessibilità organizzativa ha senso in quanto presuppone una corrispondente flessibilità didattica*, vale a dire una modulazione di attività e di strategie didattiche in grado di stimolare l'apprendimento in tutti gli alunni coerentemente alle capacità cognitive, socio-affettive e ai diversi stili e ritmi di apprendimento di ciascuno. Come è del tutto evidente, la flessibilità organizzativa sostiene a livello pratico la progettazione didattica, che ha nella flessibilità la sua *ratio* primaria.

Non può esserci *personalizzazione dei piani di studio*, come prescrivono le Indicazioni nazionali, se non si attivano soluzioni organizzative e didattiche diverse in funzione delle differenti domande formative che si riscontrano negli alunni.

Riferimenti normativi

Come abbiamo già accennato in apertura, gli interventi legislativi che hanno indirizzato la scuola verso una risposta più adeguata alla domanda di istruzione e formazione, sfociati nella Legge delega n° 53 del 2003 e nei conseguenti Decreti Delegati, si muovono nel solco tracciato dalla legge n° 59 del 1997 e nel successivo D.P.R. n° 275/1999, comunemente noti come la legge dell'autonomia e il suo regolamento attuativo. Questi testi legislativi hanno dato alle istituzioni scolastiche gli strumenti essenziali per attuare forme di autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sviluppo e sperimentazione, affinché esse formulino un proprio progetto culturale ed educativo definito annualmente nel piano dell'offerta formativa (POF).

Ecco perché *l'autonomia* è in stretta correlazione con la *flessibilità*, proprio in quanto persegue l'obiettivo di creare una scuola aperta, in grado di modellarsi sullo studente, centrata sul rapporto insegnamento-apprendimento, capace di personalizzare i curricoli, fondati su una solida cultura generale e sull'apertura al territorio.

Forme della flessibilità Flessibilità didattica e flessibilità organizzativa

Nella interrelazione tra questi due termini è il nodo cruciale di ogni concreta personalizzazione dell'insegnamento-apprendimento.

La flessibilità delle strutture organizzative rende possibile l'attivazione di strategie didattiche diverse in risposta a bisogni diversi. Ma essa ha ragione di esistere solo se risponde a chiare e motivate esigenze di differenziazione dell'offerta formativa.

Adattamento del calendario scolastico, riduzione dell'unità oraria, raggruppamenti diversi di alunni sono misure relativamente semplici da adottare, ma spesso si ha l'impressione che si tratti in qualche modo di provvedimenti puramente formali, che non rispondono ad una consapevole esigenza didattica.

E allora è necessario chiarire innanzitutto che cosa si intende per flessibilità didattica in funzione della differenziazione dell'offerta formativa.

Come si è detto, il compito primario della scuola e degli insegnanti è quello di contribuire al massimo sviluppo possibile delle capacità degli alunni, ciascuno dei quali presenta, come si è già ricordato, caratteristiche personali, stili cognitivi, ritmi di apprendimento, interessi e attitudini diversi.

Questa diversità viene maggiormente sottolineata con l'applicazione della riforma, quando ad un curriculum obbligatorio si aggiungono attività di Laboratorio facoltative, dove obbligatoriamente si differenziano i percorsi a seconda degli interessi, ma anche delle capacità.

Come diversificare allora l'offerta formativa senza creare frammentarietà e assicurando a tutti i saperi essenziali? Come innalzare gli standard di competenze di tutti, assicurando un livello di istruzione e formazione il più elevato possibile, sia nell'ottica dell'eccellenza sia per l'esercizio a pieno titolo del diritto di cittadinanza?

La flessibilità non è una risposta per rendere più agevole il percorso abbassando il livello di prestazione richiesto, ma al contrario nasce proprio dall'esigenza di dare a tutti il massimo sviluppo possibile.

In questa prospettiva, agli insegnanti si richiede un cambiamento radicale di mentalità rispetto alla "vecchia" scuola, che si fondava su programmi definiti e percorsi predeterminati uguali per tutti e dove ogni docente operava in un clima di autoreferenzialità.

