

Strutture curriculari per la personalizzazione

di Giuseppe Tacconi

1. Premessa

Il presente capitolo si pone in stretta continuità con la parte II del Cap. Primo del Quaderno 3 che ha affrontato il tema della centralità del soggetto e della personalizzazione.

Abbiamo già visto che la personalizzazione si caratterizza per lo spazio che, nel percorso formativo, viene dato anche al raggiungimento di mete personali, oltre che degli obiettivi formativi comuni, il cui raggiungimento viene comunque ritenuto essenziale ed irrinunciabile.

Ci sono strategie che permettono di introdurre elementi di personalizzazione innanzitutto nelle pratiche didattiche. Pensiamo agli strumenti per una diagnosi accurata, che permetta di identificare le forme di talento proprie di ciascun alunno (schede di osservazione, raccolta delle biografie degli allievi, ascolto attivo...), al modello di programmazione per Unità di apprendimento, alla diversificazione delle esperienze e dei media didattici, all'apprendistato come modello didattico, al diario di bordo o al quaderno di lavoro dell'allievo.

Ma la personalizzazione si gioca anche ad un altro livello, quello curricolare, cioè a livello di progettazione dell'esperienza complessiva che un soggetto può fare all'interno di un contesto educativo come quello di una scuola o di un Cfp (Centro di formazione professionale), tanto che la riforma in atto tende a sostituire il termine "curricolo" con l'espressione "piani di studio personalizzati". Ma, al di là dei termini, è bene che ci intendiamo sulla sostanza delle cose: qui ci riferiamo ad una concezione ampia e complessiva di curricolo¹.

¹ L'accezione che nei documenti della riforma ha il termine "curricolo" si riferisce al modello della "programmazione curricolare" (la didattica per obiettivi) e intende superarlo. Non è in questa accezione che qui usiamo l'espressione "curricolo", ma nel senso molto più ampio, accreditato da diversi studi di questi ultimi decenni, di esperienza complessiva che viene proposta in un contesto formativo ai soggetti in formazione. Cfr.: GUASTI Lucio, *Curriculum e standard*, in: CERINI Giancarlo – SPINOSI Mariella (a cura di), *Voci della scuola duemilaquattro. Le novità del sistema educativo. Una guida per orientarsi*, Tecnodid, Napoli 2003, pp. 109-117.

La strategia della personalizzazione esige di accompagnare i soggetti nella scelta *tra* i percorsi ma ha anche a che fare anche con la possibilità di scelta *all'interno dei* percorsi, dentro un contesto formativo flessibile che offra diverse opportunità. Questo pone l'esigenza di progettare l'offerta formativa complessiva di una scuola o di un Cfp, intesi come realtà complesse che offrono diverse possibilità di combinare percorsi modulari e flessibili (moduli di orientamento, moduli di area comune spendibili in diversi indirizzi, moduli caratterizzanti, stage, laboratori di recupero e di sviluppo degli apprendimenti...), adattabili alle esigenze dei singoli.

Ora, questo richiede che le scuole e i Cfp prendano sul serio il livello della macro-progettazione (POF – Piano dell'Offerta Formativa – o Progetto di Istituto per le scuole, Piano di Centro per i Cfp) che non sempre è adeguatamente curato. È quello curricolare allora il punto di vista prevalente che vogliamo attivare in questo capitolo.

2. La strategia della personalizzazione

Abbiamo affermato che la strategia della personalizzazione è chiamata ad esprimersi a livello di progettazione curricolare. Quello della progettazione curricolare non è solo un problema metodologico o tecnico, è prima di tutto un problema di fondazione culturale, cioè di esplicitazione delle teorie e dei modelli a cui si fa riferimento quando si fa scuola. Definire quali concezioni di curricolo stiano alla base del nostro agire è un problema “pratico”; siamo infatti pieni di teorie inconsapevoli e, alla base delle nostre scelte, agiscono sempre delle teorie. Il primo modo per fare un discorso “pratico” è allora quello di chiarire a quali teorie facciamo riferimento.

Il modello curricolare implicito ancora dominante nella scuola è fondamentalmente di tipo cognitivista. Secondo questo modello, il curricolo corrisponde all'organizzazione di saperi per discipline, distribuite a canne d'organo. Spesso, questa struttura si ripresenta anche nella formazione professionale, almeno nella forma della giustapposizione di materie o di aree, l'una accanto all'altra, incomunicabili. Spesso si crea anche un conflitto tra le finalità dichiarate, che magari con enfasi, sottolineano la centralità della persona, e le scelte curriculari adottate, che magari si rivelano esclusivamente centrate sulla trasmissione dei saperi consolidati dalla tradizione oppure “supertecnologiche” e specialistiche.



