

Lelia Di Natali

**RIPENSARE LA PEDAGOGIA E LA DIDATTICA
ATTRAVERSO L'ONTOLOGIA**

Le molteplici e profonde trasformazioni (di natura economica, sociale, politica, religiosa, ecc.) che da tempo manifesta la nostra società non possono non influenzare profondamente il complesso sistema in cui viene a strutturarsi il processo formativo. Basti pensare, ad esempio, al frequente offuscarsi della dimensione interiore, all'incerta formazione dell'identità personale in un contesto plurale e frammentato e alle molteplici difficoltà di dialogo tra le generazioni. Si tratta di nodi sicuramente critici ma che vanno compresi e affrontati senza remore, accettando la sfida di coglierli criticamente e responsabilmente, soprattutto quando si assume un'ottica rifondativa del sociale, passando dal farsi dell'educazione. Ed è questa ottica che chiama in causa la responsabilità e l'impegno dei pedagogisti, i quali sono chiamati a proporre un valido quadro progettuale di riferimento, stabilendo preliminarmente gli indispensabili indicatori del suo impianto epistemologico. Si tratta di un lavoro complesso ma necessario, basato sulla elaborazione di concetti che devono risultare il più possibile coerenti, integrati e condivisibili, in grado di tracciare non solo possibili scenari di rappresentazione, ma anche ipotesi di azione realmente corrispondenti a quelle che sono le possibili emergenze o l'esprimersi di nuove aspettative educative. L'esito atteso è quello di un nuovo paradigma formativo capace di comprendere in pieno l'uomo e di orientarne il progetto di vita, dal momento che egli si trova

immerso in situazioni instabili e di perenne dinamismo. Muta, così, l'orizzonte della pedagogia? Con quali prospettive? E ancora, quali sono i nuovi “codici formativi” che la ricerca pedagogica deve elaborare per contribuire, con efficacia ed efficienza, alla maturazione della persona? Sono, questi, interrogativi certamente problematici da affrontare, ma che necessitano di una risposta che sia rassicurante e il più possibile condivisibile, obiettivo, questo, che fa emergere e giustificare la domanda di avere un’“ontologia pedagogica”¹ che opera «dentro la pedagogia, la comprende nel profondo, dà conto delle sue strutture concettuali portanti, delle sue scelte di senso»² e, di conseguenza, permette di «chiarire i presupposti concettuali»³ della pedagogia stessa.

Il termine ontologia fu introdotto dal filosofo tedesco Christian Wolff attraverso l’opera *Philosophia prima sive Ontologia* (1729). Per il filosofo l’ontologia era la “filosofia prima” (espressione cara ad Aristotele) poiché aveva lo scopo di individuare il fondamento da cui derivavano tutti i principi della conoscenza umana. Essa, perciò, venne solitamente identificata con la metafisica. Solo con gli apporti

¹ Su tale argomento esiste, ormai, una vastissima bibliografia. A titolo indicativo segnaliamo: M. Borrelli, *Pedagogia come ontologia dialettica della società*, Cosenza, Pellegrini, 2005; F. Cambi, *Intorno all’ontologia pedagogica*, “Studi sulla formazione”, n.1/2003, pp. 149-151; N. Paparella (a cura di), *Ontologie, simulazione, competenze*, Lecce, Amaltea, 2007; Id. (a cura di), *Il progetto educativo. Prospettive, contesti, significati*, Roma, Armando, 2009; G. Sola (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Milano, Bompiani, 2002.

² S. Colazzo, *Abbozzo di un’ontologia pedagogica*, in N. Paparella (a cura di), *Ontologie, simulazione, competenze*, cit., p. 16.

³ *Ivi*, p. 18.

della corrente fenomenologica, attraverso il pensiero di Husserl e di Heidegger, ontologia e metafisica trovarono una loro specificità e, quindi, una loro precisa distinzione.

Husserl, ad esempio, parlò di “ontologie regionali” ovvero di specifici campi di ricerca riguardanti la natura, la società, la morale e la religione, il cui studio permetteva di cogliere e di descrivere le modalità tipiche con cui alla coscienza appaiono i fenomeni naturali, sociali, morali e religiosi. Si trattava, quindi, di categorie di pensiero a cui l’uomo poteva, o doveva, fare riferimento per conoscere il mondo.

