

CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA

Atti del Seminario

Ispirazione cristiana e piani personalizzati nella scuola cattolica

Roma, 12 maggio 2004

Sommario

Presentazione del seminario

Prof. Don GUGLIELMO MALIZIA (Università Pontificia Salesiana – Direttore del CSSC)

Relazione

Centralità della persona e prospettive didattiche nella scuola cattolica

Prof.ssa ALESSANDRA LA MARCA (Università degli studi di Palermo)

Tavola rotonda

Ispirazione cristiana ed elaborazione dei piani personalizzati

Introduzione del moderatore

Prof. Don CARLO NANNI (Università Pontificia Salesiana – Roma)

Ispirazione cristiana ed elaborazione dei piani personalizzati nella scuola media

Dott.ssa NICOLETTA BELLUGI (Dirigente scolastico – Arezzo)

Scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana e "Piani Personalizzati delle Attività Educative"

Prof.ssa ROSSANA CUCCURULLO (Pontificia Università Lateranense)

Il Piano di Studio Personalizzato

Prof.ssa LOREDANA PERLA (Università degli studi di Bari)

Una testimonianza concreta

Dott.ssa ANNA PERUGINI (Direttrice scuola primaria, Istituto paritario "Massimo" – Roma)

Tavola rotonda

Elaborazione del portfolio e ruolo del tutor

Il portfolio e la riforma della scuola

Prof. Don MARIO COMOGLIO (Università Pontificia Salesiana – Roma)

Portfolio e tutor: riflessioni a partire da un'esperienza

Prof.ssa ROSA ANNA MIRTI (Istituto Paritario "De Vedruna" – Roma)

Il tutor per la qualità relazionale

Prof.ssa CHIARA GEMMA (Università degli studi di Bari)

Interventi

La personalizzazione dei percorsi triennali sperimentali di istruzione e formazione professionale. L'esperienza della Federazione CNOS-FAP

Dott. LUCIO REGHELLIN (Direttore generale, Federazione CNOS-FAP – Roma)

Spunti di riflessione per la scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana

Prof. Don ALDO BASSO (Assistente ecclesiastico FISM)

Le attese dei genitori di fronte alla personalizzazione

MARIA GRAZIA COLOMBO – ENZO MELONI – GIANCARLO TETTAMANTI (AGeSC)

Piani di studio personalizzati o personalizzaNti?

Prof.ssa LUCIA ROSSI (Vice Presidente Nazionale Vicaria dell'AIMC)

Centralità degli alunni e degli insegnanti

Mons. DANTE CAROLLA (Delegato per la Scuola Cattolica della Diocesi di Firenze)

Conclusioni

Ispirazione cristiana e piani personalizzati nella scuola cattolica

Prof.ssa SIRA SERENELLA MACCHIETTI (Università degli studi di Siena)

Presentazione del seminario

Prof. Don GUGLIELMO MALIZIA (Università Pontificia Salesiana – Direttore del CSSC)

1. Un Centro Studi per la Scuola Cattolica

Il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC), costituito dalla Conferenza Episcopale Italiana, è espressione della responsabilità che i vescovi assumono nei confronti di tutta la scuola cattolica in Italia, compresi la scuola materna autonoma di ispirazione cristiana e i centri di formazione professionale di ispirazione cristiana.

Scopo fondamentale del CSSC è offrire alla comunità ecclesiale, a livello scientifico e operativo, un approfondimento dei problemi relativi alla presenza e all'azione della scuola cattolica in Italia. Questo intento si articola in rapporto alla sua identità e al progetto educativo, alla consapevolezza ecclesiale, alle strutture e ai servizi e al suo cammino verso le garanzie civili, giuridiche e politiche.

2. Il CSSC e la riforma Moratti

Non è la prima volta che il CSSC si occupa della riforma Moratti. È sufficiente richiamare qui tre seminari che hanno trattato l'argomento:

1. *Istruzione e formazione professionale alla luce delle riforme*, Roma, 31 maggio 2002¹. Nell'imminenza della discussione parlamentare e dell'approvazione della legge delega sulla riforma del sistema educativo di istruzione e formazione, il seminario intendeva creare un'occasione di confronto per esplorare le prospettive del doppio canale alla luce: 1) della pari dignità culturale e pedagogica dei diversi percorsi del ciclo secondario; 2) del nuovo rapporto tra istruzione e formazione professionale; 3) della legge di riforma costituzionale, che assegna alle Regioni la competenza in materia di istruzione e formazione professionale.
2. *Istruzione professionale e formazione professionale: verso un canale unitario*, Roma, 29 ottobre 2002². L'incontro intendeva offrire l'opportunità di *approfondire* il confronto sulle prospettive del doppio canale che era stato avviato con il seminario del 31 maggio. In particolare si voleva contribuire a elaborare la *proposta formativa* del nuovo canale unitario e a definire la *nuova organizzazione* della formazione professionale iniziale in vista dell'unificazione progressiva dei due percorsi esistenti.
3. *Il Profilo dello studente nella scuola cattolica dopo la riforma*, Roma, 2 ottobre 2003³. L'incontro si proponeva di identificare il contributo che la Scuola Cattolica può offrire alla definizione del *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente*, distintamente per ognuno dei due cicli di istruzione, sia per dare alla scuola cattolica un'occasione di riflessione interna, sia per consentirle di esprimere suggerimenti all'applicazione del *Profilo* nell'insieme del sistema di istruzione.

Ma non è tanto della riforma Moratti di cui qui si vuole parlare perché il tema è già stato affrontato negli interventi precedenti in modo adeguato e lo sarà anche in successivi, quanto piuttosto della ispirazione cristiana rispetto alla quale sono carenti gli approfondimenti.

3. CSSC e ispirazione cristiana

¹ Citare gli estremi degli atti.

² Citare gli estremi degli atti.

³ Citare gli estremi degli atti

Anche dell'ispirazione cristiana non è la prima volta che il CSSC si interessa. Mi limito a ricordare due seminari che hanno affrontato la tematica:

1. *Le finalità educative della scuola cattolica: Problemi e prospettive*, Roma, 11 novembre 2001. Il seminario ha mirato ad approfondire il rapporto tra le *mete* dell'educazione della scuola cattolica (in particolare di quelle che qualificano la sua identità) e la concreta *realtà* in cui diventano operative: i soggetti della comunità educante (studenti/allievi, genitori, docenti/formatori, personale direttivo, gestori); il curriculum di studi o formativo in quanto trova una sua traduzione concreta nel PEI e nel POF; il contesto delle innovazioni in atto nel nostro sistema di istruzione e di formazione. A questa finalità globale si è aggiunta una specifica consistente nel proporre soluzioni innovative sul piano dello studio e delle strategie di azione.
2. *Scuola cattolica e ispirazione cristiana*. Roma, 28 novembre 2003. Il seminario mirava a focalizzare *il senso e l'incidenza* del binomio "ispirazione cristiana", collegata ad un impegno educativo culturale. Inoltre, si volevano mettere in rilievo le implicanze di un rinnovamento cristiano della scuola cattolica nel contesto dell'attuale riforma scolastica e indicare quali domande ne vengono alla scuola cattolica stessa, e perciò quali risposte.

Questo secondo seminario ha messo in evidenza problemi e anche prospettive. Una difficoltà riguarda il *divario* tra una concezione corretta della identità di scuola cattolica e una situazione di fatto non sempre soddisfacente, e questo in tre direzioni

- a. Si riscontra anzitutto un' *debolezza sociale* consistente nell'autoreferenzialità. Al contrario, l'elemento fondativo della scuola cattolica non è un'ideologia, ma un movimento di persone, di popolo, dal basso.
- b. Una seconda debolezza è di carattere *culturale*. Le caratteristiche identitarie, pur condivise dagli insegnanti, non diventano motivazioni effettive della loro azione.
- c. La terza carenza è di natura *pedagogico-didattica*. Le dimensioni essenziali della scuola cattolica trovano difficoltà a tradursi nella vita scolastica di tutti i giorni. Inoltre, tale mediazione non può essere cercata in attività dell'extrascuola, come il volontariato, ma nella capacità di dire da cristiani le varie discipline, soprattutto l'Irc e l'educazione religiosa.

Pertanto bisognerà *operare* anche su tre fronti:

- a. aprire sempre di più le scuole cattoliche al contesto e renderle nodi di reti sul territorio;
- b. formare i docenti a condividere interiormente il progetto culturale delle scuole cattoliche;
- c. aiutare questi ultimi a realizzare la riforma e in particolare a elaborare i piani di studio personalizzati in modo che la valenza educativa cristiana li permei dall'interno.

Nel seminario sono state ribadite le caratteristiche che *tradizionalmente* definiscono l'identità di scuola cattolica e cioè:

- la centralità assegnata alla *persona*;
- il carattere non autoreferenziale della scuola cattolica: essa, con la sua specificità, è *a servizio dell'educazione della persona* e precisamente del suo *sviluppo integrale*; in tal modo, mentre esercita una specifica *funzione ecclesiale* si pone anche *a servizio dell'edificazione della società*;
- il carattere peculiare e unificante della proposta culturale della scuola cattolica: consiste essenzialmente nel conferire "valenza educativa" al curriculum, in particolare promuovendo la *sintesi tra cultura, fede e vita*;
- la sua natura *comunitaria*: come riconoscimento della piena soggettività educante dei membri che la costituiscono (cioè con vocazione propria e complementare insieme, in ordine sia all'educazione che all'istruzione) e come contesto indispensabile perché la trasmissione culturale diventi valore assimilato e la scienza diventi sapienza;
- il riconoscimento ai genitori di un ruolo *costitutivo* nell'esistenza stessa delle scuole cattoliche;
- il carattere specifico della professionalità dell'*educatore* come testimonianza personale della ricerca della verità e come consapevolezza del suo ministero ecclesiale e del valore del dialogo interpersonale.

Al tempo stesso vari interventi hanno aggiunto nuove dimensioni altrettanto importanti.

- a. La scuola cattolica nasce *in riferimento alla cultura "cattolica"*: cioè ad una fede concepita e praticata come movimento dell'intelligenza e del cuore, che si attua come conoscenza della realtà e dinamismo di educazione morale per una creatività etica, culturale e sociale della comunità cristiana e del singolo cristiano.
- b. La scuola cattolica è "opera" di *una esperienza adulta della fede* in cui la fede stessa diviene condizione della promozione della personalità, sia del docente che del discente. E tutto in una comunione di vita in cui si coniugano la libertà di esperienza e di comunicazione della cultura primaria (responsabilità educativa della famiglia), la libertà di insegnamento (che si riferisce esplicitamente e concretamente alla cultura secondaria), la libertà di apprendimento del discente.
- c. *Ispirazione* non è deduzione ideologica, né istituzionalizzazione burocratica. L'ispirazione si oppone a quel movimento di tipo "ideologico" che tendeva a dedurre da visioni chiuse della realtà approcci conoscitivi e strutture istituzionali prive di qualsiasi libertà di coscienza e di azione.

In sostanza la *specificità dell'essere cattolica* non consiste in un "in più" esterno alle finalità e alle caratteristiche che la Chiesa attribuisce alla scuola e che sono state appena descritte. In questo senso vanno ribaditi:

- la fedeltà al concetto di scuola come luogo di formazione integrale attraverso l'assimilazione sistematica e critica della cultura;
- il rispetto degli obiettivi propri dell'insegnamento in quanto tale e quindi la negazione a "[...] considerare le discipline scolastiche come semplici ausiliarie della fede o come mezzi utilizzabili per fini apologetici" (SC, n. 39).

Quindi a fondamento della scuola cattolica sta l'intuizione che la formazione dell'uomo ed il risveglio del cristiano alla fede formano un'unità: ciò che eleva l'uno eleva l'altro. Questa convinzione fonda l'umanesimo cristiano; così facendo, le comunità cristiane si pongono al servizio della società e della gioventù in un modo che è loro proprio, come altri organismi pubblici o privati fanno a modo loro. Pertanto *il tratto specifico di fondo* è così descritto: "La Scuola Cattolica in tal modo è consapevole di impegnarsi a promuovere l'uomo integrale [...]. Qui sta il carattere cattolico specificamente suo e si radica il suo dovere di coltivare i valori umani nel rispetto della legittima autonomia" (SC, n.35). Tale carattere non è rilevabile in attività aggiuntive particolari; piuttosto la sua "specificità eccedente" sta innanzitutto nel *criterio ispirativo unificante il suo Progetto educativo* che si fonda su *Gesù Cristo* e sul riferimento esplicito alla *visione cristiana della vita*.

Il riferimento a Gesù Cristo e alla visione cristiana della vita fa sì che l'intenzionalità pedagogica della scuola cattolica sia sempre data non dalla sostituzione o subordinazione, ma dalla *simultaneità e coordinamento dei due ordini di elementi* che entrano in gioco: fede e cultura, formazione della personalità umana e formazione della personalità cristiana, scienza e sapienza, vita umana e "novità" della vita cristiana fondata sul battesimo, ecc.; e a due *livelli*: saperi-verità da acquisire-scoprire (sul versante fede-cultura) e valori da assimilare (sul versante fede-vita: di qui il fondamento e il senso della comunità educante e della testimonianza personale).

Relazione

Centralità della persona e prospettive didattiche nella scuola cattolica

Prof.ssa ALESSANDRA LA MARCA (Università degli studi di Palermo)

L'educazione personalizzata¹ si fonda sulla considerazione dell'essere umano come una persona e non semplicemente come un organismo che reagisce agli stimoli dell'ambiente, ma soprattutto come un essere attivo che osserva e modifica il mondo che lo circonda.

L'essere umano è persona. Le classiche implicazioni metafisiche ed etiche di questa affermazione sono presenti in tutto il sistema di educazione personalizzata a cui faremo costante riferimento. Non spetta a me in questo momento giustificarle. Le richiamerò in estrema sintesi per sviluppare poi le implicazioni metodologico-didattiche.

L'uomo per sua natura non è un essere perfetto, ma tende alla perfezione. Da ciò deriva che l'uomo può continuamente migliorarsi e quindi ha senso educarlo. La perfezione dell'essere umano, non consiste nel finire qualcosa, ma, al contrario, nel non finire di perfezionarsi. Se l'uomo giungesse alla perfezione durante la vita terrena smetterebbe di perfezionarsi e, quindi, di essere.

In questa visione l'uomo non è lo strumento passivo e irresponsabile di un cieco destino, di una causalità o casualità oscura, senza intenzionalità, ma è ciò che il suo valore esige che egli sia, una volontà padrona del proprio destino in seno a una situazione di cui egli dovrà comprendere, anzi apprezzare le sollecitazioni e gli inviti.

L'uomo può perseguire personalmente l'opera della propria realizzazione personale perché possiede la capacità specificatamente umana di guardarsi dall'esterno, di vedersi e "prendere posizione" anche nei confronti di se stesso; la capacità di autodistanziamento.

In questo intervento cercherò di chiarire che cosa si intende per educazione personalizzata spiegando in che senso è possibile risolvere l'apparente antinomia educativa dell'individualizzazione e della socializzazione del processo educativo.

Per evitare equivoci e fraintendimenti desidero esplicitare subito a quale concetto di persona si ispirano le linee di metodologia educativa che tra poco esporrò. La persona di cui parlerò è intesa come principio consistente di attività, possiede coscienza e libertà, si distingue per il suo singolare modo di realizzare l'aspirazione universale alla felicità, per il suo carattere relazionale e per la sua specifica autonomia.

Per la piena realizzazione della persona, alla rettitudine del giudizio dell'intelligenza e alla bontà dell'atto della volontà si deve aggiungere, per così dire, la rettitudine del mondo affettivo della persona, la tonalità tipicamente umana che dà colore ai nostri atti e li rende inconfondibili.

L'educazione comporta una particolare attenzione alla sfera affettiva dell'alunno: chi ha esperienza educativa sa bene come non sia sufficiente l'accentuazione unilaterale dell'educazione dell'intelligenza o della volontà prescindendo dalle dimensioni affettiva e fisica della persona dell'alunno.

Nella tradizione filosofica del personalismo troviamo, a parte la definizione della persona come essere individuo sostanziale di natura ragionevole², anche un'altra linea di definizioni che partono dal concetto della dignità³.

¹ L'espressione fu usata a partire dalla metà degli anni sessanta del XX secolo, da Victor García Hoz (1911-1998) per dar vita ad un vasto movimento di scuole in Spagna, Italia e Sudamerica. L'espressione compendia le esigenze di individualizzazione e di socializzazione insite nell'educazione. La prima edizione del libro *Educación personalizada* comparve nel 1970. Il trattato in 33 volumi curato da García Hoz è stato completato nel 1997. In Italia l'ottava e ultima edizione spagnola di *Educación personalizada* è stata tradotta e pubblicata dall'Editrice La Scuola nel 2004.

² BOEZIO, *Liber de persona et duabus naturis et una persona christi*, in *Patrologia latina*, t. LXIV, ed. J. P. Migne, Paris, 1860, 1343D: «Persona propria dicitur naturae rationalis individua substantia».

³ È evidente che non è possibile affermare altrettanto di altri termini come "io", "soggetto" o "individuo". Con ciò non vogliamo dire che vi sia un'opposizione radicale tra persona da una parte e io, soggetto e individuo dall'altra; ma piuttosto che il concetto di persona supera gli altri tre concetti in ampiezza e profondità.

Questa dignità della persona è anche il fondamento dei diritti umani; è questo valore intrinseco e sublime della persona che eticamente parlando resiste ad ogni tentativo di ridurre la persona ad una mera funzionalità e che in modo intellegibile fonda anche imperativi morali.

1. La personalizzazione dell'educazione

L'espressione "personalizzazione" rappresenta una delle parole più ricorrenti e dense di significato della riforma che le scuole italiane si apprestano a mettere in atto. Il concetto di "personalizzazione" rientra all'interno delle strategie pedagogiche e didattiche elaborate per rendere sempre più efficaci e profondi i processi educativi.

Personalizzare significa riferirsi a una persona. L'educazione è personalizzata quando si realizza in ogni persona in modo conforme alle sue peculiari caratteristiche. Chi personalizza individua un soggetto in mezzo a una comunità o a una massa nella quale gli appellativi o i riferimenti si diluiscono, in un insieme indiscriminato e confuso, senza che incontrino un punto di appoggio.

Personalizzare l'educazione non significa educare un mero elemento della massa umana ma una persona che possiede elementi comuni di umanità e tratti di personalità differenti ed unici.

L'educazione personalizzata non si riduce ad un metodo di insegnamento, ma è una reale teoria educativa con esigenze pratiche il cui fondamento è il concetto di persona⁴.

L'educazione personalizzata può essere considerata una educazione aperta o integratrice, perché permette di comprendere tutte le manifestazioni della realtà per inserirle nella vita e nel processo educativo⁵.

Il pedagogista studia come si fa a diventare di fatto quello che per natura si è, come si sviluppano e manifestano le note fondamentali della persona umana che c'è in ogni alunno.

Coerentemente con l'accezione classica della persona, García Hoz definisce il fine dell'educazione come «il perfetto stato possibile di ogni persona conseguito mediante l'esercizio delle sue potenze operative»⁶. In questa definizione è implicita l'idea che ogni essere umano ha la possibilità di raggiungere un grado diverso di perfezione, mentre tutti gli uomini mediante l'aiuto degli educatori, hanno il diritto e il dovere di diventare capaci di scegliere e attuare liberamente il bene conosciuto come tale.

Questa è una *conditio sine qua non* per ogni ulteriore perfezionamento umano. L'educazione è un'azione volta al perfezionamento umano, intenzionalmente ordinato alla ragione, e da essa diretto, in quanto promuove la formazione di abiti eticamente buoni⁷.

Con Corallo diciamo che l'educazione, vista da parte dell'insegnante, è quel processo intenzionale che tende a formare nell'educando degli abiti di vita morale, assicurandogli un possesso quanto più possibile largo e ricco della libertà e l'uso retto e spedito di essa⁸.

L'esito di un'educazione ben riuscita si nota nel tono abitualmente gioioso che caratterizza il giovane.

⁴ La dimenticanza della persona come soggetto dell'educazione può spiegare buona parte della generale insoddisfazione che produce lo stato reale della questione scolastica. L'abbandono degli abiti relativi alla capacità riflessiva e alla formazione di un proprio criterio, oltre che l'omissione della trascendenza etica dell'apprendimento e delle attività umane, fondamenti di un'autentica libertà, sono la conseguenza di una visione superficiale della vita e della persona che finisce col ridurre l'educazione alle sue manifestazioni esterne cfr. V. GARCÍA HOZ, *Educazione personalizzata*, Firenze, Le Monnier, 1987, 177 e segg.

⁵ Lo spirito aperto che anima l'educazione personalizzata si fonda, più che sulla contrapposizione e sull'alternativa, sulla differenza e la complementarità cfr. V. GARCÍA HÓZ *Introducción general a una pedagogía de la persona* Vol. I del *Tratado de Educación Personalizada*, Madrid, Rialp, 1993, pp. 23 e segg.

⁶ AA. VV., *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, Palermo, Palumbo, 2003³ (traduzione italiana a cura di A. La Marca), p. 22. Tit. orig. *Dal fin a los objetivos de la educación personalizada*, Rialp, Madrid, 1995.

⁷ F. ALTAREJOS - C. NAVAL, *Filosofia dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2003, p. 29.

⁸ L'educazione è per Corallo un fatto *totale* della *persona*, concernente il suo orientamento morale (e quindi libero) rispetto ai suoi fini ultimi. Non ci può, perciò, essere un fatto *educativo* che non abbia una qualche risonanza su tutta la *personalità* dell'uomo (e non soltanto rispetto al suo intelletto o al suo corpo), che non sia perciò un *fatto morale e libero*, che non tenda a orientare o a stabilire la persona verso il conseguimento del suo fine ultimo. Cfr. G. CORALLO, *Pedagogia*, vol. I, SEI, 1972.

Il dinamismo dell'educazione personalizzata nasce dal contrasto tra la perfezione implicita nel concetto di persona e il fatto che ogni uomo è una realizzazione personale imperfetta ma proiettata verso la perfezione pura.

L'educazione personalizzata si presenta come educazione integrale non nel senso comune della parola, come somma di distinte azioni educative, bensì nel suo significato profondo, di arricchimento e unificazione dell'essere e della vita umana. È integrale quella educazione che è capace di dare unità a tutti i possibili aspetti della vita di un uomo.

L'educazione scolastica non si esaurisce nell'insegnamento sistematico. È necessario anche riferirsi al campo dell'orientamento: lo studio dei problemi, delle situazioni e dei casi, che devono contribuire a formare il criterio e la capacità di decisione come pure gli abiti che rendono efficace la vita, devono essere ugualmente integrati nel percorso verso una finalità comune a tutti gli atti educativi. In altri termini, i programmi delle materie che costituiscono il cosiddetto piano di studi nell'accezione più stretta e che riguardano gli apprendimenti specifici, devono essere a loro volta in relazione con le attività orientative che riguardano le attitudini e valori, in fin dei conti, la vita intera⁹.

Nella scuola sono presenti sia insegnanti che tendono all'individualizzazione educativa sia insegnanti che tendono alla socializzazione educativa. Spesso essi vengono percepiti come appartenenti a correnti pedagogiche opposte, che sottolineano rispettivamente l'esigenza di considerare le peculiari condizioni di ogni uomo nella sua concreta originalità e l'esigenza di sviluppare in ciascuno la capacità di comunicazione e collaborazione con gli altri uomini su una base comune di conoscenze, di abilità e di valori condivisi. Quando si usa l'espressione "educazione personalizzata" si intende considerare entrambe le dimensioni dell'alunno, quella individuale e quella sociale.

Alla base del principio di personalizzazione sta la scommessa che la creazione di itinerari personalizzati possa contribuire a ridurre gli insuccessi e a promuovere le eccellenze, ma anche a rendere più significativa e produttiva l'esperienza di apprendimento per gli alunni che non rientrano in queste due categorie poste, in un certo senso, agli estremi della popolazione studentesca, ovvero per quei cosiddetti "alunni medi" la cui vicenda scolastica si svolge in genere senza difficoltà, ma ai quali dobbiamo comunque pensare in termini di incremento della qualità della loro esperienza scolastica.

Secondo Zanniello si può parlare propriamente di "personalizzazione educativa" nella scuola se si realizzano sei condizioni: se c'è un adeguamento dell'attività educativa alla singolarità della persona di ogni alunno e la contemporanea armonizzazione dell'apprendimento individuale con forme di lavoro in gruppo; se gli alunni possono scegliere una parte dei contenuti e delle forme di apprendimento; se, insieme ai compiti legati all'apprendimento delle discipline, gli alunni possono svolgere delle libere attività espressive; se c'è flessibilità nella programmazione delle attività e nella scelta delle situazioni di apprendimento; se si effettua una valutazione criteriale insieme a quella normalizzata; se si valorizzano i diversi tipi di eccellenza presenti in classe¹⁰.

Mi soffermerò in particolare sull'eccellenza personale perché mi sembra che sia uno dei principi ispiratori della riforma per consentire il successo formativo ad ogni alunno.

2. La centralità della persona nel processo educativo: singolarità, autonomia e apertura

La dignità della persona è la ragione più alta dell'educazione personalizzata. La dignità di ogni persona non genera soltanto il diritto al rispetto per ciò che si è ma implica anche il dovere di essere all'altezza del proprio compito esistenziale. Le connotazioni fondamentali del concetto di persona dalle quali derivano gli orientamenti per realizzare l'educazione personalizzata, si possono ridurre a tre: la singolarità, l'autonomia e l'apertura. Si tratta di tre note della persona, individuate dall'antropologia filosofica, che hanno una diretta implicazione pedagogica.

⁹ V. GARCÍA HOZ *Gli obiettivi dell'educazione* in AA. VV. *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, cit., 2003³, p.44.

¹⁰ G. ZANNIELLO, "La nuova scuola primaria", *Scuola Italiana Moderna*, 6, 2003, pp. 6-8.

2.1. La singolarità

La singolarità non è solo separazione reale e distinzione numerica, ma anche differenziazione qualitativa in virtù della quale ogni uomo è quello che è, differente dagli altri.

Dal punto di vista della singolarità personale, la finalità dell'educazione consiste nel rendere ogni uomo cosciente delle sue capacità e dei suoi limiti personali, considerati sia qualitativamente che quantitativamente.

Singolarità significa che ogni uomo è unico e irripetibile. L'alunno deve essere aiutato ad essere consapevole della propria specificità di persona unica e irripetibile. La singolarità di ogni persona non si riferisce all'essenza dell'uomo, che è la stessa in ogni essere umano, ma alle parti integranti che si uniscono a quelle essenziali non per costituire l'essere, ma per costituirlo in un determinato modo.

In attenzione a questa nota chi svolge un lavoro educativo dovrebbe quindi proporsi di rendere ogni alunno consapevole della propria specificità di persona unica e irripetibile valutando le sue qualità, le sue possibilità e i suoi limiti in relazione sia al suo modo di essere che al mondo esterno.

È impegnativo tracciare una metodologia educativa che valorizzi la singolarità di ogni persona a causa della complessità dell'essere umano, sia nei contenuti della sua strutturazione interiore (corporeità, sensibilità, dinamismo virtuoso, saggezza prudentiale, capacità teoretica e contemplativa) che nella sua destinazione (individuale, familiare-amicale e politica).

2.2. L'autonomia

La nota dell'autonomia personale a cui facciamo riferimento non è intesa solo come assenza di costrizione (libertà da) o come libertà di scelta tra varie possibilità o come libertà di iniziativa, ma anche nel significato profondo di libertà di accettazione. L'uomo infatti è inserito in una realtà che non sempre può dominare ed in certe occasioni la libertà si esercita con l'accettazione interiore di quello che non è possibile cambiare o evitare¹¹.

L'educazione può considerarsi formalmente avvenuta quando l'alunno agisce con libertà-moralità, cioè quando impegna la sua volontà libera nel prendere delle decisioni e nell'attuare dei progetti autonomamente.

L'educazione in funzione dell'autonomia personale è un processo in virtù del quale l'alunno acquisisce progressivamente la responsabilità della propria vita, finché arriva il momento della sua piena indipendenza morale.

La coltivazione dell'autonomia dell'alunno comporta per l'insegnante la progettazione di situazioni in cui l'alunno possa partecipare non solo alla realizzazione, ma anche all'organizzazione e alla programmazione di alcune attività scolastiche, possa imparare ad esercitare la sua libertà di scelta, di iniziativa e di accettazione.

L'insegnante può stimolare l'alunno a conquistare la propria autonomia o al contrario può inibirla e frustrarla se pensa che un ambiente "protetto" sia l'unico modo di difendere l'integrità personale.

I fautori dell'educazione personalizzata riconoscono all'alunno la capacità di superare i propri limiti esercitando e sviluppando gradualmente l'iniziativa personale.

2.3. L'apertura

La terza caratteristica della persona che ha maggiore rilevanza educativa è l'apertura agli altri.

In quanto essere sussistente di natura spirituale la persona è una totalità aperta e nello stesso tempo sufficiente a sé stessa. È capace di tenersi in mano, di ritornare su sé stessa attraverso un'autoriflessione compiuta; di possedere la propria interiorità in un'azione immanente e nello stesso tempo di porsi come perfetta exteriorità nella relazione con l'altro, specialmente nel dono di sé. Nella sua dimensione sociale l'uomo agisce in comunione con gli altri uomini in quanto persone e

¹¹ Questo atteggiamento non è fatalismo o apatia ma conseguenza della consapevolezza che la libertà umana non può essere senza limiti e non può essere esercitata senza una realistica conoscenza della realtà.

quindi si autorealizza proprio mediante la partecipazione alla vita relazionale. L'incontro autentico consente ad ognuno di vivere la sua identità e di esistere nella verità¹².

La persona può condurre una "vita buona", una vita degna di un uomo e autorealizzarsi pienamente grazie ad un tessuto di relazioni interpersonali.

Per natura, l'uomo è un essere aperto al mondo circostante e agli altri; si comprende e si completa soltanto nel momento in cui vede nell'altro un altro io, una persona simile a sé, che partecipa della stessa specie in generale, e in particolare, di alcuni tratti di essa.

Prese le distanze da ogni formula impersonalistica e da qualsiasi argomento a favore del collettivismo in cui l'uomo perde la propria identità personale ricadendo nell'anonimato, il movimento pedagogico della educazione personalizzata mira ad un modello di società fondata sull'incontro interpersonale e sulla partecipazione personale alla vita comunitaria; una società dove il bene comune sia tutelato dal rispetto della dignità umana, di modo che ciascun membro di tale comunità sia capace di raggiungere la pienezza umana¹³.

È utile ricordare che le relazioni tra persone avvengono sostanzialmente tra esseri unici, irripetibili, responsabili, e ciò sta a significare che nel lavoro di ognuno c'è una larga parte di libertà e responsabilità, ma anche tanto spazio per attivare la responsabilità altrui.

L'incontro autentico, se da un lato implica l'esodo dal proprio io e l'"espropriazione" di sé, esige pure l'apertura alla novità e alla differenza che è nell'altro, la scoperta dell'altro come umanità originale, la consapevolezza che l'altro è ad un tempo altro da sé e altro di sé, e chiede alla persona di rendersi autrice di espliciti quanto continuati messaggi di ospitalità e sensibilità e di accettare e difendere il predicato della singolarità dell'altro¹⁴.

In un incontro veramente umano sono implicate l'affettività e la moralità della persona, la sua intelligenza e il suo cuore, il suo impegno a divenire sempre più persona.

E. Redondo afferma che il nucleo essenziale della comunicazione, secondo il suo riferimento linguistico, è la partecipazione. In questo modo la comunicazione viene definita come «la relazione reale stabilita tra due – o più – esseri, in virtù della quale uno di essi partecipa degli altri o entrambi partecipano tra loro; oppure: relazione reale stabilita tra due esseri in virtù della quale si pongono in contatto, e uno di loro – o entrambi – donano qualcosa all'altro»¹⁵.

La persona che intende farsi protagonista di un tale incontro non è appagata dalla semplice constatazione dei bisogni altrui, non re-agisce impersonalmente bensì pro-agisce in modo consapevole e intenzionale, controllato e creativo consentendo che la sua disponibilità e la sua sollecitudine siano interpellate e che la sua intelligenza e la sua competenza siano suscitate e messe alla prova.

Ricoeur nel definire *sollecitudine* la chiamata del sé da parte di un altro e il movimento del sé verso l'altro, si dichiara convinto che «l'istanza etica più profonda sia quella della reciprocità, che costituisce l'altro in quanto mio simile e me stesso come il simile dell'altro. Senza reciprocità, senza riconoscimento l'alterità non sarebbe quella di un altro da sé, ma l'espressione di una distanza indiscernibile dall'assenza»¹⁶.

3. Un ideale di eccellenza personale

¹² L'identità personale si costruisce e si rafforza nel confronto con gli altri. Come afferma Spaemann il possesso della propria identità e l'autorealizzazione autentica avvengono sempre in un contesto di reciproco riconoscimento. Cfr. R. SPAEMANN, *I concetti morali fondamentali*, Casale Monferrato, Piemme, 1993, pp. 60-61, 90, 94.

¹³ È facile osservare come alcune famiglie spingono apertamente o con messaggi indiretti i propri figli verso l'individualismo, la competizione, la "riuscita" anche a scapito degli altri mentre altre favoriscono la cooperazione e l'amicizia. La congruenza o il contrasto fra queste spinte familiari e i messaggi dei mass-media che enfatizzano la competizione come mezzo primario per farsi valere nella vita può creare confusione e in certi casi veri e propri conflitti negli alunni.

¹⁴ Umanità non va intesa come termine astratto o universale, ma possiede in ogni uomo la specifica importanza dell'essere personale. Partecipare all'umanità dell'altro uomo significa restare in relazione viva col fatto che egli è proprio quell'uomo e non soltanto in relazione con ciò per cui egli (in abstracto) è l'uomo. Cfr. K. WOYTLA *La persona: soggetto e comunità*, in *Metafisica della persona* a cura di G. REALE e T. STYCZEN, Bompiani 2003, p. 1356

¹⁵ E. REDONDO, *Educación y comunicación*, Ariel, Barcelona, 1999, p. 178

¹⁶ P. RICOEUR, *La persona*, Morcelliana, Brescia, 1998, pp. 41-42.

Personalizzare vuol dire ottenere che ogni uomo cresca in accordo con ciò che egli è ovvero che si realizzi come persona, che va nobilitata perché raggiunga l'eccellenza che gli è propria. Ciò comporta indubbiamente il rispetto della sua dignità, che va considerata come un dono e va difesa.

Per giungere alla realizzazione personale, ogni essere umano deve agire con libertà cercando l'eccellenza in tutto ciò che fa. Lo voglia o no il compito dell'uomo è proprio quello di farsi sempre più persona.

Ogni alunno come ogni uomo ha una propria specificità, diversa da quella di tutti gli altri, e se si ammette che tale entità è un bene, si può concludere che ogni persona ha un bene che gli altri non hanno. In tal senso, per ciò che riguarda il proprio bene entitativo, ogni persona è superiore alle altre. Ma una tale superiorità avrebbe uno scarso significato pedagogico, visto che l'entità personale è data ad ogni soggetto senza che la sua attività abbia influenza sull'acquisizione o sul perfezionamento dell'entità menzionata.

L'educazione consiste nel perfezionamento intenzionale della persona, nell'impegno per ridurre la distanza tra ciò che una persona è in una certa fase della sua vita e ciò che può essere¹⁷.

Questo vale sia per la forma umana in generale che per la sua concreta attuazione nella specificità propria di ogni persona.

Insieme a quanto c'è di comune alla natura umana ogni uomo possiede sempre almeno un aspetto particolare che, se opportunamente coltivato, gli consente di eccellere nel suo ambiente di vita.

Questa possibilità si concreta per ogni uomo nella eccellenza personale per lui possibile e per questo motivo l'educazione raggiunge la sua massima qualità quando riesce a scoprire e a sviluppare ciò che, con un'espressione classica, si può definire «eccellenza personale».

Già Tommaso D'Aquino sosteneva che «in ogni uomo esiste un aspetto per cui gli altri lo possono considerare superiore»¹⁸.

La considerazione dell'eccellenza possibile per ogni alunno ha delle conseguenze operative nell'attività scolastica.

Bisogna rendere gli alunni consapevoli del fatto che nulla si realizza se non a poco a poco lavorando con perseveranza, sapendo ricominciare con pazienza tutte le volte che sia necessario. Tutto ciò richiede sforzo, ma quel che si conquista con impegno e costanza ha un gran valore.

L'insegnante dovrà tener sempre presente che gli alunni sono diversi tra di loro e che il rendimento ottenuto nelle diverse attività sarà tanto migliore quanto più queste corrisponderanno alle loro naturali inclinazioni.

Per questo motivo l'insegnante cercherà di far comprendere ai propri alunni che l'eccellenza non dipende esclusivamente dai risultati raggiunti ma piuttosto da come ognuno è stato in grado di esigere a se stesso di raggiungere al massimo grado ciò di cui è capace.

La superiorità o eccellenza particolare trova il suo fondamento in una singolare attitudine o in un accentuato interesse che un alunno ha o può avere. Ogni alunno può dimostrare una particolare capacità dovuta ad una attitudine opportunamente coltivata con l'aiuto degli educatori e sorretta da un autentico interesse. Tale superiorità può costituire la principale fonte di motivazione per le attività educative e il campo di sviluppo più tipicamente personale a condizione che sia comunicata e condivisa.

Il compito più delicato per l'insegnante consiste proprio nello scoprire questa peculiare possibilità di eccellenza personale nell'alunno che vuole educare¹⁹.

¹⁷ Utilizzando un'immagine di Corallo possiamo dire che «l'educazione è il significato dell'uomo, l'elemento che permette all'uomo di conquistare prima, e poi di esprimere tutta la sua umanità, di riempire, per così dire tutta la colata di bronzo di una statua, tutta la forma della sua possibilità umana, senza lasciarvi dei vuoti» Cfr. G. CORALLO *L'educazione come crescita della libertà nell'uomo in Prepedagogicità della sperimentazione*, 2003², p.41

¹⁸ TOMMASO D'AQUINO, *S. Theol.*, II-II, q. 103, a.2 ad 3.

¹⁹ Per assolvere i compiti che abbiamo delineato non è certo sufficiente il tradizionale insegnamento, ma occorre porsi nell'ottica della valorizzazione delle eccellenze personali, promuovendo la funzione orientatrice del docente. Questo ruolo è affidato in particolare al *tutor* che, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, svolge funzioni di orientamento in ordine alla scelta delle attività facoltative ed opzionali, di tutorato degli allievi, di coordinamento delle

4. L'educazione personalizzata come educazione integrata dell'intelligenza, della volontà e dell'affettività

Come afferma Abbà²⁰ ogni uomo ha per natura una ragione pratica capace di apprendere le richieste generali della vita buona; una volontà incline al vivere bene, un desiderio passionale educabile alle richieste della ragion pratica²¹.