Come osserva Franco Azzali, una concezione rigida del curricolo, come talvolta per vari motivi capita di constatare non solo nella scuola ma anche nella formazione professionale², mantiene il conflitto «...tra la necessaria *standardizzazione* di risultati finali riconoscibili, utilizzabili e come tali *certificati*, e lo sviluppo del singolo, che ha altrettanto necessariamente bisogno di tempi propri e di attività su misura»³. Si ripresenta dunque – e paradossalmente anche nella formazione professionale – il duplice rischio o di ricorrere a forme di selezione per garantire gli standard implicati dal titolo di diploma o qualifica o di rilasciare diplomi e qualifiche anche quando mancano significativi apprendimenti da parte dei soggetti. Da tempo nella scuola «...si è diffuso il problema di alunni che mantengono il *debito* nelle stesse materie per anni, magari fino alla conclusione del ciclo, e questo persino quando tali materie sono *centrali* per il curricolo e per il relativo titolo di studio»⁴. Ed è altrettanto pesantemente presente – e ben noto soprattutto a chi opera nella formazione professionale – «...il problema di alunni che vivono con difficoltà e frustrazione, fino all'emarginazione e all'espulsione, il cammino scolastico, nel quale non riescono a procedere effettivamente e utilmente. È presente il disagio di ragazzi che non trovano piena corrispondenza tra le loro caratteristiche e le loro propensioni e tutte le 'canne d'organo' del curricolo in cui si sono inseriti, di altri che, strada facendo, vorrebbero modificare o integrare le scelte»⁵, ma faticano a farlo. Da questo punto di vista inoltre, anche quando non ci sono problemi di risultato, si può notare che non sempre il "successo scolastico" corrisponde al "successo formativo" del soggetto, cioè non sempre un/a ragazzo/a che pure riesce in un percorso intrapreso ha la sensazione di perseguire davvero la *sua* strada.

Negli anni '90 è allora gradualmente maturata «...la consapevolezza che è insufficiente parlare di *individualizzazione*, come aiuto al singolo entro un curricolo strutturato, ma che bisogna parlare di *personalizzazione del progetto educativo, entro un sistema formativo integrato*, basato su caratteristiche di grande *flessibilità*. Questa deve abbracciare in modo organico la pluralità delle offerte formative che vanno dalla scuola alla formazione profes-

² Pensiamo in particolare ai tanti corsi finanziati attraverso il Fondo Sociale Europeo, che spesso vengono proceduralizzati e realizzati in forma alquanto rigida.

³ Cfr.: AZZALI Franco, *La scuola tra strategie e strutture*, in: *Religione e Scuola (RES)*, n. 5 (maggio-giugno 2004), pp. 35-44.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

sionale all'apprendistato, attraverso anche momenti di alternanza tra scuola e lavoro, garantendo ad ognuno la possibilità di spostarsi tra le diverse offerte, costruendo così effettivi *percorsi personalizzati*»⁶. La strategia della personalizzazione si caratterizza principalmente per tre aspetti:

a) L'attenzione alla globalità della persona

Nella progettazione del curricolo e della didattica, va posta attenzione alla persona nel suo complesso e nell'intreccio delle relazioni entro cui e di cui vive; dunque l'attenzione alle sue esperienze, a quelle che vive nell'ambito dell'esperienza formativa, nella scuola, nel Cfp, o in quell'altro ambiente formativo che è (o dovrebbe essere) il contesto di lavoro (stage, alternanza...), ma anche alle esperienze che il soggetto vive al di fuori della scuola o del Cfp, nel suo contesto di vita (famiglia, amici, territorio...), e che possono essere recuperate al lavoro formativo. Allora, le attività nella scuola «...non devono centrarsi tanto su 'programmi astratti', quanto piuttosto sul mondo d'esperienza del soggetto, per aiutarlo a riconoscere i problemi che in esso la sua vita incontra e proporre lo studio e le varie attività come momenti di acquisizione di conoscenze, di abilità, di metodologie e di valori necessari per affrontare e risolvere quei problemi»⁷.

