

2.2

2 parte. Materiale per il **secondo** esperto del Gruppo Jigsaw

L'esperto, dopo aver studiato il materiale deve spiegare ai compagni di gruppo che cosa ha compreso e quali sono le informazioni più importanti contenute nel testo che segue.

Autonomia maiuscola e minuscola

A questo punto dovrebbe essere chiara almeno una cosa: che si dovrebbe evitare di usare il termine autonomia in modo generico e, secondo l'uso prevalente, per indicare capacità di indipendenza motoria o di organizzazione, ecc. Si dovrebbe convenire che il termine, almeno in pedagogia, debba essere mantenuto per definire la dimensione morale, ma è molto difficile cambiare abitudini così diffuse e perciò sarebbe sufficiente accordarsi sull'uso del termine *autonomia* con la *a* minuscola per definire tutte le autonomie che non riguardano la sfera morale¹ e *Autonomia* con la *A* maiuscola per essere certi di parlare di essa². Altrimenti, come ripiego, sarebbe sufficiente specificare per ogni autonomia il relativo oggetto: autonomia di pensiero, di movimento, di comunicazione; autonomia organizzativa, relazionale, affettiva; autonomia nelle funzioni neurologiche; autonomia morale, ecc. in questo caso, però, per salvare una consuetudine consolidata, non si uscirebbe del tutto dagli equivoci terminologici.

Il fatto di attribuire una grandezza (maior-minus) alle autonomie può apparire ad un occhio scientifico come un rigurgito di "moralismo", una tendenza a ritenere ovunque necessario un controllo dei sistemi morali sui sistemi scientifici e politici, ma non è così. Le riflessioni che si svilupperanno di seguito lo dovrebbero dimostrare in modo convincente. Si riportano comunque in nota alcuni cenni alla complessità del problema ed alla poca attenzione che oggi gli è dedicata³. Si riprende, perciò, la riflessione da dove era stata conclusa nella prima parte.

Identificare i descrittori dell'asse Autonomia.

Dopo aver dimostrato che le autonomie funzionali sono ben conosciute da tutti anche se spesso confuse e disattese nella pratica educativa, si tratta di "riempire" l'asse dell'Autonomia morale con indicatori chiari, non equivocabili.

L'analisi precedente sulle autonomie nei differenti assi è partita dalle descrizioni che gli studiosi adoperano per riconoscerle e valutarle. Allo stesso modo conviene procedere per definire l'Autonomia morale. Quali sono i descrittori dell'Autonomia intesa come "volontà di dare a sé stessi le regole di tutti"? I descrittori di questo asse dell'eticità, si potrebbero definire gli *obiettivi*

¹ Ovvero gli aspetti n° 1-7 e 9, nella classificazione di riferimento della legge 104

² Aspetto n°8 della stessa classificazione

³ Sarebbe interessante inoltrarsi negli studi di etica contemporanea come quelli di Giovanni Boniolo, filosofo della scienza dell'Università di Padova che nel libro *"Il limite e il ribelle"* (Raffaello Cortina editore, 2004) propone la distinzione tra *capacità morale* e *sistema morale*. La prima consiste nella capacità di esprimere e applicare un qualsiasi giudizio morale. Questa capacità ha un'origine biologica. Il sistema morale è, invece, l'insieme dei giudizi morali che vengono formulati da una società umana. I diversi sistemi morali non hanno un'origine biologica, ma sono una costruzione umana e cambiano nel tempo, perciò quando si parla di morale si dovrebbe distinguere la capacità individuale di origine biologica e frutto dell'adattamento darwiniano della specie homo, dai sistemi morali evolutivi di origine culturale. Chi però approfondisce l'argomento e si addentra nei corsi di filosofia morale scopre un mondo sconosciuto, quasi un universo inesplorato per le profondità che rivelano gli studi specialistici come quello del prof. Antonio Da Re, ordinario di Filosofia morale nella medesima università di Padova che, nel suo libro *"Tra antico e moderno, Nicolai Hartmann e l'etica materiale dei valori"*, Guerini scientifica 1996, riporta all'attenzione il pensiero di un autore ormai "sconosciuto" come Hartmann, la cui conoscenza invece diventa imprescindibile per chiunque voglia affrontare un discorso sulla morale. Sarebbe come se si compissero studi di pedagogia senza considerare Herbert o Dewey: ci si ritroverebbe a riproporre problemi teorico-pratici già risolti nella letteratura precedente in forme così alte da far apparire quelli attuali come dei tentativi frettolosi o come una saggistica superficiale e teoreticamente ingenua. Anche in questo caso si dovrebbe dire che il futuro è alle spalle, se non si dovesse temere che questa considerazione venga tacciata di neoconservatorismo. Affibbiandole una connotazione politica che indubbiamente sarebbe cavalcata da regimi autoritari, proprio mentre si cerca da oltre un secolo, da parte dei pedagogisti, di sostenere che dovrebbero essere i regimi democratici a curare maggiormente la formazione morale, civica e responsabilizzante come strumento indispensabile al mantenimento della democrazia stessa (Dewey, *"Democrazia e Educazione"*).

*educativi di massimo livello*⁴. Essi corrispondono agli obiettivi dell'educazione all'Autonomia morale, mentre gli obiettivi degli altri assi, possono essere definiti *obiettivi istruttivi di massimo livello* (cognitivo, relazionale, linguistico, ecc.) e corrispondono all'acquisizione delle autonomie nelle varie funzionalità e nelle diverse discipline. Entrambi questi obiettivi di importanza fondamentale hanno un valore formativo, ma devono essere perseguiti simultaneamente, altrimenti il risultato formativo è gravemente compromesso⁵.

Una sintesi pregevole e didatticamente molto utile dei descrittori che si possono riconoscere come obiettivi formativi di massimo livello si trova in Tessaro⁶ quando definisce “*Un profilo di competenze esistenziali mature*”, e delinea quei comportamenti, soprattutto relazionali ed etici che “*rappresentano la soglia in uscita dalla scuola secondaria*”. Nell'**allegato 7A pag. 128** si riportano i descrittori, rivisitati nella prospettiva di un uso scolastico, e il lavoro svolto nella forma dell'ultimo sviluppo operativo (2016). Dopo la lettura di questo importante allegato si potrà comprendere che nessun allievo, e tantomeno quello disabile, dovrebbe essere privato dell'opportunità di conoscere e perseguire questi alti livelli di performance “*per tutta la vita; per la cittadinanza; per relazionarsi con le persone; per gestire le situazioni e le informazioni*”⁷: obiettivi di piena autonomia morale fondata sui valori universali del rispetto, della coerenza, della comprensione, della tolleranza, dell'autodisciplina, dell'empatia, dell'onestà, dell'aiuto reciproco, della giustizia, della nonviolenza (solo per limitarci ad alcuni comportamenti universalmente accettati).