Si è già detto che l'educazione personalizzata dà unità a tutti gli aspetti della vita umana. Questa integrazione, realizzata "nella" e "dalla" crescita perfetta della vita personale, presuppone che ragione, volontà e affetti non si oppongano tra loro, anche se in certi casi si possano separare operativamente.

Gli interventi educativi, per essere efficaci, devono fare riferimento a tutta la persona.

Per l'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento a scuola pertanto l'insegnante non può limitarsi a prestare attenzione solo agli aspetti intellettuali ma deve essere aperto all'educazione della persona nella sua interezza, compresa la dimensione affettiva.

L'uomo non è soltanto razionalità, e nel suo agire intervengono normalmente anche le facoltà e le tendenze proprie della vita vegetativa e sensibile. Per alcune correnti di pensiero le passioni vengono avvolte da un'aura di sospetto, in quanto guasterebbero il giudizio dell'intelligenza e sarebbero incompatibili con un'autentica purezza morale: ciò è vero solo per le passioni disordinate; le passioni ordinate, invece, contribuiscono al buon comportamento morale. Sentimentalismo e indifferenza stoica sono due modi sbagliati di porsi di fronte alla complessità della vita affettiva della persona.

A volte il timore del condizionamento affettivo porta gli educatori a guardare con una certa diffidenza il tema dell'affettività. Si dimentica però che gli affetti ci condizionano nella misura in cui noi lo consentiamo e che pertanto possono essere educati.

5. Apprendimento responsabile e autoregolazione dell'apprendimento

Nell'educazione personalizzata l'apprendimento responsabile svolge un ruolo di primo piano. Per poter programmare un'azione educativa a scuola, che renda possibile la realizzazione di tutte le potenzialità personali si deve pertanto tener conto, il più oggettivamente possibile, di tutte le variabili che possono contribuire alla responsabilizzazione dell'apprendimento. È importante aiutare gli alunni a prendere coscienza delle variabili personali che influiscono sull'apprendimento, a conoscere le proprie capacità, i propri limiti e le difficoltà che più facilmente incontrano nelle varie situazioni di lavoro scolastico.

Per questo è necessario che ogni alunno si senta protagonista attivo del proprio apprendimento ed impari ad autoregolarsi.

L'autoregolazione consente all'alunno di comprendere le cause delle difficoltà e di essere conseguentemente in grado di agire con maggiore responsabilità e consapevolezza raggiungendo un più alto grado di autonomia personale. Un apprendimento responsabile si può ottenere soltanto se almeno una parte delle operazioni di controllo, di recupero e di sviluppo, è svolta autonomamente dall'alunno.

Qualsiasi tipo di apprendimento parte sempre da un impegno personale. Ecco perché, la finalizzazione e l'organizzazione degli interventi didattici deve toccare oltre alla sfera del sapere, quella del saper essere, con un coraggioso riferimento all'educazione della volontà, come tensione personale forte e libera verso il bene.

attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo, con l'apporto degli altri docenti.

²⁰ G. ABBÀ, Felicità, vita buona e virtù. Saggio di filosofia morale, Roma, LAS, 1995², p. 294

²¹ È precisamente questo concetto di ragione pratica che permette di comprendere in che senso, in un'etica della virtù, questa sia al primo posto rispetto alle regole e in che modo si articola la relazione tra ragione e virtù. Cfr. M. MATTEINI, *MacIntyre e la rifondazione dell'etica*, Città nuova, Roma 1995, pp. 94-95.

Non ci può essere personalizzazione se non sono chiari gli obiettivi, le risorse, le modalità con cui si svolge nel suo insieme la vita della scuola²².

L'educazione personalizzata si compie, dunque, secondo un itinerario educativo e di apprendimento che si svolge a partire dal piano dell'offerta formativa e dalla preoccupazione che ciascun allievo abbia esattamente ciò di cui abbisogna.

Un docente favorisce nell'alunno l'autoregolazione efficace del processo di apprendimento durante la realizzazione di un compito quando lo incoraggia a focalizzare l'attenzione su ciò che si sta facendo, a chiedersi se sta comprendendo, ad adattare il lavoro al tempo disponibile, a valutare il grado in cui sta raggiungendo gli obiettivi proposti, a decidere sulla modifica delle strategie man mano in funzione delle difficoltà incontrate.

Attraverso l'esercizio di autoregolazione l'alunno impara a riconoscere in maniera positiva la possibilità di insuccesso; a utilizzare l'insuccesso per correggere la propria prestazione; a riconoscere le cause tipiche degli errori nello studio; a distinguere i compiti che richiedono una più attenta e consapevole pianificazione; a comprendere ed organizzare piani di azione o processi di apprendimento; a prevedere le conseguenze delle proprie azioni; ad interrogarsi sui motivi di un determinato comportamento scolastico o di un modo di procedere nel lavoro.

Mediante un'attività educativa personalizzata ogni alunno può diventare capace di dare un giudizio valido sulle sue possibilità, sui suoi limiti, sui progressi e sui risultati raggiunti.

La compilazione del *portfolio* consente ad esempio di realizzare con l'alunno una riflessione sui suoi progressi basata su due principali modalità. I materiali selezionati dai docenti offrono lo spunto per dare all'alunno il senso generale del suo percorso rispetto agli obiettivi formativi. Costituiscono elementi di costruzione di uno schema educativo generale all'interno del quale leggere e dare significato alla propria esperienza scolastica. Ma, nel medesimo tempo, i materiali selezionati dall'alunno stesso danno la dimensione dell'immagine che ha e intende dare di sé, delle attività che sente più vicine e nelle quali ritiene di aver dato il meglio di sé²³.

6. Conclusioni

Da quanto si è detto si evince che per realizzare un'autentica educazione personalizzata non è sufficiente conoscere l'alunno concreto da educare, ma bisogna anche organizzare e adattare un piano preciso di lavoro educativo che deve variare da persona a persona: un'unica linea di condotta standardizzata non può venir proposta indifferentemente per tutti e per ciascuno senza gravi rischi.

L'attività di insegnamento deve certamente favorire una buona istruzione nello studente, ma come mezzo idoneo per la sua formazione intellettuale, morale, sociale e affettiva.

Il docente promuove la conoscenza e suscita delle azioni ma la risposta proviene dall'allievo. In questa ottica il compito fondamentale dell'educazione personalizzata consiste nell'aiutare gli alunni a collocarsi su un piano di riflessione che permetta loro di cogliere a poco a poco la vita umana nella sua interezza, le priorità da assegnare alle diverse attività che integrano la vita e i criteri secondo i quali va regolato l'uso e la creazione dei beni umani.

Un docente per agire efficacemente, non può affidarsi allo spontaneismo e all'improvvisazione ma deve far riferimento ad un progetto organico di intervento in cui, a partire dagli obiettivi che intende perseguire, scelga razionalmente i contenuti, i metodi, gli strumenti ritenuti più idonei per favorire e verificare il raggiungimento delle finalità prefissate individuando e organizzando, in maniera finalizzata, i molteplici fattori che, interagendo tra loro, permettono allo studente di apprendere in modo autonomo.

²² Questo implica che le scuole cattoliche, in particolare, non esitano ad avvalersi ad ampio raggio della flessibilità organizzativa che costituisce il presupposto primo per organizzare i *piani di studio personalizzati*.

²³ Il *portfolio* si propone in questo modo come uno strumento non solo documentario e certificativo, ma anche formativo che da una parte aiuta l'alunno a costruire un'immagine di sé positiva, dall'altra orienta le scelte del docente consentendo di individuare capacità, interessi, motivazioni utili per la definizione ed eventuale correzione/integrazione degli obiettivi formativi.

Ogni docente deve fare in modo che lo studente possa trarre il massimo beneficio da ogni attività didattica e per questo motivo è necessario rendere gli studenti partecipi degli obiettivi che si richiede loro di raggiungere differenziandoli, quando sia necessario, in base ai loro stili cognitivi. Occorre considerare i livelli di partenza ed i ritmi di apprendimento dei singoli studenti; vagliare i bisogni, gli interessi e le preferenze degli studenti; trasformare l'errore in proposta formativa e di recupero per accrescere le convinzioni di efficacia; stimolare la fiducia degli studenti nella possibilità di raggiungere gli obiettivi proposti anche se le attività esigono un impegno differenziato; accettare gli studenti per quello che sono senza volerli trasformare secondo un modello di studente ideale.

Questi sono solo alcuni principi, anche se fondamentali, per realizzare effettivamente un'educazione scolastica che valorizzi le peculiarità specifiche di ogni alunno e che nello stesso tempo lo renda pienamente capace di contribuire alla costruzione di una comunità umana in cui venga riconosciuta e garantita la dignità di ogni uomo.

Riferimenti bibliografici

AA. VV., *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, Palermo, Palumbo, 2003³ (traduzione italiana a cura di A. La Marca), p. 22. Tit. orig. *Dal fin a los objetivos de la educación personalizada*, Rialp, Madrid, 1995.

ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù. Saggio di filosofia morale*, Roma, LAS, 1995².

ALTAREJOS F. – NAVAL C., *Filosofia dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2003.

BOEZIO, *Liber de persona et duabus naturis et una persona christi*, in *Patrologia latina*, t. LXIV, ed. J. P. Migne, Paris, 1860.

CORALLO G., *L'educazione come crescita della libertà nell'uomo in Prepedagogicità della sperimentazione*, 2003².

CORALLO G., *Pedagogia*, vol. I, SEI, 1972.

GARCÍA HOZ V., *Educazione personalizzata*, Firenze, Le Monnier, 1987.

GARCÍA HOZ V., *Introducción general a una pedagogía de la persona* Vol. I del *Tratado de Educación Personalizada*, Madrid, Rialp, 1993.

MATTEINI M., *MacIntyre e la rifondazione dell'etica*, Città nuova, Roma 1995.

REDONDO E., *Educación y comunicación*, Ariel, Barcelona, 1999.

RICOEUR P. *La persona*, Morcelliana, Brescia, 1998.

SPAEMANN R., *I concetti morali fondamentali*, Casale Monferrato, Piemme, 1993.

TOMMASO D'AQUINO, *S. Theol.*, II-II, q. 103, a.2 ad 3.

WOYTILA K. *La persona: soggetto e comunità*, in *Metafisica della persona* a cura di G. REALE E T. STYCZEN, Bompiani 2003.

ZANNIELLO G., "La nuova scuola primaria", *Scuola Italiana Moderna*, 6, 2003.

Tavola Rotonda: Ispirazione cristiana ed elaborazione dei piani personalizzati

Introduzione del moderatore

Prof. Don CARLO NANNI (Università Pontificia Salesiana – Roma)

Per agevolare l'approfondimento del tema della tavola rotonda mi pare opportuno dire qualcosa anzitutto circa l'ispirazione cristiana e circa l'espansione pedagogica della personalizzazione voluta attraverso l'indicazione dei piani di studio personalizzati.

1. L'ispirazione cristiana

Il punto centrale specifico della riflessione che ci coinvolge è dato dall'ipotesi che si possa dare una correlazione positiva tra piani di studio personalizzati e ispirazione cristiana o che comunque possano sussistere tra questi due ambiti delle incidenze e delle reciprocità.

L'ispirazione cristiana nell'ambito educativo, istruttivo e formativo può agire e di fatto agisce a diversi livelli.

Anzitutto può portare ad evidenziare o essere espressione di una certa attenzione alla persona, intesa come centro di diritti e di valore che andrebbe promossa attraverso l'azione educativa, istruttiva e formativa.

Nella secolare tradizione educativa cristiana emergono alcuni tratti caratterizzanti che si vogliono discendenti da una "ispirazione cristiana":

- 1) il concetto di azione educativa vista essenzialmente come "*educere*", come "maieutica" della persona: sulla base di una concezione antropologica dell'educando, soggetto che non è da idolatrare, ma neanche semplicemente da plasmare, perché è vita da promuovere e persona da suscitare e da sostenere nel suo processo di crescita e di qualificazione personale dell'esistenza propria, altrui e comune.
- 2) la concezione del rapporto e della relazione personale come strategia "prima" dell'educare (con la tradizione di fiducia, di stima, di rispetto, di dialogo, di incontro, di proposta che essa comporta; e pur nella saggia attenzione alle tecnologie educative che l'innovazione scientifico-tecnologica offre);
- 3) la considerazione che l'istruzione è un'illuminazione della mente per irrobustire il "cuore" e che l'educazione è sì affare di intelletto, ma anche (e forse soprattutto) "affare di cuore", di "buon esempio", di bontà e di giustizia;
- 4) l'esigenza di una cultura ispirata ad un "umanesimo integrale" sia come forma che come contenuto dell'educare (nella prospettiva della "civiltà dell'amore" affermata da Paolo VI).

Questo primo livello trova il suo riferimento in una concezione cristiana del mondo e della vita. In tal senso anche gli stessi concetti di persona, personalizzazione, educazione, istruzione e formazione assumono un significato diverso da altre concezioni che pure dicono di fare della persona il centro cardine della azione educativa, si rifacciano a punti di vista filosofici di varia natura, da quelli di matrice kantiana a quella problematicistica o pragmaticistica o quant'altro, oppure a visioni socio-politiche che assumono a loro quadro di riferimento le dichiarazioni dei diritti umani o quelle dei minori.

Invero, spesso si tratta di una referenza molto povera, affidata quasi solo alla socializzazione familiare o alla catechesi della prima iniziazione cristiana, al massimo ripensata nel confronto di quanto viene dalla cultura letteraria della scolarizzazione primaria e secondaria o dal quotidiano dibattito sociale, spesso innescato dai mass media.

La povertà di questa assimilazione culturale porta molte volte a ridurre l'ispirazione cristiana ad una schematica e rigida "ideologia", di cui magari ci si fa scudo senza troppo saperla motivare e

giustificare nel dibattito sociale (rischiando pertanto di farla diventare solo motivo di opposizione, di schieramento partitico, di intolleranza fondamentalistica: come la scienza quando è poca e povera rinfocola posizioni scettiche, così una simile qualità della ispirazione cristiana può dar luogo a rigidità e fondamentalismi nell'agire sociale e in quello educativo, istruttivo e formativo in particolare).

Ad un livello più preciso e profondo si viene a far divenire fonte di significato per l'azione educativa individuale e/o comunitaria il mistero cristiano dell'incarnazione (per cui Gesù è profeta, ma anche più che un profeta); la rivelazione dell'amore misericordioso di Dio (di cui Cristo è il "volto" che si vede e si ascolta); il rinnovamento umano nello Spirito (per cui si compie la santificazione del mondo e in cui ci è dato di chiamare padre Dio e dire Signore Gesù, ed in lui essere "figli nel Figlio").

Ciò permette di mettere in luce:

- la centralità (non solo religiosa ed etica, ma anche culturale e pedagogica) del "vangelo della vita", del mistero della creazione, della alleanza e della figliolanza tra ogni umanità e Dio, della presenza vivificante dello Spirito nella vicenda storica di ogni tempo;
- la riconciliazione dei linguaggi (passando da Babele alla Pentecoste cristiana); e quindi la possibilità di dialogare, comunicare, far comunità e comunione, oltre ogni alterità, differenza, separazione, solitudine, emarginazione;
- la riconciliazione tra umano e divino, tra tempo ed eternità, per cui per essere "grande" di fronte a Dio non c'è più bisogno di essere maschio, adulto, sano, ricco, bianco, civilizzato, appartenente al popolo eletto; ma si è amati fin dal seno materno, si è primi pur essendo ultimi, non c'è più schiavo o libero, uomo o donna, giudeo o greco, perché tutti ci siamo abbeverati allo stesso Spirito; e, proprio per questo si è tutti capaci di positivo apporto alla costruzione del corpo sociale (per cui non ci sono più cittadini di serie A e di serie B, ma tutti "concittadini" attivamente capaci di edificare un'umanità all'altezza del Cristo risorto, come insinua san Paolo nella Lettera agli Efesini, cap. 4, vv. 1-13).
- la profezia del "di più di Dio", rispetto a pensieri troppo umani, sia riguardo ai modi di parlare e immaginare Dio stesso («i miei pensieri distano dai vostri pensieri come il cielo dista dalla terra»), ma sia anche riguardo alla fedeltà e alla giustizia di Dio, che fa piovere sui giusti e sugli ingiusti, che fa splendere il sole sui buoni e sui cattivi, che non spegne il lucignolo fumigante, non spezza la canna incrinata, che non vuole la morte del peccatore ma vuole che si converta e viva, che va incontro al figlio prodigo e ricerca la pecorella smarrita...

In questo orizzonte si intravede la possibilità di una cultura e di una formazione che permette di aprire le porte alle speranze umane, perché si fa balenare la possibilità del senso di ogni impegno per quei cieli nuovi e terra nuova in cui risplenda definitivamente giustizia e verità; e si assicura la possibilità della piena comunione con il Dio-comunione "nell'ultimo giorno".

Ovviamente si tratta di intuizioni espresse in un linguaggio religioso ed in tal senso vanno ridetti nei termini (e nei limiti) delle nostre attuali codificazioni culturali e dell'istruzione scolastica.

È appena da notare che ciò richiede di:

- vedere persone, eventi e cose con l' "occhio buono del Vangelo" e della carità (1 Cor, cap. 13);
- saper discernere i "segni dei tempi" (GS,11);
- saper pensare secondo logiche e dinamiche di segno, mistero, segno; di personalizzazione e comunanza; di libertà e di regola, di senso gerarchico delle verità e delle motivazioni;
- saper coniugare ricerca e pratica; intelligenza ed invocazione...
- saper coniugare affermazione e senso del limite di quanto si è affermato (e quindi ricercando dialogo, confronto, apertura all'ulteriorità, pur nella convinta affermazione della propria specifica e "differente" verità).

Si intravede qui un terzo livello dell'ispirazione cristiana, quello che non la riduce a sola referenza, a solo quadro di riferimento ideale e valoriale, ma che la porta a livello di vissuti, di modo di vivere e realizzare la vita in genere ed in particolare il diritto di tutti all'apprendimento. In tal senso viene ad essere profondamente qualificato il modo di vedere e di realizzare il compito educativo,

visto e vissuto come "missione educativa credente", avendo a fronte il mistero dell'essere delle persone chiamate alla vita da Dio creatore, redente dal Cristo e nello Spirito spinte ad una "ecclesiale", cioè comunitaria, edificazione della storia come "già e non ancora" realizzazione del Regno di Dio e della sua volontà di verità e di salvezza per tutti gli uomini e per il mondo stesso (si veda la Lettera di san Paolo ai Romani, capitolo ottavo). Per tal motivo lo stesso agire educativo viene a risultare un modo specifico di relazionarsi e di vivere "agapicamente", cioè secondo l'amore di Dio, la comune vicenda umana di liberazione e pienezza vitale a cui tutti aspiriamo.

Un tale modo di essere, di sentire e di operare ha ispirato e ispira le molte forme di tradizione di impegno educativo cristiano, religioso e laicale. A sua volta esso è espressivo di una vita cristiana significativamente orientata ad operare per la promozione umana dei giovani e delle giovani, sia nelle scuole statali e non statali sia più in particolare all'interno di scuole o di centri di formazione professionale, caratterizzati da un carisma religioso ed educativo specifico (ad es. scolopio, lasaliano, salesiano, orsolino, maestre pie, ecc.). Non è solo questione di continuità, ma di qualità dell'educare e dell'operare nella scuola o nei centri di formazione professionale. Esso mette in luce la dimensione ecclesiale cristiana dell'opera educativa. Mette in risalto che l'operare scolastico e le iniziative educative sono qualcosa di sommamente personale, ma insieme "opera comune", opera di "tradizione" e di attenzione ai "segni dei tempi" (*Gaudium et Spes*, n. 11), spesso andando oltre le stesse limitazioni ideologiche, politiche, economiche, storiche e culturali in vista di quella "cosa buona", anzi "divina" e "tra le cose divine, divinissima", che è l' "educazione".

Qui si cercherà di far vedere, più specificamente, che tale ispirazione cristiana, ai suoi diversi livelli, può qualificare positivamente i piani di studio personalizzati, sia nel momento dell'elaborazione, come in quelli dell'attuazione e della valutazione delle azioni, degli interventi e dei processi ad essi conseguenti.

2. Personalizzazione e piani di studio personalizzati

Il termine e l'idea di persona sta avendo una nuova stagione di moda pedagogica (dopo quella di circa cinquant'anni fa sia a livello filosofico soprattutto ad opera di E. Mounier sia a livello più specificamente pedagogico con Luigi Stefanini e Garcia Hoz). Più direttamente, il termine personalizzazione è entrato di prepotenza nel discorso e nel dibattito pedagogico con la legge 53 del 28 marzo 2003. Con esso non si resta a quanto prospettavano gli autori sopracitati, che fondamentalmente lo intendevano come il processo storico del realizzarsi dei mondi personali a tutti i livelli, da quello personale a quello sociale, a quello globalmente storico-esistenziale (e con Theilard de Charadin persino cosmico ed universale), ma viene portato a livello di processualità dinamica del sistema educativo di istruzione e di formazione pubblica.

È subito però da dire che, pur limitandosi a questo ambito, con l'idea di personalizzazione si possono e si intendono molte cose non sempre tra loro armonizzabili.

Per alcuni si tratterebbe di adattare le risposte formative ed individualizzare l'azione formativa alle caratteristiche degli utenti e ai contesti dell'apprendimento. Ma se a questo si riducesse o se in questo si risolvesse la personalizzazione, non si andrebbe molto più in là di quello che si intendeva con individualizzazione dei programmi, dei curricoli scolastici, dell'insegnamento, magari nell'orizzonte dell' "apprendimento padroneggiato" (*mastery learning*).

Ora a me pare che le indicazioni attuative della Legge 53/2003 alludano e vogliano qualcosa di più e di più specifico.

Ma neppure mi sembrano esaustive quelle prospettive che vedono nella personalizzazione semplicemente un focalizzarsi dell'insegnante (o team di insegnanti) e/o dell'intero sistema di istruzione/formazione sulle competenze necessarie per la crescita professionale, sociale, culturale e l'occupabilità dei soggetti. Né è solo stimolare il protagonismo e la responsabilizzazione degli utenti nel loro percorso formativo, valorizzandone i talenti e le potenzialità soggettive o contestuali. E tanto meno sembra che la personalizzazione si possa ridurre ad un metodo formativo atto a contribuire allo sviluppo competitivo del sistema produttivo locale.

La Legge 53/2003 propone i piani di studio personalizzati come sviluppo alternativo alla logica sistemica dei curricoli che già era stata considerata sostitutiva dei programmi. Non so con quanta coscienza, la legge permette di pensare il processo educativo, istruttivo e formativo in un quadro di riferimento che intende adeguarlo non solo alla prospettiva dell'autonomia scolastica (specie come è disegnata dal DPR 275 che intende promuovere e regolamentare l'autonomia delle istituzioni scolastiche), ma ancor più precisamente alle intenzioni che hanno condotto alla modifica costituzionale del titolo quinto della Costituzione repubblicana. Con la nuova formulazione si ribalta il centralismo tradizionale; ma si sorpassa anche il decentramento, in quanto si ripensa l'intero sistema delle istituzioni repubblicane a partire dai cittadini e dal servizio ad essi (e quindi si disegna un quadro istituzionale di insieme che comincia dalle istituzioni ad essi più vicino e non il contrario). Le categorie preminenti sono quelle dell'autonomia e della sussidiarietà orizzontale e verticale: ma la categoria originaria viene ad essere la centralità dei cittadini, inizio, cammino e fine di ogni azione sociale pubblica.

In tal senso gli studenti/studentesse "cittadini" non sono più solo al centro dell'azione educativa, istruttiva e formativa, ma ne sono i protagonisti: a cominciare dal momento del "disegno" delle azioni che regoleranno il processo di apprendimento, apprestando, appunto, i piani di studio personalizzati, in base ai curricoli offerti dal POF delle istituzioni scolastiche o in base all'offerta formativa delle agenzie di istruzione e formazione professionale (comunque esse debbano configurarsi con l'attuazione dell' "altro" percorso, o di "altri" percorsi, ipotizzati dall'articolo 2 della legge 53/2003; tenendo conto delle indicazioni nazionali e locali (che la logica "poliarchica" del sistema educativo di istruzione e di formazione prescrive).

All'interno poi dei piani di studio la personalizzazione agisce e si specifica non solo a livello di strutturazione delle azioni e dei contenuti, ma anche a livello della loro organizzazione secondo un'ideale "adeguazione" e "funzionalizzazione" di esse alle esigenze e prospettive educative, istruttive e formative degli studenti/studentesse, soggetti formulatori del loro piano di studio. Parimenti agisce a livello di metodologia generale e specifica nell'attuazione di esso. Ed essa verrà a risultare anche termine di riferimento di qualsiasi azione valutativa che voglia dirsi effettivamente formativa.

La personalizzazione diventa in tal modo il vero principio "ologrammatico" dei piani di studio, dovendo tener conto di livelli (teoria, prassi, emotività), tempi e cicli, contenuti e metodi, strategie e tattiche, delle conoscenze e delle competenze, degli atteggiamenti e delle capacità operative effettive.

In tal senso l'accettazione di una logica della personalizzazione dei piani di studio implica che si ripensi anche l'impostazione e l'attuazione dell'insegnamento e della istruzione/formazione, come anche il senso e i modi attuativi della funzione docente e di quella degli istruttori /formatori.

In effetti i piani di studio personalizzati conducono a dover pensare la personalizzazione, non come un semplice mezzo rispetto ai fini dell'azione formativa, perché viene a rientrare anche negli stessi fini. Neppure è riducibile ad una pura metodologia per rispondere in maniera efficace alla molteplicità di bisogni e richieste provenienti dall'utenza, garantire la massima rispondenza del percorso formativo con le aspettative degli allievi e svilupparne la crescita professionale, sociale e culturale e l'occupabilità, perché la personalizzazione viene a riferirsi all'intero senso dell'azione istruttiva e formativa, richiedendo di focalizzarsi e di riferirsi, come soggetto e come azione, alle persone, che in tal senso diventano effettivamente i protagonisti e gli attori principali dell'azione istruttiva e formativa, utilizzando i mezzi e le strategie, i contenuti e le risorse a disposizione del servizio scolastico e di formazione professionale sociale; facendosi aiutare, sostenere, illuminare, orientare, stimolare dai molteplici soggetti educatori-formatori che la comunità educativa di apprendimento loro offre.

Tale servizio aiuterà anzitutto a elaborare i piani di studio personalizzati, offrendo strumenti, tempi e modi di analisi e valutazione in ingresso delle potenzialità individuali, delle risorse e delle competenze che orientativamente sono traducibili in obiettivi di apprendimento realistici; predisporrà strutture, supporti, luoghi, persone, figure di sistema (vedi insegnanti, tutor, mentor, animatori, esperti, tecnici) per la specifica e comune realizzazione dei piani di studio, permettendo e sostenen-

do l'acquisizione delle competenze e delle capacità, delle conoscenze e degli atteggiamenti che previsionalmente si sono prospettati nel piano di studio personalizzato; offrirà possibilità, strumenti, modi e tempi per il monitoraggio e l'eventuale rilancio promozionale dei processi di apprendimento delle competenze acquisite attraverso repertori di strumenti e dispositivi di valutazione; e darà pratica all'azione di accompagnamento, di socializzazione e di transizione (vedi portfolio) da periodo a periodo formativo, da ciclo a ciclo, dal mondo formativo a quello del lavoro, o a quello dell'istruzione e formazione superiore, e globalmente di inserimento nel mondo degli adulti e della società, a livello locale, nazionale, internazionale, mondiale.

3. Per la pratica...

Il problema sarà come attuare concretamente questa intenzionalità "ologrammatica" che l'affermazione giuridica dei piani di studio personalizzati comporta. Se è indiscutibile la referenzialità prima e ultima agli studenti e ai soggetti di formazione, viene da chiedersi come ciò si potrà e dovrà concretamente effettuare (specie nei primi passi della scolarizzazione primaria e secondaria); grazie a quali mediazioni sarà concretamente realizzabile; con quali compartecipazioni di responsabilità (genitori, famiglie, persone o enti affidatari di minori, oltre che più direttamente dei responsabili della comunità educativa di apprendimento); come si dovrà comporre la poliarchia del sistema (autonomia delle istituzioni scolastiche e formative, indicatività/prescrittività nazionale/governativa e regionale/locale e indirettamente anche dell'Unione europea) con il protagonismo delle persone e dei loro diretti e legali rappresentanti.

Il nostro seminario aggiunge un'ulteriore stimolazione. Almeno come ipotetica interrogazione. Nell'elaborazione e nell'attuazione-valutazione dei piani di studio personalizzati c'è un modo e una intenzionalità, una forma e una modalità che potremmo dire "cristiana", sia nell'ordine dei contenuti che delle formalità?

Ciò sembra concretamente possibile ed effettuabile, soprattutto per ciò che concerne certe curvature di idee, di valori, di metodi, certi modi strutturali, organizzativi e di orizzonte ultimo di senso, che i piani di studio personalizzati potrebbero assumere grazie al contributo di una visione cristiana del mondo e della vita e più specificamente grazie alla concreta "seduzione" di una "testimonianza cristiana" di vita e di azione, di essere e operare individualmente, intersoggettivamente, comunitariamente, socialmente, umanamente. Ciò non solo illuminerebbe maggiormente l'"autorevolezza" dei soggetti che elaborano i piani di studio o evidenzerebbe l'alto valore umano e religioso di chi educa, istruendo e formando professionalmente, ma molto verosimilmente porterebbe in primo piano e metterebbe in risalto intenzionalità apprenditive spesso piuttosto trascurate, specie in ordine a valori quali la qualità, l'equità, la solidarietà, la comunitarietà, la destinazione umana ultima dell'agire storico e del modello di sviluppo che viene ad apparire all'orizzonte di ogni piano di studio, specie se intende essere effettivamente personalizzato.

È quanto, si spera, verrà ampiamente mostrato dagli interventi della tavola rotonda.

Ispirazione cristiana ed elaborazione dei piani personalizzati nella scuola media

Dott.ssa NICOLETTA BELLUGI (Dirigente scolastico – Arezzo)

L'insieme delle proposte di riforma veicolate dalla legge delega n. 53/2003 può sicuramente essere sintetizzato nella attenzione alla centralità dell'alunno e nella personalizzazione. Le radici sono rintracciabili nella scuola attiva novecentesca, in tutti gli studi di carattere psicologico che hanno progressivamente messo in luce la particolarità di ogni soggetto sia in termini cognitivi sia più ampiamente umani, ma anche e soprattutto nel personalismo di Mounier e Maritain. Ad essi deve essere attribuita la considerazione della inscindibile relazione tra la persona e gli altri, in una prospettiva di educazione ed insieme in una idea di società che al tempo stesso deve essere democratica, personalista, comunitaria e consapevolmente responsabile che l'esperienza personale originaria è l'espe-

rienza del "tu". La persona deve poter trovare all'interno della realtà, e più in particolare nella scuola, le condizioni che le permettano davvero di affermarsi, mettendo a frutto tutti i talenti di cui dispone.

Il personalismo ha contribuito dunque in maniera determinante a focalizzare l'attenzione sul singolo soggetto ponendone in risalto la dignità, l'originalità e la creatività. Si tratta quindi di identificare fini e obiettivi dell'educazione partendo proprio dalla persona, distinguendo ciò che è a suo favore e ciò che è contro di lei.

Dal punto di vista educativo ciò comporta individuare delle strategie didattiche che diano effettivamente l'opportunità a ciascuno di sviluppare integralmente le proprie potenzialità, coltivando adeguatamente le aree di eccellenza che possiede. Si tratta quindi di aiutare ogni alunno a sviluppare non solo la padronanza delle competenze che pure sono determinanti nel processo di istruzione, ma più ampiamente a coltivare e promuovere davvero le potenzialità di cui ciascuno, in forma differenziata, è in possesso. Ne deriva che la personalizzazione del processo educativo si propone in termini assai più ampi della individualizzazione, riconducibile invece a strategie didattiche che si focalizzano sul *mastery learning*, sulla valutazione formativa e sulla definizione dei tempi individuali di apprendimento. Per questo la personalizzazione riguarda davvero tutti gli alunni: quelli in difficoltà che devono essere aiutati a ridurre i propri insuccessi e gli altri che hanno comunque bisogno di esperienze di apprendimento significative e produttive.

All'interno della scuola media, in un contesto in cui si è già avuta l'alfabetizzazione di base e in cui l'alunno manifesta caratteristiche del tutto particolari, riconducibili al difficile passaggio dall'infanzia alla preadolescenza, l'esigenza di offrire percorsi congeniali alle caratteristiche del singolo è davvero sentita, anche perché questo grado di scuola ha indubbe finalità orientative.

L'alunno deve essere reso consapevole delle proprie inclinazioni, delle attitudini che possiede: può realizzarsi così una scuola della educazione integrale della persona poiché ci si preoccupa di promuovere processi formativi che privilegiano sia il sapere (le conoscenze) che il fare (le abilità), cogliendo tutte le occasioni per sviluppare armonicamente la personalità degli alunni in tutte le direzioni: intellettuale, sociale, etica e religiosa.

Acquistano senso, in questa ottica, tutti gli altri obiettivi generali previsti dalle Indicazioni Nazionali, che vedono nella scuola media una scuola che colloca nel mondo, orientativa dell'identità, della motivazione e del significato, della prevenzione dei disagi e del recupero degli svantaggi, della relazione educativa. È un impegno di umanizzazione e civilizzazione che impone una personalizzazione metodologica e didattica.

I saperi e le attività devono essere sempre ricondotti alla unità della persona ed alla sua trascendenza: è dunque la scuola ad adeguarsi al soggetto e a rispondere alle sue esigenze, in vista dell'attuazione del suo personale progetto di vita. Si prospetta allora tutta l'urgenza di progettare, partendo dalla conoscenza del soggetto, itinerari particolari, talora differenziati, in ragione di quella che è la particolare tipologia della sua intelligenza, secondo la prospettiva assunta da Gardner con le intelligenze multiple.

Grazie alla mediazione delle conoscenze l'alunno è messo in grado di intuire ciò che può e deve essere, per spendere al meglio i talenti che possiede.

Dal punto di vista didattico occorre prevedere il superamento della logica curriculare perché questa focalizza necessariamente l'attenzione sui contenuti disciplinari, per cogliere pienamente il valore di piani di studio personalizzati con i quali l'alunno è aiutato a trovare percorsi validi alle sue reali esigenze.

È evidente che dei vincoli rimangono e sono rappresentati dalle Indicazioni Nazionali. Essi devono costituire una vera e propria bussola per poter formulare degli obiettivi formativi, all'interno delle diverse unità di apprendimento che siano comunque coerenti col raggiungimento degli standard minimi di prestazione validi a livello nazionale. Ogni scuola deve quindi tenere presenti le Indicazioni Nazionali, sia per gli obiettivi generali che per quelli riferiti alle singole discipline, facendo tesoro nel contempo delle opzioni che rispettino le urgenze del territorio, le domande delle famiglie, a partire dalle risorse e dai vincoli esistenti.

All'interno di ciascun piano di studio si realizzano le diverse unità di apprendimento che vanno ad indicare obiettivi formativi, attività, tempi e modalità organizzative, ad accompagnare il singolo percorso di crescita, fornendo anche documentazione utile per compilare il portfolio.

Dal punto di vista metodologico l'attivazione di modalità differenti di approccio ai problemi (lezione frontale, laboratori, attività individualizzate, ..) è indispensabile ad assicurare a ciascuno tempi e modi di apprendimento coerenti con le proprie caratteristiche.

Gli alunni sono messi così in grado di costruire reti di significati sempre più ampie, colmando i vuoti di alcune conoscenze e dando senso ai fatti della propria vita.

Solo così può concretizzarsi (usufruendo non solo delle discipline ma anche delle educazioni) una nuova centralità della persona, fonte della propria identità ma anche aperta al tu, all'altro, al volto dell'altro, utilizzando i principi della prossimità, della solidarietà, della condivisione dei valori comuni, ma anche capace di cogliere l'importanza dell'orizzonte etico-religioso.

Scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana e "Piani Personalizzati delle Attività Educative"

Prof.ssa ROSSANA CUCCURULLO (Pontificia Università Lateranense – Roma)

1. Significato/i di "piano"

Il Dizionario della Lingua Italiana definisce il "piano" come progetto o programma rispondente ad una elaborazione o attuazione prevalentemente tecnica (es.: "piano di studi").

Da "piano" derivano i termini "pianificare", cioè disciplinare secondo un piano; "pianificazione", cioè formulazione o attuazione di un piano¹.

Potremmo dire, assumendo una prospettiva più specificamente educativa rispetto alla definizione di natura prevalentemente tecnica sopra riportata, che il "piano" consiste in una predisposizione "ideativa" di ciò che si intende attuare e realizzare, che implica una organizzazione strutturale e funzionale di risorse, di mezzi, attività, ... e di quant'altro occorre per metterlo in atto.

2. Significato/i di "personalizzato", "personalizzazione", "personalizzare"

Sempre ricorrendo al Dizionario della Lingua Italiana, troviamo le seguenti definizioni:

- "personalizzare" = rendere personale;

- "personalizzato" = improntato ai gusti, alle esigenze o alle necessità di una persona o di una categoria di persone;

"personalizzazione" = atto dell'individualizzazione²

In prospettiva pedagogica, possiamo sottolineare che l'educazione, intesa come processo, è anche un "processo di personalizzazione" per chi si educa. Da ciò, deriva l'istanza della "personalizzazione", intesa nel senso di far sì che una scuola sia a misura delle esigenze formative della "persona", integralmente considerata. Occorre sottolineare che l'educazione favorisce ed alimenta altri processi per il soggetto-educando, tra cui quello di "individualizzazione".

La "personalizzazione", dunque, non si identifica con l'individualizzazione e non la sostituisce. Infatti, *l'individualizzazione risponde al diritto all'apprendimento*, in ordine agli obiettivi di istruzione previsti per tutti, e va perseguita nel rispetto delle diverse situazioni di partenza, attraverso forme di flessibilità organizzativa e didattica; è *improntata*, dunque, *al principio di uguaglianza*. Potremmo, allora, dire che corrisponde a quella affermazione di Don Milani in *Lettera a una professoressa* del "non fare parti uguali fra disuguali". L'individualizzazione è, altresì, riconducibile ai

¹ Cfr. DEVOTO – OLI, *Dizionario della Lingua Italiana*, Le Monnier, Firenze, 1990.

² Ibidem

criteri e alle prospettive, emerse in ordine all' "insegnamento individualizzato", proposto da Dot-trens agli inizi degli anni Sessanta.