b) La multidimensionalità del curricolo

Il curricolo non può contenere tutto ma può essere multidimensionale e progettato «...esaminando la pluralità dei bisogni di formazione dei soggetti concreti in un dato contesto...» e decidendo con responsabilità «...su quali piani deve/può intervenire la scuola per l'utilità della crescita del soggetto stesso»⁸. Andranno pertanto considerate le varie dimensioni del soggetto e del suo rapporto col mondo (conoscenza, progetto, valori, espressione...), a cui far corrispondere diverse le tipologie di attività: "studio delle discipline" (a costruzione del sapere), "attività operative e progettuali" (a costruzione di abilità e competenze operative), "esperienze di vita" (a costruzione di comportamenti e valori)...

Oltre ai saperi che ci vengono consegnati dalla tradizione, la scuola «...deve essere capace di introdurre nella vita dei ragazzi *esperienze significative*, che rispondano, senza eluderle, alle loro domande di senso e di

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.



costruzione dell'identità, stimolando il loro desiderio di apprendere e di organizzare il sapere intorno ai grandi nodi problematici della conoscenza⁹.

c) Lo spazio di scelta da parte dei soggetti

L'esercizio effettivo di scelta da parte del soggetto attiva responsabilità e progettualità personale e va dunque garantito diffusamente e in modo continuativo. Ciò comporta:

- una diffusa cultura della scelta (si impara a scegliere scegliendo!),
- percorsi strutturati non "a canne d'organo", per giustapposizione di materie e discipline, ma «...con la formula del *modulo* delimitato, basato su una competenza certificabile, in modo che siano passibili di costruzioni di percorso a geometria variabile»¹⁰,
- un *sistema di certificazioni* analitico e flessibile che il soggetto «...utilizza per accedere a scelte successive, se pienamente compatibili, o che integra, se necessario, per entrare in percorsi nei quali sono richieste competenze che non ha ancora acquisito»¹¹,
- il *portfolio* come struttura di documentazione del percorso compiuto, delle acquisizioni maturate e delle certificazioni raccolte in funzione dell'*auto-valutazione, della valutazione e dell'orientamento successivo*.

3. Strutture curriculari per la personalizzazione

Personalizzare significa assumere la persona come centro e punto di riferimento delle azioni della scuola. Ebbene, come abbiamo già sottolineato, spesso questa strategia rimane nel "dichiarato". Molto spesso infatti la formazione non è fatta ancora "su misura degli alunni" ma "su misura degli insegnanti" e "su misura delle materie". L'orario è spesso un formidabile indicatore in questo senso. Ma o la centralità dell'alunno si traduce in scelte concrete o rimane un semplice auspicio!

Possiamo distinguere tra curriculum formale (quello presente nelle Indicazioni nazionali o provinciali) e curriculum effettuale (l'esperienza complessi-

⁹ CAMPIONE Vittorio, FERRATINI Paolo, RIBOLZI Luisa, (a cura di), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Il Mulino, Bologna 2005, p. 17.

¹⁰ AZZALI Franco, *La scuola tra strategie e strutture...*, op. cit.

¹¹ Ibid.

va che lo studente effettivamente ha modo di vivere a scuola e che contribuisce alla sua formazione). All'interno di quest'ultimo, alcune parti vengono intenzionalmente progettate, altre parti rimangono nascoste. Non è infatti possibile progettare tutto. È necessario operare delle scelte. Ad esempio, in un contesto in cui non c'è bullismo, potremmo lasciare l'attività in cortile nella parte nascosta del curriculum, in un contesto in cui si presentano fenomeni di bullismo, dovremmo invece occuparcene e dunque inserire l'attività in cortile nella parte esplicita ed intenzionale del curriculum.

In fase di progettazione curricolare, tenendo conto del curriculum formale, si tratta di scegliere le dimensioni del sé e del rapporto sé-mondo su cui si intende lavorare. Si tratta di chiedersi: quali dimensioni del sé consideriamo? Solamente quelle professionali o anche le altre? E quelle professionali le consideriamo solo in una dimensione economica (specialismo tecnico) o intendiamo la professione come modalità di essere della persona? Una volta scelte le dimensioni su cui lavorare, si tratta di tradurle in strutture, cioè in attività progettate.

Proviamo allora ad analizzare alcune di quelle azioni che è possibile inserire nel curriculum e che assumono la valenza di "strutture per la personalizzazione", consapevoli che in altri capitoli di questo quaderno molte delle voci dei paragrafi che seguono vengono affrontate in modo specifico.