La prassi didattica pressoché esclusiva di quella scuola era la lezione frontale che l'insegnante impartiva chiedendo a tutti silenzio e ascolto. Questa procedura tuttavia era utile solo a quegli alunni che privilegiano, attraverso l'ascolto, il canale uditivo, mentre risultava assai poco efficace per quegli alunni che utilizzano in prevalenza altri canali, quali quello visivo o manipolativo. Per costoro la difficoltà nel seguire le lezioni basate esclusivamente sull'ascolto comportava assai spesso l'emarginazione e la bocciatura.

Attuando invece la scuola-laboratorio, vale a dire operando secondo i principi della metodologia della ricerca/azione (RIA), è possibile coinvolgere tutti gli alunni, in quanto vengono messi in campo tutti gli stili di apprendimento attraverso differenti tecniche e strategie.

Un esempio di UdA per apprendere superando la lezione frontale

Nella scuola basata sull'ascolto, i concetti quali "alcuni, qualche, pochi, molti. .." erano considerati per lo più aggettivi indefiniti e si studiavano come tali attraverso definizioni da memorizzare.

Per l'insegnante di matematica, l'importante era che il bambino imparasse a contare attraverso esercizi ripetitivi di simboli numerici, per i quali si riempivano intere paginette.

Naturalmente in questo modo i bambini arrivavano soltanto molto più tardi, e non sempre, alla comprensione del *concetto di quantità* e quindi ad una corretta modalità d'uso di tali termini.

Oggi, nella scuola-laboratorio, alunni a livello di scuola primaria sono già in grado di apprendere tali concetti operando attraverso attività spazio-motorie e manipolative.

In tutti i modi il docente di matematica deve *stupire* i bambini mediante un *fare che provochi molte domande* da parte loro. Vediamone un esempio: la maestra entra in classe con dei cerchi ginnici di legno normalmente utilizzati per la ginnastica ritmica e un fascio di fiori finti. Non dice nulla agli alunni che pongono tante domande e inizia a disporre intorno all'aula i cerchi sistemando all'interno di ciascuno due o tre fiori; nessun fiore, una trentina di fiori; e un numero imprecisato nell'ultimo cerchio. Lo stupore è grande e i bambini cercano di comprendere la ragione di questo fare del docente.

Una volta terminata la disposizione dei fiori nei cerchi il docente chiede: "Provate a dire *quanti* fiori ho sistemato nei cerchi senza usare il numero".

I bambini muovendosi nell'aula dicono: "Qui ce ne sono *pochi*"; "Qui ce ne sono *alcuni*"; "Qui *nessuno*"; "Qui *tanti*"; "Qui ... " Le risposte dei bambini vengono riportate dall'insegnante alla lavagna. Ora il docente apre le ante dell'armadietto situato sul fondo dell'aula, prende altri fiori e li posiziona nell'ultimo cerchio (dove i bambini hanno detto *tanti*). Questa operazione viene ripetuta più volte. Mentre svolge questa azione chiede: "Avete detto che dentro a questo cerchio ci sono *tanti* fiori, io continuo a metterne ... allora quanti fiori ci sono?" I bambini vedono che l'azione non ha fine e dicono: "*Infiniti* fiori". Anche questo termine viene riportato alla lavagna e ha inizio la riflessione sugli indefiniti utilizzati con consapevolezza dai bambini.

Se in un primo momento vi era lo stupore che determinava un forte bisogno di comprensione, ora inizia una riflessione guidata su ciò che i bambini hanno affermato. Tale riflessione porterà a una graduale sistemazione delle conoscenze e quindi ad un apprendimento vissuto e fortemente significativo¹.

Per rinforzare concetti così raffinati, l'insegnante, sempre attraverso varie attività, in particolare di manipolazione su o attraverso oggetti vari, racconti di storie da drammatizzare, o attraverso classificazioni, giochi motori ecc., porta spontaneamente gli alunni alla scoperta di concetti complessi quali quelli presi in esame, rendendoli così costruttori del loro sapere.

Sempre in fase operativa, l'insegnante sollecita poi gli alunni a porre sul banco o sulla cattedra alcuni gruppi di oggetti vari (gessetti, matite, penne, gomme, quaderni ecc.). Procedo poi a far classificare i gruppi di oggetti secondo la distinzione uno, pochi, tanti, tantissimi, nessuno, invitando gli alunni a cercarli con elastici e funicelle colorate. Successivamente l'insegnante potrà giocare con loro ponendo domande mirate per verificare il livello di comprensione raggiunto e, contemporaneamente, offrire nuove sollecitazioni per la concettualizzazione.