La personalizzazione, invece, risponde all'istanza della diversità, della originalità, che rende ciascuno unico e irripetibile, che rimanda, in particolare nella prospettiva dell'ispirazione cristiana, al concetto di persona. Per cui, la preoccupazione educativa è rivolta a riconoscere e a valorizzare le capacità di tutti, alimentare le diverse intelligenze che ciascuno possiede (Gardner), a promuovere i personali talenti e a favorire un orientamento vocazionale.

La "personalizzazione" non è da "leggersi" e da intendere in una accezione privatistica e individualistica, come accade nell'ambito di una "cultura del cliente" che "ha sempre ragione" e che chiede servizi in relazione alle proprie private esigenze e ai propri diversi mezzi. Ci riconduciamo, dunque, nell'educazione scolastica, all'idea di una scuola a misura delle esigenze formative della "persona" integralmente considerata, sopra richiamata. Una scuola "della persona", "per la persona", "secondo la persona", pertanto, è possibile a patto che l'organizzazione scolastica sia intesa non secondo categorie esclusivamente burocratiche, ma nemmeno tecnocratiche o aziendalistiche. Va pensata una scuola di "comunità", una "comunità educativa" e "di apprendimento", "di professionalità", "di relazioni umane", perché in questa accezione è possibile creare un ambiente idoneo ad una autentica personalizzazione.

Per quanto riguarda l'interpretazione pedagogica e educativo-didattica dei "Piani personalizzati", di cui si tratta nelle "Indicazioni Nazionali", occorre evidenziare che, dall'umanesimo integrale e dalla pedagogia personalistica... fino ai sistemi di istruzione personalizzata di stampo statunitense, il concetto di "personalizzazione" risulta variamente interpretato nelle teorie dell'educazione e della formazione scolastica, come pure nella percezione comune diffusa. Sembra, dunque, necessario, a questo punto, enucleare gli elementi-chiave che identificano, nel quadro della Riforma, i "Piani personalizzati", per riflettere sul significato proprio che ad essi viene attribuito dal testo in questione e riportare tale significato a quanto esplicitato in precedenza circa la personalizzazione nella prospettiva dell'ispirazione cristiana, che è propria delle scuole dell'infanzia cattoliche.

3. I connotati del "piano personalizzato" nella scuola dell'infanzia

Nelle "Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nella scuola dell'infanzia" si legge:

«...L'insieme delle Unità di Apprendimento effettivamente realizzate, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese nel tempo necessarie per i singoli alunni, costituisce il Piano personalizzato delle Attività Educative, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava anche la documentazione utile per la compilazione del Portfolio delle competenze individuali».

Nel comma precedente, le Unità di Apprendimento vengono così definite:

«... L'insieme di uno o più obiettivi formativi, della progettazione delle attività, dei metodi e delle soluzioni organizzative necessarie per trasformarli in competenze dei bambini, nonché delle modalità di verifica delle conoscenze, abilità e competenze acquisite, va a costituire le Unità di Apprendimento, individuali o di gruppo»³.

Quale "declinazione operativa" e "strutturale" possiamo dare a queste correlazioni? Come procedere? Possono venirci in aiuto alcune schematizzazioni.

La struttura dell'unità di apprendimento:

Unità di apprendimento

	Obiettivi formativi
Attività	

³ Cfr. D.L. del 19 febbraio 2004, Allegato A, *Indicazioni per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle scuole dell'infanzia, Obiettivi formativi e Piani Personalizzati delle Attività Educative*, comma 3 e 4.

Metodi
Soluzioni organizzative
Modalità di verifica



Competenze

Il percorso operativo di ciascuna unità di apprendimento dovrebbe consentire al bambino / alla bambina di raggiungere delle competenze.

La struttura del Piano Personalizzato:

Piano personalizzato delle Attività Educative



U. A.	U. A.	U. A.	U. A.	U. A.	U. A.	U. A.	U. A.	U. A.	U. A.
U. A.	U. A.	U. A.	U. A.	U. A.	U. A.	U. A.	U. A.	U. A.	U. A.



Documentazione



Portfolio delle competenze individuali

Le unità di apprendimento consentono di trarre la documentazione delle progressive prestazioni del bambino / della bambina, che attestano i processi di sviluppo e gli esiti raggiunti, documentazione che va a costituire il "Portfolio delle competenze individuali".

Differenziazione tra U. D. e U. A.

Gli insegnanti erano soliti, in precedenza, parlare di "unità didattiche" e predisporle nell'ambito della progettazione didattica. Quale è la differenza se si parla di unità di apprendimento?

La prospettiva che viene assunta quando si pensa o si predispone un'unità didattica è quella che considera l'insegnamento come "punto di partenza" e, in particolare nella scuola dell'obbligo, i contenuti dell'insegnamento sotto il versante delle discipline.

La prospettiva che si assume per l'unità di apprendimento è quella di assumere quale "punto di partenza" l'apprendimento dell'alunno o del gruppo e, in particolare, dunque, i bisogni educativi e i problemi formativi dei soggetti dell'educazione, ancor più se trattasi di bambini e bambine che frequentano la scuola dell'infanzia.

Possiamo schematizzare, così, la differenza

U. D.	U. A.
<i>punto di partenza:</i>	<i>punto di partenza:</i>
i contenuti dell'insegnamento	l'apprendimento del bambino, i suoi bisogni educativi, i problemi formativi,...
definite nella fase di programmazione	inizio d'anno come "ipotesi di lavoro" di massima

Come si evince dallo schema sopra rappresentato, inoltre, le unità didattiche vengono definite in tutto nella fase di programmazione, mentre le unità di apprendimento sono pensate come ipotesi di lavoro di massima e, pertanto, non sono definite totalmente a priori, ma per il carattere di flessibilità che è loro proprio si definiscono *in progress* rispetto alla loro realizzazione e attuazione.

Proprio per questo, lo stesso Piano Personalizzato, che, come abbiamo sottolineato rifacendoci al testo delle "Indicazioni Nazionali", si compone del complesso delle unità di apprendimento, acquista la dimensione della flessibilità e della costruzione definitiva *in progress*.

Struttura organizzativa e didattica

Quali sono, dunque, i compiti della scuola, e per essa degli insegnanti, in merito alla predisposizione dei documenti progettuali e di programmazione che le competono? Quale è la correlazione che, nel predisporli, occorre tenere presente? Come si configura la dimensione che attiene, invece, alla predisposizione e alla realizzazione degli itinerari educativo-didattici e degli interventi da porre in essere per l'educazione integrale dei bambini e delle bambine?

Possiamo rappresentare tutto questo con il seguente schema:

P. E.			Riguardano l'insegnamento e non l'apprendimento
↓			
P.O. F.	↔	IND. NAZ. ↔ PROFILO EDUCATIVO	
↓ ↓ ↓			
BAMBINO/A - ESPERIENZA			
↓			
<i>perseguibili, a carattere trasversale</i>	OBIETTIVI FORMATIVI	<i>adatti, significativi per i singoli o gruppo</i>	Procedura di costruzione delle U. A.
	↓ ↓		
	ESPERIENZE/ATTIVITÀ		
	↓ ↓		
	METODI		
	↓ ↓		
	SOLUZIONI ORGANIZZATIVE		
	↓ ↓		
	MODALITÀ DI VERIFICA		
	↓ ↓		
	COMPETENZE BAMBINO/A		
	<i>verificare con strumenti idonei</i>		

Il Piano dell'offerta formativa, predisposto secondo le linee del progetto educativo della scuola, va correlato con quanto le "Indicazioni Nazionali" per la scuola dell'infanzia richiedono e con il Profilo educativo del bambino, ancora non pubblicato dal Ministero, ma in corso di predisposizione. Tale correlazione deve essere rapportata al bambino reale, al bambino inteso come esperienza, in modo da potersi tradurre operativamente nelle unità di apprendimento, preordinate secondo obiettivi formativi, che debbono essere "pensati" e "trovati" dagli insegnanti (il testo, infatti, non li presenta) in modo congruo e adeguato in relazione alle necessità e i bisogni educativi e di apprendimento del bambino e ai problemi formativi che lo riguardano nel concreto del suo vissuto personale e della sua crescita.

Se il punto di partenza è il bambino e se sono le sue esperienze a dover essere tenute presenti, ne consegue che le sue necessità e i suoi bisogni educativi vanno rilevati dagli insegnanti con l'osservazione sistematica iniziale e l'analisi delle singole situazioni "di partenza" di ciascuno, vanno desunti dalle informazioni che la famiglia fornisce alla scuola, con particolare attenzione per quelle eventuali carenze riscontrabili sul piano dei valori e dei significati, di natura morale e religiosa, che una scuola d'ispirazione cristiana non può non considerare e di cui non può non farsi carico. La congruenza con il Progetto Educativo che esprime chiaramente lo spessore valoriale di una scuo-

la d'ispirazione cristiana, che si professa cattolica, prende corpo proprio da questa, per così dire, implementazione della natura degli obiettivi formativi, se pensati proprio in funzione di quanto abbiamo detto, oltre che adeguatamente correlati agli obiettivi generali del processo formativo, evidenziati dalle "Indicazioni Nazionali" per la scuola dell'infanzia, e agli obiettivi specifici di apprendimento, che non vanno assunti dal testo in maniera acritica, ma piuttosto, a nostro avviso, vanno arricchiti, modificati laddove ciò è necessario, riespressi ed integrati, secondo la nostra prospettiva. Del resto la stessa circolare ministeriale n. 29 del 4 marzo 2004, proprio riferendosi agli obiettivi specifici di apprendimento per la scuola dell'infanzia, sottolinea la loro natura non vincolante ma esemplificativa e non esaustiva.

Quali considerazioni possiamo fare per trarre già qualche conclusione a questo punto del nostro discorso?

Intanto, possiamo sottolineare che "personalizzare" significa, anche, non definire a priori, modificare, utilizzare tempi non rigidi, continua microprogettazione del percorso che avviene in itinere. L'itinerario per la redazione dei piani personalizzati nelle "Indicazioni Nazionali" evidenzia che il percorso educativo della scuola dell'infanzia utilizza gli obiettivi specifici di apprendimento per "formulare" gli obiettivi formativi, da "mediare" nelle unità di apprendimento e da "trasformare" in competenze del bambino. Gli insegnanti, nel conciliare questa procedura con il carattere aperto, dinamico, flessibile del progetto educativo della scuola dell'infanzia (di ciascuna scuola dell'infanzia), devono saper evitare il rischio di ricadere in modelli programmatori rigidi e sequenziali, puntando, invece, sulla centralità del bambino e della sua attività.

Emerge, allora, la necessità di radicare i piani personalizzati nel carattere unitario dell'esperienza del bambino. Egli, infatti, è disponibile ad espandere il suo orizzonte relazionale, affettivo, cognitivo ed è in grado di trasformare in competenze le abilità e le conoscenze acquisite solo nel concreto di esperienze 'vere', il cui significato è attribuito dal bambino stesso con l'aiuto della mediazione adulta, un significato che, pertanto, non deriva da obiettivi settorializzati e astrattamente prefigurati.

In questa logica, la formulazione dei piani personalizzati dovrebbe escludere una "lettura" riduttiva e rigida del concetto di "personalizzazione". In sintonia con l'identità pedagogica e educativa della scuola dell'infanzia, la personalizzazione delle attività educative è da intendersi come progettazione di "situazioni", di "circostanze", di "condizioni educative", che si ritengono congrue e funzionali al massimo sviluppo possibile delle potenzialità di ogni bambino.

Questo ci porta ad affrontare l'ultimo punto del nostro intervento.

4. La prospettiva dei "piani personalizzati" nella scuola dell'infanzia d'ispirazione cristiana.

La "personalizzazione", nell'educazione di ispirazione cristiana, ci impone di assumere una precisa interpretazione pedagogica della scuola dell'infanzia, nella prospettiva della pedagogia evangelica.

Al concetto di personalizzazione, in questa ottica, bene si richiama la coerenza con le caratteristiche peculiari di questa scuola, attenta al bambino-persona, alle dimensioni dell'accoglienza di ogni bambino e della sua provenienza socio-culturale e religiosa, alla rilevanza e positività della relazione educativa e delle relazioni che si intessono nel contesto, alla dimensione morale e religiosa dell'educazione infantile, alla flessibilità didattica e organizzativa, che mira a offrire una peculiarità ampia e diversificata di sollecitazioni e di opportunità di apprendimento in risposta alle diversificate esigenze educative dei bambini, nel rispetto della peculiarità di ciascuno e valorizzando i talenti che ognuno possiede.

Tutto questo costituisce il fondamento per "personalizzare" l'azione educativa dal punto di vista della connotazione di una scuola dell'infanzia che si professa di ispirazione cristiana, secondo le caratterizzazioni che le sono proprie, del suo radicarsi nel territorio (e nella società) e che è segnato dalla presenza di una "pluralità di infanzie" (come avevano ben sottolineato gli "Orientamenti" del 1991).

L'esperienza del bambino-persona diventa, così, naturalmente, il fulcro del "piano personalizzato" e della trasversalità delle Unità di Apprendimento, né diversamente potrebbe essere, poiché altrimenti si smentirebbero, nei fatti, i presupposti valoriali professati da cui i fatti stessi prendono corpo e, per così dire, si attualizzano.

Una scuola dell'infanzia, pertanto, che, proprio in forza dell'ispirazione cristiana che la sorregge e la illumina, mette al centro, per queste differenziazioni e per la pluralità cui ci siamo riferite, l'esperienza personale ed unica del bambino, inteso come persona che è punto di partenza e insieme punto di arrivo dell'educazione promossa mediante il "piano personalizzato".

L'esigenza di personalizzare nasce da questo e da quanto aveva già avuto modo di sottolineare C. Scurati quando rintracciava le radici della scuola dell'infanzia (allora denominata materna) nella "acculturazione personalizzata in senso umano", che nella prospettiva di ispirazione cristiana significa prendersi cura di promuovere nel bambino-persona il processo di umanizzazione che lo conduce ad incontrare il mondo, e quindi la cultura, in modo singolo, unico, del tutto personale, nell'ambito dello sviluppo integrale della sua personalità, e che, in questo incontro con il mondo, è sollecitato a cogliere valori e significati, non solo sociali, ma prioritariamente morali e religiosi.

Inoltre, nella logica propria del processo educativo integrale, i "piani personalizzati", che trovano la loro giustificazione di essere nell'esperienza del bambino, si debbono pensare e "costruire", come già abbiamo richiamato, nelle linee orientative e *in progress* valendosi della trasversalità degli obiettivi specifici di apprendimento, a mio avviso non dimenticando che una coerente e corretta interpretazione dei "campi di esperienza educativi" degli "Orientamenti" del 1991 li vedeva accomunati nella stessa logica trasversale di una progettazione curricolare.

Le "Indicazioni Nazionali" affermano, infatti, recuperando, per così dire, la concezione di contesto educativo espresso negli "Orientamenti" del 1991, che «la scuola dell'infanzia è un ambiente educativo di esperienze concrete e di apprendimenti riflessivi che integra, in un processo di sviluppo unitario, le differenti forme del fare, del sentire, del pensare, dell'agire relazionale, dell'esprimere, del comunicare, del gustare il bello e del conferire senso da parte dei bambini».

La creazione del contesto educativo, visto come insieme di risposte personalizzate della scuola alle specifiche esigenze di ogni bambino, implica, dunque, che le forme di tali risposte siano "multiformi e flessibili", definite non pensando ad un bambino-tipo inesistente, bensì basate sull'analisi attenta dei bambini reali che frequentano quella scuola in quello specifico anno e provengono da quegli specifici contesti familiari e ambientali. Dette forme devono, allora, essere flessibili ma pur sempre pensate, non codificate una volta per tutte, ma nemmeno spontaneistiche e irriflesse; devono essere fondate sull'osservazione, sulla conoscenza, ... sulla progettazione discussa collegialmente. Solo così, è possibile che il bambino pervenga alla scoperta di senso, sappia cogliere la valorizzazione dei significati e, di conseguenza, conquisti reali e concrete competenze; la mediazione educativa e didattica dell'insegnante si colloca nell'ottica di contribuire a creare, e a coltivare, in tale prospettiva una circolarità 'virtuosa' e 'efficace' per la crescita e la maturazione integrale del bambino.

La scuola dell'infanzia, se di ispirazione cristiana, non può sottrarsi dall'essere portatrice e sostenitrice di questa circolarità 'virtuosa', altrimenti mirerebbe soltanto a fare del bambino un soggetto ricco sì di competenze specifiche, ma povero di senso e di significato in ordine al proprio essere nel mondo, alla propria esistenza, un essere incapace di assegnare valore a ciò che 'vale' a livello personale, morale, religioso, sociale, culturale.

Il Piano di Studio Personalizzato

Prof.ssa LOREDANA PERLA (Università degli studi di Bari)

Considerate in un'ottica pedagogico-didattica, le innovazioni proposte dalla riforma possono essere lette utilizzando alcune chiavi di lettura interpretativa che ne evidenzino principi ispiratori e possibilità metodologiche.

Una delle innovazioni più significative emergenti dai documenti della riforma è il *Piano di Studio Personalizzato* (PSP) mentre una possibile chiave di lettura dello stesso si rinviene nella teorizzazione pedagogica personalistica la quale, filtrata e ritagliata secondo un'ottica che privilegi una sollecitudine soprattutto pratica piuttosto che speculativa, può forse aiutare a cogliere lo *spirito* del progetto culturale ed educativo della riforma e il *sensu* stesso delle innovazioni, oltre che alimentare produttivamente il dibattito in corso. È pur vero che i tempi della presente comunicazione non consentono di dibattere problemi e principi di natura teorica; tuttavia è innegabile che le questioni della riforma non siano di natura meramente tecnica. Esse riguardano l'elemento cardine dell'esistenza stessa della scuola: lo studente, la sua crescita come persona, la sua formazione integrale. È da qui che occorre partire per cogliere *spirito* e *sensu* della innovazione del PSP, pur nella consapevolezza della precarietà di ogni sintesi culturale.

In breve, due mi paiono le chiavi di lettura che possono aiutare a leggere il tema posto a oggetto della riflessione odierna. Ne delinea un essenziale tratteggio accennando in conclusione alle prospettive didattiche che ne vengono dischiuse.

L'alunno "al centro"

Nei documenti della riforma costanti e ripetuti sono i riferimenti alla centralità della persona dello studente nel sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione e alla sua valorizzazione da parte di tutti i soggetti personali e istituzionali chiamati a promuoverla.

L'alunno è "al centro", e questo a partire dall'art. 1 della Legge 28 marzo 2003, n. 53 sino alla CM. 5 marzo 2004, n. 29, ultimo documento ministeriale in ordine cronologico destinato ad accompagnare la progressiva attuazione della riforma. «A conferma di questa riconosciuta centralità, la legge delega n. 53/03 ricorda che, obbligatoriamente per 12 anni o almeno fino all'ottenimento di una qualifica professionale, è necessario adoperare sia la cultura, sia il lavoro come *mezzi* per elevare tutte le dimensioni della persona umana (*fine*), e non come *fini* a cui piegare e indirizzare la persona umana»⁴.

Nell'asserto che pone la persona dello studente "al centro" confluiscono alcune significative istanze teoriche che fanno da sfondo all'impianto riformistico e che è forse utile richiamare sia pur brevemente.

- *Il primato della persona.* Il quadro dell'educazione contemporanea si misura con una realtà sempre più incerta, nella quale la dimensione del "disordine esistenziale" prevale spesso su quella dei valori che pure continuano ad essere proposti come nuclei di senso ispiratori della costruzione dell'identità personale e del sistema sociale nel suo complesso. Inoltre, l'insidia della prevalenza dei mezzi sui fini, della *techne* sull'uomo, sta lentamente producendo l'illusione che tutto possa essere "usato" in termini funzionali, assoggettato a valutazioni contabili. Di qui l'impegno del sistema educativo di istruzione e formazione "per la persona" dell'allievo della quale vanno salvaguardate e valorizzare l'eccezionalità e l'inviolabilità e promossa – attraverso l'educazione – l'autorealizzazione nel trinomio coscienza-libertà-autonomia.
- *Strumentalità e interdisciplinarietà del sapere.* Un'educazione per la persona concepisce kantianamente l'uomo come fine e mai come mezzo e subordina i mezzi (educativi, culturali e professionali) alla promozione della sua integralità. Di qui discendono due conseguenze. La prima: se l'educazione esige uno sviluppo armonico, integrale e integrato di tutta la persona, il percorso scolastico non può essere "curvato" solo in senso istruzionale; saperi e saper fare sono funzione del *saper essere* dell'allievo. Ciò implica il riconoscimento del carattere *strumentale* delle discipline rispetto alla maturazione personale del soggetto che apprende. Non si nega l'importanza delle discipline, ma si evidenzia che qualunque sapere disciplinare assume valore (e quindi *sensu*) a condizione di contribuire significativamente alla promozione della persona nella sua interezza. La seconda conseguenza, strettamente correlata alla prima, è l'interdisciplinarietà. Lo sfor-

⁴ Raccomandazioni per la comprensione e l'attuazione dei Documenti nazionali della riforma, Fonte Miur, p.5.

zo della scuola dovrebbe essere polarizzato, soprattutto nel livello secondario, al superamento delle angustie del disciplinarismo e delle cesure fra cultura umanistica, scientifica e tecnica per far cogliere con pertinenza alla persona dello studente le connessioni che anche la ricerca più specialistica intrattiene con la totalità della cultura.

- *Formazione scolastica radicata in tre capisaldi: alfabetizzazione* efficace ai linguaggi della cultura; *sostentatività relazionale* nell'accompagnamento affettivo della personalità in crescita; promozione della *responsabilità morale e sociale* dell'allievo. Educare è anche promuovere un'opera di costruzione morale della personalità dello studente. E nella scuola le possibilità di successo in tale direzione sono il risultato di "incontri" e di "relazioni" sinergiche. Anche per questo occorre valorizzare, molto più di quanto sia accaduto sino ad oggi, il ruolo e il contributo di tutti i soggetti che "ruotano" intorno all'allievo e che sono coinvolti nell'impresa formativa, in modo particolare la famiglia e le formazioni sociali attive nel territorio, con i quali occorre concretizzare nuove modalità e strategie cooperative.

Personalizzare per "pro-muovere"

A questo punto diventa più facile cogliere il significato di *personalizzazione* e di PSP: è a partire dalla centralità della persona che apprende, infatti, che la scuola progetta la propria offerta formativa e la *personalizza utilizzando* lo strumento PSP. Di qui la seconda chiave di lettura utile a leggere la proposta: il costrutto della personalizzazione che, oltre a fare da sfondo per il PSP, funge da correlato per una grande varietà di significati che in generale riconoscono nella promozione della persona umana (onto-metafisicamente fondata) e della sua dignità inconculcabile e irripetibile, la direzione fondamentale dell'impegno formativo scolastico.

Personalizzare diventa così qualcosa in più (ma non antitetico) rispetto all'individualizzare: individualizzazione significa impegno per dare a tutti lo stesso bagaglio di competenze nei percorsi formali di istruzione (sebbene in modi e tempi diversi); personalizzazione significa "accompagnamento" della persona dello studente per l'intero percorso formativo assicurando a quest'ultimo le condizioni organizzative, professionali e umane che gli consentano di porre le premesse di realizzazione di un progetto personale di vita. Tale progetto, proprio perché personale, richiede un'attenzione mirata sul singolo da parte di tutte le figure a vario titolo coinvolte nell'educazione/formazione di quest'ultimo, né può essere "deciso" soltanto dalla scuola, ma va co-negoziato con la famiglia e con lo stesso studente, a tutti gli effetti co-protagonisti e co-operatori delle azioni formative.

Sul piano specificamente operativo, adottare e strutturare i PSP richiede il rispetto di alcuni passaggi metodologici.

Il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente

Si parte dal Profilo educativo, culturale e professionale dello studente nel quale vengono indicate le competenze personali che lo Stato, in nome e per conto della società civile, si attende maturate da ogni cittadino italiano dopo otto e dopo dodici anni di istruzione e di formazione formale.

Le Indicazioni nazionali

Le competenze attese nel Profilo trovano una loro enucleazione nelle *conoscenze e abilità* contemplate nelle Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati, raccolte in elenchi ordinati per discipline e per educazioni e distribuite per periodi didattici (1+2+2 per la scuola primaria e 2+1 per la secondaria di I grado). Scopo delle Indicazioni Nazionali è quello di indicare con precisione gli "ingredienti" di sapere e saper fare che dovrebbero sostanziare le competenze dei cittadini italiani a 14 e 18 anni. Restano i vincoli nazionali che tutte le scuole devono rispettare e che lo Stato ha il dovere di indicare, ma, nella logica della personalizzazione, viene ribadita con maggiore forza la responsabilità progettuale delle singole scuole nel realizzare un'offerta formativa "a misura di

studente", che trasformi cioè conoscenze e abilità (saperi e saper fare) in competenze personali, e ciò attraverso lo strumento del PSP.

Il Piano di Studi Personalizzato

Quest'ultimo è l'insieme delle diverse Unità di Apprendimento effettivamente realizzate da ogni scuola e di cui resta documentazione nel Portfolio delle competenze personali di ciascuno studente. Le Unità di apprendimento costituiscono i "mattoni" del Piano di studio personalizzato e ciascuna di esse risulta dalla progettazione:

- a. «di uno o più obiettivi formativi fra loro integrati;
- b. delle attività educative e didattiche unitarie, dei metodi, delle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi formulati;
- c. delle modalità con cui verificare sia dei livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si sono trasformate in competenze personali di ciascuno»⁵.

Con il PSP si attua il superamento della logica programmatico-curricolare a favore della logica dei Piani personalizzati al cui "cuore" sono gli obiettivi formativi i quali sono «obiettivi specifici di apprendimento» (sintesi epistemologica delle discipline: vedi Indicazioni) contestualizzati, ovvero adattati alla realtà particolare di ciascuna unità scolastica e *personalizzati* in compiti di apprendimento resi accessibili ai ritmi evolutivi di ciascun allievo. Essi richiedono sempre la mobilitazione di prospettive «pluri-inter-transdisciplinari»⁶ perché rispondono all'esigenza dello studente di maturare una visione unitaria dei problemi e della realtà. Ciascuna scuola dovrà sforzarsi di individuare gli *obiettivi formativi* più adatti per i propri studenti e "funzionalizzare" gli obiettivi delle discipline al conseguimento di quelli formativi che possono essere trasversali alle diverse aree di sapere. Questo perché, come sostiene Morin «le discipline sono pienamente giustificate intellett-

⁵ Ibidem, p. 43.

⁶ Esistono differenze significative tra termini quali *disciplinare*, *pluridisciplinare*, *multidisciplinare*, *interdisciplinare*, *transdisciplinare*. La disciplina comprende gli argomenti strutturali di un certo sapere, le idee-guida e il suo oggetto di studio, ovvero il punto di vista tipico di chi opera in un settore del sapere, quel modo di guardare la realtà che gli epistemologi chiamano "oggetto formale". Pertanto col termine disciplinare ci si riferisce all'aggregazione di contenuti afferenti a un determinato e specifico settore. Il termine pluridisciplinare indica un'aggregazione più ampia di discipline. «J. Piaget ha introdotto una opportuna distinzione tra i vari modi in cui avviene l'aggregazione di competenze che hanno differenti origini disciplinari, qualificando come :

- *multidisciplinari* (o pluridisciplinari) le aggregazioni di competenze che si effettuano sulla base di un criterio estrinseco (per esempio, se ci si occupa del Novecento, se ne può considerare la storia politica, quella sociale, la letteratura, l'arte, la scienza eccetera; oppure, se leggo in inglese un libro di antropologia, dovrò comporre almeno due competenze, quella linguistica e quella antropologica);
- *interdisciplinari* le aggregazioni che derivano dall'esigenza di risolvere un problema. L'elemento aggregativo in questo caso è intrinseco, per il fatto che attorno al problema si organizzano conoscenze che hanno origini diverse, ma fra le quali deve stabilirsi una relazione funzionale alla risoluzione del problema stesso (per esempio, se il problema è dove localizzare una nuova centrale elettrica, dovranno integrarsi considerazioni che si riferiscono alla tutela dell'ambiente, alle caratteristiche del suolo, alla disponibilità o all'approvvigionamento di fonti energetiche, ai costi della distribuzione, ai livelli della domanda eccetera; un esempio scolastico è costituito dalla capacità di comprensione della lettura, per il fatto che conferire significato a un testo vuol dire riversare in esso l'insieme delle competenze di cui si dispone;
- *transdisciplinari* le aggregazioni che, stabilizzandosi, danno origine alla individuazione di una nuova area disciplinare. È come dire che è transdisciplinare il processo genetico delle discipline (per esempio la docimologia è un settore della conoscenza a comporre il quale hanno concorso elementi originariamente compresi nella didattica, nella psicologia, nella statistica, nella legislazione scolastica eccetera. Lo stesso vale per l'ecologia, per l'informatica ecc.)» (B. VERTECCHI, *Presentazione in Proposte per le terze prove, modelli e materiali per la definizione di prove pluridisciplinari*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 3).

Oggi, però, come sostiene Morin, non sono solo le idee di inter- e di transdisciplinarietà ad essere importanti: occorre "ecologizzare" le discipline, cioè tener conto di tutto ciò che è contestuale (la cultura, la società), in quale ambiente le discipline nascono, evolvono e, a volte, sclerotizzano. «Occorre anche un punto di vista metadisciplinare, dove il termine "meta" significa superare e conservare. Non si può distruggere ogni chiusura, né va del problema della disciplina, del problema della scienza come del problema della vita: bisogna che una disciplina sia nello stesso tempo aperta e chiusa» (E. MORIN, *La testa ben fatta*, cit. p. 124).

tualmente a condizione che mantengano un campo visivo che riconosca e concepisca l'esistenza delle interconnessioni e delle solidarietà»⁷. Insomma, la logica lineare che sino a "ieri" informava le programmazioni scolastiche e che mirava alla promozione e allo sviluppo di conoscenze e abilità di tipo disciplinare deve mirare, in questa nuova prospettiva formativa, a far convergere la pluralità degli interventi didattici al perseguimento di obiettivi formativi unitari, ricercando tutti i possibili collegamenti tra le discipline. Questo perché nella scuola non è più solo essenziale l'offerta e l'apprendimento dei saperi fondamentali ma l'uso che se ne fa per far giungere l'alunno a maturare una visione unitaria e di senso della realtà.

Quale didattica per la personalizzazione?

È intuitivo che l'adozione del PSP richiede uno sforzo innovativo su tre piani: professionalità insegnativa, flessibilità *metodologica*, *orientamento*. Quanto al primo, se l'allievo è visto come protagonista del processo formativo, il docente non è solo colui che spiega ma è un "professionista riflessivo", (Schön) che guida e organizza il lavoro degli studenti, che stimola la loro iniziativa, che media e contiene emozioni e preoccupazioni, recuperando così anche il senso della vocazione alla "cura" educativa intesa come componente decisiva della sua professionalità.

Per quanto riguarda il secondo piano, quello della flessibilità metodologica, l'adozione dei PSP implica il saper integrare e differenziare la pluralità delle attività didattiche tradizionalmente praticate nella scuola, dalla lezione frontale al lavoro cooperativo, riservando un'attenzione peculiare al Laboratorio. Alla flessibilità metodologica fa da controcanto la flessibilità organizzativa: le formule organizzative che ciascuno studente può incontrare nella scuola possono essere diversificate: la classe, i gruppi di livello, di compito, elettivi, il rapporto di tutorato. Anche per questo alle idee di "classe" e di "Consiglio di classe" risulta più appropriato sostituire le idee di *gruppo di alunni* e di *équipe pedagogica*. L'*équipe pedagogica* è composta da tutti i docenti di una scuola che, a vario titolo (come tutor, docenti di laboratorio, specializzati ecc.) e con diversa prestazione oraria, operano su gruppi di alunni in base ai bisogni formativi di questi ultimi. Le specializzazioni dei docenti non vanno più considerare con rigidità e separatezza.

Infine, attraverso il PSP, si accentua la dimensione *orientativa* dell'offerta scolastica. Una didattica orientativa si configura come un'azione di "accompagnamento" dello studente; favorisce l'iniziativa di quest'ultimo e ne potenzia i livelli di autogestione e di autovalutazione; valorizza le dimensioni affettive e relazionali della formazione oltre che quelle cognitive; incoraggia le prime manifestazioni attitudinali; promuove una "alleanza" educativa con la famiglia e con tutti i soggetti il cui apporto è determinante per integrare le proposte scolastiche e sostenere le motivazioni e il coinvolgimento degli studenti.

In conclusione appare evidente il rafforzamento di un'intenzionalità peculiarmente educativa della proposta scolastica *tout-court*: un'intenzionalità che dovrebbe rispondere alla sempre più accentuata richiesta di senso di ciò che si apprende a scuola e che è a ragione avanzata da allievi e famiglie. In tale direzione la formazione scolastica non può non configurarsi sempre più come azione assiologica. L'esperienza scolastica dovrebbe essere per l'allievo sempre dotata di senso, e i suoi fini rintracciati non all'esterno del soggetto (nella cultura, nella socializzazione o, peggio, nell'acculturazione) bensì sempre e solo al suo "interno", in quel disegno vocazionale profondo che la scuola dovrebbe aiutare a chiarire e a realizzare.

Una testimonianza concreta

Dott.ssa ANNA PERUGINI (Direttrice scuola primaria, Istituto paritario "Massimo" – Roma)

⁷ E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 120.

I contenuti di questo intervento fanno principalmente riferimento alla pedagogia ignaziana e alle caratteristiche dell'attività educativa della Compagnia di Gesù, quali sono praticate nel nostro Istituto.

La legge 53/2003 ha introdotto i PSP. Una modifica concreta, stimolante, accattivante, ... che ci consente, come scuola cattolica, di creare PSP a misura di ragazzo, di progettare qualcosa di bello, di essenziale, di alto valore educativo alla luce della Fede e alla luce del Carisma di ogni Istituto.

Dice il card. Martini che «l'arte di educare è propria di chi sa far convivere progetto e libertà». Dobbiamo quindi pensare a docenti al servizio degli studenti, attenti a individuare i loro talenti personali e le loro specifiche difficoltà, coinvolti personalmente e impegnati a favorire lo sviluppo delle energie interne di ogni ragazzo.

«*Non multa sed multum*». Infatti è importante non la quantità, ma piuttosto una solida, profonda, essenziale formazione.

Nella stesura dei nostri PSP riconosciamo le tappe dello sviluppo intellettuale, affettivo, spirituale e incentriamo tutto sulla persona, con una speciale cura personalistica.

I PSP devono infatti tener presente:

- lo sviluppo più completo possibile di tutte le dimensioni della persona, insieme a una piena crescita del senso dei valori e a un impegno per il servizio (dalla scuola per l'infanzia alla secondaria di secondo grado);
- lo sviluppo dell'eccellenza sul piano scolastico, nel contesto più ampio dell'eccellenza umana, stimolando i ragazzi all'esercizio delle proprie responsabilità, all'amicizia personale con Cristo, condividendo il suo stile di vita per essere "uomini e donne per gli altri e con gli altri".

Tavola Rotonda

Elaborazione del portfolio e ruolo del tutor

Il portfolio e la riforma della scuola

Prof. Don MARIO COMOGLIO (Università Pontificia Salesiana – Roma)

1. Il portfolio come strumento di valutazione autentica

L'introduzione del portfolio come modalità di valutazione è senza dubbio la novità più significativa introdotta dalla riforma scolastica da poco approvata nel nostro Paese. Come strumento di valutazione o di orientamento, il portfolio non nasce nella nostra scuola come punto di arrivo di riflessioni e di problematiche sorte dentro il vissuto scolastico. Negli ultimi decenni, il lavoro quotidiano degli insegnanti si è giovato di schede di valutazione molto articolate e precise. Ma è apparso evidente che anche l'uso di tali strumenti non ha contribuito a risolvere una serie di problemi di fondo connessi al processo stesso della valutazione come spostare l'interesse degli studenti e dei genitori dal voto all'esame descrittivo degli apprendimenti conseguiti e di quelli ancora da conseguire; fornire giudizi sintetici e globali, sia intermedi che finali, non sulla base di prove isolate focalizzate sulla ripetizione più o meno precisa di contenuti studiati o ascoltati, ma sulla «reale» dimostrazione di quanto acquisito, e, ancora, cambiare la percezione della valutazione da parte degli studenti da processo fondato su criteri "preselezionati" di giudizio e ampiamente legati a fattori di natura soggettiva dell'insegnante, a processo aperto alla collaborazione e partecipazione responsabile di tutti, insegnante e studenti. Il riflettere sui problemi presenti nell'attuale modello di valutazione scolastica costituisce un buon punto di partenza per arrivare a comprendere come l'introduzione dello strumento del portfolio possa essere una valida proposta di soluzione.

Una delle più straordinarie acquisizioni della recente ricerca educativa è che lo studente è visto come risorsa indispensabile per sostenere lo sforzo dell'insegnante nel far fronte alla progressiva crescita del livello di eterogeneità delle classi. Tale scoperta non solo ha spostato l'attenzione degli studiosi dall'insegnante allo studente, ma ha fatto anche intravedere loro la possibilità di una educazione alla responsabilità e al coinvolgimento dello studente stesso nel proprio processo di apprendimento. Il cambiamento di orientamento dall'insegnante allo studente ha avuto come effetto anche quello di fare emergere uno dei limiti della prospettiva tradizionale della valutazione. Come è noto, tale prospettiva, attribuendo alla figura dell'insegnante la "proprietà" e la responsabilità unica dell'azione valutativa, di fatto ha reso impossibile lo sviluppo di pratiche di autovalutazione dello studente.

La valutazione scolastica, così come è condotta ancora oggi, è diventata nel vissuto degli studenti un'operazione che incute timore. La ricerca di un giudizio positivo/sufficiente è perseguita al di là e al di fuori di un processo di vero apprendimento (a questo proposito, è noto a tutti il fenomeno del "copiare"). Sfruttando tali connessioni emotivo-psicologiche, talvolta la valutazione viene usata come minaccia o punizione o anche come sistema motivazionale.

Questi fenomeni denunciano il fatto che il processo di valutazione non ha più il significato reale (e positivo) che dovrebbe avere: verificare dove lo studente è giunto e scoprire come e dove può migliorare ancora. Mentre nella vita l'azione valutativa è importante – pena, talvolta, conseguenze negative e devastanti in caso di risultati negativi – nella scuola questa azione ha effetti educativi molto contraddittori. A riprova di ciò sta il fatto che sia gli studenti che i genitori accetterebbero di buon grado una valutazione positiva ma falsa, ma non una negativa ma vera. E mentre per un'impresa o per un ricercatore un giudizio negativo sarebbe una buona occasione per trovare un rimedio alla situazione e in ogni caso per migliorare, per uno studente un giudizio negativo è una evenienza da evitare, da nascondere, ed eventualmente il momento proprio per decidere di interrompere il processo di apprendimento.