Nel medesimo libro vengono descritte le competenze per la “cittadinanza” e “per tutta la vita”: esse sono prestazioni di autonomia morale. Con esse si descrive l'autonomia della persona che esprime “volontà di appartenenza”. Ecco i descrittori delle azioni dell'allievo che impara ad accettare le regole della “polis” in cui vive:

Lo studente deve:

- *avere imparato ad apprezzare l'apprendere per se stesso e come via per conoscere se stessi e gli altri*
- *avere sviluppato la comprensione delle etiche e dei valori, manifestando come i comportamenti personali dovrebbero ispirarsi a questi;*
- *capire le implicazioni sociali e personali della tecnologia;*
- *capire come operare in gruppo e come ricoprire ruoli diversi;*
- *aver sviluppato competenze nel gestire relazioni personali ed emotive.*

⁴Contrariamente a quanto si continua a dire e a scrivere nei documenti scolastici, è corretto affermare che non esistono obiettivi “minimi”, perché gli obiettivi sono delle mete, delle linee di traguardi progressivi, che segnano le tappe di itinerari di apprendimento. Un traguardo precedente, pertanto, non è “minimo” rispetto al successivo. (Si può accettare invece la definizione di obiettivi “essenziali”, anche se quelli scartati dall'elenco, forse non si potrebbero considerare “superflui”). È altrettanto corretto definire i livelli degli obiettivi quando si distinguono quelli cognitivi o istruttivi da quelli morali o educativi. I secondi sono sempre più alti nella scala pedagogica e lo si comprende bene, ad esempio, quando un ragazzo usa la propria abilità e le proprie conoscenze a danno di qualcun altro. In pedagogia il fine che giustifica (dà valore, dà senso e legittima) i mezzi (le conoscenze) è l'Autonomia e, come si è iniziato a dimostrare, non c'è altro mezzo per acquisire le autonomie che l'Autonomia stessa. In questa prospettiva gli obiettivi di Autonomia sono sempre “sopra” gli altri perché declinano la libertà stessa degli individui nel suo significato educativo autentico. Si può tuttavia scegliere anche un'altra definizione, come “obiettivi fondamentali” o altre ancora, ma la sostanza non cambia. Si è scelto di usare “massimo livello” consapevole che è una forma senz'altro provocatoria rispetto al modo attuale di valutare le eccellenze scolastiche quasi unicamente sulle performance disciplinari.

⁵ Il rapporto tra istruzione ed educazione è uno dei temi fondamentali della pedagogia e fa parte di quelle “aporie” classiche (autorità e libertà; educazione positiva o negativa, formale o informale...) che hanno impegnato gli studiosi in un dibattito intenso, ma che oggi sembra non interessare nessuno salvo qualche nostalgico accademico. In realtà il problema è oggi più grave di ieri, soprattutto quando ci si accorge che i docenti non ne hanno consapevolezza scientifica e non lo affrontano mai a scuola, salvo in qualche breve corso di pedagogia all'inizio della carriera. Nella distinzione che qui viene fatta tra obiettivi istruttivi e formativi (tra il *sapere* (e il *saper fare*) e il *saper essere*, detto in altro modo) l'accento viene posto nel “massimo livello”, perché gli obiettivi di autonomia sono i più alti (cioè i più durevoli, i più utili, i più importanti dal punto di vista formativo), sia quando si istruisce, sia quando si educa. È ovvio che nella pratica è molto difficile distinguere i due processi, ma è la scuola stessa che impone questa scissione nel momento in cui giudica e valuta l'allievo quasi esclusivamente sui contenuti e sulla loro memorizzazione. Nel prosieguo si evidenzierà come la scuola prevalentemente mirata a trasmettere conoscenze, sbagli in modo madornale anche in quel compito limitato, perché non mira all'autonomia dell'istruzione, ma rende i giovani dipendenti dai docenti. Dalle nostre scuole escono persone abituate ad attendere da qualcun altro il proprio arricchimento culturale e convinte che esso consista in un cumulo progressivo di informazioni sempre più dettagliate e diligentemente memorizzate. Questa passività appresa è una degenerazione del concetto stesso di Cultura che numerosi ricercatori contemporanei evidenziano con apprensione. (Sia Paulo Freire in un passato recente che Edgar Morin oggi, lo evidenziano in modo straordinario)

⁶ F. Tessaro, “*Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*”, Armando 2003, pag. 82-84. Nel paragrafo 4.2 “*Un profilo di competenze esistenziali mature*”, l'autore, rielaborando una proposta di R. Drago, costruisce un repertorio di comportamenti molto efficace e dettagliato che è stato analizzato e riadattato all'interno del laboratorio di Autonomia per gli scopi specifici (**allegato 2.2A**).

⁷ F. Tessaro, cit.

- *prevedere e riconoscere lo stress e i conflitti, ed essere capace di usare le varie tecniche per governarli (Tessaro, ibidem)*

Anche le performance seguenti sono per la maggior parte prestazioni di autonomia morale:

“In una inchiesta a livello nazionale su ciò che i datori di lavoro cercano nei nuovi assunti al primo impiego, le capacità tecniche sono risultate meno importanti della fondamentale capacità di imparare sul lavoro. Dopo di essa i datori di lavoro hanno elencato:

- *la capacità di ascoltare e comunicare oralmente*
- *la capacità di adattarsi e reagire in modo creativo a insuccessi e ostacoli;*
- *il dominio di sé, la fiducia, la motivazione personali necessari per lavorare verso degli obiettivi*
- *l'orgoglio per i risultati raggiunti...*
- *l'efficacia nel lavoro di gruppo e nelle relazioni interpersonali...*
- *le capacità organizzative...*

(D. Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, pag.25⁸)

Considerazioni pedagogiche sulle performance di Autonomia morale

Questi esempi di descrizione dei comportamenti di autonomia morale, posti in relazione a quelli identificati negli assi funzionali, conducono ad una serie di considerazioni che ne specificano le caratteristiche peculiari

- **Nella descrizione dell'asse dell'Autonomia i descrittori rappresentano delle finalità piuttosto che obiettivi;** al loro interno, infatti, si possono stabilire dei livelli progressivi di avvicinamento alla meta che rimane sempre ideale (responsabilità, affidabilità, altruismo, onestà...). Quest'asse dovrebbe forse descrivere i livelli di disciplina acquisiti, le strategie per rafforzare la volontà dall'egocentrismo all'altruismo, dall'egoismo all'oblatività secondo il passaggio “naturale” dall'anomia, all'eteronomia e infine all'autonomia⁹. Gli obiettivi dell'istruzione ovvero delle autonomie nelle differenti competenze si raggiungono una volta per sempre ed è sufficiente un breve aggiornamento per riappropriarsi del livello raggiunto. Quando si imparano ad usare le 4 operazioni o la scrittura, poi non serve ricominciare da capo dalla numerazione o dall'alfabeto, mentre nei comportamenti di Autonomia morale si deve spesso ripartire da zero ed ogni scelta obbliga a giocare di nuovo in relazione ai principi e ai valori¹⁰. Questo aspetto rende molto più difficile l'educazione all'Autonomia rispetto alle altre autonomie.
- **Nel piano delle autonomie la relazione tra educatore e discente è asimmetrica, mentre sul piano dell'Autonomia morale la posizione è simmetrica.** L'educatore è sullo stesso piano del discente e deve fare la stessa fatica del proprio figlio o del proprio allievo nel perseguire comportamenti corretti di tolleranza, sopportazione, comprensione, accettazione della diversità, rispetto di persone e regole. In ambito morale nessun uomo è perfetto e “arrivato” e, anzi, l'educatore deve guardarsi dall'ostentare sé stesso come modello (proprio nel momento in cui cerca con tutte le forze di esserlo!), cioè di essere coerente con il modello professionale e umano del proprio codice deontologico¹¹. Ben diversa è la

⁸ La relazione gerarchica tra prestazioni di autonomia funzionale e di autonomia morale che verrà evidenziata nelle pagine seguenti trova una conferma in questa riflessione dello stesso autore che si riporta **nell'Allegato 2.2B** in fondo a queste pagine

⁹ Il riferimento esplicito è agli studi del pedagogista S.Hessen, *Fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma, 1982.