Le fasi successive saranno soprattutto basate su attività motorie mirate (ad esempio *Il gioco della strada*, in cui i bambini a ore diverse devono contare per 10 minuti il flusso degli autoveicoli che passano lungo la strada). Questa attività risulta molto utile ai fini di una maggiore consapevolezza dei concetti che gli alunni andavano acquisendo.

Quando tutti gli alunni hanno dimostrato di possedere il concetto di quantità indefinita si può passare alla rappresentazione grafica sul quaderno individuale.

1 Come è noto, J. Bruner, costruttivista, afferma che l'apprendimento avviene se si fa, cioè se si manipola, quindi è il fare che sta alla base del sapere. Attenzione però che tale fare deve essere seguito da una riflessione su questo fare. Solo dopo si può procedere alla formalizzazione del sapere. Quindi l'apprendimento significativo si ha se si fa, se si riflette sul fare e poi se si teorizza la conoscenza.

Dall'analisi epistemologica delle discipline all'organizzazione di UdA per competenze

L'insegnante da docente a mediatore

Come ben si comprende anche dall'esempio ora sinteticamente riportato, oggi non dovremmo più parlare di docente, ma di "mediatore" di conoscenze, facilitatore dell'apprendimento, progettista di percorsi che contestualmente devono trasformare gli OSA da "archivi astratti di conoscenze" in competenze, attraverso UdA che rispondono ai bisogni di ognuno.

Trasmettere contenuti predeterminati poteva essere un compito relativamente facile. Il nuovo ruolo assunto dal docente oggi richiede invece competenze professionali e relazionali notevoli.

Sotto il profilo professionale, per progettare percorsi di insegnamento-apprendimento diversificati senza correre il rischio di creare frammentarietà, il docente deve avere la capacità di "navigare" all'interno della disciplina che insegna, considerata nella sua intera struttura epistemologica. Infatti ogni disciplina in quanto scienza ha un suo dominio. Ogni docente deve saper individuare gli epistemi o nuclei fondanti, punti forti, "concetti generativi presenti in ogni parte della disciplina", per poter progettare:

- quello che tutti necessariamente devono sapere e saper fare anche se a livelli diversi;
- quello che può essere oggetto di studi specialistici in relazione a interessi e attitudini;
- quello che assume rilevanza formativa anche da un punto di vista sociale e valoriale;

- i rapporti e legami con le altre discipline nella logica della transdisciplinarietà.

Solo così l'insegnante potrà progettare percorsi in cui vengono selezionati e strutturati i contenuti in relazione ai bisogni degli alunni, valorizzando la loro cultura esperienziale non formale e informale, garantendo reali possibilità di dialogo e confronto con il contesto extrascolastico, assicurando il conseguimento di competenze precise e certificabili.

È questa flessibilità didattica, che si traduce nella capacità dei docenti di utilizzare diverse strategie, il punto focale della personalizzazione.

Le strutture organizzative devono adeguarsi alle necessità didattiche: rappresentano l'ambiente che deve consentire, attraverso l'adeguamento di tempi e spazi, il reale svolgimento di diverse soluzioni didattiche.

Sotto il profilo relazionale, il docente non può essere più autoreferente. Non c'è più il docente isolato, perché tutto si basa sulla condivisione e quindi oggi parliamo di *équipe pedagogica* che insieme analizza i bisogni, traccia percorsi, individua al suo interno le risorse più idonee a risolvere i problemi evidenziati, cerca all'esterno contributi ritenuti necessari.

Occorre evidentemente una nuova professionalità, una professionalità responsabile per confrontarsi, mettersi in discussione e collaborare attivamente con gli altri.

Senza parlare poi delle capacità relazionali necessarie per entrare in relazione con gli alunni e determinare quell'ambiente di accoglienza necessario per ogni valido apprendimento.

Flessibilità organizzative

Sviluppo temporale del curricolo, articolazione flessibile dei gruppi classe, mobilità didattica interna dei docenti sono tre fattori di flessibilità strettamente collegati.