Sono state queste e altre istanze critiche che hanno promosso la ricerca di un nuovo modo di valutare che fosse adatto a correggere tutti i limiti di quel tipo di valutazione comunemente diffuso nella scuola e che oggi va sotto il nome di valutazione tradizionale.

Questo nuovo modo di valutare, connesso anche a un nuovo modo di insegnare, dovrebbe focalizzarsi sull'apprendimento dello studente in modo da suggerire i miglioramenti necessari, essere diretto a compiti reali complessi in modo da determinare ciò che lo studente sa realmente fare con ciò che sa, dimostrare il progresso di miglioramento, impegnare lo studente in processi cognitivi elevati, orientarsi verso standard di apprendimento che siano predittivi di capacità reali, educare lo studente ad autovalutarsi in modo da responsabilizzarlo nel processo di apprendimento.

Fra tutti gli strumenti, quello che è sembrato meglio sostenere lo sforzo di conseguire gli obiettivi proposti dal nuovo modello di valutazione è stato il portfolio.

2. Definizioni di portfolio

Come strumento di valutazione del lavoro, il portfolio non è un'invenzione recente. Parlano di portfolio gli uomini di affari quando illustrano i successi ottenuti sul mercato, gli artisti quando costruiscono monografie delle opere realizzate o delle mostre a cui hanno partecipato, gli architetti quando presentano i progetti e i concorsi vinti, i fotografi quando espongono i loro servizi migliori, le persone in cerca di occupazione quando forniscono ad un datore di lavoro prove concrete di ciò che sono capaci di fare, ecc. Sulla base di queste osservazioni possiamo definire genericamente il portfolio come una raccolta di materiali che documentano ad altri una serie di prestazioni eseguite nel tempo e di cui si è orgogliosi.

L'introduzione di tale strumento nel campo dell'educazione risale appena a un decennio fa ed è stata accolta con grande entusiasmo soprattutto dagli insegnanti e dalle scuole che si sono interessati al rinnovamento delle pratiche di valutazione e hanno esaltato di queste il valore educativo. Affermano Johnson e Rose:

Nelle passate generazioni il possesso delle abilità in matematica e in lettere di base è stato considerato sufficiente per avere successo nella vita. Le valutazioni tradizionali come le prove standardizzate, gli esami stabiliti dallo stato e le verifiche sui materiali dei libri di testo sono stati ritenute una misura adeguata delle abilità fondamentali. La valutazione tradizionale riflette pratiche ampiamente giustificate dal tempo come la memorizzazione di fatti, l'apprendimento inteso come prodotto finale, l'aspirazione all'oggettività, la prima selezione degli studenti e la fiducia nei criteri di misurazione scientifici.

Il cambiamento della società costringe ora la forza-lavoro ad affrontare richieste sempre maggiori di compiti complessi che esigono una riflessione e una capacità di prendere decisioni di livello superiore. Stiamo ora scoprendo modi ulteriori di valutare i tipi di apprendimento di cui hanno bisogno le persone nel mondo di oggi. Allo stesso modo in cui la teoria e la pratica dell'apprendimento sono cambiate attraverso la ricerca, così anche la valutazione ha bisogno di cambiare per riflettere l'istruzione che viene oggi fornita nelle classi. Insegnare, apprendere, accertare e valutare devono essere processi congruenti. Gli educatori non possono sostenere e praticare un insieme di credenze sull'apprendimento e poi valutare da una prospettiva completamente diversa. (Johnson e Rose, 1997, p. 4)

Nell'ambito della scuola e dell'educazione si incontrano molte definizioni di portfolio.

Un portfolio è una raccolta significativa del lavoro dello studente che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento. Deve includere la partecipazione dello studente alla selezione del contenuto del portfolio, i criteri per la selezione stessa, i criteri per giudicare il valore dei contenuti e la prova dell'autoriflessione dello studente. (Arter, 1990, p. 72)

Un portfolio è qualcosa di più di un contenitore pieno di "cose". È una raccolta sistemati-

ca ed organizzata di prove usate dall'insegnante e dallo studente per controllare lo sviluppo delle conoscenze, delle abilità, e delle attitudini dello studente in una specifica disciplina. (Vavrus, 1990, p. 48)

Usati come una struttura di valutazione, i portfolio sono raccolte sistematiche ad opera di studenti e di insegnanti che servono come base per esaminare l'impegno, il miglioramento, i processi e il rendimento come pure per far fronte alle richieste di responsabilità usualmente realizzate dalle procedure di verifica più formali. (Johns, 1992, p. 10)

Un portfolio è una registrazione dell'apprendimento che si concentra sul lavoro dello studente e sulle sue riflessioni su questo lavoro. Il materiale è raccolto attraverso un sforzo collaborativo tra lo studente e i membri del personale ed è indicativo del progresso verso gli obiettivi essenziali. (Daws, 1993, p. 8)

Il portfolio è una raccolta finalizzata di prestazioni dello studente che documenta l'impegno, il progresso e il successo per un tempo prolungato. È composto da lavori selezionati dallo studente e include sia una riflessione dello studente sulle sue prestazioni che commenti da parte dell'insegnante sulla riflessione e sul lavoro dello studente. Dimostra che cosa uno studente è in grado di fare con la conoscenza e con le abilità di cui dispone e quanto reali sono le sue attitudini al lavoro. È un modo per suddividere il progresso dello studente su una varietà di tipi di accertamenti lungo l'anno. (Educators in Connecticut's Pomperaug Regional District 15, 1996, p. 188)

È un'antologia sistematica e finalizzata del lavoro svolto nel tempo dallo studente che include: (1) la partecipazione dello studente alla selezione del contenuto; (2) l'evidenza dell'autoriflessione dello studente; (3) i criteri per la selezione; (4) i criteri per giudicare i meriti. (Johnson & Rose, 1997, p. 6)

Una raccolta del lavoro dello studente scelto per esemplificare e per documentare un progresso dell'apprendimento dello studente. Proprio come gli artisti di professione costruiscono i portfolio del loro lavoro, gli studenti sono spesso incoraggiati o richiesti di tenere un portfolio che illustra i vari aspetti del loro apprendimento. Alcuni insegnanti specificano quale lavoro deve essere incluso, mentre altri lasciano la decisione agli studenti. I portfolio sono un modo valido di accertare l'apprendimento dello studente perché includono esempi molteplici del lavoro fatto e sono in modo specifico volti a documentare la crescita nel tempo. Sono difficili da analizzare in modo affidabile e possono creare agli insegnanti un problema logistico, ma questi dicono che i portfolio aiutano a stimolare la riflessione dello studente. I portfolio sono primariamente uno strumento per l'insegnamento e per l'apprendimento, ma alcune agenzie educative li stanno anche sperimentando utilizzandoli per una rendicontazione (accountability). (McBrien & Brandt, 1997, p. 79)

Si potrebbe paragonare il portfolio ad un "album fotografico", dove singole fotografie scattate dalla stessa persona in tempi, in occasioni e in luoghi diversi per un periodo considerevole danno la possibilità di ricostruire l'esperienza e i momenti significativi vissuti dal protagonista. Si può dire che il portfolio ha la pretesa di capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona documentandola con materiali che permettono di comprendere "che cosa è avvenuto".

Nel caso dello studente, il portfolio raccoglie e documenta una sequenza di esperienze nel campo dell'apprendimento e nello sviluppo di una particolare abilità. È uno strumento che offre la documentazione di un vasto e solido panorama per una valutazione più fondata e oggettiva del lavoro che lo studente ha svolto, che propone spunti per un dialogo tra lo studente, gli insegnanti e i genitori, e che fornisce anche l'opportunità di promuovere l'apprendimento intrinsecamente motivato.

Johnson e Rose (1997, p. 10), confrontando il portfolio con i test tradizionali, così descrivono le caratteristiche di questo strumento:

Test tradizionale

- Distingue l'apprendimento dall'accertamento e dall'insegnamento
- Non è in grado di valutare l'impatto della conoscenza precedente sull'apprendimento utilizzando brevi testi che sono spesso isolati e non familiari
- Poggia su materiali che richiedono solo un'informazione letterale
- Esclude la possibilità di collaborazione durante il processo di valutazione
- Spesso esamina le abilità in contesti isolati per determinare il successo e assegnare voti
- Valuta gli studenti attraverso un limitato arco di compiti che possono non cogliere che cosa in realtà fa lo studente in classe
- Prevede una situazione predeterminata e un contenuto preciso e rigido
- Controlla tutti gli studenti sulle stesse dimensioni
- Mira solo a stabilire se il successo è avvenuto
- Raramente fornisce strumenti per valutare le abilità degli studenti di controllare il proprio apprendimento
- È corretto in modo meccanico o corretto da insegnanti che hanno poco interesse per la valutazione
- Raramente include la valutazione delle risposte emotive all'apprendimento

Portfolio

- Connette l'accertamento e l'insegnamento all'apprendimento
- Fa riferimento all'importanza della conoscenza precedente dello studente come elemento determinante dell'apprendimento utilizzando attività di valutazione autentica
- Consente di dimostrare un'attività di riflessione inferenziale e critica che è essenziale per la costruzione del significato
- Rappresenta un approccio collaborativo alla valutazione coinvolgendo studenti e docenti
- Usa attività dotate di numerose caratteristiche mentre riconosce che l'apprendimento richiede l'integrazione e il coordinamento di abilità di comunicazione
- Rappresenta un ampio raggio di attività di istruzione che coinvolgono gli studenti in classe
- Può misurare l'abilità degli studenti di procedere in modo appropriato in situazioni non previste
- Misura i successi di ciascuno studente prevedendo differenze individuali
- Si rivolge al miglioramento, allo sforzo e al successo
- Ha come scopo l'autovalutazione dello studente chiedendo agli studenti di controllare il proprio apprendimento
- Coinvolge gli studenti nella valutazione del loro progresso e/o delle loro realizzazioni e nella decisione di perseguire scopi di apprendimento durevole
- Consente di riflettere sui sentimenti riguardo all'apprendimento

I portfolio sono stati proposti come strumento ottimale per misurare la crescita dello studente, incoraggiare l'autoanalisi e sviluppare nello studente un senso di appartenenza e di orgoglio rispetto al proprio lavoro. Sintetizzando varie indicazioni fornite da Conley (1996), da Paulson, Paulson e Meyer (1991) e da Daws (1996), raccogliamo una varietà di caratteristiche e di scopi che un portfolio potrebbe assumere:

- (1) offrire allo studente l'opportunità di "imparare ad imparare"
- (2) essere qualcosa fatto *dallo* studente e non *allo* studente
- (3) dimostrare, in modo esplicito o implicito, quanto lo studente è riuscito a fare
- (4) Contenere informazioni che mostrino la crescita dello studente
- (5) avere informazioni più fondate del progresso dello studente verso l'acquisizione degli obiettivi stabiliti e concordati dalla scuola, dall'insegnante con i genitori e gli studenti
- (6) determinare i punti di forza, i punti di debolezza e le preferenze personali
- (7) documentare la misura in cui gli studenti sono disposti ad assumere rischi
- (8) accrescere la stima di sé dello studente

- (9) Esercitare e sottolineare la riflessione
- (10) sottolineare l'importanza sia del prodotto che del processo
- (11) perseguire scopi diversi ma non conflittuali
- (12) sviluppare materiali per una dimostrazione/seminario dell'ultimo anno di scuola che potrebbe servire come un portfolio per l'università e/o per il lavoro
- (13) Assumere un valore di orientamento professionale
- (14) fornire informazioni per adattare il contenuto e le proposte del corso al fine di soddisfare le esigenze dello studente.

Sebbene sia una raccolta di lavori eseguiti dallo studente, il portfolio non è la semplice documentazione dell'"eserciziario" prodotto in classe durante l'anno. Non è un diario che mantiene la memoria delle realizzazioni dello studente, dei risultati ottenuti durante la frequenza scolastica, né dei lavori aggiuntivi rispetto a quelli che di solito si svolgono in classe.

3. Tipi di portfolio

Si sono sviluppate varie forme di portfolio, data la varietà delle ragioni che giustificano questo strumento e la diversa finalizzazione che esso può avere. Danielson e Abrutyn (1997) parlano di portfolio di lavoro, di portfolio di dimostrazione e di portfolio di valutazione. Burke, Fogarty e Belgrad (1994) parlano di portfolio personale, di portfolio scolastico e di portfolio professionale. Seely (1996) parla di portfolio di documentazione, di portfolio di valutazione e di portfolio di processo. Johnson e Rose (1997) osservano che la letteratura presenta ben nove tipi di portfolio: di classe, di padronanza di un'area disciplinare, di apprendimento, di crescita, di documentazione, di bacheca, di resoconto (*accountability*), per l'impiego e per la professione. Rolheiser et al. (2000) raggruppano le varie tipologie in due gruppi: portfolio dei migliori lavori (del successo degli studenti, di ammissione alla scuola secondaria e per l'impiego) e portfolio di sviluppo (documenta lo sviluppo della conoscenza, delle abilità e delle attitudini, del lavoro di gruppo e dell'indirizzo professionale). Probabilmente l'elenco non esaurisce l'intera gamma delle possibili tipologie di portfolio, ma dimostra la flessibilità e la ricchezza di applicazione che tale strumento può avere rispetto ad altri strumenti di valutazione. Qui di seguito è offerto un ulteriore elenco di tipologie di portfolio che l'autore ha sviluppato nel corso della propria esperienza didattica e di attività con insegnanti.

1) *Portfolio di lavoro: metodo di studio*

- *Scopo*: apprendere strategie di apprendimento, strategie cognitive, strategie di ricodificazione di materiali di apprendimento; potenziare strategie di apprendimento, connettere contenuti di studio ad esperienze e a situazioni reali.
- *Contenuto*: raccogliere lavori che provano l'impegno dello studente nello studio e nell'apprendimento. Ad esempio: nello studio di una disciplina, lo studente stabilisce con l'insegnante lo sviluppo di specifiche strategie di apprendimento che vengono applicate a particolari contenuti durante lo svolgimento del programma (tecniche come individuazione di idee principali, mappe semantiche, self-questioning, parafrasi, costruzione di schemi, annotazioni, sintesi, traduzione in iper-testo, in power-point di contenuti o di unità didattiche, ecc.).
- *Destinatari*: lo studente (sviluppa strategie di apprendimento e prova a se stesso la capacità di rielaborazione personale, di rendere significativi attraverso l'uso di tecniche o di strategie i materiali di studio, e di individuare i punti di difficoltà nella comprensione); l'insegnante (rileva lo sviluppo e il perfezionamento di strategie cognitive da parte dello studente, acquisisce informazioni sulle sue capacità di comprensione, "vede" come egli "riflette" a contatto con i materiali, come connette ciò che studia a precedenti esperienze personali, scopre in quali punti dimostra difficoltà).

2) *Portfolio di lavoro: estensione e maggiore padronanza di un contenuto*

- *Scopo:* sviluppare l'interesse per un contenuto o accrescere la padronanza di un contenuto, scoprire che lo spazio del conoscere non è limitato, ma si apre sempre a nuove conoscenze.
- *Contenuto:* a partire da contenuti disciplinari, l'insegnante suggerisce spazi di ricerca che lo studente interessato può sviluppare attraverso le letture suggerite, la ricerca autonoma e altre risorse. Ricerche, sintesi di articoli, raccolta di documentazione diventano materiali di un portfolio che attestano quanto lo studente ha "ampliato" e arricchito il contenuto disciplinare. In altri casi, l'apprendimento può svilupparsi in profondità attraverso esercizi applicativi di crescente complessità. In questo caso lo studente documenterà il grado di acquisizione delle conoscenze fornite a scuola attraverso l'esercizio e l'applicazione.
- *Destinatari:* lo studente (sviluppa interesse e curiosità per conoscenze che vanno oltre quelle offerte in classe, ma anche perfeziona le proprie competenze); l'insegnante (verifica gli interessi, la motivazione, la capacità di muoversi in modo autonomo dello studente nella ricerca e nello sviluppo di conoscenze, il suo stile cognitivo, i suoi tratti di personalità che precisano il suo stile di apprendimento).

3) *Portfolio di lavoro: competenze di livello elevato*

- *Scopo:* documentare lo sviluppo di apprendimenti di livello elevato (problem solving, pensare critico, confronti, riflessioni creative).
- *Contenuto:* contiene materiali che esprimono e documentano attività di riflessione tipicamente riferita ad obiettivi cognitivi di livello più elevato. Un portfolio di questo tipo potrebbe contenere per l'area delle discipline sociali o letterarie, ad esempio, riflessioni critiche, inferenze sulle assunzioni, inferenze sulle conclusioni, ecc. riferite a una serie di articoli di giornale, di costume, a temi letterari o artistici. Un portfolio di educazione artistica potrebbe contenere analisi e critiche di prodotti pubblicitari. Un portfolio di diritto potrebbe includere uno studio che confronta disegni di legge o un esame di situazioni ambigue o problematiche che riguardano norme o leggi.
- *Destinatari:* lo studente (si esercita in modo concreto su obiettivi cognitivi impegnativi, dimostra la sua competenza iniziale e il suo progresso); l'insegnante (rileva i progressi, la persistenza, il desiderio dello studente di perfezionare le proprie competenze).

4) *Portfolio di lavoro: problemi reali*

- *Scopo:* sviluppare la capacità di utilizzare conoscenze disciplinari e/o interdisciplinari per affrontare problemi reali.
- *Contenuto:* raccoglie materiali che dimostrano la capacità dello studente di applicare contenuti disciplinari per risolvere o interpretare problemi reali. Ad esempio, l'insegnante sviluppa i contenuti disciplinari senza controllare in maniera diretta quanto sia profonda la loro memorizzazione; tuttavia chiede agli studenti di utilizzare quanto hanno appreso sollecitandoli a interpretare o a risolvere problemi reali. In questo modo può inferire la capacità degli studenti di utilizzare i contenuti appresi.
- *Destinatari:* lo studente (coinvolgimento più significativo nei contenuti disciplinari, significatività e valore di ciò che apprende); l'insegnante (esercita lo studente nel transfer o verifica quanto sa fare con ciò che sa).

5) *Portfolio cumulativo*

- *Scopo:* esprimere un giudizio documentato, dopo un periodo di tempo ampio ma definito, di quanto lo studente ha realizzato non in un ambito ristretto (una singola disciplina o area di interesse), ma "in generale" (cioè, consentire una valutazione comprensiva del suo livello di motivazione, di impegno, di persistenza e di continuità, della sua capacità

di programmare il proprio apprendimento generale su tempi lunghi e diversificati).

- *Contenuto:* i materiali non sono sviluppati per questo scopo, ma sono scelti da altri particolari tipi di portfolio (disciplinari, di gruppo, di lavori migliori, di sviluppo di interessi, o di competenza cognitiva, ecc.). La raccolta può tener conto anche di realizzazioni svolte in tempi molto lontani per evidenziare progresso e sviluppo. Per la valutazione globale ci si può riferire a un'ampia serie di lavori che possono documentare un numero ampio e articolato di competenze, come anche all'evoluzione del processo di apprendimento emersa in numerose situazioni e occasioni a cui lo studente ha preso parte.
- *Destinatari:* lo studente (può rilevare significative tendenze e preferenze personali, aspetti di discontinuità nell'impegno, mancanza o presenza di capacità di pianificazione e di organizzazione del suo impegno nell'apprendimento); i genitori e gli insegnanti (possono esprimere una valutazione complessiva su molte dimensioni, ma anche preferenze dei ragazzi). Il giudizio dipenderà naturalmente da come sarà organizzata e definita la raccolta dei materiali. Questa tipologia di portfolio può essere utile per i giudizi complessivi alla fine di un periodo di apprendimento (quadrimestre, anno, due anni).

6) *Portfolio di dimostrazione*

- *Scopo:* dimostrare a esterni della scuola (ma anche a esterni della classe) come è stato svolto e organizzato il lavoro di apprendimento in classe, come è stato sviluppato un interesse, fare per altri una attività di *modeling*. Ad esempio, si potrebbe organizzare nel corso dell'anno alla fine dei trimestri una dimostrazione delle attività svolte. La dimostrazione è pubblica e tutti gli studenti sono invitati a vedere il lavoro che è stato realizzato nella scuola e quello che resta ancora da fare. Qualcosa di simile potrebbe essere proposto anche all'inizio dell'anno per lavori svolti l'anno precedente. Gli studenti che sono nuovi di un corso avrebbero la possibilità di sapere, vedendo, quello che apprenderanno. Su temi di attualità (aiuti per una calamità naturale, in favore di persone bisognose, attività di servizio nella comunità locale, elaborazione di progetti di educazione interculturale, presentazione di nuove professioni di lavoro, ecc.) tutta la scuola potrebbe preparare un portfolio di documentazione del lavoro compiuto.
- *Contenuto:* in vista di uno scopo tra quelli descritti sopra, si possono organizzare portfolio di gruppo, di classe o tra molte classi per informare, illustrare, documentare, scegliendo fotografie, preparando testi, creando grafici, disegni, ecc. Un portfolio di dimostrazione richiederà con molta probabilità una guida per integrare le molte parti che lo compongono.
- *Destinatari:* lo studente (è spinto a impegno e a motivazione maggiori); insegnanti (possono trovare uno stimolo motivante, un'occasione per lavorare in gruppo, per impegnare gli studenti in un compito reale, per sollecitarli ad avere più cura nella preparazione dei materiali); compagni di scuola (un portfolio di dimostrazione potrebbe anche essere progettato come attività di interclasse creando le condizioni oggettive per favorire il contatto di zone di sviluppo prossimale; esterni (un portfolio di dimostrazione potrebbe essere anche progettato in modo da coinvolgere esperti o professionisti esterni alla scuola; in questo caso si crebbero le condizioni per la creazione di una "comunità di pratica"); genitori (progettata con i genitori, questa tipologia di portfolio potrebbe creare le condizioni per accrescere il livello di dialogo e la qualità della comunicazione tra adulti e ragazzi/adolescenti).

7) *Portfolio dei lavori migliori*

- *Scopo:* mostrare il livello più alto di profitto ottenuto dallo studente. Spiegando i motivi della sua scelta, lo studente esprime ciò che apprezza ed è importante per lui, è spinto a migliorare il più possibile la sua competenza e a perseguire livelli elevati di competenza.
- *Contenuto:* è un archivio che raccoglie i lavori migliori dello studente, per i quali si sen-

te gratificato, dei quali è orgoglioso perché ne è il realizzatore. Oltre a lavori che hanno a che fare con il programma scolastico, nel portfolio dei lavori migliori possono trovare spazio anche realizzazioni connesse ad attività extrascolastiche. Un portfolio dei lavori migliori potrebbe diventare materiale per una dimostrazione, ma non necessariamente.

- *Destinatari*: lo studente (scegliendo un lavoro piuttosto che un altro, lo studente dimostra di aver progredito nell'apprendimento, si autovaluta, scopre le sue possibilità, trae stimolo dalle sue realizzazioni per competere con se stesso a fini di automiglioramento. Spiegando il motivo delle scelte, esprime ciò che apprezza ed è importante per lui. Destinatario dei lavori migliori potrebbe essere lo studente o qualche altra persona importante per lui); l'insegnante e i genitori (possono vedere nella selezione di questi materiali le espressioni migliori delle capacità possedute dai ragazzi); i datori di lavoro (una raccolta dei lavori migliori può documentare le qualità possedute da chi cerca un impiego).

8) *Portfolio per il passaggio ad un ciclo di scuola successivo*

- *Scopo*: poiché le schede della valutazione tradizionale sono a volte poco informative rispetto alla qualità dell'obiettivo o al progresso conseguito da uno studente, un portfolio che documenti ciò che è stato realizzato in anni precedenti consente di rilevare molto concretamente i livelli raggiunti e il grado di motivazione all'apprendimento. Questo passaggio di informazioni potrebbe garantire il mantenimento della continuità educativa, la comprensione più profonda delle caratteristiche e delle qualità peculiari dello studente, del suo stile di apprendimento e dell'impegno dimostrato nel ciclo precedente. Un tale tipo di portfolio, nei casi in cui si verificassero le condizioni, potrebbe anche avere lo scopo di accelerare la durata del periodo di studi degli studenti "superdotati".
- *Contenuto*: si realizza allo scopo di trasmettere informazioni concrete sugli studenti tra un ciclo e l'altro di scuola. Pertanto raccoglie materiali che documentano il progresso realizzato, le competenze sviluppate, l'impegno dimostrato. Potrebbe essere un portfolio dei lavori migliori, ma anche un portfolio di classe (v. più avanti), oppure una scelta tra vari portfolio disciplinari. Potrebbe anche essere una documentazione di come siano stati raggiunti gli obiettivi concordati tra gli insegnanti di cicli in successione.
- *Destinatari*: gli insegnanti (se il portfolio è una forma concordata di passaggio di informazioni concrete); lo studente (se vi è un accordo di costruire un portfolio per verificare le possibilità di accedere a certi indirizzi scolastici, acquisendo o potenziando abilità negli anni successivi. In tal caso questo tipo di portfolio si avvicinerebbe a quello di orientamento).

9) *Portfolio per l'accesso all'università*

- *Scopo*: documentare il possesso delle qualità e delle competenze necessarie per accedere ad un livello di studi superiore. Lo scopo è simile a, ma anche diverso da, quello precedente. Tale forma di portfolio tuttavia sarebbe utile solo nel caso in cui vi fosse un accordo riconosciuto tra scuola e università. (Nel nostro paese essa al momento potrebbe incontrare difficoltà; tuttavia queste difficoltà si supererebbero nel caso in cui le facoltà universitarie riuscissero ad esprimere specifici criteri di entrata).
- *Contenuto*: raccoglie materiali e lavori che documentano il possesso di conoscenze, competenze ritenute sufficienti per l'ingresso in un particolare ciclo universitario. Dato lo scopo, si richiederebbe che lo studente definisca in anticipo la scelta dell'indirizzo universitario. D'altra parte, sarebbe necessario che la scuola orientasse lo studente verso l'acquisizione di livelli di competenza e di conoscenza quali vengono posti dall'indirizzo universitario prescelto, e inoltre che l'università sapesse riconoscere e leggere la qualità del portfolio.
- *Destinatari*: studente (può autovalutare le sue reali competenze in vista della prosecuzione degli studi a livello universitario); insegnante (può adeguare meglio la sua attività

didattica in vista degli obiettivi che vuole perseguire, seguire meglio e individualmente gli studenti nel loro sviluppo formativo verso un approdo universitario); collegio docenti dell'università o segreteria universitaria (possono verificare con maggior cura il livello di preparazione del candidato).

10) *Portfolio per una domanda di lavoro*

- *Scopo:* finalizzare l'impegno, l'apprendimento, la scelta e lo sviluppo di contenuti di apprendimento alle richieste del mondo del lavoro. Le finalità possono avere carattere generico o mirato a seconda del tipo di scuola o di corso di formazione.
- *Contenuto:* comprenderà tutti i lavori che dimostreranno il modo in cui lo studente si è preparato per soddisfare le richieste del mondo del lavoro o di una particolare professione. Un portfolio di questo genere potrebbe anche contenere la documentazione di stage esterni frequentati in parallelo durante un ciclo scolastico.
- *Destinatari:* studente (può verificare concretamente quanto una certa attività lavorativa gli è congeniale, quanto realizzabili siano le proprie aspirazioni); insegnanti (possono orientare efficacemente uno studente verso la professione che gli è più consona); datori di lavoro (possono rilevare il livello di preparazione dello studente a svolgere un certo lavoro, quali sono le sue capacità reali, in che cosa dovrebbe ricevere ulteriore formazione per occupare un posto di lavoro, quali sono le sue qualità e come potrebbero essere positivamente utilizzate).

11) *Portfolio di orientamento professionale*

- *Scopo:* creare esperienze e lavori per individuare capacità o doti particolari a fini di orientamento professionale.
- *Contenuto:* raccoglie materiali che intercettano probabili tendenze verso un'attività professionale (studio, ricerca, attività artistica, ecc.). A tale riguardo, una strategia orientativa potrebbe essere un portfolio costruito sulla base della teoria delle intelligenze multiple di H. Gardner, con sezioni visivo/spaziale, linguistico/verbale, logico/matematica, interpersonale, intrapersonale, musicale/ritmica, fisico/cinestetica (cfr. Bellanca et al., 1994).
- *Destinatari:* studenti (possono comprendere meglio se stessi attraverso lavori che sono indicatori della presenza o meno di particolari orientamenti); insegnanti (possono guidare attraverso opportune proposte lo studente alla scoperta di personali capacità); genitori (possono constatare particolari doti e interessi nei loro figli).

12) *Portfolio di classe*

- *Scopo:* documentare e sviluppare lavori di gruppo che coinvolgono tutta la classe, realizzare ricerche e compiti complessi che si articolano su un numero di persone diverse, sviluppare un senso di interdipendenza positiva nell'aiuto reciproco a portare a termine un lavoro.
- *Contenuto:* raccoglie lavori di progetti, di ricerche, di riflessioni che hanno coinvolto tutta la classe. Tale tipologia di portfolio può nascere da situazioni occasionali (come celebrazioni), da obiettivi particolari (creare un buon clima di classe), da interessi che coinvolgono tutta la classe (sapere di più su un argomento di attualità), da gite e da uscite di ricerca (visite turistiche periodiche), ecc. Nell'occasione, la classe crea documentazioni in vista di uno scambio di informazioni, di una dimostrazione, della difesa di una memoria, di una celebrazione del gruppo.
- *Destinatari:* consigli di classe, studenti, genitori (possono valutare, ognuno per la propria parte, gli sforzi compiuti per sviluppare e potenziare in classe un clima costruttivo di azione cooperativa, che consente di mettere al servizio del gruppo il meglio di sé).

13) *Portfolio di gruppo*

- *Scopo:* documentare la capacità del singolo studente di saper lavorare in gruppo, di assumere ruoli particolari nel gruppo, di sapersi "integrare" negli obiettivi e negli scopi comuni. Oppure, documentare un'attività svolta in gruppo dimostrando la capacità dei membri di lavorare in sintonia e coesione per realizzare un obiettivo comune.
- *Contenuto:* documenta un lavoro complesso che esige risorse e competenze superiori a quelle del singolo individuo. Fornisce indicazioni sui contributi che i singoli membri hanno dato al lavoro di tutto il gruppo. Se però lo scopo del portfolio è documentare abilità sociali, per esempio l'abilità di saper gestire positivamente conflitti e/o di risolvere problemi con gli altri, sarà necessario documentare il modo in cui si sono svolti questi ruoli. Se lo scopo è rilevare quanto il gruppo ha realizzato, si dovranno scegliere lavori che forniscano indicazioni della collaborazione e della coesione realizzata dai membri nel gruppo nel conseguimento dell'obiettivo comune.
- *Destinatari:* il singolo studente (se l'obiettivo è un portfolio di tipo personale); il gruppo (se l'obiettivo è la costruzione di un portfolio di gruppo); l'insegnante e altri esterni alla scuola.

4. *Come lavorare con il portfolio*

Agli insegnanti che intendono muoversi lungo la linea del portfolio di valutazione dell'apprendimento, si consiglia di progettarlo innanzitutto definendone chiaramente lo scopo. Una volta espresso questo con chiare affermazioni, diventa più facile prevedere i materiali da produrre. In relazione agli obiettivi scelti, si potrebbero considerare sezioni di prestazioni adeguate e pertinenti a questioni o ad aree importanti del percorso di apprendimento previsto per lo studente durante l'anno. La scelta definitiva potrà essere concordata insieme allo studente (ed eventualmente ai genitori).

Stabiliti i lavori e le prestazioni, si consiglia agli insegnanti di decidere la forma della loro presentazione nel portfolio. Ciò richiederà di indicare la data (o le date successive se è un prodotto in versioni diverse che intende dimostrare il progresso e il miglioramento), di descrivere l'obiettivo, di specificare il motivo della prestazione. Gli studenti devono riflettere su ciascun pezzo del lavoro e sul portfolio nel suo insieme, rivisitando l'impegno, il miglioramento e la realizzazione degli scopi con quella particolare raccolta. È importante ricordare che l'obiettivo principale di una introduzione è sollecitare l'impegno dello studente in una riflessione metacognitiva sul proprio prodotto, relazionandolo allo scopo e al progetto stabilito. La riflessione su ogni singolo pezzo in relazione a quelli che lo precedono e a quelli che lo seguono (o che lo seguiranno) serve anche a rinforzare un senso di identità rispetto al proprio lavoro, e quindi a verificare quanto si è acquisito, quanto si è capaci di fare e quanto si può ancora migliorare. Rivedere il lavoro pezzo per pezzo e come un insieme collegato, sintetizzarlo e assegnargli un significato alla luce di ciò che si è appreso, sviluppa negli studenti un concetto positivo di sé e la fiducia di poter realizzare cose migliori in futuro.

Per l'efficacia del portfolio, è molto importante la riflessione dello studente o dello studente con l'insegnante. In essa gli studenti esprimono il loro pensiero, la finalità che intendevano raggiungere, il loro giudizio, le cause delle imperfezioni, le difficoltà incontrate, le impressioni conclusive dopo aver tentato la realizzazione. La riflessione sul proprio lavoro aiuta lo studente a essere consapevole della condizione di persona che apprende, che implica incertezza, attenzione, difficoltà, fatica, persistenza, flessibilità, cautela, entusiasmo e frustrazione. Costituisce anche un'occasione straordinaria per insegnare agli studenti a riflettere in modo individualizzato sul lavoro che hanno eseguito, e per sviluppare in loro una struttura cognitiva più ricca e critica.

Dopo aver realizzato un prodotto da inserire nel portfolio (la decisione di inserire un prodotto non avviene inevitabilmente dopo averlo realizzato, perché in alcuni casi, come nel portfolio dei prodotti migliori, la decisione è successiva, cioè dopo varie realizzazioni), è necessario, a partire dal progetto e dalle scelte, prevedere ciò che si deve fare. A questo punto, gli studenti hanno la possibilità di esaminare il proprio lavoro per intero, di autovalutarsi, di dare un giudizio, di scoprire i punti

di forza e di debolezza e di vedere chiaramente le proprie tendenze (per esempio, uno studente si scopre più capace di scrivere testi descrittivi e meno capace di risolvere problemi). Partendo da queste osservazioni, gli studenti potrebbero già pensare a un loro futuro apprendimento di successo, sviluppando le tendenze naturali che già possiedono. Dopo aver realizzato un certo numero di prodotti, è possibile cominciare a intravedere il tratto di percorso realizzato. Gli studenti, assistiti dagli insegnanti, esaminano ciò che hanno fatto e decidono i prodotti da inserire in un portfolio di valutazione, o quelli da inserire in un portfolio di orientamento o di altro tipo.

In sintesi, il portfolio appare come uno strumento flessibile che può e deve adattarsi al processo di apprendimento e di crescita dello studente, svelare le sue tendenze e la sua originalità, i suoi limiti e le sue ricchezze. Il conseguimento dello scopo per cui è costruito, cioè il suo successo, dipende in larga misura dalla collaborazione che sapranno realizzare insegnante e studente.

5. Come si valuta un portfolio

È possibile esprimere una valutazione quando del portfolio è stato definito lo scopo, sono stati spiegati e precisati i criteri di selezione dei materiali, eseguiti i momenti di riflessione dopo ogni lavoro e stabiliti i criteri di valutazione.

Valutare il portfolio è diverso dal valutare la qualità di un contenuto o valutare un singolo lavoro. Il portfolio vuole soprattutto dimostrare lo sviluppo di una competenza e cioè un *cambiamento progressivo nel tempo* dello studente, esprimere un giudizio individualizzato sul lavoro che ha svolto oppure sulle sue capacità di lavorare insieme. Il materiale da valutare non è così omogeneo come può essere un singolo compito. Al contrario, è *molto diversificato ed eterogeneo a seconda dello scopo per cui è costruito*. Le dimensioni da prendere in considerazione sono quindi diverse. Ecco un breve elenco.

- (1) È chiaro ciò che vuole dimostrare?
- (2) Quale cambiamento dello studente si è verificato nel tempo?
- (3) Qual è la sua capacità di autovalutazione?
- (4) Come è stato organizzato e strutturato il suo portfolio? Lo ha preparato in modo attraente, ben etichettato, suddiviso in sequenza?
- (5) Con quale varietà dimostra il suo sviluppo e le sue competenze?
- (6) È chiaro nella sua comprensione?

Possono esistere diverse modalità di valutazione, alcune più generiche, altre più precise. Esiste il pericolo che il portfolio non venga utilizzato nella forma e per gli scopi per cui è stato introdotto, cioè in relazione alla "valutazione autentica". Lo strumento, quindi, va applicato in connessione a tale processo perché è all'interno di questo che assume senso e importanza.

Il processo della valutazione attraverso il portfolio (come appunto quello della valutazione autentica) non può neppure essere introdotto nella scuola senza mettere in discussione o sottoporre a revisione "cosa" si insegna e "come" lo si fa, "quale" scuola, in breve, si vorrebbe per lo studente. Infatti, la valutazione autentica richiede che la scuola si interroghi sul "valore" di ciò che insegna, sul potere che ha di accertare le effettive capacità dello studente rispetto alle esigenze del mondo "reale" che lo attende o di fornire una valutazione attendibile di "ciò che sa fare con ciò che sa". In altre parole, la scuola deve interrogarsi e trovare la soluzione a questo problema: *la valutazione che essa propone non è né deve essere un'autocertificazione di se stessa, cioè, di ciò che insegna e di come lo fa*.

La valutazione non deve avere essenzialmente fini selettivi o punitivi, né deve essere uno strumento di potere nelle mani dell'insegnante. Invece, deve perseguire scopi educativi sollecitando negli studenti la capacità di autovalutarsi, rispetto non solo a quanto già realizzato, ma anche a quanto possono ancora realizzare nella scuola e nella vita più in generale.

È all'interno di questa nuova prospettiva di valore e di senso del processo della valutazione che va interpretata l'introduzione e l'applicazione del portfolio. Se utilizzato nelle sue potenzialità, questo strumento può essere una soluzione molto efficace e un aiuto notevole per:

- (1) individualizzare il processo di apprendimento;
- (2) essere uno strumento di recupero individualizzato;
- (3) permettere di controllare lo sviluppo dell'apprendimento;
- (4) consentire di verificare lo studente su problemi reali;
- (5) consentire allo studente un piano di studio e di sviluppo di conoscenza secondo le proprie capacità, i propri obiettivi e interessi;
- (6) consentire una educazione all'autovalutazione;
- (7) accrescere negli studenti un interesse nella valutazione come strumento per verificare il proprio impegno e lavoro senza confrontarsi con gli altri sugli stessi parametri e sugli stessi contenuti;
- (8) a seconda delle varie tipologie, la valutazione fornita dal portfolio è uno strumento molto più "credibile" del livello di apprendimento acquisito di quello che può essere la valutazione di una interrogazione o l'applicazione "pratica" di una conoscenza data.