¹⁰ Rispetto alla differenza tra principi e valori si rimanda **all'Allegato 2.2C in calce**

¹¹ È invece assai frequente nella realtà odierna il fatto che gli insegnanti rigettino questa funzione educativa ostentando scherzosamente le proprie debolezze agli occhi degli allievi, non per autentica modestia, ma per scrollarsi di dosso il peso della responsabilità di essere modelli di comportamento per i propri educandi. È evidente che questa forma puerile di autocommiserazione, spesso formulata in chiave autoironica, lungi dall'essere un'eccezione simpatica, diviene invece un abito di comportamento esattamente contrario a quello morale. Accade così che gli educatori che rifiutano tale ruolo, in realtà lo assumono in negativo, divenendo modelli accattivanti di arrendevolezza verso mete ideali e di accondiscendenza verso le proprie fragilità; diventano perciò dei dis-educatori. La soluzione suggerita già da Aristotele nell'etica a Nicomaco, ovvero il giusto mezzo tra i due estremi, rimane la migliore. L'umiltà dell'insegnante o del genitore nell'ammettere i propri errori non diventa un alibi per non perseguire la via in salita del miglioramento costante, ma un gesto coraggioso di affermazione “pubblica” del proprio impegno nel ricominciare daccapo la salita verso le mete comportamentali richieste dalle leggi, dai codici e dai principi morali e dalla coscienza formata su di essi. Fermezza e umiltà non vanno a confliggere e rimangono dei valori, mentre rigidità e lassismo, formalismo e spontaneismo, inflessibilità e superficialità nel campo etico sono atteggiamenti negativi in contrasto insanabile, come ormai da secoli si è tragicamente sperimentato. Sono atteggiamenti che, da una parte creano

situazione in rapporto alle diverse autonomie funzionali. La distanza fra discente e allievo può essere abissale perché “il maestro” è tale proprio in forza della capacità di padroneggiare le abilità di cui è esperto con consapevolezza e piena indipendenza. I docenti che non lavorano sul proprio temperamento diventano fragili nel confronto morale con i propri allievi e spesso cadono in comportamenti più puerili degli stessi adolescenti che dovrebbero educare. Le classiche preferenze, la incapacità di superare le simpatie e le antipatie nella relazione e nella valutazione, le “vendette”, i ricatti o le punizioni sproporzionate, sono i fatti quotidiani che nelle aule scolastiche sanciscono spesso la superiorità dell’allievo sul piano etico anche rispetto ai professori più competenti. Costoro evitano il confronto sul piano dell’Autonomia morale preferendo quello più sicuro e vincente delle competenze disciplinari dove è più facile dimostrare una egemonia culturale, dietro la quale pretendono di far passare come secondarie le proprie scorrettezze per la paura di doversi confrontare apertamente, così come richiederebbe il proprio ruolo formativo¹².

- **Solo in un contesto virtuoso è possibile l’integrazione sociale delle persone in difficoltà.** Per contesto virtuoso intendiamo quello creato da persone realmente autonome, che fanno propria la regola d’oro del *fare agli altri ciò che vorremmo gli altri facessero a noi*. Qualcuno potrà chiedersi che utilità abbia per un disabile grave o gravissimo, soprattutto mentale, questa riflessione sul concetto di autonomia morale quando una persona non è in grado di pensare nemmeno a sé stessa. Ebbene la risposta può essere duplice. Per prima cosa, se vi sono bassi livelli di sviluppo cognitivo, si deve insistere ancor più a fondo sui *comportamenti di base* che rientrano nell’asse dell’autonomia: ascoltare con rispetto, ubbidire, non usare violenza, controllare l’impulsività... e tutti gli atteggiamenti che presiedono alla condotta “civile”, etica, anche se di “basso” profilo (dal semplice saluto alle espressioni di cortesia e gratitudine, ecc.). In quest’ottica si resta strabiliati nel rilevare da una parte l’onestà e la rettitudine di tante persone disabili e nel notare, all’opposto, la “furbizia” di altre, anche colpite da sindromi gravi, nel perseguire i propri interessi con mille strategie. Nessuno è mai assolto dalla crescita interiore ed esteriore rispetto ai valori!¹³

Una seconda risposta ci viene dall’esperienza di dis-integrazione extrascolastica di allievi “perfettamente” integrati a scuola: perché ciò accade? Perché - è opportuno chiedersi - sono pochi i compagni di classe che condividono il tempo con un coetaneo disabile? Perché sono rari coloro che lo invitano alla festa di compleanno, che escono con lui la domenica, che lo vanno a trovare per fare i compiti? Le risposte, ovvero le “scuse” sono molteplici, comprensibili e non sanzionabili. Ciò che interessa è sottolineare l’importanza di un’educazione alla responsabilità e alla solidarietà sociale, cioè un’educazione all’Autonomia (nell’accezione originaria) di tutti gli allievi della classe in cui è inserito il compagno *disabile*. La solidarietà è un *dovere* del cittadino e, nel senso comune, *dovere* si oppone a *piacere*. Trasformare la solidarietà in piacere è proprio l’opera educativa della scuola come agenzia di socializzazione primaria e secondaria (visto l’allargamento della frequenza nelle classi normali degli allievi disabili che ormai, in Italia, va dal nido all’università). La solidarietà è l’unica modalità di integrazione reale del disabile come portatore di diritti che, simmetricamente, richiedono l’adempimento di doveri da parte degli altri cittadini per potersi realizzare. Se la scuola

rigetto proprio verso la legge morale che cercano di difendere, dall’altra producono un rigetto della stessa per pregiudizio, cioè senza averla mai conosciuta veramente e senza aver mai sperimentato il benessere che produce nella società e nell’interiorità.

¹² *Un docente deve lavorare molto su se stesso, con un impegno forse minore di tempo, ma certamente maggiore di fatica rispetto alla preparazione delle lezioni. Molti, tuttavia, sono i colleghi che non condividono questa visione e considerano il proprio dovere alla stregua di quello di un qualsiasi altro lavoratore. Alcuni affermano spudoratamente: “per quello che mi danno faccio anche troppo”. Una volta una collega rispose a questa insegnante: “prega il tuo dio di non trovare mai nella vita un medico che la pensi così quando ne hai bisogno”. L’insegnante non è superiore agli altri operai in forza di uno status acquisito, bensì di un ruolo particolare che gli è stato attribuito. Il suo lavoro è speciale perché a lui non sono affidate carrozzerie di automobili o indumenti da aggiustare, né anziani da divertire o animali da allevare; gli sono affidate persone nella fase più critica della loro crescita, quella lunga fase che determinerà il loro carattere più ancora della propria dotazione cromosomica. Il fatto che molti docenti (sostenuti da esperti poco... esperti) rifiutino questa responsabilità, costituisce un aspetto a dir poco deludente, sul quale non serve spendere parole, perché simile corrente di pensiero serve da alibi ai mestieranti del “27” e contribuisce ad abbassare la professionalità docente al rango di agente istruttore, ben presto facilmente sostituibile, soprattutto nella scuola superiore, dai migliori insegnanti delle discipline, ormai reperibili in rete o fruibili attraverso videoconferenze pianificate sul territorio nazionale.*