3.1. *Analisi del territorio*

Se a livello didattico la lettura della situazione si articola prevalentemente sui bisogni del singolo soggetto in formazione, a livello curricolare tale lettura va estesa all'ambiente, inteso, da una parte come tessuto socioantropologico ed etnico, dall'altra come contesto economico e produttivo.

Quali sono le dimensioni da osservare e come osservarle?

L'ambiente come tessuto socioantropologico ed etnico è una sorta di «... 'libro di lettura' (di decifrazione/comprendimento della realtà esistenziale e sociale dell'utenza scolastica) cosparso in ogni sua pagina dei segni-codici-segnali che appartengono all'universo di cose e di valori in cui pienamente si riconosce l'allievo...»¹².

¹² FRABBONI Franco, *Manuale di didattica generale*, Editori Laterza, Roma-Bari 2000, p. 98.



Vanno raccolte notizie (osservando, investigando) anche sulla topografia socioeconomica e antropologico-culturale del territorio: le risorse agricole-artigianali-industriali, la qualità dei servizi commerciali-sociali-culturali, i patrimoni artistici, le culture dominanti e minoritarie, le fedi...

Si tratta infatti di accreditare al fuori-scuola (attraverso strumenti di partecipazione/gestione sociale, contratto formativo...) la funzione di *medium* dei problemi, delle contraddizioni e delle risorse che caratterizzano la cultura antropologica che segna la quotidianità dei ragazzi: «genitori e forze sociali del territorio sono testimoni – e mediatori culturali – delle aspirazioni e delle speranze del proprio tessuto socioculturale»¹³. Concretamente questo significa attivare un patto di reciprocità educativa con il territorio, rete biunivoca di interconnessioni culturali e didattiche, costruendo:

- momenti di confronto plenario,
- incontri con i genitori (la famiglia stessa è uno specchio/eco della cultura che pulsa nella comunità territoriale...),
- attività comuni tra insegnanti e genitori,
- attività comuni tra scuola e comunità sociale,
- una mappatura delle risorse presenti sul territorio,
- un coinvolgimento dei genitori nell'analisi/opzione delle linee generali della programmazione formativa e nella scelta/allestimento delle attività didattiche di interclasse e di ricerca d'ambiente...

Per quanto riguarda il tessuto economico-produttivo dell'ambiente, vanno poi esplorate, in particolare nella formazione professionale, anche con il riferimento a repertori nazionali e regionali:

- le principali comunità professionali presenti sul territorio,
- le indicazioni e i “programmi” regionali o provinciali che contengono le conoscenze e le abilità “prescrittive”,
- la situazione locale, che può suggerire conoscenze e abilità “opzionali”.

3.2. Progetto di Istituto (per le scuole) e Piano di centro (per i Cfp)

È un livello di progettazione che permette di tratteggiare la caratterizzazione complessiva della scuola o del Cfp e di costruire convergenza su obiettivi comuni da parte di tutte le componenti della scuola, insegnanti, studenti, genitori.

¹³ Idem.

A questo riguardo, ci limitiamo ad inserire qui due possibili indici, il primo dei quali è stato elaborato proprio nell'ambito del progetto di formazione per dirigenti scolastici a cui si riferisce questa pubblicazione. Al di là degli indici in sé, è importante notare che una progettazione articolata e flessibile dell'insieme delle attività che il soggetto può vivere nell'ambiente scolastico o formativo è una condizione che rende possibile la personalizzazione dei percorsi dei soggetti in apprendimento¹⁴.



ESEMPIO DI INDICE DEL PROGETTO DI ISTITUTO¹⁵

0. Premessa

– il progetto come sistema di scelte...

1. Scenario

- nazionale...
- regionale o provinciale...
- locale (con un “distillato operativo” dell’analisi del territorio...)

2. Caratterizzazione della scuola

2.1. Le nostre convinzioni condivise, ad esempio:

- il nostro modo di intendere la scuola...
- il nostro modo di intendere l’apprendimento...
- il nostro modo di intendere l’insegnamento...
- il nostro modo di intendere il curriculum...

2.2. Le strategie principali che si intendono perseguire nell’anno scolastico

3. Scelte educative della scuola

– le scelte educative di fondo, intese come obiettivi educativi mirati sui bisogni formativi prioritari degli utenti reali e potenziali della scuola; le dimensioni del rapporto sé-mondo che intendiamo considerare, ad esempio:

- autonomia/identità (espressività...)