Spetta, però, a Heidegger il merito di aver chiarito la differenza tra ontologia e metafisica. Egli, infatti, nella sua *Introduzione alla metafisica* (1956), critica radicalmente la metafisica classica (quella che va da Platone e Aristotele a Nietzsche) sostenendo che essa induceva l’essere all’oblio. Congedandosi, dunque, dal pensiero metafisico, egli affronta il tema che riconduce il pensiero ai suoi interrogativi primordiali: che cos’è l’essere? Qual è il senso della nostra presenza nel mondo? Si tratta di interrogativi che, per il filosofo, inducono ad affrontare la questione dell’essere non come un problema metafisico, bensì come un problema che riguarda la nostra esistenza e che può ridare valore a ciò che siamo. In tal modo, come sostiene anche il Colazzo, Heidegger pone «il tema dell’ontologia in contrapposizione con quello della metafisica. Per superare la metafisica, andare oltre il nichilismo, (...) per inventare nuovi modi di fare scienza è indispensabile riscoprire l’importanza delle

domande ontologiche.»⁴ Domande che, fra l'altro, ci aiutano a comprendere anche il senso della pedagogia.

Un aspetto condiviso della questione è che detti presupposti sono componenti interne dello stesso processo formativo. Processo che, fra l'altro, oggi si sta rivelando un'insopprimibile necessità soprattutto per affrontare i forti cambiamenti di cui si è detto. Cambiamenti che obbligano la persona a maturare sempre di più e sempre meglio le proprie potenzialità, in modo da disporsi autorevolmente e responsabilmente come protagonista nel "controllo" dei mutamenti in vista della realizzazione di un sociale e di un contesto esistenziale più rispondenti ai principi etici dell'esistenza, della tolleranza e della convivenza.

In un certo senso ciò rimarca quello che fu l'assunto di Sant'Agostino: l'azione formativa è un'azione che conduce la persona a compiere il suo «percorso di perfezione. [...] La perfezione a cui l'uomo è chiamato è conseguenza della trama profonda che lega *essere* e *verità*: (...) la formazione deve realizzare l'essere dell'uomo nel rispetto della sua verità. Il *far-si* sarà allora un prendere forma che si misura, in ogni pensiero, sentimento o azione, con quella verità che costituisce la verità (nonché la perfezione) dell'essere umano.»⁵

La formazione, dunque, è l'atto individuale del prendere forma e/o del darsi forma; è un processo aperto, sempre attivo e proiettivo, le cui caratteristiche sono quelle

⁴ *Ivi*, p. 9.

⁵ Agostino, *De Trinitate*, in G. Chiosso, *Elementi di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2002, pp. 64-65.

della processualità, dell'intenzionalità, ma anche del dubbio e della critica (costruttiva). Si tratta di un processo attraverso il quale la persona acquisisce una specifica fisionomia nella sua originale identità. Una identità che si esprime nelle scelte, negli atteggiamenti, nei comportamenti e nello stile di vita. La formazione è, perciò, un "apprendistato permanente" che tocca l'interiorità profonda e che chiama in causa la libertà di ognuno, ossia la capacità di riuscire a trovare, nella propria coscienza, quelle "mappe" in grado di orientare la persona nell'incertezza e nella complessità del tempo vissuto.

In questo "cammino", però, la persona non è sola, anzi è sorretta e guidata dall'azione educativa; un'azione che vede coinvolte altre persone (genitori, docenti, istruttori, educatori, ecc.) che guidano, regolano e agiscono per aiutarla a conoscere, manifestare, orientare e sviluppare le proprie potenzialità, per acquisire la piena coscienza e il dominio di sé nella prospettiva di garantirsi un'efficace integrazione all'interno della società e un mondo più "sostenibile".