¹³ La costituzione non prevede deroghe per nessuno al dovere di solidarietà. L’art. 2 recita infatti “La repubblica (...) richiede l’adempimento dei doveri *inderogabili* di solidarietà...”, perciò non si può sottrarre a questo impegno morale nemmeno un disabile grave (ovviamente in ragione delle proprie forze e delle capacità intellettive)

sviluppa soltanto le autonomie degli assi, ma non bada all'asse dell'Autonomia, istruirà ma non educerà, e nella fattispecie *inserirà* ma non *integrerà* gli allievi, perché l'integrazione avviene soltanto in un contesto virtuoso dove la maggior parte delle persone sceglie uno stile propositivo di relazioni umane e farà a gara nell'aiutarsi a vicenda. Un tale clima di classe porterà anche gli indecisi a scegliere l'iniziativa morale al posto dell'interesse, del piacere personale e dell'indifferenza diffusa, non fosse altro che per sentirsi loro stessi integrati nel gruppo o anche semplicemente consapevoli della bellezza della reciprocità di tale accettazione. Invitare ad una festa un compagno disabile o andare a svolgere le lezioni a casa sua sono scelte che si fanno più per dovere che "spontaneamente", anche se l'atteggiamento varia da persona a persona e anche se si tende a considerare *spontaneo* il comportamento asimmetrico di chi è spinto ad aiutare per propensione personale o per altre cause come le motivazioni religiose¹⁴. Senza nulla togliere alla bontà della motivazione religiosa, essa vale in qualche modo per tutti nella sua componente compassionevole, ma l'assolvimento di un dovere civico non può essere subordinato alla volubilità di un sentimento, di un'emozione o di una sensibilità individuale, né corrisponde ad una imposizione contraria alla libertà se non per quelle persone che non hanno saputo interiorizzarlo¹⁵. Insomma, soltanto le persone che sanno imporre a sé stesse le cose giuste da fare anche se ciò costa a volte fatica e rinuncia al personale interesse e tornaconto, riescono a realizzare la "fratellanza" auspicata nei documenti di base di tutte le società evolute. Queste rinunce corrispondono ai sacrifici richiesti dal rispetto delle regole (della buona educazione, di circostanza, del codice della strada, dell'istituzione scolastica, delle leggi, ecc.): ci vuole un lungo esercizio affinché il ragazzo riesca a interiorizzarle tanto da trasformare la propria sensibilità fino al punto di rispettare le regole "spontaneamente" e di sentirsi a disagio nel trasgredirle. E questo esercizio sarà più efficace quanto maggiore sarà il consenso e la partecipazione del gruppo. Non è raro, tuttavia, che le persone altruiste vengano sottilmente emarginate dal gruppo anche attraverso un riconoscimento "formale" che nasconde un atteggiamento sostanziale ben diverso¹⁶.

Tutte le ricerche tese a sviluppare abilità di indipendenza non consentono al disabile di acquisire pienamente la sua cittadinanza e la sua umanità se il contesto è amorale, e per amorale si intende una realtà, un ambiente anche non apparentemente ostile, ma indifferente, di accoglimento formale, di sopportazione camuffata, insomma un luogo frequentato e costruito da persone che pongono il proprio tornaconto come primo obiettivo del proprio agire e ritengono la fratellanza come un precetto per gente in vena di perfezionismi.

E' un ambiente virtuoso quello che integra il disabile; e per dirsi virtuoso, quell'ambiente dev'essere costituito di persone che gareggiano a stimarsi e ad aiutarsi a vicenda. Ovviamente questo quadretto idillico farà sorridere più di qualcuno. Ciò non significa che gli educatori debbano costruire ambienti di solidarietà "artificiale", ma piuttosto luoghi di incontro e di comunicazione, prevalentemente ossigenati rispetto a quelli asfissianti della grigia quotidianità, dove gli allievi pensano più che altro ai fatti propri, studiano per il voto, si relazionano con il disabile per pietà e vivono alla giornata senza progetti e desideri di ampio respiro. In questa prospettiva l'educazione all'autonomia postula una scuola meno passiva e sedentaria possibile.

¹⁴ Nella cultura cattolica, dove la compassione è una virtù fondamentale, il dovere di solidarietà è spesso identificato con un sentimento generico di "pena" che si prova di fronte alla situazione della persona in difficoltà. Questo atteggiamento non cerca le cause dell'emarginazione e si auto-gratifica compiendo il sacrificio, gradito a Dio, di aiutare amorevolmente i fragili. Tuttavia è emerso proprio dal mondo cattolico la critica a questa visione, coniugandola con i doveri costituzionali: nella "Lettera ad una professoressa" della scuola di Barbiana di don Lorenzo Milani, veniva così sintetizzata a p. 94: "*Cercasi un fine. Bisogna che sia onesto. Grande. Che non presupponga nel ragazzo null'altro che d'essere uomo. Ciò che vada bene per credenti e atei. Io lo conosco. Il priore me l'ha imposto da quando avevo 11 anni e ne ringrazio Dio. Ho risparmiato tanto tempo. Ho saputo minuto per minuto perché studiavo. Il fine giusto è dedicarsi al prossimo. E in questo secolo come vuole amare se non con la politica o col sindacato o con la scuola?*"

¹⁵ A. Schopenhauer ne "Il mondo come volontà e rappresentazione" scrive pagine intense sul perché noi piangiamo quando vediamo un altro soffrire e afferma che ciò avviene perché noi ci immedesimiamo istintivamente in quella sorte che avrebbe potuto essere stata la nostra e che in futuro potrebbe ancora colpirci.

¹⁶ Da una parte si dice al compagno "sei molto bravo", ma dall'altra si pensa (e a volte lo si dice pure) "io non lo farei mai": ti riconosco un merito e il mio elogio, ma non mi metto in gioco e nell'ammettere la mia debolezza attribuisco ad essa un carattere duraturo, quasi "genetico" non dipendente dalla mia volontà. A volte si definisce la propria volontà come debole senza accorgersi che è una contraddizione intrinseca. Come si può non comandare alla propria volontà se la volontà è proprio la capacità che ciascuno possiede di comandare a sé stessi? È risaputo che le persone meno disponibili ad imporre comportamenti morali a sé stessi sono irremovibili nell'accettare le proposte di soluzione ai propri problemi (si pensi ad un alcolizzato o al tossicodipendente). Solo una comunità accogliente e integrante, accettata come luogo del controllo esterno che surroga la mancanza del mio controllo interno, può educare all'altruismo anche chi è implosivo su sé stesso in forma quasi paranoica.

2.2A Allegato

Ricerca di classificazioni possibili dell'asse dell'Autonomia secondo il significato etimologico.

Per riferirci a proposte di classificazione e descrizione già sperimentate e frutto della ricerca internazionale più accreditata, prenderemo come riferimento il testo del prof. Fiorino Tessaro “*Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*” (ed. Armando) e precisamente il primo capitolo nella parte in cui, dopo la classificazione degli stili cognitivi passa a determinare altri 3 aspetti del profilo funzionale dello studente. Il primo ci sembra il più adeguato per definire l'autonomia morale, ma anche gli altri contengono indicatori dell'asse dell'autonomia e tra essi ne abbiamo scelti 4 di significativi.

Dalle finalità educative alla didattica della condotta

Su questi indicatori proponiamo di svolgere un “esercizio” che aiuti a scoprire come in ciascuna descrizione del comportamento siano nascosti i valori assoluti di riferimento condivisi dalla comunità educante e i loro orientamenti contrari. Con questo espediente si vuole soltanto evidenziare la stretta connessione tra finalità ed obiettivi e far emergere dalle descrizioni pratiche di atteggiamenti umani i riferimenti valoriali “teorici” connaturati in ogni attività e relazione. L'esercizio dovrebbe altresì contribuire a risolvere la difficoltà di descrivere la condotta in termini non generici né aleatori. Insomma, è possibile descrivere l'uomo virtuoso che sta sviluppandosi nell'allievo che ci sta di fronte. Il profilo che ne esce riguarda tutti: abili e disabili, proprio perchè siamo tutti *diversamente abili*¹⁷. E' importante precisare ancora una volta che tale descrizione della personalità non deve servire per etichettare il carattere o il temperamento degli allievi, ma determina una valutazione di processo piuttosto articolata ed aperta che mira ad indicare la strada del miglioramento e non la stigmatizzazione di eventuali atteggiamenti negativi. Dovrebbe essere l'allievo stesso che, posto di fronte a questi descrittori riconosce e si riconosce in quei comportamenti che lo descrivono correttamente, anche “negativi”, rispetto ai quali egli dovrebbe assumere impegni concreti, aiutato dal docente che ne diventa il garante e il facilitatore del processo di crescita interiore.