Portfolio e tutor: riflessioni a partire da un'esperienza

Prof.ssa ROSA ANNA MIRTI (Istituto Paritario "De Vedruna" – Roma)

1. Il portfolio

L'idea portante di fondo che è alla base del portfolio è quella dell'*educazione permanente*, dell'*apprendere durante tutta la vita*, che va continuamente documentata, a riprova della personale tensione ad essere adeguati alla sempre nuova richiesta di aggiornamento del mondo del lavoro.

Il portfolio è il simbolo del superamento delle proposte formative rigide e massificate a favore di una logica volta alla costruzione di percorsi formativi che valorizzino le risorse personali (vedi i Piani di Studio Personalizzati) e le opportunità offerte dal territorio. Presuppone un metodo di valutazione coerente con il principio della 'centralità della persona' e un conseguente strumento. Che cos'è dunque il portfolio?

- è una forma di 'certificazione';
- è strumento di valutazione 'formativa';
- include:
 - una breve autobiografia, che segua i diversi stadi della personale crescita umana e culturale dello studente,
 - un elenco (una custodia) delle esperienze significative effettuate,
 - indicazioni-documentazioni di personali apprendimenti.

I *criteri organizzatori* per la sua realizzazione cui rifarsi, riguardano contemporaneamente:

- il suo scopo (perché un portfolio?),
- i soggetti che devono essere coinvolti nella sua realizzazione (chi lo realizza?), i destinatari (per chi è?).

In quanto ha per scopo il valorizzare forme di valutazione 'alternative' a quella anonima della valutazione essenzialmente 'oggettiva', dei 'giudizi sintetici', che nulla dice delle conoscenze, delle abilità, delle competenze acquisite, delle modalità e dei processi di acquisizione, dei campi d'indagine (dentro e fuori la scuola), in sintesi di tutte le sfumature e caratteristiche dell'apprendimento (*perché?*), ne è destinatario lo studente stesso e gli insegnanti che nel corso del tempo lo seguono (*per chi?*) e chi lo realizza è proprio l'equipe di docenti che di anno in anno lo accompagna (*chi?*).

Se è strumento atto a stimolare la responsabilizzazione dello studente in una esperienza di autovalutazione (*perché?*), in quanto può essere elaborato, in parte, anche personalmente (*chi?*), dimostrando quanto si è appreso e 'rendendone conto' con prove adeguate, il destinatario è lo studente stesso (*per chi?*).

In quanto poi il portfolio mira a dimostrare, documentare, il lavoro svolto nella classe e nel gruppo (le esperienze fatte, lo sviluppo e l'ampiezza con la quale gli argomenti disciplinari sono stati trattati) per il perseguimento dell'acquisizione delle competenze da parte di ciascun alunno, documentando insieme il processo di apprendimento e di insegnamento (*perché?*), lo redigono gli insegnanti (*chi?*) perché ogni interlocutore interno e/o esterno alla Scuola possa con chiarezza esserne informato, anche alla luce della scomparsa di tradizionali 'Programmi' ministeriali (*per chi?*).

E se, infine, è un'opportunità di dialogo e collaborazione tra la scuola e la famiglia (*perché?*), sono proprio questi ultimi, insieme, che lo realizzano e ne fruiscono (*chi?*), (*per chi?*).

Tre sono dunque i soggetti che contribuiscono alla stesura del Portfolio e che, contemporaneamente, ne sono i destinatari.

Il Portfolio ha *funzione pedagogica* perché attesta e certifica quanto detto; ha *funzione docimologica* perché è strumento di misurazione degli apprendimenti; ha *funzione orientativa* perché permette di definire le carenze presenti in determinati ambiti e quindi di pianificare in modo mirato il procedere degli studi, sollecita lo sviluppo di nuove abilità e disposizioni, rileva interessi e motivazioni verso particolari argomenti

1.1. Riflessioni sulla difficoltà di realizzarlo

- necessità di chiarire ai docenti, prima il concetto di personalizzazione, poi quello di portfolio (per evitare il rischio di considerarlo una 'strana trovata'), il che porta con sé la necessità di formare gli insegnanti ad una valutazione 'autentica', superando il processo di valutazione 'tradizionale' basata su prove 'decontestualizzate' (conoscenze o competenze?);
- necessità di guidare gli insegnanti nei diversi passaggi che possono portare alla redazione del documento, per la parte che loro compete; di seguito quello ideato nell'ambito della nostra scuola:

1° passaggio: elaborazione **schema disciplinare - di classe**

Unità di apprendimento	Obiettivi formativi (raggiunti da alunno...)	Attività concrete messe in campo	Modalità organizzative	Tempi di attuazione	Metodi e mezzi	Modalità di certificazione delle competenze acquisite

2° passaggio: elaborazione **prospetto disciplinare di valutazione per ciascun alunno**

Alunno (rilevare dalla II colonna del precedente schema)	Obiettivo formativo raggiunto	Unità di apprendimento impiegate	Attività laboratoriali che hanno partecipato	Valutazione sintetica	Osservazioni

3° passaggio: rilevazione del **Piano di studi personalizzato (Piano personalizzato delle attività**

educative se si applica nella Scuola dell'Infanzia) - è questa la pagina personale di ciascun alunno che va a costituire il Portfolio e va consegnato ai genitori

Obiettivi formativi raggiunti	discipline e laboratori coinvolti	Unità di apprendimento impiegate da ciascuna disciplina o Laboratorio	Valutazione	Osservazioni

- necessità di guidare gli allievi nella maturazione della capacità di autovalutazione e quindi nella riflessione sui propri apprendimenti, magari elaborando griglie-guida, appunto di autovalutazione, da usare a conclusione dei diversi segmenti di apprendimento;
- necessità di superare le *forti perplessità* che i genitori manifestano nel sentirsi coinvolti in qualcosa che da sempre considerano compito degli insegnanti;
- necessità di accettare effettivamente, da parte degli insegnanti, l'intervento in senso valutativo dei genitori;
- necessità di chiarire la confusione, ancora presente nell'Istituzione, tra il sistema valutativo utile per la compilazione del portfolio e quello di valutazione tradizionale nella scuola (scheda e/o portfolio: un 'nodo' da sciogliere!)

2. Il tutor

Tutor: dal verbo latino 'tueri' = 'proteggere', 'salvaguardare' l'interesse di qualcuno che non è ancora in grado di farlo autonomamente.

Chi è il docente tutor della riforma Moratti

- è un insegnante al pari dei colleghi,
- ha un'abilitazione all'insegnamento al pari dei colleghi,
- partecipa al lavoro dell'equipe che organizza l'insegnamento per 1 o più gruppi classe,
- avrà una specifica formazione postlaurea specialistica (quando sarà a regime l'art. 5 della legge 53/2003; ha, oggi, una formazione maturata con esperienze in servizio,
- è obbligatoriamente assegnato ai singoli allievi di un gruppo classe per seguirli dall'inizio alla fine di ogni grado scolastico,
- è la risposta al bisogno di coordinamento e di valorizzazione della pluralità di esperienze scolastiche predisposte per l'allievo e delle diverse competenze dei docenti e di tutti gli operatori che si rapportano all'allievo.

I suoi compiti (nella scuola primaria x 4 ore comprese nell'orario di servizio nella scuola secondaria x 6 ore aggiuntive o a completamento delle 18 ore contrattuali):

- cura il diritto di ogni alunno a far parte di una comunità di apprendimento di classe e, con i compagni di altri gruppi-classe, d'Istituto;
- 'accoglie';
- 'accudisce';
- 'contiene';
- 'salvaguarda';
- 'dà protezione, supporto, aiuto, cura, sostegno';
- 'sviluppa l'autostima';
- 'accompagna i passaggi critici dello sviluppo';
- 'esalta l'autoconsapevolezza, la libertà, la progettualità personale';
- 'sostiene e promuove la libera, critica creazione di senso e di significato' di ogni giovane a lui affidato.

Dunque si pone come:

- conoscitore delle sue caratteristiche personali,

- organizzatore di percorsi conoscitivi e formativi individualizzati,
- garante dell'unitarietà pedagogica e organizzativa delle attività promosse, per evitare il rischio che l'offerta formativa si frantumi e spezzi in una serie di iniziative non sinergiche.

È *coordinatore dell'equipe pedagogica* che predispone e attua in maniera coordinata i Piani di studio personalizzati. Dunque si pone come valorizzatore della pluralità dei docenti, promuovendo la propositività di ciascuno:

- cura la compilazione del Portfolio di ogni studente;
- collabora con tutte le figure che si fanno carico dell'educazione e degli apprendimenti di ciascun alunno, quindi anche con i Genitori.

Dunque si pone come interfaccia fra la scuola e il mondo dell'extra-scuola, in quanto la proposta formativa si deve arricchire della collaborazione, delle attività e dei contributi della famiglia e delle altre agenzie educative del territorio.

Quali sono le sue competenze?

- *Relazionali*: in quanto facilitatore di rapporti e di scambi sia con gli allievi, sia con i colleghi, sia con il mondo dell'extra-scuola.
- *Organizzative*: in quanto promotore di attività ed iniziative, in quanto definisce progettazioni di territorio, di istituti di gruppi classe.
- *Documentaristiche*: in quanto in grado di individuare, selezionare, compilare, aggiornare i documenti che attestano le procedure e le attività della scuola.
- *Deontologiche*: in quanto sappia sempre render conto delle proprie scelte professionali e delle loro conseguenze non solo a livello culturale e tecnico-didattico, ma anche in senso etico-morale; il che implica una morale personale aperta nella direzione di un'etica pubblica.

Quale scelta pedagogica è alla base della sua definizione? È una scelta rousseauiana, per la quale non si può procedere a nessuna scelta a priori del patrimonio culturale e morale 'migliore' da trasmettere ai giovani, perché ciò sarebbe una scelta di potere (si insegnerebbe solo ciò che fa comodo a chi è potente e comanda) e non di autorevolezza educativa (insegnando ciò che libera gli allievi ed inaugura la loro personale azione) e perché ciò risponderebbe alla concezione per la quale la testa del discente sarebbe un vuoto da riempire. Ogni alunno è invece portatore di una sua esperienza, di una sua storia unica e irripetibile... occorre assicurargli *un 'precettore' che valorizzi la sua originalità e lo renda protagonista attivo della sua crescita personale*. La personalizzazione degli apprendimenti diventa una via obbligata.

Ma sempre ricordando come va a finire Emilio, con quali problemi, dati dal fatto che ogni persona è sconfinata e sorprendente (tanto immensa è la sua profondità che, socraticamente, non si può mai sapere 'ciò che è') e senza dimenticare che il processo educativo di ciascuno non si deve svolgere in maniera precettiva, né individualistica-privatistica, riconoscendo con ciò l'alto valore della 'comunità di apprendimento' che permette il motivante reciproco insegnamento, la migliore comprensione delle conoscenze e delle abilità da apprendere.

Pericolosità della sua funzione:

- si introduce una gerarchizzazione tra i docenti (si infrange il tradizionale principio dell'egualianza delle loro funzioni);
- si delegano solo a lui le funzioni che dovrebbero essere comuni a tutti i docenti;
- la sua azione nei confronti dell'alunno può trasformarsi in un sottile esercizio invasivo ed imperiale del potere, esercitando una forma di ricatto affettivo e relazionale, una forma di potere sovraffattorio nel rapporto educativo, se dimentica che il suo ruolo acquista autorevolezza educativa non solo con atteggiamenti di protezione, di cura nei confronti della crescita e della valorizzazione della persona dell'alunno, ma soprattutto se mette in condizioni l'alunno di *scegliere liberamente* di eseguire quanto gli viene detto (non è il docente che insegna, ma è il discepolo che impara, Sant'Agostino), se mette le persone con cui si relaziona nelle condizioni di esercitare la loro originalità.

Il tutor per la qualità relazionale

Prof.ssa CHIARA GEMMA (Università degli studi di Bari)

Intendo spendere le prime parole di questo mio intervento per esprimere un vivo apprezzamento a chi ha avuto l'idea di voler ricondurre alcune delle innovazioni introdotte dalla legge di Riforma del Sistema d'istruzione e di formazione professionale all'ispirazione cristiana. Dedicare un seminario di studio ad essa, lungi dall'essere dispersivo o addirittura poco rilevante rispetto a temi e questioni che urgono nella scuola riformata, costituisce, in una prospettiva critica, una delle "chiavi" più preziose per una matura riflessione pedagogica sui temi scelti.

Ringrazio di cuore la prof.ssa Macchietti che mi ha offerto la possibilità di intervenire a questa giornata di studio così come un apprezzabile riconoscimento va a Don Malizia per aver coordinato l'organizzazione di un seminario davvero stimolante per l'attuale riflessione.

E vengo al tema che mi è stato assegnato: *il ruolo del tutor*. Dico subito che lo scopo che mi propongo di conseguire con il mio contributo è la individuazione-focalizzazione del *perché*, del *come* e del *chi* è il *tutor*, senza, ovviamente, pretendere di indicare con assoluta puntualità tutte le relazioni e le interazioni che possono legare i tre momenti essendome, peraltro, occupata altrove¹. L'esposizione, anche per le ovvie ragioni più volte richiamate negli interventi che mi hanno preceduto, non potrà non avere un carattere generale nell'intento di evidenziare, all'interno della mia proposta, quanto possa essere ricondotto in modo significativo al tema della giornata: *personalizzazione e ispirazione cristiana*.

Alla linea espositiva, così indicata, aggiungerò alcuni punti di riflessione e di valutazione critica. Non mi rimane che iniziare l'iter espositivo enunciato.

Il tema *tutor* ha sollevato non poche perplessità e conflittualità che non possono essere ignorate, ma che, per una serena e critica assunzione, tenterò di presentare enucleando alcuni passaggi che ritengo particolarmente significativi. Ma prima di addentrarmi nell'esposizione del tema mi preme fare due sottolineature. La prima, che è appena il caso di ricordare che da sempre ogni docente ha realizzato, durante la propria attività insegnativa, funzioni tutorali; ciò che oggi, però, si pone come necessario sono l'esplicitazione, la formalizzazione e la documentazione di una pratica da sempre "agita", ma altrettanto da sempre "non dichiarata". La seconda, che per espletare funzioni tutorali il tutor, benché formato e dotato di una eccellente "competenza umana", non sarà, né potrà mai realizzarle da solo. Egli potrà esercitare un ruolo tutorale solo nella misura in cui esso sarà esteso e, più o meno tacitamente, condiviso e appoggiato da tutti i soggetti che, a vario titolo sono coinvolti in un processo formativo.

La funzione tutorale riconosciuta a tutti i docenti e il ruolo specifico di *tutor* assunto da uno di essi suggerisce, allora, di *interpretare* una figura così complessa, andando oltre le "miopi letture" (se per un verso accostarsi alla proposta del tutor con "lenti" di valori e credenze personali ha contribuito a un arricchimento per la riflessione, dall'altro ha rappresentato un limite poiché esse sono state assunte a paradigma interpretativo univoco di una realtà) che finora sono prevalse, per cercare di cogliere tutta la valenza del ruolo modulandolo, soprattutto, sulla dimensione della qualità *relazionale*. È questa la mia scelta: in un processo educativo, conoscenze, abilità, competenze senz'altro, ma ancor prima *vicinanza, rispetto, valorizzazione per andare-verso e stare-con*. L'impegno che il docente tutor assume è proprio quello di orientarsi verso la dimensione pedagogica dell'accompagnamento e rispondere, così, al bisogno della persona-allievo di affermarsi con le proprie "possibilità", ovvero con la propria singolarità. È la centralità della persona il punto fondamentale al quale tenterò di connettere le scelte tematiche di questo mio intervento che articolo su tre nuclei tematici:

- Il *perché* del docente tutor, ovvero le ragioni.
- Il *come si può essere* docente tutor, ovvero i modi.
- Il *chi può essere* il docente tutor, ovvero quali qualità, quindi quale formazione, quali i criteri per la scelta.

¹ Al riguardo v. il mio, *Il coordinatore-tutor. Un ruolo da interpretare*. La Scuola, Brescia 2004.

1. Le ragioni

Relativamente al primo punto, ovvero le ragioni che giustificano l'articolarsi della figura docente anche su altri piani, quali quello del coordinamento e del tutorato, possiamo affermare che siano state molteplici. Quali? Ne indico rapidamente alcune.

Penso prima di tutto al ruolo della scuola dell'Autonomia che ha modificato radicalmente le funzioni della professionalità docente favorendo la diffusione di una cultura organizzativo-didattica sempre più disponibile alla:

- *Collegialità consonante*, come partecipazione attiva allo svolgimento di un progetto formativo attraverso la continua ricerca-costruzione di confronto e consonanza di voci. Essa è espressione della consapevole convinzione delle opportunità rivenienti dal *confronto*, dalla *discussione*, dalla *negoziiazione*, dalla *condivisione* come condizioni necessarie per la realizzazione di un progetto formativo da personalizzare.

- *Rendicontazione dell'azione didattica*, come effettiva opportunità per fare il punto sulle scelte fatte o da negoziare, vero e proprio *workshop* per la formazione. Promuovere l'attività di elaborazione, di ricognizione, di riflessione sull'azione didattica agita o sovente soltanto dichiarata significa, probabilmente, *compromettersi, correre il rischio di..., esprimere giudizi e attestare comportamenti* più che dichiararli, ma principalmente significa superare pratiche didattiche standardizzate e appiattite sulla monotona routine.

- *Atteggiamento sperimentale*, come puntuale pianificazione degli interventi, i cui esiti costituiscono indicazioni utili ad elevare la qualità dell'offerta didattico-educativa. Assumerlo nella propria pratica didattica significa scegliere essenzialmente i metodi di sperimentazione controllata, di analisi delle variabili, di ipotesi verificate.

- *Responsabilità progettuale*, come impegno ad affrontare, non semplicemente a livello di buone intenzioni, ma di *percorsi credibili, di obiettivi verificabili* tutte le questioni connesse con un'intenzionalità educativa locale, operando così la traduzione "adattata" di una indicazione standard. La singola realtà scolastica, sempre più sollecitata a leggere il contesto, le istanze formative, le peculiarità culturali, definisce le competenze "locali" e gli obiettivi formativi che essa vuole perseguire e progetta curricoli flessibili, percorsi personalizzati, attività di recupero e di sviluppo degli apprendimenti, momenti di valutazione e di autovalutazione, di orientamento e ogni tipo di attività e processo cui crede di dover *responsabilmente* dar corso nel proprio ambito sociale e culturale.

Tra le altre ragioni che hanno giustificato un più articolato profilo di docenza, penso ancora ad alcuni nuovi paradigmi teorici a cui non può non guardare il docente che intende promuovere una nuova professionalità. Tra questi ricordiamo la *riflessività durante l'azione* (D. Schön), le *comunità di pratiche* (J. Orr, J. Seely Brown, P. Deguid), il paradigma *ecologico* (R. G. Barker, H. F. Wright, U. Bronfenbrenner).

Ma ritengo, in un'ottica sistemica, che una in particolare possa essere la ragione che giustifica la specificazione della professionalità docente in questa direzione: quella relativa alla promozione della *qualità* nelle relazioni e nella proposta formativa personalizzata.

Per quanto attiene la *qualità* nelle *relazioni* si tratta essenzialmente di relazioni più significative, che si caratterizzano per la *responsabilità* affidata e riconosciuta ad alunni, famiglie e scuola-comunità. È il docente tutor che con le sue "azioni" valorizza la responsabilità di ciascuno; attesta la sua sensibilità verso le proposte, le scelte, le decisioni dei soggetti coinvolti nel processo educativo; esprime la sua disponibilità nel momento in cui *non ignora* le ragioni di una proposta, di una scelta, di una decisione, ma *dialoga* con esse, le *investiga* in profondità, tenta di *autenticarle* o eventualmente superarle. Tale è lo spirito che anima il tutor quando è chiamato a relazionarsi con alunni, colleghi, famiglie e territorio. Si è lontani dalla semplice partecipazione alla gestione organizzativa dei processi educativi o da una collaborazione che si limita a "sommare" i dati raccolti indipendentemente dai vari componenti: una vera e propria *partnership* lega docenti-alunni-famiglie-territorio nella progettazione del percorso formativo personalizzato. Si tratta allora di vivere insieme secondo

nuove regole, di inventare e fissare nuovi modi di stare al "gioco formativo": dal confronto alla cooperazione.

La seconda qualità: la *personalizzazione* della *proposta formativa* fa leva sulla necessità di calibrare i percorsi formativi tenendo conto della varietà e complessità degli allievi, in modo da garantire l'educazione integrale della persona. Per personalizzare, si legge nelle *Raccomandazioni* per l'attuazione delle *Indicazioni Nazionali*, «diffidare della tentazione di dare a tutti, per principio, le stesse cose, magari per lo stesso tempo e allo stesso modo. Non è personalizzare nemmeno dare a tutti le stesse cose in tempi e modi diversi». Quali allora gli *indicatori* di *qualità* di una *proposta formativa personalizzata* e o da personalizzare?²

Anzitutto la *compiutezza* della proposta formativa contro ogni riduzionismo ed unilateralismo. Essa va considerata come sviluppo delle attitudini e potenzialità della persona in risposta alle esigenze della vita, secondo le capacità proprie di ognuno. La qualità si manifesta nella realizzazione riconosciuta e data alla totalità delle diverse formazioni in funzione di un'umanizzazione della vita nelle diverse forme, nei suoi diversi ambiti ed in funzione delle esigenze peculiari della persona. Bandire ogni forma di riduzionismo significa accettare l'integrità dell'educazione e, di conseguenza, la complessità e il mistero della persona.

La *pertinenza*, come seconda qualità della proposta formativa personalizzata, "tiene il passo" con lo sviluppo personale dell'allievo, indica interventi secondo le esigenze concrete dell'esistenza, calibra i valori personali, che sono in gioco, su valori universali. In sintesi: all'unità organica e articolata della persona segue l'unità organica e articolata dell'educazione; alla gradualità e continuità dello sviluppo personale corrisponde la gradualità e la continuità della proposta formativa. Frammentarietà, discontinuità, pluralità costituiscono i tangibili nemici di una proposta formativa che vuole essere essenzialmente "pertinente".

Infine l'*efficacia* nel senso che una proposta formativa personalizzata è di qualità quando è rispondente al fine da raggiungere, ed è capace di superare gli ostacoli e gli impedimenti che incontra. Essa si sostanzia nell'uso equilibrato dei metodi, dei mezzi, e delle tecnologie per calibrare e ricambiare (*feed-back*) la personalizzazione dell'apprendimento. È attenta alle inclinazioni personali dell'allievo, alle opportunità del contesto, rifiuta la ripetitività della pratica didattica. È espressione della volontà pedagogica di superare le *rigidità* e progettare percorsi didattici differenti in modo tale che ogni alunno, in tempi e in modi diversi, apprenda *in ogni caso* le conoscenze e le abilità nelle forme e nel grado a lui più congeniali.

Alla luce di queste brevi considerazioni, si può affermare che la dinamicità e la multidimensionalità delle relazioni giustificano la presenza di un docente capace di muovere nella direzione della *qualità relazionale* per dare sviluppo a tutto ciò che richiede un processo formativo.

Il docente tutor come colui che riconosce e conferisce valore al nuovo modo di stare insieme. Il suo, infatti, particolare disporsi alla *prossimità*, alla *vicinanza*, alla *condivisione* di percorsi secondo la logica sistemica della reciprocità, dove però ciascuno è unico, ciascuno è prossimo, ciascuno è indispensabile per l'insieme, fa sì che la scuola sia vissuta come *comunità di persone*.

Ciò che ritengo prioritaria è l'idea di una scuola come *comunità* che rivaluti il ruolo della persona e i suoi valori costitutivi. "Riscoprire" nella sua interezza la persona come "metacategoria culturale" e mettere a punto una nuova "semantica" della persona significano riconoscere la persona come "idea regolativa" che nel momento in cui si interpreta e si autentica, diviene generativa di nuova umanità. *Restituire* alla persona il proprio senso e il proprio ruolo, è il primo passo da compiere prima del nostro pellegrinare (Maritain "siamo gente in cammino") nella scuola: *comunità di persone*. In essa è la persona e il suo disporsi alla prossimità, alla vicinanza, alla condivisione per il "reciproco dono" che conferiscono senso alla dinamicità delle relazioni. In essa non si è semplicemente l'uno accanto agli altri, ma si è uniti dalla solidarietà secondo la logica sistemica della reciprocità certi della ricchezza riveniente dalle molteplici differenze. Ciò che rende di qualità una relazione è la diversità e giammai la somiglianza. La scuola come *comunità in divenire* – per usare

² Cfr. G. MALIZIA - C. NANNI, *La qualità dell'educazione: gli antecedenti e le teorie attuali*, in "Orientamenti Pedagogici", n. 48, 2001.

un'espressione di Buber – «consiste nel non essere più semplicemente uno vicino all'altro, ma nell'essere uno *presso* l'altro di una molteplicità di persone che, anche se si muove insieme verso un fine comune, ovunque fa esperienza di reciprocità, di un dinamico essere di fronte, di un flusso dall'io al tu: comunità è là ove la comunità avviene. [...] si fonda [...] la comunità sull'aumento e la conferma della personalità nella reciprocità»³.

Si intuisce facilmente come si è ben lontani dalla "collettività" attestata su un mero affastellamento e sempre più vicini ad una comunità di persone dove la *prossimità*, il *rispetto*, la *valorizzazione* costituiscono la preconditione, il prerequisito, il "*quid*" personalissimo che sostengono il vero *andare-verso* e *stare-con*. Conta lo stile, il modo di relazionarsi, di stabilire un incontro. Alla figura del docente tutor mi piace connettere un'idea di professionalità che superi gli stereotipi, per valorizzare, come suo campo d'azione elettivo, l'essere essenzialmente un professionista *in situazione*. Ecco che l'impegno che il tutor dovrà assumersi sarà proprio quello di orientarsi verso la dimensione pedagogica dell'*accompagnamento* dell'*allievo*. È la centralità della persona-allievo il punto fondamentale al quale connettere l'intervento educativo in termini di *prendersi cura*. Dove il prendersi cura si identifica con la volontà di incontrare l'altro per decidere di accompagnarlo lungo il cammino della vita aiutandolo a scoprirsi e a scoprire aspetti della verità fino a quel momento oscuri e misteriosi.

Il principio del *prendersi cura* si traduce nell'assumere, come paradigmatica, la *qualità* delle relazioni. Una pratica, quella della cura, che si caratterizza per una presa diretta di *responsabilità* e per il profondo *desiderio di bene* verso l'altro.

Il prendersi cura, a differenza del mero "aver cura", indica un movimento di assunzione. Per prendere occorre muoversi e assumere come proprio tutto ciò che prima non lo era. E in questo prendere si esprime la responsabilità di custodire e promuovere le possibilità esistenti dell'altro pronto ad attualizzare pienamente se stesso. Ciò che poi muove la pratica di cura è il sentimento di bene verso l'altro, senza che quest'ultimo offra qualcosa in cambio. Un'azione gratuita che non comporta, ovviamente, perdite da parte di chi si prende cura, ma guadagno: un donare senso, che è poi un guadagno di essere. L'allievo non può non essere la *possibilità*, l'*inedito*, il *non ancora* che attendono di avere sviluppo. Uno sviluppo che "responsabilmente preso", non si impone certo come dovere o imposizione, ma avanza come desiderio di accogliere la vita di chi si incontra prendendosene cura. È l'amore per la vita che alimenta la responsabilità.

Per poter affermare che si è in presenza di una pratica di cura è necessario che il tutor nella relazione sia mosso dalla volontà di *muovere-a-favore* dell'altro, di *promuovere* l'allievo; mentre da parte dell'allievo è necessario che ci sia la disponibilità a essere "soggetto di cura". In tal senso a caratterizzare la relazione di cura è la *reciprocità*, vale a dire un acconsentire reciproco a stare in quella specifica relazione di cura.

Pratiche di cura, in altre parole relazioni, in cui il tutor assume la responsabilità di favorire in "quell'allievo" l'abbrivio del proprio progetto di vita. Un principio, quello del *progetto di vita*, che, pur presentandosi essenzialmente come *evento* e *conquista* personale, non è pensabile in termini di semplice sviluppo del soggetto, bensì nella possibilità che il prendersi cura offre al soggetto di *scoprirsi*, *accettarsi* e *progettarsi*⁴. È il prendersi cura che favorisce o osteggia, incoraggia o avviliisce, sostiene o indebolisce, asseconda o avversa il dispiegarsi del progetto esistenziale.

Ovviamente per fare tutto questo occorre un'adeguata preparazione, una coscienza che si traduca in competenza non meramente professionale, ma "*umana a condividere*", nel senso di prendersi cura, prendersi in carico, fare propri i problemi altrui. Si tratta ancora una volta della volontà di recuperare fortemente la dimensione dell'orizzonte pedagogico e dell'antropologia pedagogica nella prospettiva dell'educazione e della formazione.

2. I modi

³ M. BUBER, *Il principio dialogico e altri saggi*, tr.it., San Paolo, Cinisello Balsamo (Milano), 1997 (terza ed.), p. 218. Cfr. fra gli altri E. MOUNIER, *Il personalismo*, tr.it., A.V.E, Roma 1999 (undicesima ed.), pp. 52-57.

⁴ Cfr. C. LANEVE, *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia 2003.

Esplicitato il primo punto passo a soffermare l'attenzione sul *come si può essere tutor*. E siamo al secondo nucleo tematico.

La densità e la vastità del tema ci inducono alla delineazione di un ruolo che, seppure *in progress*, si caratterizza per una professionalità che mi piace definire a *funzionalità plurale*. Per esplicitare tratti, funzioni e compiti ritengo opportuno far leva su quattro "azioni forti": *allenare, sostenere, consigliare, promuovere*.

Di fronte ad un sistema educativo di istruzione e di formazione che ha indubbiamente da sempre svolto funzioni tutorali diffuse (il tutorato, ripetiamo, come funzione strutturale di tutti i docenti), ma latenti, la necessità di affidare la responsabilità di uno specifico ruolo tutorale ad un docente incaricato di tale funzione affinché rendesse esplicito, confermasse e documentasse un agire (di tutti, in un'ottica di corresponsabilità) in nome e per conto della crescita e valorizzazione della persona umana, mi porta a considerare la peculiarità del ruolo soprattutto nella dimensione del *curare* e dell'*accompagnare*.

Il tutor esprime la sua specificità proprio quando curando e accompagnando l'allievo lo *stimola*, lo *sostiene*, lo *consiglia*, lo *promuove* affinché possa, in ogni caso, continuare a *camminare*, a *guardare all'oltre*, all'*ulteriore*, al *più*, al *meglio*. Schiudere orizzonti, suggerire cammini, promuovere persone tese a realizzare una vita degna di essere vissuta, incoraggiandole ad andare al di là di ciò che si pensa di essere è ciò che il tutor fa per far vivere la relazione educativa appieno.

In tale prospettiva si collocano i quattro modi di considerare il tutor:

- allenatore, *tutor-coach* (colui che allena)
- sostenitore, *tutor-holder* (colui che sostiene)
- consulente, *tutor-counsellor* (colui che richiama, fa riflettere)
- incoraggiatore *tutor-promoter* (colui che incoraggia-promuove).

Il primo ruolo è più orientato alla gestione delle qualità dell'alunno da funzionalizzare a sé e al gruppo di appartenenza; il secondo alla modulazione di sostegni da offrire per contenere emozioni, ansie, insicurezza, paure; il terzo alla responsabilità delle scelte, cui l'alunno è chiamato, e al riconoscimento dei propri livelli di maturazione; il quarto, infine, alla piena valorizzazione del soggetto. Ed è su questo, in particolare, che mi soffermerò.

Prima però vorrei dire qualcosa in riferimento ai quattro modi di essere tutor.

Anzitutto un tutor può assumerli contemporaneamente tutti durante lo svolgimento della funzione tutorale. Ogni modello può essere assunto dal tutor nelle diverse situazioni didattiche, non solo quelle relative alla didattica d'aula, ma soprattutto quelle laboratoriali, dove si realizza un apprendimento nella forma del *learning by doing*. Ogni tutor può assumere il modo che più si addice al proprio stile tutorale, nella consapevolezza che il tutor esperto usa indifferentemente quello che maggiormente è adeguato alla situazione apprenditiva del singolo alunno, al contesto organizzativo, al clima emotivo e relazionale che in quel momento si riesce promuovere.

Inoltre ogni modello è espressione delle qualità di un docente tutor umanamente maturo, del tutto consapevole del contesto in cui è inserito, particolarmente attento ai sostegni di cui hanno bisogno i soggetti con cui si relaziona, ossia abile nel gestire la novità e l'imprevisto, non timoroso nel gestire il cambiamento di ruolo volto «alla crescita e alla valorizzazione della persona umana» (art. 1, co 1,1. Legge 53/03).

Ed ancora ognuno dei quattro modi offre la possibilità di una didattica tutorale flessibile, quella che oggi sembra rispondere meglio alle esigenze di una formazione centrata sull'allievo, orientata ai bisogni formativi di una società in rapido cambiamento, capace di formare persone in grado di esprimere adeguati livelli di competenze.

E veniamo al *tutor-promoter*. «Io so che tu puoi farlo» sintetizza tutto il valore che possiede un'azione di tutorato *promozionale* e *incoraggiante*. Un agire educativo incoraggiante trova la propria specificità nella complice intesa che deve esserci fra tutor e alunno; le finalità per il tutor-promoter sono trasmettere fiducia, promuovere sentimenti di accettazione di sé, favorire la capacità di gestire situazioni di stress emotivo; mentre per l'alunno sono quelle di scoprire (quindi apprendere-

re) l'entusiasmo per ciò che si fa o più semplicemente sentirsi attratti dalla vita. Accompagnare il proprio allievo affinché possa essere *entusiasta* significa guidarlo per mezzo della volontà, dell'autodisciplina e della costanza alla costruzione mentale di questo particolare stato d'animo. L'allievo entusiasta si attesta su determinati comportamenti: mantiene un senso totale di realtà, accetta le cose come sono, senza perdere tempo a desiderarle diverse. È concreto, pragmatico, pratico. Ottimizza le esperienze. È positivo, adatta il proprio "io" al contingente ma ne coglie le opportunità, realizza azioni costruttive, sempre migliorative. Non ritorna sugli errori, ma agisce a partire dagli errori. Ricerca e pratica il principio del piacere, non nega l'allegria, la passione, la gioia, rimuove le rigidità e accetta il rischio, l'inedito, la sfida.

In tutto questo il tutor-promoter esprime un amore educativo ben lontano dall'amore egocentrico e strumentale. L'amore educativo è espressione di fiducia e di speranza incrollabili riguardo alle infinite possibilità emancipatorie e automigliorative dell'allievo; esso reclama il coraggio di contrastare tutte quelle forze e quegli eventi che ostacolano il libero e creativo divenire dell'allievo. Esige la massima conquista dell'umanità che è condizione perché si attui un sé inedito, un sé pronto ad andare oltre. Il tutor-promoter esprime allora tutta la sua attenzione, il suo amore educativo, quando riconosce e valorizza l'impegno che l'allievo profonde nel dare il massimo di sé, dimostra fiducia e manifesta speranza verso la volontà di raggiungere il non ancora. L'allievo sentendosi incoraggiato si spinge sempre più in avanti, avverte un senso di potere nelle aspettative, ma soprattutto si sente persona capace di affrontare i diversi compiti che la vita prospetta.

A quali *principi* guarda l'agire incoraggiante del tutor? Almeno quattro.

- Il *principio dell'attivare* una motivazione intrinseca all'apprendimento potenziando i bisogni di interesse, di curiosità e di competenza.
- Il *principio del comprendere* il mondo degli alunni così come essi lo vedono e lo sperimentano, sforzandosi, per il possibile, di non esprimere affrettate valutazioni o giudizi di valore.
- Il *principio del valorizzare* sempre gli sforzi, i tentativi e giammai gli insuccessi o le omissioni. In tal senso si promuove la fiducia nella *défaillance* da intendere sempre più come una ghiotta risorsa per crescere.
- Il *principio del rispettare* l'allievo, per ciò che è, e può, non aspettando né prendendo più di quanto possa fare, evitando, ovviamente di chiedere meno di ciò che invece potrebbe fare. L'aiuto che il tutor-promoter, in questo caso, può offrire è quello di rendere l'allievo responsabile di fronte al suo operato e di accettarsi anche con i propri limiti dopo aver, in ogni caso, dato il massimo di sé. Accettarsi e riuscire ad affermare «*io ce l'ho messa tutta, adesso devo soltanto gestire ciò che accadrà*», significa per il tutor-promoter essere riuscito ad insegnare che è possibile confrontarsi serenamente con le conseguenze naturali dei propri comportamenti, per l'allievo crescere con gli insegnamenti rivenienti dalla propria esperienza.
- Il *principio del sorridere* anche per le esperienze negative e le percezioni pessimistiche di situazioni scolastiche vissute con angoscia. In particolare negli insuccessi ripetuti, il tutor-promoter deve guidare l'allievo a controllare le situazioni, a ricercare le cause dell'insuccesso, a confidare su elementi che inducono a sperare in un esito positivo; deve attivarsi per "sdoganare" i pensieri negativi che danno origine a stati emozionali spiacevoli

Anche a conclusione di questo secondo punto brevi osservazioni.

La prima, il tipo di relazione educativa che pone in essere il tutor, richiede una responsabilità non meramente disciplinare-didattica, ma essenzialmente pedagogica poiché la logica del *farsi carico*, del *mi importa*, del *mi sta a cuore*, indica, per usare espressioni care alla scuola di Barbiana, il sentirsi responsabili e coinvolti nella crescita dell'altro.

La seconda, il tutorato funziona se esiste una équipe pedagogica che condivide finalità e itinerari formativi. In caso contrario le conflittualità tra colleghi non tarderanno a manifestarsi così come il fallimento della funzione tutorale. Quando gli insegnanti decidono di fare ricorso alle procedure del tutorato, è indispensabile che si mettano previamente d'accordo sul loro ruolo e sui loro limiti. Il tutorato può esistere solo nel quadro di un progetto educativo, e un progetto si costruisce *insieme* ai colleghi coinvolti.

Infine la pratica della didattica tutorale richiede comportamenti professionali peculiari, quali l'accoglienza, la *prossimità*, l'*accompagnamento sensibile*, la *promozione formativa*, espressione tutti dell'abbandono di un modello professionale meramente *applicativo* a favore di un modello professionale essenzialmente *progettuale*.

3. Le qualità

Quali allora i requisiti che un tutor deve possedere alla luce di quanto precedentemente detto? E siamo al *chi è o*, a mio avviso, il *chi può essere tutor*.

E il richiamo va qui ad un testo scritto da Aldo Agazzi nel 1968 in relazione alle attitudini, disposizioni e requisiti che un educatore deve possedere.