In sostanza, la formazione è sì un atto individuale, ma il suo svolgersi necessita di una "rete" di relazioni autentiche; relazioni che sostengono la persona nel percorso maturativo ed esplicitativo del suo potenziale identitario. Il che è atto educativo pieno e sostanziale. La formazione della persona, come atto di esplicitazione educativa, è perciò il risultato di una straordinaria avventura che coinvolge più soggetti: gli operatori del sistema formativo, le famiglie, le agenzie sociali e i diretti interessati. Una interazione che sarà costruttiva nella misura in cui viene ad essere correlata a

un'ottica sociale integrativa ed integratrice. Obiettivo, questo, che presuppone l'esercizio di una decisa intenzionalità, ma soprattutto di un valido quadro progettuale, di tipo pedagogico, da "sperimentare" nel concreto dell'esperienza «con una competenza scientificamente maturata.»⁶ Dopotutto, è grazie al riconoscimento della necessità di focalizzare l'attenzione su detta competenza che la pedagogia ha acquisito, oggi, quei necessari caratteri di flessibilità che le consentono di formulare sempre nuove soluzioni, educative e formative, ai bisogni individuali e sociali, pur nella consapevolezza che tali soluzioni non sono certe, ma vivono «sotto l'ombra del possibile.»⁷ Una presa d'atto, questa, affatto trascurabile se si considera quanto sia frequente la non corrispondenza dei risultati educativi alle attese degli educatori. Una presa d'atto che, però, non deve indurre al pessimismo e allo sconforto, alla rinuncia a svolgere l'azione educativa, ma deve, invece, come ha sottolineato il Catalfamo, fare da stimolo per l'educatore, volgendo la sua attenzione a una "positiva" e rassicurante "pedagogia della speranza". Una pedagogia che si impegna a definire razionalmente gli scopi educativi, pur nella piena coscienza di un possibile fallimento dell'azione che la dovrebbe rendere "effettuale".⁸ È questa, la pedagogia della speranza, una pedagogia che è in grado di guardare alle categorie dell'incertezza, dell'imprevisto e dell'imponderabile, per definire un corretto impianto metodologico

⁶ A. Curatola, *Pedagogia della scuola. Ambiente, autonomia, imprenditorialità*, Roma, Anicia, 2003, p. 132.

⁷ S. Colazzo, *Abbozzo di un'ontologia pedagogica*, cit., p. 20.

⁸ G. Catalfamo, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, Brescia, La Scuola, 1986.

capace di fare conoscere e comprendere, al meglio, i fenomeni educativi, con lo scopo di delineare ogni possibile scenario di servizio attuativo. Il che giustifica la sua propensione “ontologica”, ma anche il suo aprirsi alla scienza e ai suoi metodi d’indagine.

In tal modo, da una parte essa si faceva carico dell’uomo nella sua unicità, problematicità e valorialità, ma rinunciava a formulare modelli educativi secondo parametri stabiliti a-priori che la obbligavano ad abbandonarsi al caso, all’improvvisazione e alla precarietà, e dall’altra si disponeva ad utilizzare differenti metodi d’indagine del fatto educativo, da cui scaturivano il metodo speculativo, empirico, sperimentale, clinico, storico, comparato. Con il ricorso a tali metodi essa era in grado di conoscere e di comprendere al meglio le dinamiche e gli eventi educativi, così da riuscire a “giustificare” i propri assunti e le proprie proposte.

Al farsi e al consolidarsi di detto orientamento contribuì non poco J. Dewey, il quale ribadì con fermezza, nelle sue opere, l’importanza dell’utilizzo di un corretto metodo d’indagine per il farsi concreto dell’educazione. La pedagogia, afferma lo studioso, assume i caratteri di una vera e propria scienza se in essa vi è «la presenza di metodi sistematici di ricerca, i quali, quando siano applicati ad un complesso di fatti, ci consentono una migliore comprensione ed un controllo più intelligente e meno confuso ed abitudinario.»⁹

⁹ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 2.

Aspirando al suo costituirsi come scienza e aprendosi alle scienze, la pedagogia ha operato un definitivo salto di qualità. Ha finito di essere “ancella” della filosofia e ha potuto così ricercare e definire una propria autonoma identità. Nel suo tentativo di costituirsi come “scienza autonoma” non poteva non “dialogare” con le altre scienze che partecipano alla conoscenza dell’uomo, delle dinamiche della sua esistenza e del suo costruirsi come identità intenzionale e sociale (la psicologia, la sociologia, l’antropologia, la filosofia stessa, ecc.). Scienze che G. Catalfamo definì “ausiliarie” rispetto alla pedagogia.