Ogni descrizione va inserita all'interno del contesto in cui avviene

Si è aggiunta nella tabella originaria, per ogni indicatore, una colonna ove segnare *la disciplina e il contesto di osservazione*. Rilevare il contesto è essenziale per non cadere in errori di valutazione gravissimi. Considerare un allievo in più contesti è essenziale. Spesso egli si comporta diversamente con docenti e in luoghi diversi. È pigro in matematica, ma è attivo in educazione fisica; è chiuso con gli adulti, ma estroverso con i coetanei; si impegnava quando la situazione familiare era serena e ora non si interessa di nulla da quando i genitori si sono divisi, ecc. La personalità di un essere umano è in continua evoluzione, pertanto non si deve pretendere di ingabbiarne la descrizione in griglie sempre più numerose e complesse. Questo esercizio serve ai docenti per osservare in modo non superficiale ed episodico; serve per impostare in maniera efficace la progettazione; è essenziale per individualizzare i percorsi; consente di comprendere quanto decisiva sia la relazione umana con i propri allievi; evidenzia la necessità di considerare i diversi stili cognitivi; **postula l'autovalutazione del discente come scopo primario della valutazione stessa.**

A coloro che si ostinano a classificare in forme rigide e imm modificabili i comportamenti degli studenti, queste descrizioni attente sono utili per dimostrare proprio il contrario e cioè che il comportamento è modificabile e non imbrigliabile e che, quando si presenta costante, è spesso tale perchè è rigido colui che lo descrive oppure perchè quel tipo di atteggiamento risponde in modo uniforme e speculare alla rigidità dello stimolo che riceve dalla parte opposta.

Nel paragrafo 3.2 “*Le relazioni con gli altri: alla ricerca di responsabilità*” (p. 42-44), si propongono otto indicatori; “ogni indicatore viene interpretato da alcuni descrittori a polarità positiva ed altri, all'opposto, a massima polarità negativa. Tra le due polarità si può supporre una scala a sei livelli (...)”. La scala a sei livelli è stata segnata in modo da considerare uno spartiacque “centrale” tra polo positivo e negativo, con l'aggiunta di un “eccesso” soltanto nel positivo. Gli eccessi sono da evitare in entrambe i poli, ma mentre il negativo diventa patologico e facilmente identificabile, si rischia di non considerare altrettanto pericolosi i comportamenti esasperatamente positivi, come un impegno di studio troppo assiduo, una responsabilità

¹⁷ Il neologismo italiano “*diversamente abili*” condensato nel lemma “*diversabile*” e “*diversabilità*” (da Janes e Canevaro, 2005) è un'invenzione di Jeff Onorato un campione sardo di sci acquatico che a seguito di un'emiparesi da incidente ha saputo vincere la disabilità proprio dove la disabilità lo aveva vinto e cioè nel fisico, diventando campione mondiale dei “normodotati” pur con la sua grave menomazione, cioè sciando con una gamba sola e poi aprendo una scuola sportiva per tutti all'isola della Maddalena.

esagerata, un'autonomia intesa come assoluta indipendenza dagli altri o un'obbedienza incondizionata... comportamenti che, invece, a certi docenti possono apparire addirittura esemplari nel contesto scolastico tradizionale!

Ecco gli indicatori:

1. INTERAZIONE
2. SOLIDARIETÀ
3. CAPACITÀ DI ASCOLTO
4. RICONOSCIMENTO SOCIALE
5. COOPERAZIONE
6. UMORISMO
7. MEDIAZIONE SOCIALE
8. PARTECIPAZIONE
9. PERSISTENZA¹⁸
10. RESPONSABILITÀ¹⁹
11. OPEROSITÀ
12. IMPEGNO

Esercizio di scoperta e identificazione dei valori condivisi, “nascosti” nei descrittori del comportamento

I descrittori del primo indicatore sono riportati di seguito con l'aggiunta da parte nostra dello svolgimento dell'esercizio nelle colonne che evidenziano i valori o le virtù (i punti di forza) e i disvalori o i vizi (i punti di debolezza) dell'allievo. Non si sono completati gli altri indicatori in modo da lasciare ad ogni singolo docente o allievo o gruppi di docenti e allievi la possibilità di sviluppare la riflessione senza ulteriori imboccamenti. Nella casella del contesto di è simulato per il primo indicatore un tipo di osservazione possibile da parte di un docente che volesse stendere un profilo dettagliato.

Nel secondo indicatore invece si è simulata la risposta di un allievo che ha imparato ad usare questo schema per l'autoanalisi del proprio comportamento.

Le numerazioni in calce a ciascuna tabella (da +3 a -3) sono contenute nel testo originale e servono per una valutazione semplificata la quale, nonostante l'aggiunta dell'ultima colonna, può essere comunque usata come è previsto e cioè come indicazione dell'orientamento del soggetto verso una polarità positiva o negativa.

INDICATORE:

INTERAZIONE

Descrittori a polarità positiva	Valori o virtù, punti di forza	Descrittori a polarità negativa	Dis-valori o vizi Punti di debolezza	data	DISCIPLINA E CONTESTO DI OSSERVAZIONE (di un docente)	
L'allievo si inserisce bene nei gruppi di lavoro; vive favorevolmente lo scambio interpersonale; manifesta le sue idee, i suoi sentimenti, e rispetta quelli degli altri	APERTURA del carattere ESTROVERSIONE RISPETTO	L'allievo tende ad isolarsi, ad estraniarsi dal gruppo; a ricercare l'attenzione degli altri in modi inadeguati e impropri; non comunica il suo punto di vista; deride le opinioni altrui	CHIUSURA del carattere EGOCENTRISMO DERISIONE		Caio si inserisce bene nei gruppi di lavoro quando non vive una dimensione competitiva (come durante l'attività di preparazione teatrale), mentre tende ad isolarsi ed estraniarsi durante la lezione di scienze (durante la quale il docente interroga continuamente gli allievi). Manifesta in ogni contesto le sue idee, ma con più fatica i suoi sentimenti, confidandosi con un solo docente. Valutazione: +1	
eccesso	3	2	1	-1	-2	-3

¹⁸ riportiamo questo indicatore dal paragrafo 3.3 “*Lo sviluppo del sé: alla ricerca di identità*”

¹⁹ Nel paragrafo 3.4 “*L'impegno e l'azione: alla ricerca dei valori*”, sono riportati altri 8 indicatori. Di questi ne estrapoliamo soltanto 3.

**INDICATORE:
SOLIDARIETA'**

Descrittori a polarità positiva	Valori o virtù	Descrittori a polarità negativa	Dis-valori o vizi	DISCIPLINA E CONTESTO DI OSSERVAZIONE (svolta da allievo)		
L'allievo si mostra solidale e partecipe; offre spontaneamente aiuto ai compagni in difficoltà; sa chiedere aiuto agli altri, in caso di bisogno, e ne riconosce i meriti	SOLIDARIETÀ COMPLICITÀ positiva RICONOSCENZA OGGETTIVITÀ	L'allievo è egoista; trattiene per sé ciò che sa; è poco disposto a condividere le sue cose; è indifferente e non partecipa alle difficoltà altrui, ma pretende attenzione alle proprie.	EGOISMO CHIUSURA INDIFFERENZA	Io non mi ritengo tanto egoista perché sono solidale con alcuni amici intimi e tuttavia un po' meno con gli altri. Non mi piace chiedere aiuto perché sono orgoglioso, ma so riconoscere i meriti dei compagni. Insomma sono solo un po' solidale perché mi sento a volte preso in giro. Voto Autovalutazione: -1		
eccesso	3	2	1	-1	-2	-3

Si possono applicare anche ai seguenti indicatori le osservazioni di docenti e allievi. Al termine, raccogliendo solo la colonna del contesto dovrebbe uscire un profilo credibile, non statico e utile per cogliere i progressi o i regressi nei successivi confronti (e autoanalisi) che possono svolgersi all'inizio (e/o anche alla fine) di ogni anno scolastico.