Come abbiamo già ribadito più volte in precedenza, gli alunni sono diversi per capacità, per situazioni socio-ambientali, per situazioni problematiche personali in cui possono venirsi a trovare, per stili e ritmi di apprendimento. Nel passato non sempre si è trovata una risposta a questi problemi, perché la rigidità delle strutture, degli orari e dei curricoli rappresentava un ostacolo alla differenziazione dell'offerta formativa. Le esperienze realizzate in molte scuole con l'attuazione dell'autonomia organizzativa e didattica dimostrano che in alcune situazioni il ricorso a raggruppamenti diversi di alunni può rappresentare una soluzione vincente.

L'articolazione flessibile di gruppi classe è però una strategia che richiede un'attenta e continua verifica, vale a dire un vero e proprio monitoraggio, da parte dell'*équipe pedagogica*.

I gruppi di livello possono rendersi necessari quando si registrano casi in cui la permanenza di alunni all'interno delle classi è di sicuro "danno" a se stessi e agli altri: a se stessi, perché non riescono a partecipare all'attività della classe mancando dei prerequisiti indispensabili, quali ad esempio la capacità di analizzare un testo al fine di comprenderne il significato generale, oppure la capacità di affrontare un compito pianificando le relative operazioni, per partecipare in modo consapevole al percorso di insegnamento-apprendimento che coinvolge la classe.

E sono casi che si presentano frequentemente nelle scuole secondarie di 1° grado o negli Istituti superiori, dove gli allievi provengono da situazioni diverse e spesso non hanno la necessaria strumentalità di base. Questa situazione in alcune discipline come la matematica o le lingue, dove gli obiettivi scolastici di apprendimento sono in alcuni casi vincolanti, rende estremamente difficile organizzare percorsi di apprendimento che da un lato non penalizzino alunni brillanti e motivati ad apprendere e, dall'altro, consentano agli alunni svantaggiati di intraprendere un costruttivo percorso personale di crescita, partendo da quello che sanno realmente fare.

In presenza di questi casi, l'esperienza condotta negli anni recenti dimostra che l'organizzazione dell'attività per gruppi di livello dà risposte positive: alla fine del percorso sempre gli alunni svantaggiati sono riusciti ad acquisire livelli di accettabilità, mentre gli alunni più motivati hanno raggiunto livelli di eccellenza.

Infatti, gli alunni meno motivati che nel gruppo classe spesso vengono "soffocati" dai compagni più pronti a intervenire e a trovare soluzioni, nel piccolo gruppo riescono a emergere e a partecipare più attivamente con compiti commisurati alle loro capacità e acquisiscono gradualmente un livello di

preparazione sempre più accettabile. Ciò comporta anche l'acquisizione di una crescente fiducia in se stessi.

I gruppi di livello non devono tuttavia rappresentare una suddivisione permanente delle classi nel corso delle attività che prevedono i lavori di gruppo, in quanto sono una risposta necessaria a bisogni determinati, ma rappresentano una strategia che va adottata e seguita con molta sensibilità e responsabilità e per tempi circoscritti al compito. Inoltre devono essere mobili e diversi per quantità e composizione, e diversi a seconda della disciplina di studio: possono essere costituiti da quantità elevate (20-25 alunni) se il livello è alto, mentre il numero è tanto più ridotto quanto più rilevanti sono le difficoltà cognitive e relazionali. Naturalmente la gestione dei gruppi prevede dei periodi di verifica in itinere in cui è possibile fare dei cambiamenti.

Un elemento motivante all'impegno da parte degli alunni è dato dalla consapevolezza che tutte le attività proposte nel piccolo gruppo sono progettate per il proprio livello di capacità e quindi il successo delle proprie prestazioni innesca ulteriore voglia di partecipare. In pratica si utilizza in questo caso un criterio analogo a quello comunemente adottato per l'apprendimento delle lingue straniere nelle scuole specializzate, dove le classi vengono formate sulla base dei livelli di partenza degli studenti e le attività didattiche sono progettate per consentire una crescita di capacità tarata sul livello di partenza.

Naturalmente, alla fine di ogni compito sono previste prove di verifica, in cui vengono chiaramente esplicitati i criteri di valutazione e i livelli di prestazione ritenuti necessari, nonché opportuni momenti di autovalutazione (debriefing).