All'educatore si richiede: integrità morale, onestà, esemplarità, coerenza, impegno, visione ideale della vita, entusiasmo: nei riguardi degli alunni: benevolenza, simpatia, cortesia e maniere piacevoli, pazienza, sincerità, lealtà, imparzialità e giustizia, atteggiamento cooperativo e democratico, disponibilità, apertura d'animo, confidenza, ottimismo, considerazione per l'individuo, interesse per i ragazzi (e più per i ragazzi che per la materia insegnata), amore per gli scolari; possedere competenza e senso di responsabilità professionale; si richiede ancora capacità di organizzazione, capacità di mantenere la disciplina, doti di leader, di capo, autorevolezza (che non è autoritarità); interesse per la vita sociale, cooperazione con la comunità, affiatamento con gli altri docenti; capacità di accettare il punto di vista altrui e, sommamente importanti ed essenziali: equilibrio psichico, specie affettivo ed emotivo, capacità di adattamento sociale, autocontrollo⁵.

La "provocazione" di questo passaggio presente nel testo, mi pare tra le maniere più autorevoli per ricondurre la professionalità docente alla dimensione pedagogica cui nel tempo ha abdicato a favore di quella esclusivamente disciplinaria-didattica. Il richiamo e la riproposta di questi requisiti si pone in continuità con un profilo di docenza che, come ho avuto modo già di sottolineare, deve far leva su qualità di "*personalità primariamente*", cui si aggiungono quelle di professionalità.

Tra le qualità:

Intelligenza penetrante e intuitiva per autenticare la persona-allievo. È la capacità di vedere oltre ciò che appare, oltre la superficie per cogliere la singolarità e unicità dell'essere persona. Si tratta di essere capaci di decostruire l'ovvio per penetrare, addentrarsi, insinuarsi, spingersi in significati che altrimenti rimarrebbero nascosti dietro la scorza del loro essere. Penetrazione che è resa possibile dalla capacità dell'intuito, quella capacità che si potenzia proprio attraverso la formazione culturale, come attitudine a intuire improvvisamente il senso di fatti e di situazioni. L'intuito è quel lampo immediato, rapido, tempestivo che va al cuore delle questioni, assumendole nella loro essenza e sostanza per poi interpretarle; privi di intuito non si fa altro che del «regolismo, del formulismo, del combinazionismo, del meccanismo e del meccanicismo educativo, senza ricreare mai e non mai suscitare processi mentali e spirituali attivi e autentici»⁶.

Coscienza sensibile per cogliere la totalità nascosta. È la capacità di esprimere sensibilità verso le situazioni e le problematicità dei casi ricercandone il senso, un senso complessivo, totale, un senso che permette di attribuire significato e valore alle persone, al quotidiano. È l'intenzionale "apertura" verso ciò che sta al di là, oltre le apparenze superficiali e frammentarie delle nostre sensazioni e percezioni immediate. È la possibilità di cogliere ciò che è nascosto, il fondamento del tutto attraverso una coscienza sensibile.

Esemplarità vissuta per generare sicurezza e infondere serenità. È la capacità non tanto a dare esempi quanto a testimoniarli. Nessuno può trasmettere ad un altro la propria esperienza, tuttavia, il docente non è tanto chi ha maturato più esperienza umana da insegnare all'allievo per essere uomo, bensì chi semplicemente vive ogni circostanza che gli è data in modo umanamente esemplare e dimostra, con la fatica e la vigilanza dell'esercizio, il significato e la qualità di tale proposito. Sta

⁵ A. AGAZZI, *Pedagogia didattica preparazione dell'insegnante*, La Scuola, Brescia 1968, p. 107.

⁶ *Ivi*, p. 111.

qui la sua esemplarità. Un docente che non la testimonia è senza dubbio dimezzato: non esiste infatti tecnica professionale che possa sostituirla.

Comportamento equilibrato per restituire senso alla vita. È la capacità di manifestare serenità e autocontrollo per generare nell'allievo quella sicurezza tale da promuovere successo formativo. Il disorientamento, la dissipazione, sono solo alcune delle cause in cui si incorre quando si è orientati alla confusione, agli squilibri, alle bizzarre comportamentali. Il bisogno di un *orientamento* più largamente *esistenziale* prospetta una figura di docente di più ampio respiro e di più vasto profilo di intervento: quella appunto a cui forse si addice meglio il nome di *guida spirituale* da vivere sempre più come una dimensione dell'educare. L'esigenza di lettura e di interpretazione del vissuto si fa sempre più forte, non solo per la complessità esistenziale, ma anche per la conflittualità interpretativa, così come più urgente è l'aiuto che il docente offre per dipanare le fila intricate dei pensieri nella cui trama si vive, si pensa, si agisce. Aiutare ad analizzare, a chiarire, ad assumere il senso è un compito educativo che si realizza attraverso la volontà di voler *accompagnare*. Il diffuso senso di solitudine, di incomunicabilità e di dispersione, pur nel moltiplicarsi delle occasioni di incontro e di forme di comunicazione fa avvertire il bisogno di accompagnamento da parte di tutti coloro che sono pre-occupati per la promozione della persona.

Oltre l'entusiasmo verso la volontà educativa è, infine, l'ultima qualità che il docente deve saper esprimere, attestare e vivere. Non si tratta, infatti, di semplice entusiasmo educativo, quello è di tutti, chi più chi meno prova il bisogno, la volontà, il piacere di educare gli altri. Si ha bisogno di manifestare volontà educativa, quell'atteggiamento attestativo di una disponibilità di "servizio" per la singola persona-allievo. L'educazione come servizio, ovvero come disponibilità a *prendersi cura* dell'allievo nella direzione di elaborazione della sua identità e del suo progetto di vita.

Se queste sono le qualità che ritengo prioritarie per un tutor, quali le competenze? Nello specifico delle competenze si può affermare che è il tradizionale profilo professionale del docente, di tutti i docenti, che andrà ridisegnato armonizzando su più piani le competenze: *psicopedagogiche, comunicativo-relazionali, disciplinari, organizzative*. A tale proposito l'articolo 5 della legge n.53 del 28 marzo 2003 prevede, oltre a una formazione iniziale di pari dignità per tutti i docenti anche una formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato, e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative. La struttura didattica di ateneo o interateneo (costituita dalle università in collaborazione con le istituzioni scolastiche), sulla base delle indicazioni regolamentari nazionali, sarà responsabile della promozione e del governo di centri di eccellenza per l'organizzazione di questi percorsi di formazione.

Intanto finché non andrà a regime l'articolo 5, ciò che più preme è capire come fare per individuare i docenti *tutor*. Non esistendo ancora standard professionali in base ai quali stabilire criteri e certificare competenze specifiche, e in attesa di una definizione anche contrattuale, la strada da percorrere è quella del ragionare in termini di *interesse collettivo* di scuola e del porsi domande del tipo:

Chi sono i docenti più facilmente mobilitabili intorno al progetto pedagogico di scuola prefigurato dalla Riforma?

Quali le persone che per competenza psico-pedagogica, di coordinamento, di mediazione ecc. possono avanzare una candidatura o essere candidati dallo stesso collegio?

Le risposte dovrebbero emergere a livello collegiale, ragionando cioè in termini di "buon senso" collettivo e non personale. In attesa degli sviluppi normativi si può avviare una riflessione sull'esistente per ottimizzare le migliori pratiche didattiche e quindi ricapitalizzarle, assumendo l'*habitus* di un atteggiamento permanente di ricerca.

A conclusione del mio intervento voglio richiamare, in estrema sintesi, l'idea di tutor cui io rivolgo la mia attenzione. Ricordava Don Milani: «Spesso gli amici mi chiedono come faccio a fare scuola e come faccio a averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di

come *bisogna fare* per fare scuola, ma solo di come *bisogna essere* per poter fare scuola. *Bisogna essere...*⁷»

In principio, allora, c'è il *bisogno essere... umani*.

Non tira più l'esemplarità fine a se stessa; chi ha successo è il *professionista umano*, cioè colui che avverte la difficoltà di essere *in situazione*, ma che, nel contempo, non si arrende e non rinuncia al progetto educativo che gli è affidato: e perciò pronto a rischiare, a confrontarsi, a investire.

Allora quale tutor? Un tutor, anzitutto, capace di *essere contemporaneo* e disponibile a *pensare in termini di contemporaneità* per far vivere al proprio alunno il *proprio tempo*. Essere e pensare in tali termini significa misurarsi con la vita, significa essere sempre pronto ad individuare nuovi percorsi e prospettare nuovi rimedi, verificandone la coerenza e la validità per non incorrere in errori e non rimanere intrappolati in pregiudizi e convinzioni pessimistiche.

In secondo luogo un tutor capace di *far apprezzare la bellezza della vita* guardandola con occhi nuovi e sempre pieni stupore.

Ed ancora un tutor capace di *mediare, interpretare, ordinare, distribuire* i saperi, le conoscenze al fine di contenere il disorientamento e la banalizzazione e operare nella direzione della criticità.

In definitiva un tutor che non si limita ad informare, ma, nella prospettiva della formazione, sappia essere *compagno* per colui che apprende e costruisce il proprio sapere. Un compagno – afferma Gibrán – che non dà la sua conoscenza, ma piuttosto *offre* la sua *cura* e la sua *guida*. «Nessuno può insegnarvi nulla, se non ciò che giace mezzo addormentato nell'albore della vostra conoscenza. Il maestro che passeggia all'ombra del tempio, tra i discepoli, non la sua saggezza dà loro, ma piuttosto la sua fede e il suo amore. E se egli è davvero saggio non vi invita a entrare nella casa della sua sapienza, ma vi guida invece sulla soglia della vostra mente».

È a siffatto docente che mi piace volgere il mio sguardo prospettico.

⁷ L. MILANI, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1958, pp. 239-242.

Interventi

La personalizzazione dei percorsi triennali sperimentali di istruzione e formazione professionale. L'esperienza della Federazione CNOS-FAP

Dott. LUCIO REGHELLIN (Direttore generale, Federazione CNOS-FAP – Roma)

La Federazione CNOS-FAP, insieme al CIOFS/FP, ha pubblicato recentemente un volume dal titolo *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale* nel quale vengono indicati i principi metodologici alla base dei percorsi triennali che si stanno sperimentando in molte Regioni (il CNOS-FAP sta attuando 101 corsi sperimentali in tutta Italia).

1. Principi metodologici

I percorsi formativi realizzati nel sistema di istruzione e formazione professionale rispondono ai seguenti principi.

- a) Si ispirano al criterio della centralità dell'allievo e del suo successo formativo, al fine di assicurare ai giovani una proposta dal carattere educativo, culturale e professionale che preveda risposte molteplici alle loro esigenze. Ogni destinatario può trasformare le proprie capacità - attitudini, atteggiamenti, risorse, vocazione - in vere e proprie competenze, al fine di ottenere comunque un risultato soddisfacente in termini di conseguimento di una qualifica professionale coerente con i principali sistemi di classificazione disponibili, garanzia di un supporto all'inserimento lavorativo; possibilità di una prosecuzione della formazione nell'ambito dell'anno di diploma di formazione come pure nell'ambito della Formazione professionale superiore ed eventualmente nella prosecuzione nell'Istruzione e nell'Università. È pure assicurata, in ogni momento del percorso, la possibilità di passare ad altri ambiti del sistema educativo con l'ausilio di Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti, d'intesa tra entrambi i team implicati.
- b) Si fondano sull'ipotesi pedagogica che la professionalità intesa in senso progettuale, a qualunque livello, costituisce lungo l'intero arco della vita, particolarmente nei giovani, una formidabile leva motivazionale e formativa dal valore educativo e culturale oltre che sociale.
- c) Si riferiscono al profilo educativo, culturale e professionale comune al secondo ciclo del sistema educativo in relazione alla specifica comunità professionale.
- d) Forniscono una formazione più ampia e più ricca della qualifica o del lavoro scelto, superando la prospettiva specialistica per quella più ampia e aggregata della comunità professionale.
- e) Richiedono nei formatori l'atteggiamento professionale predominante della progettazione, della creatività e dell'autonomia. Ciò significa innanzitutto perseguire una visione unitaria della cultura a partire dall'esperienza evitando la meccanica trascrizione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento in chiave di didattica disciplinare.
- f) Prevedono una metodologia formativa basata sulla didattica attiva e sull'apprendimento dall'esperienza, ovvero su compiti reali, il più importante dei quali è il "capolavoro", anche - a partire dai 15 anni di età - tramite tirocinio/stage formativo in stretta collaborazione con le imprese in cui opera la comunità professionale di riferimento. Risulta quindi prevalente la didattica di laboratorio rispetto a quella di aula. Il percorso avrà una rilevanza orientativa, in modo da sviluppare nella persona la consapevolezza circa le proprie prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso.
- g) Richiedono l'adozione di una valutazione "autentica" che miri a verificare non solo ciò che un allievo sa, ma ciò che "sa fare con ciò che sa" fondato su una prestazione reale e adeguata dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze reali ed è legato ad una motivazione personale.

- h) Prevedono l'utilizzo nell'attività formativa di personale che presenti requisiti di motivazione, preparazione ed esperienza coerenti con le necessità richieste dalla modalità formativa individuata. Per la conduzione dell'équipe dei formatori si prevede la presenza di un tutor coordinatore; Un'organizzazione flessibile consentirà la forte personalizzazione dei percorsi per consentire un adattamento al target ed un accompagnamento ai cammini di ogni singola persona.
- i) Richiedono un'azione di rete condivisa fra più organismi che sviluppano interventi della stessa natura.

2. Personalizzazione dei percorsi: tre modalità

Possiamo individuare tre tipi di personalizzazione: personalizzazione *strutturale*, personalizzazione *organizzativa*, personalizzazione *metodologica*.

2.1. Personalizzazione strutturale

Questo tipo di personalizzazione viene definito "strutturale" perché legata alla struttura del percorso e alle possibilità di scelta definite dalla legge.

1) Orientamento iniziale

Nel percorso triennale di qualifica il primo anno si caratterizza per l'orientamento attivo entro il settore di riferimento; ciò significa familiarizzare con il linguaggio, le tematiche, le tecniche, i processi di base che questo presenta. Durante il primo anno formativo è prevista pertanto una congrua attività di accoglienza, orientamento e formazione di base, con possibilità di modifiche del settore/figura professionale di riferimento.

Per esempio in alcuni nostri Centri, si rimanda la scelta del settore di riferimento alla fine di un periodo di conoscenza dei vari settori professionali, in base alle proprie attitudini e predisposizioni.

Il secondo anno mira al rafforzamento del patrimonio di conoscenze, abilità, competenze e capacità personali e prevede uno stage di supporto all'apprendimento.

Il terzo anno mira al completamento formativo ed all'autonomia della persona in riferimento al ruolo professionale.

2) La gestione di crediti e passaggi da formazione, scuola e lavoro nelle diverse direzioni

Durante tutto il percorso, ma in particolare durante il primo anno e alla conclusione del triennio, è prevista la possibilità, con il riconoscimento di crediti e, con eventuali laboratori di recupero e di approfondimento (LARSA), il passaggio ad altre realtà formative (Passerelle).

Ci sono in atto delle esperienze sperimentali con modelli per la certificazione dei crediti e la gestione delle passerelle.

3) Alternanza scuola-lavoro

A 15 anni è possibile scegliere la strategia metodologica dell'alternanza scuola-lavoro. Essa consente di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze svolte nella concreta realtà dell'organizzazione di lavoro e di impresa.

L'alternanza si basa su un'attenzione ai processi di apprendimento del soggetto, a come la persona sviluppa e consolida le proprie competenze; un'idea di apprendimento come elaborazione e costruzione dell'esperienza; un riconoscimento del ruolo formativo della situazione di lavoro; un'enfasi sulle funzioni diverse dalla docenza (progettazione, tutorato, ecc.). In tale processo i due contesti formativi intervengono portando ognuno le proprie peculiarità.

Una certa perplessità permane nel leggere la bozza del decreto sull'alternanza che sembra spingere le scuole ad un maggior contatto con le aziende ma che non aggiunge molto a quello che già i Centri di Formazione Professionale fanno con stage e tirocini.

2.2. Personalizzazione organizzativa

Questo tipo di personalizzazione viene definito "organizzativa" perché "organizzata" all'interno del monte ore annuale di formazione.

Proponiamo un percorso formativo sperimentale di 3 anni, della durata complessiva di 1.050 ore circa per anno, così distinte:

- *percorso comune* al gruppo-classe nella misura indicativa di 900 ore annue;
- *interventi personalizzati* nell'ambito dei laboratori attivati dalle realtà formative, con frequenza obbligatoria e con contenuti da definire in base alle necessità di ciascuno, nella misura indicativa di 150 ore annue.

Nelle "Linee guida" (Nicoli, 2004, 55), si ipotizza una distribuzione oraria secondo la seguente tabella:

	AREE FORMATIVE	1° ANNO	2° ANNO	3° ANNO	TOTALE
1	Area scienze umane	180	160	150	490
2	Area scientifica	180	160	150	490
3	Area professionale	440	330	330	1.100
4	Stage	non previsto	160	200	360
5	Sviluppo capacità personali	100	90	70	260
6	Laboratorio di recupero e sviluppo degli apprendimenti (LARSA)	150	150	150	450
TOTALE		1.050	1.050	1.050	3.150

L'attività formativa prevede differenti modalità organizzative:

- il *gruppo classe*, cioè un insieme numeroso di allievi chiamato a svolgere insieme attività prevalentemente omogenee ed unitarie;
- il *gruppo di livello*, nel quale gli allievi lavorano in aggregazioni definite dal tipo di obiettivi e di compiti che debbono affrontare e che li distinguono dagli altri sotto-gruppi (es.: attività di recupero e potenziamento di singoli apprendimenti);
- il *gruppo di compito* ed elettivo che può coinvolgere anche un sottogruppo di allievi dello stesso gruppo classe oppure allievi di diversi gruppi classe sulla base di attività opzionali, corrispondenti ad interessi e scelte peculiari (si pensi, ad esempio all'inglese o a determinate attività espressive, motorie, informatiche, sociali...).

L'utilizzo delle tre modalità di impostazione del percorso di apprendimento (gruppo classe, sottogruppo classe, grande gruppo fra allievi di più classi) consente di sviluppare maggiormente apprendimenti personalizzati, di valorizzare le capacità di ciascuno, di variare e qualificare l'uso delle risorse, di arricchire il percorso di stimoli ed opportunità.

I LARSA (Laboratori di sviluppo e recupero degli apprendimenti) sono modelli di intervento di durata medio-breve estremamente flessibili, che consentono di soddisfare condizioni di particolare difficoltà da parte degli utenti, operando in una prospettiva di forte personalizzazione-individualizzazione formativa.

Sono previsti tre modalità di LARSA, così specificate.

- Il primo, che si colloca all'interno dei percorsi strutturati, mira a *recuperare e sviluppare l'apprendimento* in discipline e attività previste nel piano di studi degli istituti di formazione tramite azioni personalizzate di compensazione e riequilibrio culturale (presumibilmente ciò avverrà con particolare riguardo alle capacità linguistiche e logico-matematiche), allo scopo di riallineare la preparazione dello studente ai livelli qualitativi richiesti nei vari momenti in cui si colloca tale problematica (accesso, continuità, passaggio all'anno successivo);
- Il secondo, che si colloca all'esterno dei percorsi strutturati, mira a consentire il *passaggio da un percorso all'altro*, mediante la contabilità dei debiti e crediti, adottando il Portfolio delle Competenze, assumendo così una funzione strutturale molto più solida delle attuali 'passerelle';

- Il terzo consente di sviluppare *interventi mirati* di riorientamento, arricchimento delle competenze professionali, accompagnamento all'inserimento lavorativo con un sostegno formativo ad hoc.

Nell'ambito dei LARSA acquista particolare importanza il progetto CREA (cfr. più avanti).

2.3. Personalizzazione metodologica

Questo tipo di personalizzazione viene definito "metodologica" perché riguarda una particolare metodologia applicata durante tutto il percorso formativo.

Si tratta dell'adozione di una strategia pedagogica che consiste nel costante riferimento del percorso educativo-formativo alla specifica realtà personale dell'allievo. Personalizzare significa delineare differenti percorsi di trasferimento-acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze, in base alle caratteristiche personali degli allievi: stili di apprendimento, metodi di studio, caratteristiche peculiari. La personalizzazione così intesa permette di trasformare le capacità (ovvero le potenzialità della persona) in vere e proprie competenze agite e valutate che consentano alla persona di realizzare tendenzialmente il suo progetto di vita e/o di lavoro. Tali percorsi si sviluppano mediante unità di apprendimento – disciplinari e interdisciplinari – che vengono concordate dall'*équipe* dei formatori.

Il principio della personalizzazione presuppone un approccio aperto, veramente adeguato alle variabili del contesto: l'allievo, la comunità professionale, l'ambiente e le partnership. Ma non si tratta di "rendere accettabili" piani formativi preordinati, quanto di costruire, assieme agli allievi ed in riferimento al contesto culturale e professionale scelto, un cammino formativo che soddisfi il loro bisogno di "diventare competenti".

Tenuto conto della piena responsabilità dei *team* dei formatori in ordine alla didattica ed alla valutazione, occorre in primo luogo delineare un canovaccio di *Piano formativo personalizzato*; (PFP) successivamente di gestire le *Unità di apprendimento* (UdA), compresi gli aspetti orientativi e valutativi, infine di elaborare un *portfolio* delle competenze individuali.

I documenti preparatori del processo formativo non costituiscono strumenti in sé compiuti, ma solo la traccia di un lavoro che va interpretato e declinato solo passo passo, secondo le caratteristiche degli allievi e del contesto di riferimento. In questo senso, il PFP appare nella sua forma compiuta e reale solo a posteriori, documentato a posteriori, sotto la forma di una raccolta ordinata di UdA, specificando gli adattamenti imposti dalla individualizzazione.

1) Canovaccio del piano formativo personalizzato

La Sede nazionale CNOS-FAP, in un progetto congiunto con il CIOFS/FP, sta preparando delle guide per le varie comunità professionali nelle quali si propone una bozza di piano formativo personalizzato. Si tratta di una scheda che individua una serie di attività da svolgere durante l'anno (Unità di apprendimento) che sono orientate alla realizzazione di un prodotto concreto che stimola e motiva l'allievo. Le UdA sono individuate in modo tale da favorire la messa in opera di tutte le abilità e conoscenze previste dagli Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA).

Per ogni attività sono definiti gli obiettivi formativi, la durata, il personale coinvolto con i relativi compiti e i prerequisiti richiesti per la realizzazione dell'attività.

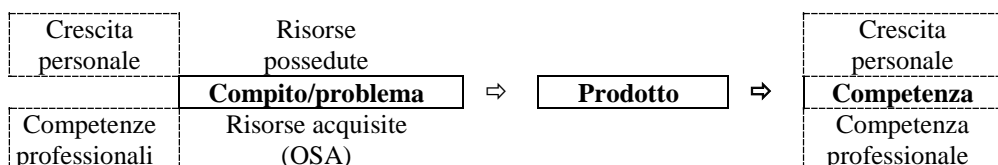
2) Unità di apprendimento

Le unità di apprendimento, come suggerisce già il nome (si parla di "apprendimento", processo che ha come protagonista l'educando), mettono al centro l'allievo, prevedono interventi interdisciplinari e presuppongono una buona flessibilità.

In concreto, l'UdA mira a favorire la crescita personale dell'allievo e a integrare le sue competenze professionali. A partire da obiettivi che muovono verso questo scopo più ampio (crescita personale e professionale), propone la realizzazione di un prodotto che sia dotato di senso e abbia una qualche funzionalità per l'allievo che deve realizzarlo. Dunque, muove mettendo il ragazzo di fronte a un compito, a un problema da risolvere. Tale problema può essere di carattere professionale

(es., la realizzazione di un oggetto che abbia attinenza con il percorso di qualifica che si sta frequentando), ma anche di carattere prettamente culturale (es., la realizzazione di un documento). Nello sforzo di risolvere il problema proposto, l'allievo attingerà alle proprie risorse (conoscenze e abilità) e si troverà nella condizione di dover integrare queste risorse attraverso l'intervento del formatore, che favorirà l'acquisizione di ulteriori conoscenze e abilità (favorirà, in altri termini, il conseguimento di "obiettivi specifici di apprendimento"). Grazie a queste risorse, l'allievo conseguirà il suo scopo: risolvere il compito realizzando un prodotto e, in forza di tale realizzazione, dimostrerà la propria competenza.

Possiamo sintetizzare questo processo in questo schema:



In tutto il processo, il protagonista è sempre l'allievo che si pone in modo attivo nei confronti del proprio percorso di apprendimento; il formatore (meglio, il gruppo di formatori in stretta interazione e collaborazione) interviene come facilitatore del percorso: propone, suggerisce, sostiene, incoraggia e trova soluzioni creative perché ciascun allievo riesca a conseguire l'obiettivo prefigurato.

Nella *Guida* ogni UdA è definita tramite una scheda che descrive il compito-prodotto, gli obiettivi formativi correlati al PECUP, gli obiettivi specifici di apprendimento (OSA), i destinatari, i tempi di svolgimento, la sequenza in fase e le esperienze, le risorse umane necessarie e gli strumenti correlati per realizzare la UdA.

3) Portfolio

Il *portfolio* rappresenta lo strumento unitario che consente all'allievo, ai formatori, alla famiglia di gestire e documentare lo sviluppo dell'intero processo formativo.

Possiamo definire genericamente il *portfolio* come una raccolta significativa dei lavori dell'allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento e della documentazione che attesta i passaggi cruciali, nodali del suo percorso formativo: si tratta pertanto di materiali che documentano ad altri una serie di prestazioni eseguite nel tempo (e che l'allievo sceglie in quanto significative) e nel contempo che registrano lo sviluppo del piano formativo personale. Esso rappresenta una raccolta sistematica ed organizzata di prove usate dai formatori e dallo studente per controllare lo sviluppo delle conoscenze, delle abilità, e delle attitudini dello studente in una o più specifiche discipline.

Il *portfolio* raccoglie e documenta una sequenza di esperienze nel campo dell'apprendimento e nello sviluppo di una particolare competenza. Esso è uno strumento che offre la documentazione di un panorama vasto e solido per una valutazione più fondata e oggettiva del lavoro che l'allievo ha svolto, fornisce spunti per un dialogo tra l'allievo, i formatori ed i genitori, oltre che essere un'occasione per lo sviluppo dell'apprendimento promosso da una motivazione intrinseca.

Per tali motivi, occorre coinvolgere direttamente lo studente alla selezione del contenuto del portfolio, i criteri per la selezione stessa, i criteri per giudicare il valore dei contenuti e la prova dell'autoriflessione dell'allievo.

Nei Centri di formazione professionale si stanno sperimentando vari modelli di *portfolio*. Un futuro progetto prevede il confronto tra vari modelli per la definizione di un modello di riferimento nazionale.

3. Progetto CREA

Nell'ambito della personalizzazione, acquista un particolare valore il progetto CREA.

Ciascun formatore, nella didattica dell'aula o del laboratorio, elabora da sé i sussidi didattici di cui ha necessità, o ricorre alle offerte proposte dall'editoria nel campo della formazione professionale apportando modifiche utili per adattare alla propria situazione. A partire da questa constatazione, ci si è posti una domanda molto semplice: perché non mettere "in rete" questo lavoro individuale, valorizzando così la fatica quotidiana e l'inventiva di ogni formatore?

Per rispondere a questa domanda, la Sede Nazionale del CNOS-FAP ha ideato il progetto CREA (Centro Risorse Educative per l'Apprendimento), una iniziativa atta a valorizzare la creatività dei formatori riconducendola ad un impianto metodologico e progettuale condiviso.

1) Finalità

Il CREA rappresenta la struttura integrativa ed alternativa al gruppo-classe, presente in ogni Centro di formazione professionale, nella quale concentrare le risorse che consentono di dare vita sia a processi di autoformazione assistita che di formazione a distanza.

2) Funzioni

Il CREA può essere valorizzato nei seguenti ambiti.

- a) Attività di autoapprendimento *a supporto della didattica d'aula* (didattica attiva)
- b) Il formatore utilizza il CREA in modo integrativo rispetto alla didattica dell'aula, svolgendo attività individuali o di gruppo da lui stesso animate, in coerenza con la propria programmazione didattica.
- c) Attività di autoapprendimento *ulteriori rispetto alla didattica d'aula* (moduli di recupero, gruppi di discussione, *news group*, spazio caffè)
- d) Il tutor dell'autoformazione, su richiesta del formatore, assiste gli utenti di uno o più percorsi formativi nello svolgimento di attività didattiche di vario tipo, tra cui esercitazioni, recuperi, approfondimenti.
- e) Attività di autoapprendimento *parzialmente sostitutive della didattica d'aula* (apprendimento multimediale interattivo)
- f) La singola persona realizza un proprio percorso di formazione sulla base di un progetto autodefinito. Più precisamente, aiutato dal tutor-formatore, l'allievo può svolgere percorsi di formazione a distanza *on line* su programmi di studio prestabiliti, in linea di massima in integrazione con momenti di incontro diretto e/o di formazione in presenza.

Il CREA è un progetto in fieri. A regime, il CREA di ogni Centro di Formazione Professionale sarà in grado di offrire a ciascun allievo gli strumenti d'accesso ai contenuti della formazione. Per attuare ciò il CREA offrirà più approcci nell'acquisizione delle conoscenze e delle competenze, dando a ciascuno la possibilità di apprendere secondo metodi e stili diversi; il giovane troverà, quindi, a disposizione testi, dispense, *software* didattici, CD-ROM, video, ecc.

BIBLIOGRAFIA

- NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Tipografia Pio XI, Roma, 2004.
- CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educativa per l'Apprendimento (CREA) – Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, Tipografia Pio XI, Roma, 2003.
- CNOS-FAP Piemonte (a cura di), *Sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di istruzione e formazione - Principi generali, aspetti metodologici e monitoraggi*, *Manoscritto*, Torino, 2003
- Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, in GU n. 77 del 2.4.2003.

Spunti di riflessione per la scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana

Prof. Don ALDO BASSO (Assistente ecclesiastico FISM)

La scuola prevista dalla legge di riforma 53/2003 è aperta ad una prospettiva personalistica dell'educazione. Infatti, il fine dichiarato fin dall'inizio è quello di «favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno» (art. 1,1). Si dichiara anche di voler favorire lo sviluppo di capacità e competenze coerenti con le attitudini e le scelte personali (art. 2,1a); si intende promuovere «il conseguimento di una formazione spirituale e morale» (art. 2,1b) e, a cominciare dalla scuola dell'infanzia, si vuole realizzare una «formazione integrale delle bambine e dei bambini», favorendo il loro «sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale» (art. 2,1e).

Si possono richiamare alcune novità, previste nella riforma, che appaiono coerenti con le finalità appena richiamate. Ad esempio: il Profilo del bambino, previsto al termine della scuola dell'infanzia (altri Profili sono previsti al termine del primo e secondo ciclo); la proposta dei Piani personalizzati delle attività educative; la figura del tutor; il portfolio.

L'attenzione alla persona e all'educazione integrale di ogni bambino appaiono coerenti con le caratteristiche fondamentali della scuola cattolica, la quale fa della "centralità della persona" uno degli elementi qualificanti il suo progetto educativo.

In queste brevi riflessioni vorrei soffermarmi a considerare alcuni aspetti relativi ad una novità particolare della riforma della scuola – l'intento di personalizzare al meglio i percorsi formativi, prevedendo quindi i Piani personalizzati delle attività educative –, cercando di precisare come essa possa essere immaginata e declinata all'interno di una scuola che si ispira ai valori cristiani dell'educazione.

1. Scuola cattolica e centralità della persona

Nella visione cristiana dell'opera educativa della scuola l'attenzione primaria alla persona è fondamentale: ciò vale per ogni tipo di scuola e quando si parla di scuola cattolica essa rappresenta una sua connotazione particolarmente significativa e importante, che la contraddistingue.

La scuola cattolica si ispira ad una visione personalistica dell'educazione e coerentemente con tale ispirazione ritiene che il suo "contenuto" fondamentale sia, in definitiva, l'uomo stesso. Il documento *La Scuola Cattolica, oggi, in Italia* così si esprime: «Il progetto della Scuola Cattolica dovrà quindi manifestare la centralità dell'uomo, facendone anzitutto il contenuto essenziale e anche lo scopo ultimo della proposta culturale, non come fine a se stessa, ma come offerta di strumenti capaci di interpretare, promuovere e orientare l'esistenza umana» (n. 28).

Lo scopo ultimo della proposta dei più disparati contenuti è di far sì che ogni persona sia aiutata a diventare progressivamente libera, autonoma, responsabile. Ciò equivale a battersi per «un'idea di scuola per la persona e di scuola delle persone» (Commissione episcopale CEI per l'educazione cattolica, la scuola e l'università, *Per la scuola. Lettera agli studenti, ai genitori, a tutte le comunità educanti*, n. 5). L'insistenza su una cultura della persona parte da «una convinzione: le trasformazioni che stiamo vivendo, così rapide e sconvolgenti; le tensioni e i conflitti, armati o di tipo sociale ed economico, che ogni giorno mietono le loro vittime; le tecnologie, sempre più potenti e sempre meno controllabili, che l'umanità si trova a disposizione; il degrado ambientale e lo sperpero delle risorse naturali, ci avvertono che il pianeta Terra avrà un futuro solo se verrà riconosciuta la centralità della persona umana e se ci saranno uomini capaci di dominare e guidare i processi della vita personale e sociale, nella direzione dello sviluppo umano pieno e solidale. Si tratta di pensare alla formazione di un'umanità nuova. Si tratta di capire che il futuro è legato alla scelta dell'educazione. Infatti nessuno nega l'urgenza e la necessità di profonde riforme di struttura (istituzionali, economiche, politiche...). Ma anche il meccanismo più sofisticato e più funzionale può incepparsi e degenerare, se non viene usato da persone consapevoli e responsabili, formate in un cammino ad alta tensione morale e con una forte passione per l'uomo e i suoi destini» (Ivi, n. 2).

Per i cristiani affermare la centralità e la valorizzazione della persona umana nel processo educativo ha un significato non soltanto sul piano pedagogico – nel senso che, partendo da tale principio, si attua un processo educativo più efficace –, ma anche sul piano teologico. Per i cristiani, infatti, la persona umana creata ad immagine di Dio rappresenta un valore assoluto, non subordinata a nessuna altra realtà. L'affermazione del principio della sua centralità in campo educativo rappresenta, in questa prospettiva, un imperativo da cui non si può prescindere; inoltre, far sì che l'educazione scolastica sia finalizzata alla valorizzazione della persona significa realizzare concretamente in questo campo specifico il precetto della carità, che rappresenta il comandamento fondamentale per i cristiani.

Si deve pure aggiungere che questa avvertenza pedagogica relativa alla centralità della persona in educazione e quindi a personalizzare i processi educativi è stata sempre un aspetto qualificante della pedagogia attuata dai grandi santi educatori. Valga per tutti questa citazione riferita a s. Angela Merici, la quale così esortava le educatrici delle ragazze che lei raccoglieva: «Vi supplico ancora di voler ricordare e tenere scolpite nella mente e nel cuore tutte le vostre figliuole ad una ad una; e non solo i loro nomi, ma anche la loro condizione e indole e stato e ogni cosa loro. Il che non vi sarà cosa difficile, se le abbracerete con viva carità» (dal *Testamento spirituale*).

Non dunque nuova è l'istanza pedagogica di fondo che sottende la personalizzazione del processo educativo: nuove sono semmai le modalità concrete di attuarla nella scuola di oggi.

2. Altri significati di "centralità della persona"

È opportuno precisare ulteriormente il significato che assume il principio della centralità della persona in educazione per sottolinearne alcune implicanze pedagogiche.

A) Affermare il principio della centralità della persona significa che l'educazione dell'uomo è pensata essenzialmente come un risveglio umano. Afferma Maritain: «È della massima importanza che gli stessi educatori abbiano il rispetto dell'anima e del corpo del fanciullo, il senso delle sue risorse interiori, delle profondità della sua essenza, e una specie di sacra, amorosa attenzione al mistero della sua identità, cosa nascosta che nessuna tecnica può raggiungere. E ciò che soprattutto conta nell'opera educativa è un continuo richiamo all'intelligenza e alla libera volontà del bambino... Non si dovrebbe esigere nulla dal bambino, senza dargliene al tempo stesso la spiegazione e senza essere sicuri che egli abbia capito» (*L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola editrice, 1973, p. 22-23).

Partendo da questa visione dell'uomo, l'educatrice guarda al bambino fondamentalmente come ad una persona spirituale, per la quale crescere significa imparare a possedersi sempre di più per mezzo dell'intelligenza e della volontà e a donarsi liberamente ai propri simili. La trascendenza della persona esige inoltre che ella appartenga soltanto a se stessa: non può essere subordinata a nessuna istituzione né strumentalizzata per qualche scopo particolare.

B) Affermare la centralità della persona significa pure considerare la persona stessa dell'allunno il soggetto principale del processo educativo. È certamente lecito parlare di condizionamenti che operano sul soggetto, ma ciò non deve fare dimenticare che, in definitiva, egli rimane l'artefice primo e il principale responsabile di quella crescita integrale che si propone l'educazione.

C) Un'altra conseguenza del principio appena ribadito è che ogni vera educazione deve partire sempre dai bisogni autentici del bambino (compresi i bisogni di carattere spirituale), dai suoi interessi più profondi. A questo riguardo, però, si devono fare due annotazioni. Innanzitutto non è sempre facile distinguere i bisogni autentici dei bambini da esigenze che sono invece frutto della moda, della pubblicità, del capriccio; in secondo luogo, si deve sottolineare che non sempre ciò che in sé è "interessante", intrinsecamente valido per l'educazione del bambino e quindi rispondente ai suoi bisogni più autentici può essere anche interessante e piacevole sul piano della sua sensibilità. La vera educazione prevede anche la fatica e la rinuncia a ciò che può essere piacevole nell'immediato in vista di una crescita autentica.

D) La centralità della persona porta anche ad affermare che un criterio fondamentale per valutare la qualità dei contenuti educativi proposti dall'insegnante è il seguente: ogni contenuto educativo, ogni esperienza educativa e ogni metodo adottato sono validi nella misura in cui sono capaci di risvegliare sempre più l'umanità presente nel bambino, la sua intelligenza e la sua volontà, le sue potenzialità, così da aiutarlo a diventare sempre più persona.

E) Una educazione centrata sulla persona significa che essa è valida nella misura in cui tiene presente tutti gli aspetti che definiscono la persona stessa, per cui si parla a questo riguardo di "educazione integrale". È ovvio, a questo punto, che l'idea di persona a cui si fa riferimento è quella cristiana, per cui è imprescindibile che si considerino anche gli aspetti specificamente etici, spirituali, religiosi nel processo di crescita del bambino.

F) Infine, l'attenzione primaria alla persona implica anche che si parli di una personalizzazione strutturale, di una personalizzazione organizzativa, di una personalizzazione metodologica.