**INDICATORE:
CAPACITA' DI ASCOLTO**

Descrittori a polarità positiva	Valori o virtù	Descrittori a polarità negativa	Dis-valori o vizi	DISCIPLINA E CONTESTO DI OSSERVAZIONE		
L'allievo ascolta gli altri, li lascia parlare; cerca di comprendere a fondo le idee espresse, mettendosi nei loro panni; chiede chiarimenti di ciò che non capisce; rispetta le posizioni che non condivide.	ASCOLTO IMMEDESIMAZIONE MODESTIA TOLLERANZA	L'allievo non si interessa dell'opinione degli altri, li interrompe continuamente; tende ad imporre sempre le proprie idee e nega quelle degli altri; si irrita se l'altro non lo ascolta; denigra le posizioni che non condivide.				
eccesso	3	2	1	-1	-2	-3

**INDICATORE:
RICONOSCIMENTO SOCIALE**

Descrittori a polarità positiva	Valori o virtù	Descrittori a polarità negativa	Dis-valori o vizi	DISCIPLINA E CONTESTO DI OSSERVAZIONE		
L'allievo, nel lavoro, apprezza il valore e distingue i meriti suoi dagli altri; riconosce l'importanza della reciprocità e dello scambio; manifesta riconoscenza per il supporto ricevuto.	RICONOSCIMENTO DEI MERTITI ALTRUI OBIETTIVITÀ RICONOSCENZA	L'allievo manifesta indifferenza o gelosia di fronte ai successi degli altri, ne contesta l'importanza; magnifica i propri meriti, nega o scredita quelli altrui.				
eccesso	3	2	1	-1	-2	-3

**INDICATORE:
COOPERAZIONE**

Descrittori a polarità positiva		Valori o virtù	Descrittori a polarità negativa		Dis-valori o vizi		DISCIPLINA E CONTESTO DI OSSERVAZIONE
L'allievo, nel lavoro con gli altri, dà informazioni, fa proposte, esprime le proprie opinioni; accetta e sostiene il ruolo affidatogli, si raccorda con gli altri per il successo comune.		PREMUROSITÀ PROPOSITIVITÀ DOCILITÀ COOPERATIVITÀ	L'allievo, nel lavoro con gli altri, vede solo il proprio tornaconto; è passivo e refrattario all'azione comune; non accetta i compiti assegnati, si intromette e contesta il lavoro degli altri				
eccesso	3	2	1	-1	-2	-3	

**INDICATORE:
UMORISMO**

Descrittori a polarità positiva		Valori o virtù	Descrittori a polarità negativa		Dis-valori o vizi		DISCIPLINA E CONTESTO DI OSSERVAZIONE
L'allievo sa cogliere il lato umoristico delle cose; sdrammatizza situazioni difficili ricorrendo al paradosso e all'ironia; sa stare agli scherzi e scherza volentieri, nel rispetto della tolleranza altrui		GIOCOSITÀ SIMPATIA	L'allievo non ha il senso dell'umorismo; reagisce con permalosità agli scherzi; tratta gli altri con derisione e sarcasmo; è rigido, non comprende gli aspetti paradossali e contraddittori.				
eccesso	3	2	1	-1	-2	-3	

**INDICATORE:
MEDIAZIONE SOCIALE**

Descrittori a polarità positiva		Valori o virtù	Descrittori a polarità negativa		Dis-valori o vizi		DISCIPLINA E CONTESTO DI OSSERVAZIONE
L'allievo, in caso di dissidio con gli altri, ricerca soluzioni costruttive riconoscendo gli elementi di interesse nelle diverse posizioni; cerca di conciliare le sue idee con quelle degli altri; ammette i propri errori.		VOLONTÀ di Conciliazione e di compromesso positivo	L'allievo lascia che le divergenze degenerino in conflitto; non ammette i propri errori ed enfatizza quelli altrui; è competitivo fino all'esasperazione, e considera il concorrente come un nemico e non come un avversario				
eccesso	3	2	1	-1	-2	-3	

**INDICATORE:
PARTECIPAZIONE**

Descrittori a polarità positiva		Valori o virtù	Descrittori a polarità negativa		Dis-valori o vizi		DISCIPLINA E CONTESTO DI OSSERVAZIONE
L'allievo interviene in modo pertinente e appropriato; pone domande per approfondire e per capire; esprime le sue idee per promuovere la crescita del gruppo.		VOLONTÀ di condivisione e di collaborazione	L'allievo non interviene mai, neppure se continuamente stimolato; non pone domande; non avanza innovazioni ed ostacola l'adozione dei cambiamenti proposti dagli altri				
eccesso	3	2	1	-1	-2	-3	

Dal paragrafo 3.3 *“Lo sviluppo del sè: alla ricerca di identità”*

INDICATORE:

PERSISTENZA

Descrittori a polarità positiva	Valori o virtù	Descrittori a polarità negativa	Dis-valori o vizi	DISCIPLINA E CONTESTO DI OSSERVAZIONE		
L'allievo partecipa con tenacia e assiduità nell'azione intrapresa; si concentra; mantiene l'attenzione e non si distrae facilmente; si sente responsabile della realizzazione del compito affidatogli	PERSEVERANZA TENACIA RESPONSABILITÀ	L'allievo è incostante; non è in grado di mantenere con assiduità l'impegno in un progetto o in un lavoro; di fronte alla fatica è portato a lasciare perdere e ad abbandonare il compito.				
eccesso	3	2	1	-1	-2	-3

Dal paragrafo 3.4 *“L'impegno e l'azione: alla ricerca dei valori”*

INDICATORE:

RESPONSABILITÀ

Descrittori a polarità positiva	Valori o virtù	Descrittori a polarità negativa	Dis-valori o vizi	DISCIPLINA E CONTESTO DI OSSERVAZIONE		
L'allievo mantiene gli impegni assunti portandoli a termine nei modi previsti; riconosce adeguatamente i propri meriti e i propri demeriti; presenta un'attribuzione prevalentemente interna; si sente responsabile di ciò che gli succede.	ESSERE DI PAROLA CORRETTEZZA, FEDELITÀ	L'allievo si manifesta incostante e inconcludente; si presenta normalmente in ritardo; affronta le attività all'ultimo momento e secondo l'interesse contingente; tende ad attribuire il suo successo a sè stesso e l'insuccesso a fattori esterni	INCOSTANZA IRRISPETTOSO degli orari, delle consegne,... INATTENDIBILITÀ			
eccesso	3	2	1	-1	-2	-3

INDICATORE:

PRODUTTIVITÀ

Descrittori a polarità positiva	Valori o virtù	Descrittori a polarità negativa	Dis-valori o vizi	DISCIPLINA E CONTESTO DI OSSERVAZIONE		
L'allievo è attivo, dinamico, operoso; svolge attività diverse e variegate; sa ottimizzare le risorse a disposizione; è rapido nell'azione, solerte, capace di sbrigare il lavoro assegnato; è intraprendente e sicuro delle proprie capacità	LABORIOSITÀ	L'allievo è poco produttivo, è pigro e indolente, apatico e svogliato; se la prende con comodo; non è preoccupato di finire il lavoro; non è mai propositivo rispetto alle attività da intraprendere	PIGRIZIA INDOLENZA SVOGLIATEZZA APATIA ABULIA			
eccesso	3	2	1	-1	-2	-3

INDICATORE:

IMPEGNO

Descrittori a polarità positiva	Valori o virtù	Descrittori a polarità negativa	Dis-valori o vizi	DISCIPLINA E CONTESTO DI OSSERVAZIONE		
L'allievo esegue regolarmente il lavoro assegnato senza bisogno di supporti esterni; persiste nello sforzo per completare il compito; tollera la fatica	AFFIDABILITÀ	L'allievo si rivolge a qualcun altro per portare a termine il lavoro assegnato; alle prime difficoltà abbandona il campo; interrompe con frequenza il lavoro.				
eccesso	3	2	1	-1	-2	-3

Suggerimenti per l'uso delle tabelle nelle descrizioni di caso

Nel testo originale le tabelle appaiono nel modo seguente:

INDICATORE:

IMPEGNO

Descrittori a polarità positiva	Descrittori a polarità negativa
L'allievo esegue regolarmente il lavoro assegnato senza bisogno di supporti esterni; persiste nello sforzo per completare il compito; tollera la fatica	L'allievo si rivolge a qualcun altro per portare a termine il lavoro assegnato; alle prime difficoltà abbandona il campo; interrompe con frequenza il lavoro.