Grazie a questa intenzionalità la ricerca pedagogica non solo ha potuto modificare in buona parte il proprio modo di riflessione, misurandosi nel tentativo di costruire modelli educativi, a base scientifica, condivisibili, verificabili e rispondenti ai bisogni individuali e collettivi; ma si è aperta anche alla didattica, intesa come atto necessario per la “verifica” della validità delle sue ipotesi. Una scelta, questa, che le ha permesso di assumere autorevolmente le vesti di una scienza “complessa”.

Morin e Bateson¹⁰ hanno dimostrato che il ricorso alla categoria della complessità costituisce una esigenza intellettuale e culturale di enorme rilevanza, in quanto consente di “andare oltre” ogni concezione della realtà basata su criteri lineari, meccanicistici e sostanzialmente statici. Una esigenza, questa, che ha le sue “ragioni di senso” soprattutto se assumiamo a riferimento l’evoluzione attuale della società (in

¹⁰ Cfr. G. Bateson, *Mente e natura. Un’unità necessaria*, Milano, Adelphi, 1984; E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000; Id., *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001.

termini di complessità) e la problematicità identitaria e formativa dei suoi membri.

Ed è proprio la consapevolezza di detti “nodi problematici” che impongono il ricorso a un nuovo paradigma educativo. Un paradigma capace di ricomprendere in una visione unitaria e integrata una molteplicità di fattori, tutti riconducibili alla persona come entità fondativa e prospettica del sociale di appartenenza. Una persona capace di assumere tutte quelle che sono le sue nuove responsabilità e disposta a convivere con la precarietà, la diversità, la molteplicità delle esperienze e delle conoscenze, ma che ha anche «la capacità di organizzare il sapere, di muoversi in contesti reticolari, di abbattere le barriere delle conoscenze disciplinari chiuse in se stesse».¹¹

Riconosciamo, dunque, che la pedagogia ha bisogno di darsi solide basi scientifiche, ma non neghiamo affatto la necessità che essa trovi strutturazione mantenendo le sue tradizionali dimensioni: quella teorica/pratica, quella sociale e quella etica.

La prima dimensione, quella in cui convivono dialetticamente teoria e pratica, trova giustificazione nel fatto che la pedagogia si configura come “un sapere pratico”, ossia un sapere che studia e progetta le possibili azioni formative. Si tratta, dunque, di un sapere che si basa sulla possibilità di individuare positive ed efficaci modalità di coniugazione tra gli esiti dello studio e della riflessione critica e la concreta operatività formativa. In tal modo essa risponde al bisogno di dare, con la ricerca,

¹¹ G. Chiosso, *Elementi di pedagogia*, cit., p. 12.

maggiore scientificità alla prassi educativa e, con la prassi, a far diventare l'esercizio educativo un valido momento di verifica della ricerca stessa. Va a definirsi, così, quell'importante e ricorrente passaggio, presente nella pedagogia, dalla fase della ricerca e della riflessione a quella operativa, e da questa all'ulteriore riflessione e proposta.

La seconda dimensione è quella sociale. Qui si inseriscono tutte quelle ricerche che hanno messo in risalto come sia indispensabile educare l'uomo a superare la falsa idea di autonomia che spesso lo induce a concepirsi come un "io" completo in se stesso, laddove, invece, egli diventa "io" solo nella relazione con il "tu".

Al riguardo, fondamentale è la riflessione di Martin Buber. Egli, nel saggio *Il problema dell'uomo*, afferma che «l'individuo non avrà rotto la sua solitudine se non quando riconoscerà nell'altro, in tutta la sua alterità, se stesso, l'Uomo (...); se non quando aprirà un varco verso l'altro, partendo da questa prospettiva intenzionale, in un incontro serio e trasformante.»¹² La relazione Io-Tu, perciò, diventa basilare per la crescita della persona: l'io, infatti, diventa se stesso solo attraverso l'incontro con l'altro. Ma chi è l'altro? L'altro è, in primo luogo, la famiglia (un altro che potremmo definire "facile"); l'altro sono anche gli amici (altro "rassicurante"); infine, l'altro è rappresentato dalla scuola e dalla società (altro "istituzionale"). È evidente che il passaggio dall'altro "facile" all'altro "istituzionale" genera, nella persona, conflitti e difficoltà nel dialogo e nell'incontro con l'altro. Tali ostacoli, però, possono essere