¹⁴ Cfr.: CATTANEO Piero, MAROTTA Elio, TARTARELLI Alessandra, *La progettazione formativa nella scuola. Guida all’elaborazione, alla gestione, alla valutazione di progetti. Strumenti di lavoro e spunti operativi*, La Tecnica della Scuola, Catania 2004.

¹⁵ Questo indice è stato elaborato nell’ambito della consulenza personalizzata al dirigente scolastico e al team dei collaboratori dell’Istituto Comprensivo di Mezzocorona (TN), nel corso del 2004.

- orientamento (progettualità...)
- saperi/strumenti culturali – discipline/aree disciplinari
- convivenza civile/competenze relazionali e comunicative

4. Scelte curriculari (tipologie di attività)

4.1. Scuola primaria

4.1.1. Le attività obbligatorie (discipline ed educazioni), ad esempio:

- attività di accoglienza/continuità e di orientamento
- discipline
- educazioni...

4.1.2. Le attività facoltative-opzionali (AFO), ad esempio:

- attività espressive
- laboratori di informatica...
- laboratori espressivi...
- gruppi sportivi...

4.1.3. Visite guidate, viaggi di istruzione e uscite sul territorio

4.1.4. Mensa, dopo-mensa e intervalli

4.1.5. Eventi ed altre attività, ad esempio:

- festa dell'accoglienza
- festa dello sport e degli alberi...

4.2. Scuola secondaria di primo grado

4.2.1. Le attività obbligatorie (discipline ed educazioni), ad esempio:

- attività di accoglienza e di orientamento
- discipline...
- educazioni...

4.2.2. Le attività obbligatorie opzionali

4.2.3. Le attività facoltative-opzionali (AFO), ad esempio:

- attività espressive
- laboratori di informatica
- laboratori espressivi
- gruppo sportivo
- corso di lingua per la certificazione europea...

4.2.4. Visite guidate, viaggi di istruzione e uscite sul territorio

4.2.5. Mensa, dopo-mensa e intervalli

4.2.6. Eventi ed altre attività, ad esempio:

- festa di Natale...

4.3. Scuola primaria e secondaria di primo grado (attività comuni), ad esempio:

- Soggiorno linguistico
- Corsi estivi di lingua straniera

5. Scelte didattiche

5.1. Scelte di carattere generale, ad esempio:

- varietà dei mediatori...
- valorizzazione dell'esperienza...

5.2. Attenzione alle (e valorizzazione delle) differenze individuali, ad esempio:

- attenzione ai singoli soggetti (tempi, stili di apprendimento, interessi...)
- interventi di recupero
- interventi per l'apprendimento dell'italiano come lingua 2
- spazi di scelta

6. Scelte organizzative

6.1. Organigramma

Organismo/funzione	Descrizione dei compiti principali
Dirigente Scolastico	
Team	
Consiglio d'Istituto	
Collegio dei docenti	
Consiglio di classe	
Coordinatori	
Docenti	

6.2. Commissioni e gruppi di lavoro, ad esempio:

- commissione continuità...

6.3. Elementi di flessibilità oraria, ad esempio:

- impianto orario nella scuola secondaria di primo grado (ora di 50') che permette di ricavare risorse orarie da utilizzare nelle compresenze e nelle altre attività (laboratori...)
- utilizzo di risorse docenti della scuola secondaria di primo grado nella scuola primaria ("progetti ponte")...

6.4. Rapporti con le famiglie, ad esempio:

- Colloqui e incontri per genitori



- Contratto formativo...
- Incontri formativi per genitori (in rete con altre istituzioni scolastiche)

6.5. Rapporti con il territorio, ad esempio:

- la scuola e le convenzioni...
- l'uso degli spazi della scuola per attività di altri soggetti sul territorio...

Enti con i quali si sono stabiliti dei rapporti stabili (Allegato)

Ente	Tipo di rapporto

7. Piano formativo annuale per il personale

Intimamente connesso alle altre dimensioni del progetto, in particolare al continuo miglioramento dell'offerta formativa, si colloca il piano formativo annuale:

- formazione dirigenti
- formazione docenti
- formazione personale ATA

8. Spazi, strutture e attrezzature

- I plessi...
- La dotazione generale...