Può anche avvenire che durante il normale svolgimento dell'attività prevista dalla classe al momento della verifica, dell'autovalutazione e della valutazione dei docenti si presenti questa situazione:

- a) un gruppo di alunni ha pienamente e validamente conseguito gli obiettivi stabiliti in quanto essi utilizzano in modo consapevole strumenti, tecniche operative e modelli logici;
- b) alcuni alunni hanno maturato la capacità di individuare un problema significativo, all'interno di una situazione problematica, ma hanno ancora difficoltà nello stabilire i criteri di analisi e raccolta dei dati;
- c) alcuni alunni infine hanno ancora difficoltà nel pianificare il compito.

Che cosa si fa? Si organizzano per un determinato periodo attività diverse:

- per gli alunni (a) di approfondimento disciplinare a livello qualitativo (ad esempio in italiano vi può essere un'attività di Laboratorio linguistico, di scrittura creativa, un corso monografico su un autore ...);
- per gli alunni (b) di rinforzo, dove le medesime conoscenze e abilità previste nelle attività svolte nell'ambito del gruppo classe, vengono riproposte attraverso contenuti diversi;
- per gli alunni (c) di recupero, anche con l'eventuale utilizzo di strumenti e strategie diversi, ad esempio la manipolazione, la drammatizzazione, la rappresentazione grafica, ecc.

In questo caso si viene a determinare una composizione di gruppi che operano per un certo periodo di tempo con compiti diversificati.

Vediamo ora che cosa rende possibile lo svolgimento controllato di questi percorsi periodicamente diversificati.

Sviluppo temporale del curriculum

La macchina della mobilità degli alunni all'interno dei gruppi si basa sull'ipotesi di una diversa scansione di tempi formativi stabilita all'inizio dell'anno scolastico.

L'assegnazione dei tempi alle discipline e alle attività è diversa nell'arco delle settimane e dei mesi nel rispetto però del monte ore annuale stabilito per ogni disciplina, al cui interno sono stati

determinati i tempi e le ore previsti per i saperi essenziali, quelli per gli arricchimenti ed eventuali recuperi, quelli per attività multidisciplinari e per progetti finalizzati alle Educazioni, quelli per le attività facoltative.

Tutto questo è reso possibile dalla normativa delle Indicazioni nazionali che per ciascuna disciplina di insegnamento non prevede più il tradizionale orario di cattedra settimanale, ma assegna un monte ore annuale e quindi dà alle scuole la massima libertà di dislocare i tempi in funzione della propria progettazione didattica modellata sui bisogni formativi riscontrati.

Ovviamente la conferma o la modifica di tale scansione temporale può variare a seconda delle valutazioni periodicamente espresse dall'équipe pedagogica.

Lo sviluppo del curriculum prevede in linea di massima:

- un periodo iniziale di accoglienza nel quale si effettuano interventi di recupero per gli alunni che nell'anno precedente hanno fatto registrare debiti formativi e un periodo di attività di Laboratorio per quelli che non ne hanno contratto debiti;
- un primo periodo (ottobre-dicembre) di organizzazione di pacchetti di UdA a carattere disciplinare, multidisciplinare o finalizzate all'Educazione alla convivenza civile, e spazi per alcuni laboratori.

In genere in questo primo periodo si preferisce dare più spazio ai saperi essenziali delle discipline sulla base di alcune considerazioni quali: i ragazzi sono normalmente più disponibili e dimostrano più entusiasmo nell'apprendere; c'è più tempo per diversificare l'offerta formativa nel resto dell'anno, garantendo a tutti il perseguimento degli OSA e degli obiettivi formativi.

- È previsto poi per il periodo dicembre-gennaio un momento di raccordo durante il quale sono programmate attività diversificate in risposta ai bisogni emersi alla fine del primo periodo: UdA di recupero, di raccordo, di integrazione.
- Segue poi un altro periodo (febbraio-aprile) di organizzazione di pacchetti di UdA, nel quale di norma si intensificano attività multidisciplinari o finalizzate alle Educazioni intese anche come attività esperienziali e di verifica per le conoscenze e le abilità precedentemente acquisite: è qui che si verifica se gli alunni sanno utilizzare, trasferendolo in altri contesti, il loro sapere e saper fare, esercitandosi a leggere e interpretare realtà complesse attraverso i linguaggi delle diverse discipline.
- Un ultimo periodo di attività conclusive è previsto per la parte finale dell'anno, che è molto diversificata a seconda dell'ordine di scuola e delle classi di appartenenza: preparazioni di manifestazioni di [me anno, preparazione agli esami con prove di simulazione, ulteriori attività di recupero e integrazione, preparazione di prodotti finali cartacei o multimediali.