¹² M. Buber, *Il problema dell'uomo*, Torino, ElleDiCi, 1983, p. 118.

rimossi se la persona comprende che la sua esistenza è strettamente correlata al suo modo di stare con gli altri. Come afferma Carla Xodo, si tratta di educare l'uomo a considerare l'altro non come un limite, ma come «un'opportunità, una risorsa, un bene da sfruttare.»¹³

Così facendo ognuno può comprendere che l'altro è la “via” obbligata per conoscere se stesso e il mondo. L'essere umano, infatti, non è fatto per la solitudine, ma per l'incontro. È questo incontro che ci aiuta a ripensare criticamente i nostri punti di riferimento e i nostri criteri di giudizio. Ed è in questa tensione permanente tra identità, relazione e alterità che l'esperienza umana si apre alla gioia dell'incontro oppure all'amarezza del rifiuto e/o dell'esclusione. In sostanza, l'altro è il paradigma antropologico, esemplare che ci accompagna nell'avventura straordinaria della conoscenza intrapersonale e interpersonale.

Infine, la terza dimensione (quella etica) trova la sua ragione nel fatto che, oggi, la formazione dell'identità personale avviene in un contesto “plurale”, caratterizzato da diversi soggetti di riferimento: non solo la famiglia, la scuola, il lavoro, la comunità ecclesiale, ma anche ambienti meno definiti e, tuttavia, influenti, quali la comunicazione multimediale e le occasioni del tempo libero.

La molteplicità di riferimenti valoriali, la globalizzazione delle proposte e degli stili di vita, gli scenari resi possibili dallo sviluppo tecnologico, costituiscono elementi nuovi e rilevanti, che segnano il venir meno di un modo quasi “automatico”

¹³ C. Xodo Cegolon, *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, Brescia, La Scuola, 2001, p. 186.

di prospettare modelli di identità. Queste condizioni, in cui si colloca oggi il percorso formativo, se da una parte comportano maggiore fatica e rischi inediti rispetto al passato, dall'altra accrescono lo spazio di libertà della persona nelle proprie decisioni e fanno appello alla sua responsabilità.

In una società caratterizzata dalla molteplicità di messaggi e dalla grande offerta di beni di consumo, il problema più urgente è quello di educare a scelte responsabili. Per questo la scienza pedagogica ha fortemente sottolineato la necessità di contrastare l'assimilazione passiva di modelli ampiamente divulgati e di superarne l'inconsistenza, promuovendo, nella persona, la capacità di pensare e l'esercizio critico della ragione. In tal modo, la persona svilupperà una competenza che nasce non solo dal saper riconoscere di volta in volta il bene da conseguire e il modo per raggiungerlo, ma anche dall'acquisizione di una disposizione interiore permanente derivata dalla consuetudine nello scegliere e nell'agire in coerenza con il bene riconosciuto. Tanto basta per dare un senso e una giustificazione alla costruzione di un valoriale ed efficace quadro teorico di riferimento per l'educazione (quello pedagogico, appunto) in relazione al quale va ad innestarsi il percorso di formazione della persona e il conseguente costituirsi del sociale. Un'ottica, questa, che impegna la ricerca pedagogica ad affrontare, scientificamente e criticamente, i problemi più specifici della formazione, assumendo impegni significativi rivolti a ripensare e a rimodellare la qualità dell'insegnamento. Un impegno che è assolvibile proprio grazie alla scelta di darsi una "ontologia" in grado di ridefinire e di riprogettare, sia a livello

epistemologico che prasseologico, nuove linee e tendenze di ricerca, tutte finalizzate ad assicurare la “qualità” del processo di apprendimento-insegnamento.

La consistenza di questa scelta è documentata dalla significativa implementazione che ha avuto la ricerca di una didattica di qualità¹⁴, ossia, di una didattica che progetta, organizza e “controlla” il processo di apprendimento-insegnamento con lo scopo di garantire gli alunni, nessuno escluso, il raggiungimento degli obiettivi formativi.