9. Sistema di ascolto, monitoraggio e valutazione per il miglioramento dell'offerta formativa

9.1. Valutazione degli apprendimenti

- criteri...
- partecipazione alla valutazione dell'INVALSI...

9.2. Autovalutazione di istituto

- sistemi di ascolto (questionario genitori, docenti...)
- comitato provinciale di valutazione...

9.3. Strategie di miglioramento continuo

10. Risorse economiche

- Programma annuale...
- Altre fonti...

ESEMPIO DI INDICE DEL PIANO DI CENTRO¹⁶

1. Sommario
2. Introduzione
 - 2.1 Contesto culturale e/o socio-economico territoriale
 - 2.2 Il campo di intervento del Centro/agenzia
 - 2.3 I beneficiari e le altre parti coinvolte (*stakeholders*)
 - *Allegare elenco aziende*
 - 2.4 Progetto educativo (missione, valori...)
 - *Allegare una sintesi del P.E.*
 - 2.5 Orientamenti chiave per l'offerta formativa (*priority setting*)
 - 2.6 Riferimenti a programmazioni di Ente, Provincia, UE...
 - 2.7 Ambito temporale del Piano
3. Descrizione dell'offerta
 - 3.1 Ambiti e obiettivi generali
 - 3.2 La formazione iniziale – Ifp (con schede specifiche)
 - 3.3 La formazione tecnica superiore (con schede specifiche)
 - 3.4 La formazione continua (con schede specifiche)
 - 3.5 La formazione per fasce deboli (con schede specifiche)
 - 3.6 L'apprendistato (con schede specifiche)
 - 3.7 Altre attività/servizi (orientamento, sportelli di consulenza...)
4. Realizzazione
 - 4.1 Risorse umane (organigramma e piano formativo dei formatori)
 - 4.2 Mezzi e risorse tecniche e logistiche
 - 4.3 Approcci e procedure di organizzazione e implementazione (es. personalizzazione, partenariati...)
 - 4.4 Tempi (*Gantt chart*)
 - 4.5 Costi e piano finanziario (*budget*)
 - 4.6 Condizioni speciali (impegni presi con destinatari, *partners* o altri *stakeholders*)
5. Sostenibilità

¹⁶ Questo indice è stato elaborato nell'ambito del corso per Training Manager della Sisf-Isre di Venezia, riservato ad un gruppo di formatori dei seguenti enti: Cnos-fap, Ciofs-fp, SCS, nell'incontro del 10 ottobre 2004.



- 5.1 Misure di supporto politico e istituzionale
- 5.2 Misure di supporto a livello gestionale e tecnologico
- 5.3 Analisi costi-benefici (investimenti e innovazioni)
- 6. Monitoraggio e valutazione
 - 6.1 Indicatori di monitoraggio
 - 6.2 Rapporti di valutazione
- 7. Conclusioni
(es.: condizioni, opportunità, rischi, prospettive)

Lasciamo ai lettori interessati il compito di analizzare e modificare o integrare gli indici di Progetto di Istituto o di Piano di Centro proposti sopra.

3.3. Contratto pedagogico o formativo

Il presupposto culturale della contrattualità formativa è il coinvolgimento responsabile di insegnanti ed allievi nella costruzione del percorso formativo. Per questo la pratica del contratto o patto formativo è funzionale alla personalizzazione.

Il contratto formativo infatti può essere considerato come «...quell'insieme di situazioni formative attraverso le quali, nel tempo, il percorso formativo risulta essere sempre più la sintesi di momenti decisionali con cui le parti del rapporto educativo assumono rispettivamente le loro responsabilità, i loro impegni, i loro compiti e i loro vincoli da rispettare»¹⁷. Il contratto formativo rappresenta dunque esso stesso una situazione formativa in cui docenti e allievi agiscono per migliorare le relazioni reciproche, chiarire il senso e la direzione del percorso, definire gli obiettivi condivisi e i risultati attesi, assumere reciproci impegni, dare trasparenza a ruoli e funzioni, rendere controllabili le decisioni assunte, costruire corresponsabilità.