3. Piani personalizzati nella scuola e nella scuola cattolica

A questo punto diventa chiaro che l'impegno che la scuola si assume di approntare Piani personalizzati delle attività educative può essere una modalità concreta per rispondere in modo adeguato ad istanze precise del personalismo cristiano, attuando così un'educazione che sia rispettosa delle più autentiche esigenze del bambino.

Il tema del seminario riguarda l'elaborazione dei Piani personalizzati all'interno della scuola di ispirazione cristiana. È naturale chiedersi: che cosa differenzia questa riflessione rispetto a quella che si potrebbe fare avendo come riferimento la scuola statale? L'interrogativo nasce dalla necessità di affrontare ogni tema educativo della scuola cattolica partendo sempre dall'identità che la caratterizza, chiedendosi quindi come un determinato problema o istanza educativa vengano declinati in prospettiva di un'educazione che si ispira ai valori cristiani.

Ritengo che si possa rispondere pressappoco così alla domanda sopra riportata: ciò che rende originale e specifica la riflessione sulla elaborazione dei Piani personalizzati all'interno della scuola cattolica è il fatto che si fa riferimento ad una visione della vita e della persona, ad una filosofia dell'educazione che si ispirano ai valori cristiani. Ancora una volta, dunque, si può affermare che in una scuola cattolica si fa tutto ciò che si può e si deve fare in qualsiasi scuola che vuole essere veramente tale, ma nello stesso tempo lo si fa in modo originale e diverso, proprio in forza del quadro valoriale di riferimento al quale continuamente ci si ispira.

Si può aggiungere che ciò che rende specifica la riflessione sui Piani personalizzati applicata alla scuola cattolica è anche il fatto che in questa scuola l'enfasi posta sulla centralità della persona rappresenta da sempre un aspetto particolarmente qualificante (v. sopra).

3.1. Piani personalizzati e compito della famiglia

La riforma della scuola prevista dalla legge 53/2003 prevede un posto di particolare rilievo assegnato alla famiglia. Ci si chiede allora: quale deve essere il ruolo della famiglia al fine di realizzare una autentica personalizzazione dell'educazione scolastica?

Si può trovare una risposta a questo interrogativo valorizzando l'apporto della famiglia soprattutto nel momento in cui la scuola deve: definire il suo progetto educativo e proporre contenuti che siano rispettosi dell'identità culturale e religiosa del bambino; acquisire i dati per una più adeguata conoscenza del bambino; monitorare sistematicamente la condotta scolastica del bambino, verificare i suoi percorsi di apprendimento, valutare gli esiti finali.

4. Personalizzazione e individualizzazione

Nella riflessione sui Piani personalizzati delle attività educative si fa spesso riferimento anche all'istanza dell'individualizzazione, la quale viene presentata come diversa e altra rispetto a quella della personalizzazione. D'altra parte, però, si deve dire che se si vuole fare questa distinzio-

ne occorre avere idee chiare al riguardo: cosa che al momento attuale sembra difficile da costatare. Faccio qualche riferimento a mo' di esempio.

R. Cucurullo, nello schema presentato al Seminario, scrive: «Personalizzazione = atto dell'individualizzazione [Devoto-Oli, *Dizionario della lingua italiana*]»; qualche riga sotto aggiunge: «La personalizzazione non si identifica con, e non sostituisce l'individualizzazione. Quale rapporto e quale distinzione?». È la domanda che mi faccio anch'io!

L. Perla, nel suo testo consegnato al Seminario, annota: «Personalizzare diventa così qualcosa in più (ma non di antitetico) rispetto all'individualizzare: individualizzazione significa impegno per dare a tutti lo stesso bagaglio di competenze nei percorsi formali di istruzione (sebbene in modi e tempi diversi); personalizzare significa accompagnamento della persona dello studente per l'intero percorso formativo assicurando a quest'ultimo le condizioni organizzative, professionali e umane che gli consentano di porre le premesse di realizzazione di un progetto personale di vita». È veramente chiara questa distinzione?

L. Reghellin, nel suo intervento al Seminario, precisa: «Personalizzare significa delineare differenti percorsi di trasferimento-acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze, in base alle caratteristiche personali degli allievi: stili di apprendimento, metodi di studio, caratteristiche peculiari. La personalizzazione così intesa permette di trasformare le capacità (ovvero le potenzialità della persona) in vere e proprie competenze agite e valutate che consentano alla persona di realizzare tendenzialmente il suo progetto di vita/di lavoro. Tali percorsi si sviluppano mediante unità di apprendimento – disciplinari e interdisciplinari – che vengono concordate dall'*équipe* dei formatori».

B. Vertecchi, nel corso di un'intervista a *La Repubblica* (15.3.2004), rispondendo alla domanda riguardante la personalizzazione dei percorsi educativi afferma: «È uno dei metodi possibili per rispondere alle differenze individuali che esistono tra i bambini che arrivano alle elementari e poi passano alle medie. Ognuno di loro ha le sue caratteristiche, le sue conoscenze. Una volta individuate si varia l'intervento didattico in base alle possibilità di apprendimento... Quelli più preparati vanno seguiti e incentivati a migliorare per raggiungere determinati obiettivi. Per quelli più scadenti vengono confezionati obiettivi adeguati alle loro scarse conoscenze. Tutto il contrario dell'individualizzazione dei percorsi formativi. [intervistatore: cioè?] Vuol dire variare l'intervento didattico in base alle esigenze di ciascun bambino, mantenendo fermi gli obiettivi finali. Cioè aiutare quelli che vengono da famiglie poco acculturate a recuperare il gap».

Confrontando queste diverse affermazioni è facile costatare come non vi sia affatto uniformità e coerenza nel tentare di definire e differenziare i processi di *personalizzazione* e *individualizzazione*. È necessario dunque che nel presentare le novità della riforma scolastica gli insegnanti siano aiutati a cogliere in modo chiaro e sicuro il significato di quell'istanza di personalizzazione dei percorsi educativi, che vuole essere, appunto, un aspetto qualificante la riforma stessa.

4.1. *La realizzazione pratica dei Piani personalizzati*

Quanto finora richiamato consiste in spunti di riflessione per l'elaborazione dei Piani personalizzati. Sarà compito degli insegnanti di ogni singola scuola – o di gruppi di scuole – interrogarsi ed attrezzarsi per realizzare sul piano operativo i Piani personalizzati dei percorsi educativi che siano il più possibile su misura degli alunni che essi incontrano quotidianamente a scuola, tenendo conto anche che si tratta di seguire percorsi solo in parte nuovi rispetto a quanto finora si è fatto a scuola (sarebbe irrealistico pensare che la scuola del passato più o meno recente abbia completamente ignorato l'istanza della personalizzazione delle proposte educative...). L'elaborazione dei Piani personalizzati rappresenta, assieme alla costruzione del Portfolio, una delle novità e degli impegni più rilevanti per gli insegnanti.

Due osservazioni al riguardo.

Appare necessario realizzare un dialogo sempre più costante e sistematico tra chi è impegnato quotidianamente nella scuola e chi ha il compito e la capacità di elaborare riflessioni di carattere

generale sui temi dell'educazione scolastica (ascoltando gli interventi del Seminario ho avuto l'impressione di persone piuttosto lontane dalla realtà scolastica quotidiana...).

In secondo luogo, è opportuno che le associazioni delle scuole cattoliche si interrogino per vedere quali aiuti e supporti concreti possono offrire agli insegnanti impegnati nelle scuole di ispirazione cristiana, tenendo conto che non tutti sono nelle condizioni di elaborare una approfondita riflessione sul tema della personalizzazione dei percorsi educativi.

Le attese dei genitori di fronte alla personalizzazione

MARIA GRAZIA COLOMBO – ENZO MELONI – GIANCARLO TETTAMANTI (AGeSC)

Estremamente positivo ed interessante il "seminario" promosso dal Centro Studi Scuola Cattolica: con esso si è cercato di valorizzare determinate modalità operative che possono facilitare il cammino educativo/formativo degli alunni, tra cui la valorizzazione della presenza attiva nella scuola dei genitori quali portatori di un vissuto extra-scolastico e di una esperienzialità coi quali la scuola deve fare i conti se vuole – come deve – considerare l'alunno-studente nella sua specificità ed unicità.

Da qui l'importanza dei "piani personalizzati", da noi genitori apprezzati e condivisi, i quali – radicandosi nei "profili" che chiamano in causa non soltanto la scuola, ma anche i piani non formali – pongono in essere l'attenzione ad un lavoro comunitario che riguarda alcuni assetti del percorso formativo dati dalla personalizzazione, dalla responsabilità delle famiglie, dal lavoro in equipe dei docenti, e – per quanto concerne la scuola cattolica – dal rispetto dei carismi.

In quest'ottica, forti e particolarmente significative sono state, nel seminario, alcune sottolineature che hanno focalizzato nella sua concretezza la tematica posta in discussione:

- l'eccellenza non dipende dai risultati ottenuti, ma da come ognuno è stato in grado di esigere da se stesso: cioè, quanto l'apprendimento ha coinvolto la volontà e la capacità di crescita della persona;
- la personalizzazione come un concreto riferirsi alla persona la quale assomma tratti comuni a tratti specifici che la caratterizzano;
- l'educazione come personalizzazione in dimensione integrale: non è una somma di distinte azioni educative, ma una promozione nella "totalità"; la persona è una totalità aperta e nello stesso tempo sufficiente a se stessa;
- la centralità della persona il cui percorso educativo deve essere attivato in concreta sintonia con la famiglia e nel rispetto della sua "singolarità", cioè differenziazione di ogni uomo così come è: unico e irripetibile.

Da qui anche le ragioni di una diversa valutazione, che non può più essere di tipo tradizionale, di tipo censorio, cioè percepita con scopi selettivi e terminali dell'apprendimento, quindi soggettiva e di carattere autoreferenziale, e per ciò stesso non educativa e inadatta a valutare lo studente su ciò che sa fare in situazioni reali in ragione delle conoscenze apprese. È necessaria una valutazione autentica, alternativa, che guardi al ragazzo, che lo valuti considerando il suo coinvolgimento attivo e vero nel percorso educativo/formativo, che consideri la sua attenzione a quel progetto di vita cui deve tendere, che giudichi il suo mettersi in gioco con se stesso nella costruzione e nell'acquisizione di una propria "identità".

In parole più semplici, una valutazione autentica delle "competenze" che pongono la persona dell'alunno/studente nella condizione di essere se stesso ovunque, nel rapporto con la realtà (situazioni, persone, cose).

In questo quadro nasce una domanda: noi genitori cosa guardiamo? Aiutiamo lo studente/figlio a lasciarsi coinvolgere attivamente nel percorso di apprendimento? Come, a nostra volta, noi genitori sentiamo il dovere, la responsabilità, di porci in sintonia con la scuola per concorrere positivamente mediante la costruzione delle conoscenze, l'applicazione delle stesse a problemi e ai contesti reali, e la connessione con l'insegnamento?

La valutazione, quindi, interessa i genitori mossi da una curiosità: la scoperta di come viene attuata nella scuola la sfida del collegamento dei "profili" all'intero percorso educativo, e quindi la verifica di come si concretizza il profilo di uscita.

Da qui anche la valorizzazione delle modalità attuative che nella scuola vengono attivate mediante i gruppi classe, i gruppi laboratorio, le unità di apprendimento, coordinate dall'insegnante "tutor" col quale evidentemente andrà attivata una profonda collaborazione, senza escludere che ai genitori venga garantita la possibilità di confronto educativo anche con gli altri docenti.

In questo contesto andranno individuati ambiti di confronto, di dialogo e di collaborazione, tesi a consolidare quel concetto di comunità educante che parte appunto da una sinergia ideale ed operativa tra "adulti", tra tutti gli adulti operanti nella scuola.

Altra considerazione che va fatta è quella inerente l'ispirazione cristiana: nel contesto della riforma la scuola cattolica ha il dovere di promuovere quella cultura cattolica che è alla radice della sua presenza nel mondo culturale ed educativo nazionale.

La riforma ha il grande pregio di attivare modalità ideali ed operative già attivate dalla scuola cattolica: la centralità dell'alunno, la dimensione comunitaria, l'attenzione a favorire la crescita di una identità personale, il porre l'*essere* come essenza del *fare*, sono caratteristiche che la scuola cattolica persegue da sempre.

La riforma viene a consolidare questo lavoro, ed è occasione per approfondire la propria specificità e per elaborare percorsi che evidenzino ciò che è a favore dell'uomo da ciò che è contro l'uomo. È l'occasione per affrancare l'azione di una scuola orientativa, nel rispetto della propria "missionarietà" e con piena coscienza della propria "identità".

La scuola cattolica deve rimettere in gioco se stessa come testimonianza, come provocazione, come confronto, approfondendo e chiarendo il proprio progetto educativo, attivando rapporti veri con le famiglie, essendo presente nella realtà territoriale (civile ed ecclesiale).

Per noi genitori è preminente la preoccupazione educativa. In quest'ottica, certamente interessante la struttura che va assumendo la nuova riforma del sistema scolastico italiano, tuttavia prevalenti restano le motivazioni che la sottendono: cioè i "profili" e le "indicazioni", individuati come principali e primarie condizioni per una attenzione agli alunni/studenti e alle "competenze" da maturarsi per consolidare la loro identità, con le conseguenti modalità operative nell'attuazione di sinergiche corresponsabilità educative.

Per questo, da parte della nostra Associazione – l'Agesc – stiamo attivando un lavoro di conoscenza, di approfondimento e di proposta con i genitori su tutto il territorio nazionale in ordine ai profili (che spesso, nella disamina della riforma, vengono ignorati e/o dati per scontati), ai piani personalizzati, al portfolio, alla valutazione: aspetti che interrogano e coinvolgono in prima persona genitori e famiglie.

Utile sarebbe che su queste tematiche si potesse riflettere a più voci: insieme genitori, docenti, operatori della scuola. È questa una proposta che comunichiamo nella speranza di trovare adesioni.

Piani di studio personalizzati o personalizzaNti?

Prof.ssa LUCIA ROSSI (Vice Presidente Nazionale Vicaria dell'AIMC)

L'espressione "Piani di Studio Personalizzati", introdotta nel nuovo lessico scolastico dalla Riforma Moratti, ha costituito per l'Associazione Italiana Maestri Cattolici motivo di interesse e di approfondimento sfociati in un Convegno dal titolo "*Valore aggiunto: Piani di Studio PersonalizzaNti*" che si è tenuto a Palermo nei giorni 8 e 9 novembre 2003. Quali le ragioni di una scelta che può apparire solo bizzarra? L'esplicitazione di queste ragioni intende essere il piccolo contributo che l'Aimc desidera portare a questo Seminario.

Il termine "personalizzato" richiama il valore persona, e, come tale, trova piena rispondenza con il credo pedagogico della nostra Associazione, ma – al tempo stesso – porta con sé un significa-

to che pone qualche esitazione nell'accoglierlo acriticamente. Personalizzato, infatti, è participio passato (grammaticalmente con valore passivo): tradotto in termini educativi, può dare l'idea di qualcosa di predefinito, impacchettato e trasmesso all'allievo che, passivamente appunto, lo riceve e lo fa proprio. Una seconda perplessità viene dal confronto con il linguaggio commerciale: sono personalizzati gli appartamenti, le automobili... tutti quegli oggetti costruiti in serie che si differenziano grazie agli *optional*; in questo caso l'idea di personalizzazione potrebbe favorire una deriva individualistica ed un'interpretazione riduttiva del valore stesso della persona ed anche della scuola, comunità educativa fondata su virtuosi circoli relazionali.

Proprio per evitare queste interpretazioni distorte (nella consapevolezza che ben altro sia il significato che la riforma annette alla personalizzazione ed ai piani di studio personalizzati) nel lessico dell'Aimc è stato coniato l'aggettivo "personalizzante". Non si tratta di un semplice gioco di parole, ma di una precisa scelta volta a trasformare un participio passato in participio presente (grammaticalmente con valore attivo), per rimarcare alcuni aspetti:

- il piano è intenzionale e tagliato su misura per ciascun alunno, ma non è un abito confezionato;
- il piano è un percorso in fieri, finalizzato allo sviluppo integrale della persona dell'alunno, colta nella propria originalità irripetibile;
- in questo percorso il docente è solerte e discreto accompagnatore dell'alunno nella scoperta delle proprie potenzialità e nella messa a frutto dei propri talenti per la costruzione di un personale progetto di vita;
- di questo piano l'alunno è costruttore attivo, anzi co-costruttore insieme con la comunità dei compagni di classe e di tutti gli adulti che, a diverso titolo e con compiti diversi, entrano in contatto con lui;
- attraverso una costante mediazione tra alunno e sapere da parte dei docenti, l'alunno è aiutato a costruire i propri saperi operando una sintesi della quale è autore primario.

Qui sta allora il valore aggiunto del termine "personalizzante", nel porre in risalto da una parte la funzione attiva dell'alunno nel processo di autoformazione e di autovalutazione e dall'altra l'imprescindibile necessità che questo processo non si svolga in uno sterile isolamento individualistico, ma in un vivace e stimolante contesto sociale.

I nodi strategici che permettono la costruzione di piani di studio realmente personalizzanti possono essere individuati in alcune parole-chiave ormai pienamente entrate nel linguaggio scolastico:

- autonomia, come esercizio di soggettività responsabile da parte di tutti gli attori del processo educativo;
- apprendimento significativo, come occasione di organizzazione/riorganizzazione dei saperi attraverso la "dimensione della saggezza" (il docente "professionista riflessivo" accanto ed insieme all'alunno "ricercatore riflessivo");
- contestualizzazione, come ricerca di soluzioni organizzative funzionali alla "vision" e alla "mission" della scuola.

Come Aimc riteniamo che queste possano essere alcune indicazioni utili ad "individuare principi e criteri capaci di orientare la progettazione e la definizione dei piani personalizzati nella scuola cattolica" (ma non solo!), che costituisce uno degli scopi del Seminario.

A questo punto sorge spontanea una domanda: ma qual è e dove sta la specificità della scuola cattolica in questo processo di personalizzazione che riguarda l'universo scolastico del Paese?

Forse la risposta, anche in questo caso, va cercata in un "valore aggiunto", quello che proviene dalla visione personalistica cristiana: se per ogni docente il protagonismo dell'alunno nella costruzione del percorso educativo è principio ispiratore dell'impegno professionale, per il docente cattolico tale principio è doppiamente significativo e cogente, perché quel protagonismo deve essere esercitato in un percorso che – per il cristiano – non si chiama soltanto "successo formativo", ma "discernimento della propria vocazione" .

Centralità degli alunni e degli insegnanti

Mons. DANTE CAROLLA (Delegato per la Scuola Cattolica della Diocesi di Firenze)

Vorrei innanzi tutto premettere che il mio piccolo contributo riguarda particolarmente l'aspetto pastorale che è quello che mi tocca più da vicino, come Delegato arcivescovile per la scuola cattolica.

Ho molto apprezzato il Seminario del CSSC. In particolare ho apprezzato la sottolineatura di d. Malizia e di d. Carlo Nanni circa l'ispirazione cristiana della scuola cattolica e le sue concrete applicazioni.

Mi sono sembrati estremamente significativi i richiami a un'offerta formativa della scuola cattolica che, pur rimanendo fedele alla sua specifica natura di scuola, abbia chiari ed espliciti riferimenti alla originalità dell'esperienza ecclesiale. Mi riferisco a quanto è stato detto circa:

- la dimensione spirituale e religiosa della persona da educare;
- la scuola cattolica come soggetto pastorale che, oltre alla formazione del cittadino si propone anche quella del cristiano, membro della comunità ecclesiale;
- il carattere peculiare e unificante del suo insegnamento che implica una sintesi tra cultura, fede e vita;
- la natura comunitaria della scuola che, nel nostro caso, diventa esperienza di Comunione nello Spirito e non di semplice solidarietà o filantropia;
- la valorizzazione del contributo dei genitori come parte integrante dell'offerta formativa;
- la funzione dell'Insegnante inteso anche come "testimone", depositario di un particolare ministero nella Chiesa, quello appunto dell'educazione;
- la specificità della scuola cattolica riscontrabile in un criterio educativo unificante che nasce dall'esperienza totalizzante della fede.

Mi pare che di fronte a queste sottolineature l'esperienza concreta ci chieda un grosso senso di responsabilità.

La Riforma sembra recepire certi valori, certe preoccupazioni, anche certe anticipazioni culturali e pedagogiche proprie del mondo cattolico; a maggior ragione le nostre scuole dovranno testimoniare e promuovere nella loro attività quei valori che costituiscono l'originalità del loro patrimonio culturale e pedagogico.

Occorre dunque, sviluppare una creatività culturale, pedagogica e didattica unita a una libertà di giudizio, a una capacità di valutazione critica, in maniera che le scuole cattoliche, anche di fronte alla Riforma, sappiano esercitare un discernimento sereno e maturo.

Bisogna vigilare perché la "lettera" non finisca per uccidere lo spirito, perché, cioè, la preoccupazione degli adempimenti non finisca per soppiantare quella dei grandi valori propri della pedagogia cattolica.

Sarebbe davvero un paradosso incredibile che mentre lo Stato recepisce alcuni valori importanti e caratteristici della cultura cattolica, le nostre scuole inseguissero supinamente i modelli, in fondo già superati, di certa scuola statale.

Sarebbe ugualmente paradossale che in un regime di autonomia, le nostre scuole rimanessero legate ancora a modelli centralistici.

La Riforma, alla luce della riconosciuta centralità della persona umana, ha introdotto i "Piani di studio personalizzati". Credo che sia indubbiamente una innovazione positiva e pedagogicamente valida.

Penso però che la centralità della persona sia un valore non solo riferito agli alunni, ma debba essere applicato anche a livello di insegnanti.

Come, infatti, si può mettere al centro la persona dell'alunno senza mettere al centro la persona dell'insegnante? E mi riferisco sia al rapporto insegnanti-gestori, sia a quello degli insegnanti fra loro.

Senza questa coscienza negli insegnanti e nei gestori, i Piani di studio personalizzati potrebbero diventare un esercizio burocratico anziché un reale strumento pedagogico.

La concezione personalista che sottende queste innovazioni esige forse una "conversione" reale sia nei docenti, sia nei dirigenti. I docenti non potranno concepirsi semplicemente come dipendenti o impiegati di un'azienda, ma come persone appunto che coinvolgono tutta la loro soggettività nell'opera educativa e a questa centralità della persona ispirano tutti i loro rapporti a cominciare da quelli con i colleghi e con i dirigenti. Questi, a loro volta, non potranno concepirsi soltanto come funzionari, non potranno ispirare il governo del loro istituto soltanto a criteri di efficienza manageriale, ma dovranno testimoniare, sia a livello individuale sia a livello generale, questa attenzione alla persona, questa centralità della persona. Questo comporta conseguenze molto concrete nella gestione dei rapporti coi docenti, prima ancora che con gli alunni, nella collaborazione professionale, nella gestione del rapporto economico, nell'organizzazione della vita scolastica, nella progettazione dei percorsi didattici e delle iniziative curricolari ed extracurricolari, ma ripeto prima di tutto nel rapporto gestori-docenti.

Bisogna stare attenti che in nome del primato della persona non si costruisca una scuola talmente carica di adempimenti che di fatto annulla ciò che afferma in teoria, una scuola talmente soffocante che opprime gli insegnanti più ancora che gli alunni.

Un'altra cosa mi sembra importante. La concezione unitaria dell'apprendimento presuppone, a mio parere, una concezione unitaria dell'insegnamento. Questo vuol dire che le scuole cattoliche devono lavorare per formare nei loro docenti questa concezione unitaria della persona e quindi, in particolare, quella conseguente sintesi tra fede, cultura e vita di cui si è parlato nel seminario.

È un lavoro che non si improvvisa e che non tutte le scuole cattoliche sono in grado di sostenere da sole.

Grazie a Dio si nota un impegno nuovo di collaborazione e di condivisione fra le varie scuole che hanno stabilito fra loro un rapporto di "rete", che perseguono con decisione, competenza e creatività anche questo obiettivo. Mi sembrerebbe indispensabile però che tutte le scuole, specialmente quelle più deboli, potessero superare questa sorta di autoreferenzialità che finisce per penalizzarle e vanificare, per lo meno in parte, la loro opera educativa.

C'è bisogno, mi sembra, di un punto autorevole di confronto, tanto più in un momento di svolta e di riforma come quello attuale.

Il pericolo, mi pare, è che la complessità della Riforma, in alcuni casi, possa determinare un eccesso di ansia per cui certe scuole cattoliche, proprio nell'intento di realizzare la Riforma, potrebbero finire per vanificarne tutta la forza innovativa e positiva; queste, infatti, rischiano talvolta di affrontare il futuro con le categorie del passato.

Credo che si dovrebbe esplicitamente riflettere su due livelli: quello dei religiosi gestori e quello dei laici insegnanti.

Con i primi bisognerebbe promuovere un discorso esplicito sul raccordo della scuola cattolica con la Chiesa locale e viceversa e, comunque, un raccordo fra le scuole che aiuti un confronto autorevole e una prassi, se non omogenea, per lo meno convergente. Con i secondi bisognerebbe promuovere iniziative concrete di formazione del personale docente laico non solo sul piano professionale e pedagogico, ma anche su quello biblico, teologico, spirituale ed ecclesiale.

È indubbio, infatti, che il primato della persona in una prospettiva cristiana ha un significato ben preciso che non può essere confuso con un generico umanesimo.

Per questo sarebbe bene arrivare, gradualmente, al punto di esigere come condizione per insegnare in una scuola cattolica, una formazione minimamente adeguata anche sul piano biblico, ecclesiale e spirituale.

In conclusione, vorrei dire, che proprio perché la scuola cattolica in Italia sta crescendo nella consapevolezza del suo ruolo, nella qualità del servizio e nell'attenzione dell'episcopato, occorre più che mai incoraggiare e sviluppare, secondo l'impulso proveniente anche dal Centro Studi per la Scuola Cattolica, un'ispirazione cristiana sempre più capace di coniugare fede e cultura.

Conclusioni

*Ispirazione cristiana e piani personalizzati nella scuola cattolica*¹

Prof.ssa SIRA SERENELLA MACCHIETTI (Università degli studi di Siena)

La personalizzazione dell'educazione è sicuramente una delle connotazioni pedagogicamente più rilevanti della "Riforma Moratti". Ad essa si collegano il *Profilo* dello studente, la proposta dei *Piani personalizzati delle attività educative* e di quelli *di studio*, degli insegnanti *Tutor* e del *Portfolio*, che sono gli elementi essenziali dell'itinerario da percorrere per tradurre nell'azione educativa l'affermazione della centralità dello studente nella scuola.

Il Seminario sul tema *Ispirazione cristiana e piani personalizzati nella scuola cattolica*, organizzato dal Centro Studi per la Scuola Cattolica, tenutosi il 12 maggio 2004, ponendosi in un rapporto di continuità con altri che lo hanno preceduto e in particolare con quello sul *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo e del secondo ciclo di istruzione*, si è proposto come un significativo momento di riflessione, volto a promuovere la conoscenza della letteratura esistente sui piani personalizzati, ad orientare la loro elaborazione e quella del portfolio ed a favorire la comprensione dei compiti e delle funzioni degli insegnanti tutor.

Esso è stato introdotto da alcune considerazioni sui vari significati oggi attribuiti alla parola "persona" e sul "senso" dell'ispirazione cristiana.

A questo momento introduttivo si sono successivamente richiamati sia la relazione di base *Centralità della persona e prospettive didattiche nella scuola cattolica* sia i vari interventi, riprendendo e approfondendo motivi e principi, cercando di rispondere alle domande che si impongono agli insegnanti e in particolare a quelli che educano nelle istituzioni scolastiche e formative cristianamente ispirate, formulando alcune proposte pedagogiche, didattiche ed organizzative.

1. La "persona" nella cultura contemporanea

Nel 1958 A. Agazzi affermava che «se ben guardiamo, la storia dell'evoluzione delle concezioni e delle istituzioni educative, per molti suoi aspetti essenziali, non è che la configurazione del *concetto* e dell'*apprezzamento* della *persona*: nel senso che, man mano, si comprende che cosa sia la persona e quale sia perciò l'intrinseca dignità e il *valore* in sé e per sé di ogni uomo, per sua natura ed essenza; e man mano che la si apprezza, rispetta e promuove di fatto, la società e le legislazioni si evolvono sempre più in direzione democratica (eguaglianza dei diritti) e, con esse, nella medesima direzione l'educazione e la scuola».

Muovendoci in questa prospettiva, «la persona, non il programma; la persona, non l'orario scolastico; la persona, non le tecniche, costituisce l'insostituibile ricchezza che la scuola si dà da amministrare».

Ma oggi, pur sostenendo che l'affermazione del valore della persona può costituire il principio da cui può muovere una teoria della scuola, dobbiamo rilevare che alla parola "persona" vengo-

¹ Questo testo sintetizza, cita ampiamente e talvolta rielabora ed integra con una riflessione sui significati che oggi vengono attribuiti alla parola "persona", i contributi presentati nel corso del Seminario sul tema *Ispirazione cristiana e piani personalizzati nella scuola cattolica*, organizzato dal Centro Studi Scuola Cattolica, che si è svolto a Roma il 12 maggio 2004. Esso fa riferimento: a) alla relazione di A. La Marca sul tema *Centralità della persona e prospettive didattiche nella scuola cattolica*; b) agli interventi di N. Bellugi, R. Cuccurullo, L. Perla, A. Perugini, A. Basso, C. Di Agresti, D. Carolla, C. Gemma, L. Reghellin, M.G. Colombo, E. Meloni, G. Tettamanti, L. Rossi, R.A. Mirti, relativi alle due Tavole Rotonde, una sul tema *Ispirazione cristiana ed elaborazione dei Piani Personalizzati* (coordinata da C. Nanni) e un'altra sull'*Elaborazione del portfolio e ruolo del tutor* (coordinata da M. Comoglio); c) al dibattito; d) all'introduzione e alla conclusione di S.S. Macchietti ed anche alla riflessione effettuata dai membri del CSSC in occasione della riunione del giorno 25 giugno 2004. Si ricorda che al Seminario hanno portato il loro saluto Don Bruno Stenco e l'On. Valentina Aprea.

no attribuiti significati diversi. Infatti non raramente è usata come sinonimo di individuo, soggetto, uomo, personalità, con il rischio di utilizzare lo stesso termine per indicare proposte e concetti legati ad antropologie differenti e talvolta "opposte".

Pertanto anche l'espressione "educazione della persona", che ormai tutti usano, può assumere diversi significati e può avere alla sua base diverse giustificazioni teoriche. Ad esempio si parla spesso di persona senza identificarla «con l'essere umano in sé (come accade, invece, per la concezione onto-metafisica), ma solo con quell'essere umano che manifesti alcune capacità convenute e a prescindere dalla loro natura ontologica»². Altre volte, tralasciando il problema del fondamento, si va a scoprire «il senso della persona seguendola nel suo manifestarsi ed evolversi storico e relazionale. Per la fenomenologia strettamente ancorata al piano dell'esistenza, il soggetto acquista la dignità di persona nella misura in cui si lascia coinvolgere 'nelle cose' e si apre all'alterità. Solo sperimentando la prossimità – cioè immedesimandosi nell'altro – si manifesta in tutta la sua pienezza il senso della persona, in quanto essere singolare, incarnato, limitato e illimitato, sproporzionato fra finitudine e infinitudine»³.

In un'altra prospettiva si collocano le psicologie umanistiche i cui esiti sono rivolti a «ritematizzare il concetto di persona, cercando di compensare, a livello psicologico, le erosioni prodotte dalle filosofie relativiste. In questa prospettiva, la persona trova la sua giustificazione se se ne valorizzano le potenzialità di crescita. Solo così la persona si può riconoscere in un io cosciente, capace di originalità al di là dei condizionamenti dell'ambiente e degli aspetti pulsionali e istintuali. È il processo migliorativo che forma la persona, sino all'affermazione del principio di autorealizzazione sostenuto dal Maslow».

Queste diverse concezioni della persona, che, come "valore intrinseco", è sfidata anche dal mondo della bioetica, «dove i confini tra umano e non umano implicano scelte estremamente delicate e dove il rischio del trionfo della logica tecnologica appare molto elevato»⁴, possono determinare diverse legittimazioni e diverse interpretazioni della personalizzazione dell'educazione.

Tenendo presente questo pluralismo, appare opportuno precisare quale è la concezione della persona con la quale la scuola cattolica è chiamata a confrontarsi in coerenza con la sua ispirazione cristiana.

Alla base della progettualità e quindi dell'impegno educativo di questa scuola non può non essere un concetto di persona che scaturisce dalla tradizione religiosa ebraico-cristiana secondo la quale la persona è fatta *a immagine e somiglianza di Dio*, dall'incontro con il Creatore scaturisce la sua "assoluta" dignità alla quale si collega il suo diritto all'educazione integrale, che, per realizzarsi, postula modalità educative differenziate adeguate ai singoli soggetti.

2. Il "senso" dell'ispirazione cristiana

Carlo Nanni, nell'Introduzione alla Tavola Rotonda su *Ispirazione cristiana ed elaborazione dei piani personalizzati*, afferma che si può legittimamente ipotizzare una correlazione positiva tra l'ispirazione cristiana e i piani di studio personalizzati «o che comunque possano sussistere tra questi due ambiti delle incidenze e delle reciprocità».

A questo proposito ricorda che alla tradizione cristiana si collega una concezione dell'educazione come maieutica della persona, l'educando è pertanto un soggetto da promuovere, da suscitare, da «sostenere nel suo processo di crescita e di qualificazione personale dell'esistenza propria, altrui e comune».

² G. CHIOSSO, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori Università, Milano 2004, pag. 120.

³ Un'ampia e suggestiva riflessione sul recupero del concetto di persona nell'ottica fenomenologico-ermeneutica in chiave pedagogica (con particolare attenzione a Paul Ricoeur) si trova in C. XODO CEGOLON, *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La Scuola, Brescia 2001, pagg. 147-221.

⁴ «Il principio sembra, infatti, essere il seguente: "È lecito ciò che si può tecnicamente fare"». Cfr. G. CHIOSSO, *Teorie dell'educazione e della formazione*, cit., pag. 120.

In questa prospettiva la relazione personale è la «strategia 'prima' dell'educare (con la tradizione di fiducia, di stima, di rispetto, di dialogo, di incontro, di proposta che essa comporta; e pur nella saggia attenzione alle tecnologie educative che l'innovazione scientifico-tecnologica offre)».

Nella tradizione cristiana è inoltre presente l'esigenza di una cultura ispirata ad un 'umanesimo integrale' sia come forma che come contenuto dell'educare (nella prospettiva della 'civiltà dell'amore' affermata da Paolo VI) e l'istruzione viene considerata come «un'illuminazione della mente per irrobustire il 'cuore'». A sua volta, «l'educazione è sì affare di intelletto, ma anche (e forse soprattutto) 'affare di cuore', di 'buon esempio', di bontà e di giustizia»⁵.

In coerenza con questa tradizione e per testimoniare il senso e il valore dell'ispirazione cristiana si è chiamati «a far divenire fonte di significato per l'azione educativa individuale e/o comunitaria [...] il mistero dell'incarnazione (per cui Gesù è profeta, ma anche più che un profeta); la rivelazione dell'amore misericordioso di Dio (di cui Cristo è il 'volto' che si vede e si ascolta); il rinnovamento umano nello Spirito (per cui si compie la santificazione del mondo e in cui ci è dato di chiamare padre Dio e dire Signore Gesù, ed in lui essere 'figli nel Figlio')».

Ciò permette di mettere in luce: - la centralità del mistero della vita; - la riconciliazione dei linguaggi e quindi «la possibilità di dialogare, comunicare, far comunità e comunione, oltre ogni alterità, differenza, separatezza, solitudine, emarginazione»; - «la riconciliazione tra umano e divino, tra tempo ed eternità»; - «la profezia del 'di più di Dio', rispetto a pensieri troppo umani, sia riguardo ai modi di parlare e immaginare Dio stesso», da cui ognuno è amato «fin dal seno materno»⁶ e «che non vuole la morte del peccatore ma vuole che si converta e viva, che va incontro al figlio prodigo e ricerca la pecorella smarrita...».

In questo orizzonte, secondo Carlo Nanni, «si intravede la possibilità di una cultura e di una formazione che permette di aprire le porte alle speranze umane, perché si fa balenare la possibilità del senso di ogni impegno per quei cieli nuovi e terra nuova in cui risplenda definitivamente giustizia e verità; e si assicura la possibilità della piena comunione con il Dio-comunione 'nell'ultimo giorno'».

A questo proposito è opportuno ricordare che per portare ad un più alto livello l'ispirazione cristiana è doveroso testimoniarla a livello di vissuto e in tal senso «viene ad essere profondamente qualificato il modo di vedere e di realizzare il compito educativo», «come 'missione educativa credente', avendo a fronte il mistero dell'essere delle persone chiamate alla vita da Dio creatore, redente dal Cristo e nello Spirito spinte ad una 'ecclesiale'».

In questa prospettiva «lo stesso agire educativo viene a risultare un modo specifico di relazionarsi e di vivere 'agapicamente', cioè secondo l'amore di Dio, la comune vicenda umana di liberazione e pienezza vitale a cui tutti aspiriamo»⁷.

3. *L'educazione personalizzata*

Gli interventi introduttivi e quelli presentati nel corso dei lavori del Seminario vanno oltre una concezione "debole" della personalizzazione dell'educazione e non la identificano con l'individualizzazione dell'insegnamento e con l'adeguazione dei "contenuti" alle caratteristiche dei soggetti e ai contesti o con l'impegno richiesto per adattare la proposta formativa alla possibilità dell'individuo di conquistare le competenze necessarie per la sua crescita professionale, sociale e culturale.

Infatti tutti gli interventi hanno sottolineato il rapporto che intercorre tra l'affermazione della centralità della persona e la proposta della personalizzazione dell'educazione, precisando che in essa «confluiscono alcune significative istanze teoriche che fanno da sfondo all'impianto riformistico»⁸.

⁵ Cfr. C. Nanni, *Introduzione del moderatore*, nella Tavola Rotonda su *Ispirazione cristiana ed elaborazione dei piani personalizzati*.

⁶ Ivi.

⁷ Ivi.

⁸ Cfr. ad esempio i contributi di A. Basso, L. Perla, R. Cuccurullo, N. Bellugi, C. Gemma. Ricordiamo inoltre che la necessità di un confronto con le teorie filosofiche e pedagogiche (comprese quelle classiche) e di testimoniare con la ri-

Essi hanno ricordato che «personalizzare significa riferirsi a una persona», precisando che «l'educazione è personalizzata quando si realizza in ogni persona in modo conforme alle sue peculiari caratteristiche», tenendo presente che ogni essere umano «possiede elementi comuni di umanità e tratti di personalità differenti ed unici», che chiedono di essere valorizzati.