Ma a quale apprendimento e a quale insegnamento essa si riferisce? Certamente il rimando è a un apprendimento che responsabilizza la persona nel complesso processo della sua maturazione. L'apprendimento, sostiene la Pontecorvo, è «qualcosa che resta: un processo che ha avuto luogo quando qualcosa che un individuo ha ascoltato, letto, fatto, detto, scritto, resta nella sua memoria per poter essere recuperato in un momento successivo.»¹⁵ In sostanza, si tratta di un processo che, avendo lasciato una traccia mnestica, è disponibile e recuperabile in qualsiasi momento. Esso non riguarda, dunque, solo la conoscenza, ma anche una capacità, un comportamento, un saper dire, un automatismo, un'abilità sensoriale, una capacità diagnostica,

¹⁴ Per chi voglia approfondire la tematica della didattica di qualità si consiglia la lettura dei seguenti testi: L. Galliani (a cura di), *Qualità della formazione e ricerca pedagogica*, Lecce, Pensa Multimedia, 2003; U. Margiotta (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*, Roma, Armando, 2002; P. Meazzini, *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*, Firenze, Giunti, 2000; G. Moretti (a cura di), *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia*, Roma, Anicia, 2003; A. M. Notti, *Valutazione e contesto educativo*, Lecce, Pensa Editore, 2010; R. Semeraro (a cura di), *Valutazione e qualità della didattica universitaria*, Milano, Franco Angeli, 2006.

¹⁵ C. Pontecorvo, *Manuale di psicologia dell'educazione*, Milano, Il Mulino, 1999, p. 12.

organizzativa o direttiva, acquisita non solo nel contesto scolastico, ma anche nella vita quotidiana, in famiglia, nel mondo del lavoro, ecc.

Strettamente correlato all'apprendimento è l'altro atto della didattica, quello dell'insegnare. Derivato dal latino *insignare* (ossia, lasciare un segno), esso indica un'azione intenzionale e controllata, diretta a stimolare, agevolare e strutturare l'apprendimento nell'alunno. L'azione del docente, infatti, è un'azione finalizzata non a trasmettere dei contenuti, bensì a “mediare” la contrapposizione che si può creare tra i contenuti dell'insegnamento e le strutture cognitive e socio-affettive dell'alunno. Tale contrapposizione può (e deve!) essere evitata se si realizza, nel concreto, una necessaria mediazione tra le ragioni degli oggetti di conoscenza e le esigenze dei soggetti che apprendono.¹⁶

In sostanza, mentre prima la didattica affidava all'alunno “l'onere” di adattarsi alle modalità e alle caratteristiche dell'insegnamento, ora sottolinea la necessità dell'insegnante di impostare la propria azione sulle caratteristiche di ciascun alunno, sui suoi stili di apprendimento, sui suoi bisogni, assumendo il principio di “personalizzazione”.¹⁷

¹⁶ Vedasi, al riguardo, il pregevole lavoro di E. Damiano, *L'azione docente*, Roma, Armando, 1993. Dello stesso autore segnaliamo anche *La nuova alleanza: temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*, Brescia, La Scuola, 2006, e *Il mentore: manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, Milano, Franco Angeli, 2007.

¹⁷ Il concetto di personalizzazione, sul piano epistemologico e semantico, trova la sua giustificazione e legittimazione scientifica all'interno della concezione filosofica del personalismo che considera la persona umana come integralità complessa ed unità significativa. Su tali premesse, si è sottolineato l'importanza di realizzare itinerari e pratiche didattiche in grado di differenziare gli obiettivi, al fine di rispondere adeguatamente alle caratteristiche e alle potenzialità cognitive e

Tale principio, come afferma il Baldacci, «indica procedure didattiche che hanno lo scopo di permettere a ogni studente di sviluppare le proprie peculiari potenzialità intellettive, differenti per ognuno, sempre attraverso forme di differenziazione degli itinerari di apprendimento.»¹⁸ L'intento, quindi, è quello di offrire opportunità didattiche che consentano ad ogni alunno di sviluppare le proprie potenzialità, i propri talenti, educando le specifiche aree di eccellenza rivelatrici delle peculiarità di ogni persona. Il che si traduce nell'elaborazione sia di differenti progetti didattici, ognuno dei quali persegue un determinato obiettivo formativo, sia di concreti laboratori, ognuno dei quali mira a sviluppare competenze specifiche. Ciò che è importante nei percorsi personalizzati è che sia l'alunno ad effettuare la scelta tra differenti opzioni; una scelta che, però, dovrà essere supportata dal docente, per cui il dovere scegliere e decidere tra più proposte è l'occasione propizia per instaurare un dialogo e realizzare una riflessione sulle proposte stesse. In questo modo sarà l'alunno ad essere il vero protagonista del processo di apprendimento-insegnamento. Un protagonismo che non è fine a se stesso, non è autoreferenziale, bensì vuole essere condizione fondativa per un sociale e un culturale che sia aperto, dialogante, collaborativo, solidale, inclusivo e integrativo. Il che rientra in pieno in una ragione di senso che solo la pedagogia può disegnare, con la sua dimensione ontologica, e