Naturalmente ognuno di questi periodi richiede l'organizzazione di un diverso orario e anche eventualmente una diversa assegnazione dei docenti su gruppi o su attività differenti. E qui entra in campo un altro fattore essenziale senza il quale sarebbe estremamente difficoltoso applicare sia l'articolazione modulare dei gruppi degli alunni sia la distribuzione diversificata del monte orario di attività e disciplinare: la mobilità didattica interna dei docenti.

Mobilità didattica dei docenti e articolazione flessibile del gruppo classe

Come appare evidente questa struttura organizzativa prevede una differenziazione dei compiti dei docenti assai differente dalle tradizionali cattedre, in cui ogni docente è assegnato in permanenza alla classe e alla determinate discipline.

Una scuola flessibile esige un corpo docente che, ritenendo prioritario dare risposta concreta ai bisogni concreti, si pone come *insegnante della scuola* e non solo di una o più classi, considerandosi quindi una risorsa per ciascun alunno. E qui scatta un altro meccanismo importante: l'individuazione consapevole e condivisa, all'interno del Collegio dei docenti, delle competenze e delle vocazioni proprie dei singoli insegnanti, sia coerentemente ai percorsi di formazione seguiti sia in relazione a particolari interessi e/o attitudini indipendenti dai titoli di studio.

In altre parole, una analisi approfondita del "chi sa fare che cosa". Infatti, come gli alunni hanno interessi e attitudini diverse, anche i docenti hanno competenze professionali, relazionali e interessi differenti ed è necessario che queste diversità entrino in relazione tra loro: chi dei docenti riesce meglio a creare motivazione in alunni "difficili"? Chi ha specializzazioni adeguate per la piena riuscita di un curriculum di indirizzo di area letteraria, artistica o scientifica? Come fare in modo che questa competenza si risolva a vantaggio del maggior numero di alunni possibili? Sono queste, e altre di

questo. tipo, le domande che un dirigente scolastico deve porsi prima di procedere all'assegnazione delle cattedre.

Analogamente il problema si pone sulla delicata figura del tutor, che la riforma ha introdotto come funzione tutoriale centrale per assicurare il raccordo tra scuola e famiglia e per fornire agli alunni un punto di riferimento costante, ma che nella fase di attuazione della riforma che stiamo vivendo non ha ancora avuto una definizione normativa, in quanto ciò investe come è noto anche importanti risvolti nell'area della contrattazione sindacale. Tuttavia già le scuole si pongono delle domande su questa figura: quali competenze deve avere un insegnante tutor nella prima classe della scuola primaria? Senz'altro occorre riflettere sui compiti e sulle responsabilità delineati dalla legge. Dal suo atteggiamento, dal suo modo di porsi davanti agli alunni può dipendere il futuro scolastico di quegli alunni: è in grado di creare gioiosa attesa della scoperta del sapere? È in grado di trasmettere fiducia in ogni bambino? È capace di dare sicurezza alle famiglie, di far capire che ha a cuore il benessere di tutti? Sa relazionarsi con i colleghi in modo produttivo e collaborativo?

Accanto a queste domande sulle competenze e sulle qualità del tutor, altre se ne aggiungono sulle discipline che il tutor stesso deve insegnare. Nell'Istituto comprensivo di Foglianise, in tre anni di sperimentazione, su sei classi coinvolte il tutor non ha mai insegnato le stesse discipline, perché, tenendo conto delle risorse disponibili, si è sempre cercato di individuare chi sapesse fare al meglio delle cose. In una terza classe il tutor insegna così italiano, storia, geografia, educazione interculturale e all'affettività; nell'altra terza il tutor insegna matematica, storia, scienze e tecnologia; in una seconda italiano ed educazione alla convivenza civile, nell'altra seconda italiano, matematica ed educazione alimentare.

Nelle attuali prime le docenti tutor insegnano italiano, storia, geografia, le educazioni, mentre un'altra docente insegna matematica. Una docente fa informatica su sei classi. La docente specialista di lingua inglese completa l'orario insegnando tecnologia nelle prime classi.