Richiamandosi a Garcia Hoz, A. La Marca, dopo aver dichiarato di «intendere» la persona «come principio consistente di attività», che «possiede coscienza e libertà» e «si distingue per il suo singolare modo di realizzare l'aspirazione universale alla felicità, per il suo carattere relazionale e per la sua specifica autonomia»⁹, ha sostenuto che l'educazione personalizzata «è una reale teoria educativa con esigenze pratiche». Il fondamento di questa educazione, che «può essere considerata una educazione aperta o integratrice, perché permette di comprendere tutte le manifestazioni della realtà per inserirle nella vita» e nel processo formativo, è il concetto di persona.

Ha inoltre ricordato che il pedagogista spagnolo definisce «il fine dell'educazione come "il perfetto stato possibile di persona conseguito mediante l'esercizio delle sue potenze operative"».

In questa definizione, coerente «con l'accezione classica della persona», «è implicita l'idea che ogni essere umano ha la possibilità di raggiungere un grado diverso di perfezione» e che tutti gli uomini, mediante l'aiuto degli educatori, hanno il diritto e il dovere di diventare capaci di scegliere e attuare liberamente il bene conosciuto come tale.

In questa prospettiva quella educativa è «un'azione volta al perfezionamento umano, intenzionalmente ordinato alla ragione, e da essa diretto, in quanto promuove la formazione di abiti eticamente buoni»¹⁰.

Questa visione dell'educazione personalizzata è coerente con le caratteristiche fondamentali della scuola cattolica, la quale, come ricorda A. Basso, «fa della "centralità della persona" uno degli elementi qualificanti il suo progetto educativo». Quella cattolica infatti è chiamata ad essere "scuola per la persona" e "scuola delle persone". In quanto tale essa non può non essere «attenta a tutti gli aspetti che definiscono la persona stessa, per cui è imprescindibile che si considerino anche gli aspetti specificamente etici, spirituali, religiosi nel processo di crescita del bambino»¹¹.

A questo proposito, è opportuno tener presente che «l'attenzione primaria alla persona implica anche che si parli di una personalizzazione strutturale», di «una personalizzazione organizzativa» e di una «personalizzazione metodologica»¹².

Infatti, come precisa C. Nanni, all'interno dei «piani di studio la personalizzazione agisce e si specifica non solo a livello di strutturazione delle azioni e dei contenuti, ma anche a livello della loro organizzazione secondo un'ideale "adeguazione" e "funzionalizzazione" di essi alle esigenze e prospettive educative, istruttive e formative degli studenti/studentesse». «Parimenti agisce a livello di metodologia generale e specifica nell'attuazione» dei Piani e viene «a risultare anche termine di riferimento di qualsiasi azione valutativa che voglia dirsi effettivamente formativa».

«La personalizzazione diventa in tal modo il vero principio "ologrammatico" dei piani di studio, dovendo tener conto dei livelli (teoria, prassi, emotività), tempi e cicli, contenuti e metodi, strategie e tattiche, delle conoscenze e delle competenze, degli atteggiamenti e delle capacità operative effettive».

In effetti «i piani di studio personalizzati conducono a dover pensare la personalizzazione, non come un semplice mezzo rispetto ai fini dell'azione formativa, perché viene a rientrare anche negli stessi fini»¹³.

cerca e l'azione educativa il significato dell'ispirazione cristiana è stata sottolineata dall'intervento (orale) di C. Di Agresti, che si è distinto per il suo alto spessore teoretico.

⁹ Cfr. l'intervento di A. La Marca, *Centralità della persona e prospettive didattiche nella scuola cattolica*.

¹⁰ Ivi.

¹¹ Cfr. l'intervento di A. Basso, *Spunti di riflessione per la scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana*.

¹² Ivi.

¹³ Cfr. C. Nanni, *Introduzione del moderatore*, cit.

Questi Piani in realtà sono "personalizzati e personalizzanti". Infatti ognuno di essi «è un percorso *in fieri*, finalizzato allo sviluppo integrale della persona dell'alunno, colta nella propria originalità irripetibile».

In questa prospettiva l'alunno è "sorretto", orientato e sollecitato con solerzia e discrezione dall'insegnante, il cui impegno è rivolto a promuovere in lui la capacità di essere «costruttore attivo, anzi co-costruttore insieme con la comunità dei compagni di classe e di tutti gli adulti che, a diverso titolo e con compiti diversi, entrano in contatto con lui»¹⁴, dei suoi percorsi educativi.

4. *Precisazioni e sottolineature per costruire i piani personalizzati*

In coerenza con le premesse teoriche, che sono state rapidamente ricordate, nel corso del Seminario, sono state offerte precisazioni, sottolineature e suggestioni per costruire i piani personalizzati.

A. La Marca ad esempio ha precisato che «l'educazione personalizzata si presenta come educazione integrale non nel senso comune della parola, come somma di distinte azioni educative, bensì nel suo significato profondo, di arricchimento e unificazione dell'essere» e di «tutti i possibili aspetti della vita di un uomo»¹⁵.

La scuola d'altronde per la sua stessa natura di istituzione educativa è chiamata ad integrare tutti i suoi "atti educativi"; pertanto i Piani di studio personalizzati, secondo L. Perla, dovranno tener presente «il carattere strumentale delle discipline rispetto alla maturazione personale del soggetto che apprende»¹⁶ e le attività di insegnamento dovranno porsi in relazione con quelle che riguardano le attitudini e i valori... e la vita intera.

Può essere opportuno, a questo proposito, ricordare la lezione di Victor Garcia Hoz¹⁷, «il quale parte dal principio che all'intrinseca unità della vita umana (l'uomo sperimenta se stesso come un tutto integrale di intelligenza, volontà, apertura all'altro) debba corrispondere, anche sul piano dell'intervento educativo, un'unità di intenti, per cui gli obiettivi particolari di ogni atto educativo convergono verso il medesimo fine». Nella scuola «allo sviluppo dell'intelligenza (cui sono destinati gli obiettivi di apprendimento) si devono perciò affiancare altri obiettivi, come quelli di sviluppo (o attitudinali) e di valore (o etici)».

Infatti personalizzare i processi educativi per questo pedagogista significa predisporli in modo che «l'apprendimento non sia fine a se stesso, ma si svolga in funzione della visione unitaria della persona umana»¹⁸.

Gli obiettivi quindi non si configurano come meta "a sé stante". Essi infatti costituiscono «un insieme organico nel quale si possa notare che relazione ha ognuno degli obiettivi proposti con gli scopi generali della crescita personale (criterio della integralità) e quali relazioni stabiliscano fra loro i diversi obiettivi (criterio dell'ordine didattico)»¹⁹.

L'organizzazione di questi obiettivi e il fatto che possono essere conseguiti realizzando esperienze interdipendenti (cognitive, emotive, estetiche, religiose) possono consentire di superare il rischio della frammentarietà e di conquistare conoscenze che conferiscono significato alle nozioni apprese e che consentono al soggetto di "costruire un sapere proprio". La definizione e l'organizzazione degli obiettivi chiede un impegno che esige la selezione del tema di studio e l'individuazione delle conoscenze essenziali (dimensione verticale) e delle attitudini che si intende sviluppare e

¹⁴ Cfr. l'intervento di L. Rossi, *Piani di studio personalizzati o personalizzanti?*.

¹⁵ Cfr. l'intervento di A. La Marca, cit.

¹⁶ Cfr. il contributo di L. Perla, *Il piano di studio personalizzato*.

¹⁷ Pochi scritti di Garcia Hoz sono stati tradotti in italiano. Segnaliamo: *Educazione personalizzata. Individualizzazione e socializzazione nell'insegnamento*, Le Monnier, Firenze, 1982 e *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, Palumbo, Palermo, 1995. Nel 2004 è stata tradotta e pubblicata in Italia l'ottava ed ultima edizione spagnola di *Educación personalizada* dall'Editrice La Scuola (Brescia).

¹⁸ Cfr. G. CHIOSSO, *Teorie dell'educazione e della formazione*, cit., pag. 143.

¹⁹ Ivi, pagg. 143-144.

quindi delle funzioni che si vuole esercitare (dimensione orizzontale), dei valori e delle virtù da promuovere e da rafforzare (dimensione trasversale)²⁰.

L'educazione personalizzata proposta da Garcia Hoz, tenendo presente ogni persona con le sue attitudini e le sue capacità e con le sue attese, chiede di conciliare nella programmazione dell'apprendimento «le esigenze di conoscenza comune e riconoscere il giusto spazio alle aspettative personali. Ciò è possibile, nella pratica scolastica, se ci si avvale di due tipologie di obiettivi: "obiettivi comuni" e "obiettivi individuali"»²¹.

«Dall'intersecarsi degli "obiettivi comuni" e degli "obiettivi individuali" scaturiscono gli itinerari di apprendimento "personalizzati", cioè coerenti con le capacità, le vocazioni e le aspettative degli allievi»²².

L'educazione personalizzata può consentire al soggetto di «scoprire fra le molteplici possibilità che la vita offre, quali sono quelle maggiormente in accordo con le proprie disposizioni e di disegnare la trama che dà loro unità», cioè di «formulare il progetto personale di vita, tanto nel suo versante interiore, intimo, quanto nella sua manifestazione esterna, di relazione con la realtà, e specialmente con i nostri simili, gli uomini». Pertanto il significato dell'educazione personalizzata va ricercato nella promozione della «capacità di formulare il progetto personale di vita e nel rinforzo delle disposizioni, individuali e sociali per convertirle in realtà»²³.

Giova infine ricordare che al principio dell'educazione personalizzata si collega la speranza che la proposta di itinerari adeguati ai singoli soggetti «possa contribuire a ridurre gli insuccessi, a promuovere le eccellenze»²⁴ e ad «incrementare la qualità dell'esperienza scolastica» di ogni alunno. Essa infatti è coerente anche con l'impegno rivolto a valorizzare i talenti «unici e irripetibili di ciascuno».

A proposito di eccellenza alcuni interventi hanno precisato che essa «non dipende dai risultati ottenuti», ma da come e da quanto «ognuno è stato in grado di esigere da se stesso» cioè essa si ha «quando l'apprendimento ha coinvolto la volontà e la capacità di crescita della persona»²⁵.

Per favorire questa conquista si suggerisce di chiedere agli studenti «un impegno per il servizio», consigliando agli educatori di stimolarli «all'esercizio delle proprie responsabilità, all'amicizia personale con Cristo, condividendo il suo stile di vita per essere uomini e donne per gli altri e con gli altri»²⁶.

Tra le sottolineature e le precisazioni effettuate nel corso del Seminario, è infine doveroso non dimenticare che si è parlato anche delle difficoltà che possono essere incontrare nell'elaborazione e soprattutto nella realizzazione dei piani personalizzati.

Soltanto per fare un esempio, ricordiamo che alcuni interventi hanno fatto presente che se è indiscutibile «la referenzialità prima e ultima agli studenti e ai soggetti di formazione» c'è da chiedersi: «- come ciò si potrà e si dovrà concretamente effettuare (specie nei primi passi della scolarizzazione primaria e secondaria); - grazie a quali mediazioni sarà concretamente realizzabile; - con quali compartecipazioni di responsabilità (genitori, famiglie, persone o enti affidatari di minori, oltre che più direttamente dei responsabili della comunità educativa di apprendimento); - come si dovrà comporre la poliarchia del sistema (autonomia delle istituzioni scolastiche e formative, indicatività/prescrittività nazionale/governativa e regionale/locale e indirettamente anche dell'unione europea) con il protagonismo delle persone e dei loro diretti e legali rappresentanti»²⁷.

²⁰ Ivi, pag. 144.

²¹ Ibidem.

²² Ivi, pagg. 144-145.

²³ V. GARCIA HOZ, *Tendenze della pedagogia spagnola attuale*, in "Prospettiva EP", n. 5-6, sett.-dic. 1985, pag. 37.

²⁴ Cfr. l'intervento di A. La Marca, cit.

²⁵ Cfr. il contributo di M.G. Colombo, E. Meloni, G. Tettamanti, *Ispirazione cristiana e piani personalizzati nella scuola cattolica*.

²⁶ Cfr. lo schema di A. Perugini relativo alla Tavola Rotonda su *Ispirazione cristiana ed elaborazione dei piani personalizzati*.

²⁷ Cfr. C. Nanni, *Introduzione del moderatore*, cit.

5. Prospettive ed esperienze didattiche

Nel corso del Seminario è stato più volte ricordato che per elaborare e realizzare i piani personalizzati si richiede «uno sforzo innovativo su tre piani: professionalità insegnativa, flessibilità metodologica, orientamento»²⁸.

I contributi della prima Tavola Rotonda, inoltre, sono stati concordi nel raccomandare di tener presente che la formazione scolastica è radicata in tre capisaldi: «alfabetizzazione efficace ai linguaggi della cultura; *sostentatività relazionale* nell'accompagnamento affettivo della personalità in crescita; promozione della *responsabilità morale e sociale* dell'allievo»²⁹ con i quali è opportuno confrontarsi per l'organizzazione delle unità di apprendimento, le quali costituiscono i "mattoni" dei piani personalizzati.

A questo proposito è stato precisato che ciascuna di esse risulta dalla progettazione: «a) di uno o più obiettivi formativi fra loro integrati; b) delle attività educative e didattiche unitarie, dei metodi, delle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi formulati; c) delle modalità con cui verificare sia dei livelli di conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si sono trasformate in competenze personali di ciascuno»³⁰.

In coerenza con la prospettiva dell'educazione personalizzata, che chiede il superamento della logica programmatico-curricolare, è opportuno ricordare che al "cuore" dei piani personalizzati si pongono «gli obiettivi formativi i quali sono "obiettivi specifici di apprendimento" (sintesi epistemologica delle discipline: vedi Indicazioni) contestualizzati, ovvero adattati alla realtà particolare di ciascuna unità scolastica e *personalizzati* in compiti di apprendimento resi accessibili ai ritmi evolutivi di ciascun allievo. Essi richiedono sempre la mobilitazione di prospettive "pluri-interdisciplinari" perché rispondono all'esigenza dello studente di maturare una visione unitaria dei problemi e della realtà».

In questa "nuova prospettiva formativa" pertanto si dovrà mirare «a far convergere la pluralità degli interventi didattici al perseguimento di obiettivi formativi unitari, ricercando tutti i possibili collegamenti tra le discipline. Questo perché nella scuola non è più solo essenziale l'offerta e l'apprendimento dei saperi fondamentali ma l'uso che se ne fa per far giungere l'alunno a maturare una visione unitaria e di senso della realtà»³¹.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia si raccomanda di non dimenticare che «se il punto di partenza è il bambino e se sono le sue esperienze a dover essere tenute presenti, ne consegue che le sue necessità e i suoi bisogni educativi vanno rilevati dagli insegnanti con l'osservazione sistematica iniziale e l'analisi delle singole situazioni "di partenza" di ciascuno e vanno desunti dalle informazioni» fornite dalla famiglia, «con particolare attenzione per quelle eventuali carenze riscontrabili sul piano dei valori e dei significati, di natura morale e religiosa», che una istituzione scolastica «d'ispirazione cristiana non può non considerare e di cui non può non farsi carico».

Si suggerisce inoltre di non dimenticare «che "personalizzare" significa anche non definire a priori, modificare, utilizzare tempi non rigidi, continua microprogettazione del percorso che avviene in itinere», di valorizzare il criterio della flessibilità e di «radicare i piani personalizzati nel carattere unitario dell'esperienza del bambino»³².

Nella scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana è inoltre doveroso «prenderci cura di promuovere nel bambino-persona il processo di umanizzazione che lo conduce ad incontrare il mondo, e quindi la cultura, in modo singolo, unico, del tutto personale, nell'ambito dello sviluppo integrale della sua personalità, e che, in questo incontro con il mondo, è sollecitato a cogliere valori e significati, non solo sociali, ma prioritariamente morali e religiosi».

²⁸ Cfr. il contributo di L. Perla, cit.

²⁹ Ivi.

³⁰ Ivi.

³¹ Ivi.

³² Cfr. il contributo di R. Cuccurullo, *Scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana e "Piani Personalizzati delle Attività Educative"*.

Infatti questa scuola «non può sottrarsi dall'essere portatrice e sostenitrice di questa circolarità "virtuosa", altrimenti mirerebbe soltanto a fare del bambino un soggetto ricco sì di competenze specifiche, ma povero di senso e di significato in ordine al proprio essere nel mondo, alla propria esistenza, un essere incapace di assegnare valore a ciò che "vale" a livello personale, morale, religioso, sociale, culturale»³³.

Alcune di queste sottolineature valgono anche per la scuola primaria e per quella secondaria ma, per quanto riguarda quella di primo grado, è opportuno riflettere sul fatto che la personalizzazione dei piani di studio può facilitare il conseguimento delle sue indubbe e precise finalità orientative³⁴.

Esso richiede comunque un impegno volto a ricondurre «i saperi e le attività alla unità della persona e alla trascendenza». In questa prospettiva «dal punto di vista metodologico l'attivazione di modalità differenti di approccio ai problemi (lezione frontale, laboratori, attività individualizzate...) è indispensabile ad assicurare a ciascuno tempi e modi di apprendimento coerenti con le proprie caratteristiche. Gli alunni sono messi così in grado di costruire reti di significati sempre più ampie, colmando i vuoti di alcune conoscenze e dando senso ai fatti della propria vita. Solo così può concretizzarsi (usufruendo non solo delle discipline ma anche delle educazioni) una nuova centralità della persona, fonte della propria identità ma anche aperta al tu, all'altro, al volto dell'altro, utilizzando i principi della prossimità, della solidarietà, della condivisione dei valori comuni, ma anche capace di cogliere l'importanza dell'orizzonte etico-religioso»³⁵.

La centralità della persona è alla base anche delle esperienze didattiche realizzate nei centri di formazione professionale e nei percorsi triennali, che attualmente «si stanno sperimentando» in molte regioni³⁶, i quali si fondano «sull'ipotesi pedagogica che la *professionalità intesa in senso progettuale*, a qualunque livello, costituisce lungo l'intero arco della vita, particolarmente nei giovani, una formidabile leva motivazionale e formativa dal valore educativo e culturale oltre che sociale»³⁷.

Per l'organizzazione dei percorsi formativi agli educatori si domanda capacità di "progettazione", di "creatività" e di "autonomia", di superare «la prospettiva specialistica per quella più ampia e aggregata della *comunità professionale*», di utilizzare «una metodologia formativa basata sulla *didattica attiva e sull'apprendimento dall'esperienza*» e di effettuare una «*valutazione "autentica"*, che miri a verificare non solo ciò che un allievo sa, ma ciò che "sa fare con ciò che sa"...».

In coerenza con il criterio della personalizzazione, che è di tre tipi (strutturale, organizzativa e metodologica), i corsi prevedono un'organizzazione flessibile, attività di accoglienza, orientamento, formazione di base, «con possibilità di modifiche del settore/figura professionale di riferimento» e «*un'azione in rete* condivisa fra più organismi che sviluppano interventi della stessa natura».

Al percorso comune si affiancano interventi personalizzati e «l'attività formativa utilizza differenti modalità organizzative: a) il *gruppo classe*...; b) il *gruppo di livello*...; c) il *gruppo di compito*...».

Sono previsti inoltre "laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti", i passaggi da un percorso ad un altro e soprattutto si mira a «costruire, assieme agli allievi ed in riferimento al contesto culturale e professionale scelto, un cammino formativo che soddisfi il loro bisogno di "diventare competenti"».

«Nell'ambito della personalizzazione, acquista un particolare valore il progetto CREA», che «rappresenta la struttura integrativa ed alternativa al gruppo-classe, presente in ogni Centro di for-

³³ Ivi.

³⁴ Cfr. il contributo di N. Bellugi, *Ispirazione cristiana ed elaborazione dei piani personalizzati nella scuola media*.

³⁵ Ivi.

³⁶ La Federazione CNOS-FAP, insieme al CIOFS/FP, ha pubblicato recentemente un volume dal titolo *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, nel quale vengono indicati i principi metodologici alla base dei percorsi triennali che si stanno sperimentando in molte Regioni (il CNOS-FAP sta attuando 101 corsi sperimentali in tutta Italia).

³⁷ Cfr. il contributo di L. Reghellin, *La personalizzazione dei percorsi triennali sperimentali di istruzione e formazione professionale. L'esperienza della Federazione CNOS-FAP*.

mazione professionale, nella quale concentrare le risorse che consentono di dare vita sia a processi di autoformazione assistita che di formazione a distanza»³⁸.

In questa prospettiva assumono una particolare importanza le attività di autoapprendimento a supporto della didattica d'aula o sostitutiva della stessa e quelle integrative, la definizione e l'attuazione di progetti autodefiniti da parte degli allievi.

6. Uno "strumento" e un "nuovo ruolo professionale"

La richiesta dell'elaborazione del portfolio e l'introduzione del docente tutor, in funzione della personalizzazione dei percorsi delle attività educative e di studio, sono forse gli elementi innovativi della Riforma Moratti che hanno suscitato maggior interesse nell'opinione pubblica e numerose domande negli insegnanti, i quali sono chiamati a costruire un "nuovo strumento", a confrontarsi con una nuova figura professionale, ad intensificare le interazioni, i rapporti e la condivisione di impegni tra colleghi, ed a testimoniare attenzione e "cura..." per ogni allievo. Coloro che hanno partecipato al Seminario hanno riflettuto e si sono confrontati su queste innovazioni ed hanno offerto contributi che ci sembra opportuno presentare, organizzandoli secondo due punti di riferimento: uno è costituito dal portfolio (uno strumento) e l'altro dal tutor (un nuovo ruolo professionale).

6.1. Il portfolio

«L'introduzione del portfolio come modalità di valutazione è senza dubbio la novità più significativa introdotta dalla Legge 53/2003»³⁹.

Essa è stata complessivamente apprezzata nel corso del Seminario perché è stata vista in rapporto alla "centralità" della persona nella scuola, alla personalizzazione dell'educazione, alla prospettiva dell'educazione permanente in cui si colloca la Riforma Moratti ed all'esigenza di documentare l'apprendimento durante l'intero arco della vita che ogni cittadino ha il diritto di realizzare⁴⁰.

Pertanto il portfolio è stato considerato come «il simbolo del superamento delle proposte formative rigide e massificate a favore di una logica volta alla costruzione di percorsi formativi, che valorizzino le risorse personali (vedi i Piani di Studio Personalizzati) e le opportunità offerte dal territorio»⁴¹.

In effetti esso rappresenta «lo strumento unitario che consente all'allievo, ai formatori, alla famiglia di gestire e documentare lo sviluppo dell'intero processo formativo»⁴².

Il portfolio può essere variamente definito anche perché quando è stato introdotto nella scuola ha assunto una ricchezza di connotazioni e di descrizioni estremamente ampie⁴³, ma esso, essenzialmente, è «una raccolta e una antologia sistematica, organizzata, finalizzata, colorata», che «racconta la storia dell'impegno, del progresso o del rendimento dello studente e presenta la documentazione che attesta i passaggi cruciali e nodali del suo percorso formativo»⁴⁴.

Opportunamente il portfolio (la cui elaborazione è frutto di un insieme di collaborazioni e anche di quella tra l'allievo e l'insegnante) contiene i documenti che attestano «prestazioni e lavori dello studente in una o più discipline scolastiche, criteri utilizzati per selezionarli e per giudicare il loro valore, accompagnati da autoriflessioni dello studente stesso» e mette in evidenza ciò che «è in grado di fare e come è in grado di farlo e i commenti» del docente⁴⁵.

³⁸ Ivi.

³⁹ Cfr. il contributo di M. Comoglio, *Il Portfolio e la Riforma della scuola*.

⁴⁰ Cfr. l'intervento di R.A. Mirti, *Portfolio e tutor: riflessioni a partire da un'esperienza*.

⁴¹ Ivi.

⁴² Cfr. il contributo di L. Reghellin, cit.

⁴³ Cfr. il contributo di M. Comoglio, cit.

⁴⁴ Cfr. il contributo di L. Reghellin, cit.

⁴⁵ Cfr. il contributo di M. Comoglio, cit.

Il portfolio può consentire di «controllare lo sviluppo delle conoscenze, delle abilità e delle attitudini da acquisire in una specifica disciplina, per manifestare interessi, sforzi e per illustrare vari aspetti connessi al processo di apprendimento»⁴⁶.

«La documentazione di un panorama vasto e solido» che esso contiene consente pertanto al portfolio di configurarsi come uno strumento particolarmente utile «per una valutazione più fondata e oggettiva del lavoro che l'allievo ha svolto» e può fornire «spunti per un dialogo tra lo studente, i formatori e i genitori, oltre che essere un'occasione per lo sviluppo dell'apprendimento promosso da una motivazione personale»⁴⁷.

Tra i vari compiti che vengono affidati al portfolio assume una particolare importanza quello di «incoraggiare nello studente l'attitudine all'autovalutazione del proprio progresso», di favorire «lo sviluppo del senso di autoefficacia, l'autopercezione delle proprie abilità, le attribuzioni di successo e di fallimento, la scelta di obiettivi e di attività, la responsabilità nel proprio apprendimento»⁴⁸.

Per le funzioni che può svolgere e per i compiti che può assumere l'introduzione dello strumento del portfolio nella scuola e nelle istituzioni educative relative alla formazione professionale può essere ritenuta capace di promuovere un significativo rinnovamento didattico ma nel corso del Seminario è stata anche denunciata la problematicità della definizione del ruolo e dei compiti del tutor, dei genitori e degli studenti nella redazione di questo strumento⁴⁹.

È stato rilevato anche che «il *Portfolio delle competenze individuali* (valutazione e orientamento) nel modo in cui è descritto nella Legge non assume una chiara connotazione rispetto alla proprietà del Portfolio» stesso.

Inoltre, «se il *Portfolio* fosse di *Valutazione*, sarebbe necessario richiedere per chiarezza, sia per gli studenti che per la famiglia, gli standard o i benchmark che sono previsti per la trasparenza e l'oggettività della valutazione»⁵⁰. Infine sono stati espressi alcuni interrogativi a proposito dei destinatari del portfolio e sono state rilevate le difficoltà che è possibile incontrare nella sua elaborazione, sottolineando la necessità «di chiarire ai docenti, prima il concetto di personalizzazione, poi quello di portfolio, il che porta con sé la necessità di formare gli insegnanti ad una valutazione "autentica", superando il processo di valutazione "tradizionale" basata su prove decontestualizzate e di guidarli «nei diversi passaggi che possono portare alla redazione del documento, per la parte che loro compete»⁵¹.

In questa prospettiva si sono collocati tutti i contributi presentati nel corso del Seminario, i quali sono risultati concordi nel ritenere che, se utilizzato nelle sue potenzialità, il portfolio può risultare uno strumento molto efficace per «individualizzare il processo di apprendimento»; - per il «recupero individualizzato»; - per il controllo dello «sviluppo dell'apprendimento»; - per «verificare lo studente su problemi reali»; - per consentirgli «un piano di studio» e di arricchimento «di conoscenza secondo le proprie capacità, i propri obiettivi e interessi»; - per promuovere l'educazione «all'autovalutazione»; - per «accrescere negli studenti un interesse nella valutazione come strumento per verificare il proprio impegno e lavoro senza confrontarsi con gli altri sugli stessi parametri e sugli stessi contenuti». Inoltre giova ricordare che «a seconda delle varie tipologie, la valutazione fornita dal portfolio è uno strumento molto più "credibile" del livello di apprendimento acquisito di quello che può essere la valutazione di una interrogazione o l'applicazione "pratica" di una conoscenza data»⁵².

Assume quindi una particolare importanza una corretta e condivisa elaborazione del portfolio, alla quale ha rivolto una specifica attenzione Mario Comoglio, proponendo criteri, presentando

⁴⁶ Ivi.

⁴⁷ Cfr. il contributo di L. Reghellin, cit.

⁴⁸ Cfr. il contributo di M. Comoglio, cit.

⁴⁹ Ivi.

⁵⁰ Ivi.

⁵¹ Cfr. l'intervento di R.A. Mirti, cit.

⁵² Cfr. intervento di M. Comoglio, cit.

ipotesi di lavoro, materiali didattici, alcuni modelli ed alcune esperienze, e, rispondendo direttamente alle domande che si pongono circa la costruzione di questo documento⁵³.

6.2. Il ruolo del tutor

«La figura del coordinatore/tutor rispecchia l'esigenza, più volte ribadita dalle Indicazioni Nazionali, di pensare il rapporto tra docente e allievi come "cura educativa di persone" e di armonizzare le azioni dei docenti in vista del conseguimento di questo fine»⁵⁴.

Questa visione del tutor è stata ampiamente condivisa nel corso del Seminario, in cui questa nuova figura professionale è stata definita "complessa" ed è stata collocata nella prospettiva di una professionalità docente disponibile alla "*collegialità consonante*", alla "*rendicontazione dell'azione didattica*", a un "*atteggiamento sperimentale*", alla "*responsabilità progettuale*" e quindi attenta alla qualità delle relazioni, al dialogo, alla corresponsabilità.

In coerenza con questa "professionalità" è apparsa prioritaria «l'idea di una scuola come *comunità* che rivaluti il ruolo della persona e i suoi valori costitutivi», in cui il tutor viene a configurarsi come colui che accompagna l'allievo per soddisfare il suo bisogno di affermarsi con le «proprie possibilità, ovvero con la propria singolarità»⁵⁵, prendendosi cura di lui, aiutandolo «a scoprirsi e a scoprire aspetti della verità fino a quel momento oscuri e misteriosi»⁵⁶.

Pertanto al tutor si domanda di stimolare, sostenere, consigliare, promuovere, progettare, organizzare.... Egli quindi può essere considerato come: - allenatore, *tutor-coach* (colui che allena); - sostenitore, *tutor-holder* (colui che sostiene); - consulente, *tutor-counsellor* (colui che richiama, fa riflettere); - incoraggiatore *tutor-promoter* (colui che incoraggia-promuove)⁵⁷.

Gli si chiede anche un "agire incoraggiante", attento ai principi «dell'*attivare*, del *comprendere*, del *valorizzare*, del *rispettare*, del *sorridere*».

Inoltre «la pratica della didattica tutorale domanda comportamenti professionali peculiari, quali *l'accoglienza*, la *prossimità*, *l'accompagnamento sensibile*, la *promozione formativa*, espressione tutti dell'abbandono di un modello professionale meramente *applicativo* a favore di un modello professionale essenzialmente *progettuale*»⁵⁸.

Infine al tutor, come ad ogni educatore, si domanda il possesso di alcune qualità che possono essere coltivate con la cultura e con l'esperienza e che consentono di maturare l'intelligenza e la coscienza pedagogica.

Le qualità che è possibile richiedere sono: «integrità morale, onestà, esemplarità, coerenza, impegno, visione ideale della vita, entusiasmo; nei riguardi degli alunni: benevolenza, simpatia, cortesia e maniere piacevoli, pazienza, sincerità, lealtà, imparzialità e giustizia, atteggiamento cooperativo e democratico, disponibilità, apertura d'animo, confidenza, ottimismo, considerazione per l'individuo, interesse per i ragazzi (e più per i ragazzi che per la materia insegnata), amore per gli scolari; possedere competenza e senso di responsabilità professionale; si richiede ancora capacità di organizzazione, capacità di mantenere la disciplina, doti di leader, di capo, autorevolezza (che non è autoritarità); interesse per la vita sociale, cooperazione con la comunità, affiatamento con gli altri docenti; capacità di accettare il punto di vista altrui e, sommamente importanti ed essenziali: equilibrio psichico, specie affettivo ed emotivo, capacità di adattamento sociale, autocontrollo»⁵⁹.

Tra le qualità "di professionalità" si è parlato di: «*intelligenza penetrante e intuitiva, coscienza sensibile, esemplarità vissuta, comportamento equilibrato*», ricordando l'importanza del possesso della volontà educativa e delle competenze «*psicopedagogiche, comunicativo-relazionali,*

⁵³ Ivi.

⁵⁴ Cfr. G. MINICHELLO, *Ma il tutor è la chiave della personalizzazione* - Rubrica "Il Paginone" Riforma e professione docente: la figura del tutor, in "Scuola Italiana Moderna", n. 11, 15 febbraio 2004, pag. 6.

⁵⁵ Cfr. l'intervento di C. Gemma, *Il tutor per la qualità relazionale*.

⁵⁶ Ivi.

⁵⁷ Cfr. C. GEMMA, cit.

⁵⁸ Ivi.

⁵⁹ A. AGAZZI, *Pedagogia didattica preparazione dell'insegnante*, La Scuola, Brescia 1968, pag. 107, citato da C. Gemma, cit.

disciplinari, organizzative»⁶⁰ e che l'esercizio del ruolo del tutor chiede di "saper essere" e di sapersi costruire come professionista.

Il possesso di queste qualità e di queste disponibilità è indispensabile al tutor anche per poter coordinare i colleghi, per valorizzare la propositività di ciascuno, per predisporre ed attuare i Piani personalizzati, per curare la compilazione del portfolio, per collaborare con i genitori degli allievi, per porsi come «interfaccia fra la scuola e il mondo dell'extra-scuola» e soprattutto per garantire «unitarietà pedagogica e organizzativa delle attività promosse, per evitare il rischio che l'offerta formativa si frantumi e spezzi in una serie di iniziative non sinergiche»⁶¹ e per aiutare ogni studente a diventare protagonista della sua crescita personale.

7. Infine alcune proposte e una raccomandazione

Nel corso del Seminario sono state offerte suggestioni, formulate proposte ed espresse alcune certezze, che possono interessare tutti coloro che, a vario titolo e con diverse responsabilità, rivolgono l'attenzione all'educazione che si realizza nelle istituzioni scolastiche e formative. Sono stati offerti anche alcuni suggerimenti tra i quali ricordiamo quello espresso dai rappresentanti dell'Associazione Genitori di Scuola Cattolica, che ha già attivato su tutto il territorio nazionale «un lavoro di conoscenza, di approfondimento e di proposta con i genitori... in ordine ai profili (che spesso, nella disamina della riforma, vengono ignorati e/o dati per scontati), ai piani personalizzati, al portfolio, alla valutazione...». Questi rappresentanti hanno invitato a partecipare a questo lavoro gli insegnanti, i genitori e gli educatori in genere.

La necessità di questi approfondimenti e di impegnarsi nella ricerca è stata sottolineata anche da altri interventi, i quali hanno richiamato l'attenzione sul fatto che la personalizzazione delle attività educative e di studio è un lavoro che non si improvvisa «e che non tutte le scuole cattoliche sono in grado di sostenere da sole».

Pertanto è opportuno valorizzare ulteriormente il nuovo impegno «di collaborazione e di condivisione fra le varie scuole che hanno stabilito fra loro un rapporto di "rete" e che perseguono con decisione, competenza e creatività anche questo obiettivo».

È soprattutto indispensabile che «tutte le scuole, specialmente quelle più deboli» possano «superare questa sorta di autoreferenzialità che finisce per penalizzarle e vanificare, per lo meno in parte, la loro opera educativa».

In questa prospettiva sembrano assumere un particolare significato gli inviti al confronto e alla riflessione condivisa sulle esperienze già effettuate e su quelle che si stanno effettuando.

È stato infatti possibile constatare la condivisione della certezza che da essa potranno scaturire orientamenti e indicazioni per l'attuazione della Riforma, per una ricomprensione della pedagogia e della didattica della scuola, per consolidare le comunità educative, per testimoniare la corresponsabilità e per riscoprire e valorizzare le potenzialità formative che le istituzioni scolastiche possono esprimere nell'organizzazione e nell'elaborazione dei Piani di studio personalizzati e per "testimoniare" nella prassi quotidiana la fedeltà alla persona.

La riflessione su questa fedeltà può consentire di evitare il rischio di "interpretazioni deboli" del significato della personalizzazione dell'educazione e di rispondere soltanto alle richieste di adempimenti.

Opportunamente, a questo proposito, Dante Carolla ha raccomandato di impegnarsi per evitare che «la complessità della Riforma, in alcuni casi, possa determinare un eccesso di ansia per cui certe scuole cattoliche, proprio nell'intento di realizzare la Riforma, potrebbero finire per vanificare tutta la forza innovativa e positiva».

Pertanto ha suggerito di riflettere esplicitamente su questa questione a due livelli: «quello dei religiosi gestori e quello dei laici insegnanti»⁶². E, per evitare che la "lettera" cioè che «la

⁶⁰ Cfr. intervento di C. Gemma, cit.

⁶¹ Cfr. l'intervento di R.A. Mirti, cit.

⁶² Cfr. l'intervento di D. Carolla, *Centralità degli alunni e degli insegnanti*.

preoccupazione degli adempimenti finisca per soppiantare quella dei grandi valori propri della pedagogica cattolica», ha invitato a tenere presente: «- la dimensione spirituale e religiosa della persona da educare; - la scuola cattolica come soggetto pastorale che, oltre alla formazione del cittadino si propone anche quella del cristiano, membro della comunità ecclesiale; - il carattere peculiare e unificante del suo insegnamento che implica una sintesi tra cultura, fede e vita; - la natura comunitaria della scuola che, nel nostro caso, diventa esperienza di Comunione nello Spirito e non di semplice solidarietà o filantropia; - la valorizzazione del contributo dei genitori come parte integrante dell'offerta formativa; - la funzione dell'insegnante, inteso anche come "testimone", depositario di un particolare ministero nella Chiesa, quello appunto dell'educazione; - la specificità della scuola cattolica riscontrabile in un criterio educativo unificante che nasce dall'esperienza totalizzante della fede»⁶³.

In questa prospettiva emerge la necessità di impegnarsi per promuovere nei docenti la conquista di una concezione unitaria dell'insegnamento, dell'apprendimento e della persona e quindi, in particolare, «la conseguente capacità di sintesi tra fede, cultura e vita»⁶⁴.

E, per testimoniare il senso dell'ispirazione cristiana e quindi per saperla tradurre nella pratica scolastica è stato ricordato che questo impegno domanda di:

- « - vedere persone, eventi e cose con l' "occhio buono del Vangelo" e della carità (1 Cor, cap. 13);
- saper discernere i "segni dei tempi" (GS, 11);
- saper pensare secondo logiche e dinamiche di segno, mistero, segno; di personalizzazione e comunanza; di libertà e di regola, di senso gerarchico delle verità e delle motivazioni;
- saper coniugare ricerca e pratica; intelligenza ed invocazione...;
- saper coniugare affermazione e senso del limite di quanto si è affermato (e quindi ricercando dialogo, confronto, apertura all'ulteriorità, pur nella convinta affermazione della propria specifica e "differente" verità)»⁶⁵.

⁶³ Ivi.

⁶⁴ Ivi.

⁶⁵ Cfr. C. Nanni, *Introduzione del moderatore*, cit.