socio-affettive di ogni alunno. (Cfr. AM. Curatola, *L'azione formativa "personalizzata" nella scuola dell'infanzia e primaria*, Roma, Anicia, 2009).

¹⁸ M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson, 2005, p. 19.

renderla criticamente attiva attraverso il progressivo attuarsi dei percorsi formativi in esiti educativi socialmente validi ed eticamente condivisi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Agosti A., *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Milano, Franco Angeli, 2006

Agostino, *De Trinitate*, XIV 4, 6, trad. it. di G. Beschin, *Trinità*, Roma, Città Nuova, 1987

Amadini M., *Ontologia della reciprocità e riflessione pedagogica*, Milano, Vita e Pensiero, 2001

Baldacci M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson, 2005

Bateson G., *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano, Adelphi, 1984

Borrelli M., *Pedagogia come ontologia dialettica della società*, Cosenza, Pellegrini, 2005

Buber M., *Il problema dell'uomo*, Torino, ElleDiCi, 1983

Cambi F., *Intorno all'ontologia pedagogica*, "Studi sulla formazione", n.1/2003, pp. 149-151

Id., *Metateoria pedagogica*, Bologna, Clueb, 2006

Catalfamo G., *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, Brescia, La Scuola, 1986

Chiosso G., *Elementi di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2002

Colazzo S., *Abbozzo di un'ontologia pedagogica*, in N. Paparella (a cura di), *Ontologie, simulazione, competenze*, Lecce, Amaltea, 2007

Corsi M., *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Milano, Vita e Pensiero, 2003

Curatola A., *Pedagogia della scuola. Ambiente, autonomia, imprenditorialità*, Roma, Anicia, 2003

Curatola AM., *L'azione formativa "personalizzata" nella scuola dell'infanzia e primaria*, Roma, Anicia, 2009

Damiano E., *L'azione docente*, Roma, Armando, 1993

Id., *La nuova alleanza: temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*, Brescia, La Scuola, 2006

Id., *Il mentore: manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, Milano, Franco Angeli, 2007

De Monticelli R., Conni C., *Ontologia del nuovo. La rivoluzione fenomenologica e la sua attualità*, Milano, Mondadori, 2008

Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951

Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 2009

Galliani L. (a cura di), *Qualità della formazione e ricerca pedagogica*, Lecce, Pensa Multimedia, 2003

Id. (a cura di), *Web ontology della valutazione educativa*, Lecce, Pensa Multimedia, 2009

Margiotta U. (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*, Roma, Armando, 2002

Meazzini P., *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*, Firenze, Giunti, 2000

Moretti G. (a cura di), *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia*, Roma, Anicia, 2003

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000

Id., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001

Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carrocci, 2007

Notti A. M., *Valutazione educativa: sperimentazione della ontologia*, Lecce, Pensa Editore, 2009

Id., *Valutazione e contesto educativo*, Lecce, Pensa Editore, 2010

Paparella N. (a cura di), *Ontologie, simulazione, competenze*, Lecce, Amaltea, 2007

Id. (a cura di), *Il progetto educativo. Prospettive, contesti, significati*, Roma, Armando, 2009

Pontecorvo C., *Manuale di psicologia dell'educazione*, Milano, Il Mulino, 1999

Reale G., Antiseri D., Laeng M., *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, vol. II, Brescia, La Scuola, 1986

Semeraro R. (a cura di), *Valutazione e qualità della didattica universitaria*, Milano, Franco Angeli, 2006

Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Milano, Bompiani, 2002

Kaiser A., *Pedagogia e ontologia*, Brescia, La Scuola, 2003

Xodo Cegolon C., *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, Brescia, La Scuola, 2001