Alla fine appare una tabella di sintesi come questa:

IL PROFILO SOCIO RELAZIONALE ANALISI DEI COMPORTAMENTI SOCIALI

indicatore	eccesso	Livelli nei descrittori a polarità positiva			Livelli nei descrittori a polarità negativa		
		3	2	1	-1	-2	-3
INTERAZIONE							
SOLIDARIETÀ							
CAPACITÀ DI ASCOLTO							
RICONOSCIMENTO SOCIALE							
COOPERAZIONE							
UMORISMO							
MEDIAZIONE SOCIALE							
PARTECIPAZIONE							

Si tratta di individuare per ogni indicatore il livello nei relativi descrittori, considerando che 1 (o -1) corrisponde a un comportamento

1. *Tendenzialmente* positivo (o negativo)
2. *Abbastanza*
3. *completamente*

Alla fine, unendo i numeri relativi ai livelli segnati, si traccia il profilo socio-relazionale.

Questo sistema, però, funziona in modo adeguato se per ciascuna polarità i descrittori hanno un'omogenea valenza. Nella realtà ogni descrizione può avere una valutazione differente, perciò si propone una modalità più articolata, ma che risulta semplice, più corretta nel risultato e, alla fine, più leggibile.

L'esperienza maturata dai docenti del Laboratorio consiglia, infatti, di usare anche la colonna (o la esplicitazione) del contesto e di inserire la data di rilevazione del comportamento. Quest'ultimo dettaglio è una raffinatezza che consente di evidenziare i cambiamenti nel tempo, visto che tra un'osservazione e l'altra possono passare anche degli anni! Nell'adolescenza alcuni mesi possono produrre cambiamenti radicali del comportamento che, nell'età adulta, possono avvenire dopo decine di anni.

INDICATORE: **IMPEGNO**

Descrittori a polarità positiva	Descrittori a polarità negativa	data	DISCIPLINA E CONTESTO DI OSSERVAZIONE
L'allievo esegue regolarmente il lavoro assegnato senza bisogno di supporti esterni; persiste nello sforzo per completare il compito; tollera la fatica	L'allievo si rivolge a qualcun altro per portare a termine il lavoro assegnato; alle prime difficoltà abbandona il campo; interrompe con frequenza il lavoro.		(Vedi commento più sotto)

Nella descrizione da inserire nel PDF, si possono semplicemente sfruttare i descrittori con l'aggiunta degli avverbi che li qualificano. Supponiamo ad esempio che, rispetto all'indicatore *impegno*, l'allievo propenda per un comportamento rivolto alla polarità negativa; si dovrebbe scrivere:

asse AUTONOMIA;

IMPEGNO: “L’allievo si rivolge *tendenzialmente* a qualcun altro per portare a termine il lavoro assegnato; alle prime difficoltà abbandona *completamente* il campo; interrompe *completamente* il lavoro se non richiede un impegno pratico, altrimenti tollera *abbastanza* la fatica, soprattutto quando si impegna in compiti di recitazione (Teatro) e di educazione fisica”.

Come si vede, l’ultimo descrittore in negativo è stato mitigato dall’aggiunta di quello positivo simmetricamente corrispondente e del contesto di esecuzione del compito. Nella tabella si ipotizza un completamento della terza colonna in prima persona da parte di un allievo che impara ad auto-valutarsi

Descrittori a polarità positiva	Descrittori a polarità negativa	data	DISCIPLINA E CONTESTO DI OSSERVAZIONE (Scritto da un allievo)
L’allievo esegue regolarmente il lavoro assegnato senza bisogno di supporti esterni; persiste nello sforzo per completare il compito; tollera la fatica	L’allievo si rivolge a qualcun altro per portare a termine il lavoro assegnato; alle prime difficoltà abbandona il campo; interrompe con frequenza il lavoro.		Nei compiti di questa materia (...) mi rivolgo <i>tendenzialmente</i> a qualcun altro per portare a termine il lavoro assegnato; alle prime difficoltà abbandono <i>completamente</i> il campo; interrompo <i>completamente</i> il lavoro se non richiede un impegno pratico, altrimenti tollero <i>abbastanza</i> la fatica, soprattutto quando mi impegno in compiti di recitazione (Teatro) e di educazione fisica

Il fatto di usare degli avverbi come *tendenzialmente*, *completamente*, *abbastanza*, *spesso*, *raramente*, *frequentemente*, *parzialmente* o locuzioni corrispondenti (di solito, qualche volta, ecc.) può essere considerata una modalità negativa a causa dell’approssimazione di termini come “abbastanza” o “qualche volta”, contrapposti alla chiarezza di altri come “completamente” o “mai”. Ciò che conta, tuttavia, in ambito morale non dev’essere la misurazione oggettiva o incontrovertibile di un atteggiamento, ma la rilevazione di una tendenza o il riconoscimento di un abito da cambiare, da migliorare o da mantenere. Il fatto di riconoscere i propri punti di forza aumenta l’autostima. E più ancora il riconoscimento delle proprie fragilità, soprattutto se si ha il coraggio di dividerlo, diventa un momento essenziale di comunione con l’insegnante o il gruppo (es. la classe scolastica), proprio perché si ha la certezza di non essere sbeffeggiati o emarginati, ma accolti e aiutati nel percorso di miglioramento personale, rispetto al quale gli altri assumono il ruolo di garanti e testimoni.

2.2B Allegato

Educare l'emotività è formare la coscienza morale (Goleman)

Nonostante le cattive notizie, gli ultimi dieci anni sono stati testimoni di un'esplosione senza precedenti di studi scientifici sull'emozione. Soprattutto impressionanti sono gli studi resi possibili da metodi innovativi come le nuove tecnologie per l'ottenimento di immagini del cervello nel vivente. Esse hanno dato forma per la prima volta nella storia dell'uomo a ciò che è sempre stato fonte di profondo mistero: ci hanno mostrato il funzionamento di questa massa intricata di cellule proprio nel momento in cui noi pensiamo e sentiamo, immaginiamo e sogniamo. Questa mole di dati neurobiologici ci fa comprendere più chiaramente che mai il modo in cui i centri emozionali del cervello ci spingono alla rabbia o alle lacrime, e come l'attività delle parti più antiche del cervello - quelle che ci spingono a fare la guerra, ma anche l'amore - possa essere, nel bene e nel male, incanalata. Questa chiarezza senza precedenti sui meccanismi delle emozioni e sulle loro debolezze offre alcuni nuovi rimedi per le crisi emotive che affliggono la collettività. Se ho dovuto aspettare fino ad ora per scrivere questo libro è stato per disporre di risultati scientifici sufficienti. In larga misura, queste intuizioni sono arrivate tanto in ritardo perché per molti anni il ruolo del sentimento nella vita mentale è stato sorprendentemente trascurato dalla ricerca; le emozioni sono così rimaste un continente in gran parte inesplorato dalla psicologia scientifica. In questo vuoto, è andata poi riversandosi una marea di libri e di manuali pieni di consigli ben intenzionati che nel migliore dei casi erano basati sull'opinione di medici, ma che comunque lasciavano molto a desiderare in quanto a basi scientifiche. Finalmente, oggi la scienza è in grado di mappare il cuore umano con una certa precisione e può rispondere con autorevolezza a queste domande urgenti e sconcertanti sugli aspetti più irrazionali della psiche. Questa mappatura costituisce una vera e propria sfida per coloro che sostengono una concezione limitata dell'intelligenza, che ritengono il Qi un dato di fatto genetico imm modificabile dall'esperienza, e che considerano il destino in larga misura prefissato da tali presupposti. Questa tesi ignora la domanda più stimolante:

che cosa possiamo cambiare, per aiutare i nostri figli a vivere meglio? Quali fattori sono in gioco, ad esempio, quando persone con elevato Qi falliscono e quelle con Qi modesti danno prestazioni sorprendentemente buone? Secondo me, molto spesso la differenza sta in quelle capacità indicate collettivamente come intelligenza emotiva, un termine che include l'autocontrollo, l'entusiasmo e la perseveranza, nonché la capacità di automotivarsi. E queste capacità, come vedremo, possono essere insegnate ai bambini, mettendoli così nelle migliori condizioni per far fruttare qualunque talento intellettuale la genetica abbia dato loro. Al di là di questa possibilità, si profila un pressante imperativo morale. I nostri sono tempi nei quali il tessuto della società sembra logorarsi a velocità sempre maggiore, nei quali l'egoismo, la violenza e la miseria morale sembrano congiurare per corrompere i valori della nostra vita di comunità. È qui che la tesi che sostiene l'importanza dell'intelligenza emotiva si impernia sul legame fra sentimento, carattere e istinti morali. Ci sono prove crescenti del fatto che, nella vita, atteggiamenti fondamentalmente morali derivino dalle capacità emozionali elementari. L'impulso è il mezzo dell'emozione; il seme dell'impulso è un sentimento che preme per esprimersi nell'azione. Chi è alla mercé dell'irimpulso - chi manca di autocontrollo - è affetto da una carenza morale: la capacità di controllare gli impulsi è alla base della volontà e del carattere. Per lo stesso motivo, la radice dell'altruismo sta nell'empatia, ossia nella capacità di leggere le emozioni negli altri; senza la percezione delle esigenze o della disperazione altrui, non può esserci preoccupazione per gli altri. E se esistono due atteggiamenti morali dei quali i nostri tempi hanno grande bisogno, quelli sono proprio l'autocontrollo e la compassione.

GOLEMAN D, *Intelligenza emotiva*, Superpocket 2002, pag. 14-15

Questa pagina condensa in modo esemplare il lavoro che stiamo svolgendo nel laboratorio pedagogico per l'autonomia degli allievi disabili (e non disabili). Essa conferma che siamo sulla giusta strada, mentre la scuola di ogni giorno sembra dimenticare il proprio obiettivo focalizzandosi sulle verifiche ossessive delle conoscenze e considerando la formazione degli atteggiamenti morali come frutto di infinite "prediche", richiami, ed altri sermoni più o meno minacciosi o edificanti. In realtà, solo attraverso la cooperazione si può giungere a quella fratellanza che è lo scopo di ogni formazione umana in tutto il mondo.

2.2C Allegato

Valori e princîpi, una differenza sostanziale

Che cosa sono i valori? Li si confronti con i princîpi. Princîpi e valori si usano, per lo pi, indifferentemente, mentre sono cose profondamente diverse. Possono riguardare gli stessi beni: la pace, la vita, la salute, la sicurezza, la libert, il benessere, eccetera, ma cambia il modo di porsi di fronte a questi beni. Mettendoli a confronto, possiamo cercare di comprendere i rispettivi concetti e, da questo confronto, possiamo renderci conto che essi corrispondono a due atteggiamenti morali diversi, addirittura, sotto certi aspetti, opposti.

Il valore, nella sfera morale, è qualcosa che deve valere, cioè un bene finale che chiede di essere realizzato attraverso attività a ciò orientate. È un fine, che contiene l'autorizzazione a qualunque azione, in quanto funzionale al suo raggiungimento. In breve, vale il motto: il fine giustifica i mezzi. Tra l'inizio e la conclusione dell'agire "per valori" può esserci di tutto, perché il valore copre di sé, legittimandola, qualsiasi azione che sia motivata dal fine di farlo valere. Il più nobile dei valori può giustificare la più ignobile delle azioni: la pace può giustificare la guerra; la libert, gli stermini di massa; la vita, la morte, eccetera. Perciò, chi molto sbandiera i valori, spesso è un imbroglione. La massima dell'etica dei valori, infatti, è: agisci come ti pare, in vista del valore che affermi. Che poi il fine sia raggiunto, e quale prezzo, è un'altra questione e, comunque, la si potrà esaminare solo a cose fatte.

Se, ad esempio, una guerra preventiva promuove pace, e non alimenta altra guerra, lo si potrà stabilire solo ex post. I valori, infine sono "tirannici", cioè contengono una propensione totalitaria che annulla ogni ragione contraria. Anzi, i valori stessi si combattono reciprocamente, fino a che uno e uno solo prevale su tutti gli altri. In caso di concorrenza tra più valori, uno di essi dovrà sconfiggere gli altri poiché ogni valore, dovendo valere, non ammetterà di essere limitato o condizionato da altri. Le limitazioni e i condizionamenti sono un almeno parziale tradimento del valore limitato o condizionato. Per questo, si è parlato di "tirannia dei valori" e, ancora per questo, chi integralmente si ispira all'etica del valore è spesso un intollerante, un dogmatico.

Il principio, invece, è qualcosa che deve principiare, cioè un bene iniziale che chiede di realizzarsi attraverso attività che prendono da esso avvio e si sviluppano di conseguenza. Il principio, a differenza del valore che autorizza ogni cosa, è normativo rispetto all'azione. La massima dell'etica dei princîpi è: agisci in ogni situazione particolare in modo che nella tua azione si trovi il riflesso del principio. Per usare un'immagine: il principio è come un blocco di ghiaccio che, a contatto con le circostanze della vita, si spezza in molti frammenti, in ciascuno dei quali si trova la stessa sostanza del blocco originario. Tra il principio e l'azione c'è un vincolo di coerenza (non di efficacia, come nel valore) che rende la seconda prevedibile. Infine, i princîpi non contengono una necessaria propensione totalitaria perché, quando occorre, quando cioè una stessa questione ne coinvolge più d'uno, essi possono combinarsi in maniera tale che ci sia un posto per tutti. I princîpi, si dice, possono bilanciarsi. Chi agisce "per princîpi" si trova nella condizione di colui che è sospinto da forze morali che gli stanno alle spalle e queste forze, spesso, sono più d'una. Ciascuno di noi aderisce, in quanto princîpi, alla libert ma anche alla giustizia, alla democrazia ma anche all'autorit, alla clemenza e alla piet ma anche alla fermezza nei confronti dei delinquenti: princîpi in sé opposti, ma che si prestano a combinazioni e devono combinarsi. Chi si ispira all'etica dei princîpi sa di dover essere tollerante e aperto alla ricerca non della giustizia assoluta, ma della giustizia possibile, quella giustizia che spesso è solo la minimizzazione delle ingiustizie.

Gustavo Zagrebelsky "valori e conflitti della politica", la Repubblica, 22 febbraio 2008

Esempio di percorsi: quali suggerimenti utili avete trovato per programmare il vostro lavoro in funzione dell'autonomia dell'allievo?