L'assegnazione diversificata dei docenti ad attività e a gruppi trova attuazione del resto già nella scuola dell'infanzia, dove alcune docenti integrano l'attività quotidiana di sezione con progetti finalizzati all'educazione tecnologica o ad attività di Laboratorio su tutte le sezioni.

Nella scuola secondaria di I grado l'impiego dei docenti è ancora più diversificato, in quanto, come abbiamo precedentemente accennato, si fonda sul criterio del miglior utilizzo possibile delle risorse e delle competenze.

I docenti vengono così assegnati alle classi, ai gruppi, e alle attività in base alle competenze, alle attitudini, alle specializzazioni e assumono compiti variabili nel corso dell'anno a seconda dei Progetti o dei Laboratori che verranno realizzati nei diversi periodi dell'anno scolastico.

Di norma tuttavia non cambia l'assegnazione dei docenti sulle classi o sui gruppi per quanto riguarda le UdA relative ai saperi essenziali, perché essendo queste fondate su una progressione di competenze di tipo metodologico, richiedono una continuità di applicazione da parte dello stesso insegnante.

Le altre assegnazioni possono invece cambiare a seconda delle diverse esigenze. Ad esempio un docente di lettere nella scuola secondaria di primo grado può insegnare:

- italiano modulo base su una classe;
- storia modulo base su un'altra classe;
- attività di laboratorio, di italiano o di storia, su un gruppo di livello o di compito di interclasse;
- progetti di educazione su uno o più gruppi.

Quali sono i vantaggi di questo tipo di organizzazione?

Prima di tutto il ricorso alla mobilità didattica interna dei docenti consente una migliore valorizzazione delle risorse a beneficio di un maggior numero di alunni; favorisce poi la qualificazione dei docenti in alcuni ambiti; assicura nell'arco della giornata ai diversi gruppi classe e sottogruppi presenze alterne di più docenti in modo da assicurare una maggiore varietà di apporti culturali e relazionali. Anche in questo caso *vivere la flessibilità* è la migliore garanzia per educare allievi flessibili. Ma c'è anche una motivazione di tipo pratico non trascurabile alla base di questa organizzazione. Infatti in questo modo è possibile utilizzare contemporaneamente più docenti quando si vuole organizzare una attività per gruppi o di compito su classi parallele.

Facciamo un esempio, considerando tre classi prime di una scuola secondaria di I grado. A queste sono stati assegnati tre docenti di italiano, tre di storia, uno o due di geografia. Quando si vogliono organizzare, aprendo le tre classi, attività di laboratorio che richiedano la formazione di tre o anche quattro gruppi, si dispone del numero necessario di docenti per ogni gruppo, cioè due: ad ogni docente di italiano viene assegnato un gruppo e, se è necessario, al docente che normalmente insegna storia sulle classi, viene assegnato un quarto gruppo.

Un'ulteriore facilitazione a questa organizzazione viene da un'altra operazione organizzativa: la riduzione dell'unità oraria a 50 minuti. In questo modo ogni docente, invece delle tradizionali diciotto ore di cattedra, arriva a prestarne ventuno. Si ottiene così una più ampia disponibilità di personale. Viene meno inoltre quell'alibi dietro al quale spesso le scuole si nascondono, quando attribuiscono alla mancanza di personale l'impossibilità di ricorrere, soprattutto per lunghi periodi, a diverse soluzioni organizzative che stravolgono il gruppo classe. Esigenza che ha spinto nel passato a chiedere personale aggiuntivo in situazione di dispersione scolastica. Che cosa poteva mai risolvere un docente assegnato annualmente in realtà poco conosciute, estraneo alle dinamiche sia didattiche che relazionali della scuola?

Docenti della scuola che riescono a creare una comunità educante dove gli alunni sono di tutti e dove ognuno si adopera al meglio delle sue possibilità per rispondere ai bisogni formativi di tutti e di ciascuno - sono invece la migliore risposta possibile per assicurare il successo formativo a tutti gli alunni.

Giovanna Pedicini, Dirigente Scolastico Istituto Comprensivo di Foglianise, cap. 3 "INNOVAZIONE E RICERCA NELLA SCUOLA CHE CRESCE" settembre 2006 Tecnodid editrice -USR per il Molise.