3.4. Flessibilità organizzativa (opzionalità e facoltatività)

Abbiamo già detto che l'opzionalità non può essere esercitata solo a livello macro, ad esempio nella scelta tra un percorso liceale e un percorso all'interno del sistema dell'IFP, ma anche all'interno di ogni singolo percorso. Del resto non si tratta di attivare solo itinerari differenti che conducano

¹⁷ CATTANEO Piero, *Linee metodologiche e organizzative nel sistema educativo di istruzione e di formazione*, in: CAMPOLEONI Alberto, (a cura di), *Insegnanti di religione. Materiali per la preparazione del concorso a cattedra*, SEI, Torino 2003, p. 160.

alla stessa meta (individualizzazione), ma anche percorsi che aprano verso destinazioni differenti, finalizzati a formare persone con profili culturali e professionali anche in parte diversi le une dalle altre (personalizzazione). È stato Claparède a formulare, fin dagli anni '50, il cosiddetto principio delle opzioni, che si basa sulla seguente idea di fondo: «...restringere le ore di frequenza... dedicate al cosiddetto 'programma minimo', ossia al nucleo del curriculum che deve essere comune al tragitto formativo di ogni studente. Le ore così rese disponibili devono essere dedicate a corsi complementari o speciali da scegliere liberamente da parte dello studente fra quelli attivati..., cosicché ognuno abbia modo di ritagliarsi un curriculum personalizzato»¹⁸.

Ecco due specchietti che permettono di evidenziare le diverse possibili aree del curriculum e la dimensione rigidità – flessibilità che le caratterizza. È importante notare che gli spazi di scelta per il soggetto si presentano non solo nelle aree opzionali o facoltative ma anche all'interno di quelle obbligatorie comuni (anche qui è infatti spesso possibile scegliere – e far scegliere – tra un testo e l'altro, tra un approfondimento e l'altro...).

Ipotesi di strutturazione del curriculum

	Modulo di accoglienza		
Moduli di rinforzo/sostegno	Moduli di area comune		Moduli di rinforzo/sostegno
Moduli di indirizzo (opzionali)			Moduli di indirizzo (facoltativi)

	Rigidità	Flessibilità	Saperi	Altre dimensioni	Scelte del soggetto (personalizzazione)
Area obbligatoria comune	↑ ↓				

¹⁸ BALDACCIO Massimo, *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Utet, Torino 2002, p. 169.



Area obbligatoria flessibile (opzionale)					
Area facoltativa					

La dimensione globale del soggetto non può essere ristretta nelle canne d'organo delle discipline (saperi) o delle materie. È invece necessario ricorrere a strutture modulari flessibili, combinabili tra loro in modo differente. Le opzioni tra una pluralità di percorsi e di laboratori permettono di attivare vari tipi di intelligenza: soltanto attraverso la differenziazione dei percorsi possiamo rispettare i tempi e i ritmi di crescita di ciascuno, pur all'interno di un cammino comune.

Questo interpella anche l'apertura della scuola e del Cfp alle risorse educative del territorio. La scuola o il Cfp infatti non esauriscono le possibilità che il soggetto ha di apprendere e formarsi. Una struttura flessibile permette di recuperare al percorso formativo (in termini di crediti) molte esperienze che il soggetto ha modo di fare all'esterno della scuola o del Cfp (dalle esperienze associative e di volontariato alle esperienze sportive alle esperienze lavorative in alternanza...).

Si tratta inoltre di dare spazio alla categoria dell'autodeterminazione del soggetto e di creare le condizioni perché l'alunno abbia un'autentica possibilità di scelta del percorso che ritiene a sé più congeniale: «...rendere lo studente protagonista attivo della decisione delle forme di talento che egli cercherà di sviluppare significa innanzitutto rispettare il suo diritto alla propria autodeterminazione di persona nei riguardi di una questione che con ogni probabilità avrà profonde implicazioni circa i suoi destini di vita»¹⁹.

Anche quelle attività che spesso, nelle scuole, vengono considerate o denominate "extracurricolari" (ricreazione, gruppi, attività...) – ma che, nell'accezione che abbiamo usato, possiamo considerare a pieno titolo parte del "curricolo" – possono offrire spazi di autodeterminazione per i/le ragazzi/e. Va infine notato che l'impegno e l'investimento emotivo che la coltiva-

¹⁹ Ibid., p. 167.

zione di un talento comporta possono essere sostenuti soltanto sulla base di una scelta personale²⁰ e che la possibilità di scelta potenzia nello studente la capacità di esercitare responsabilità circa le decisioni che assume.

3.5. Orientamento

L'opzionalità e l'articolazione del percorso rendono ancora più necessarie le azioni di orientamento. Anche l'orientamento ha compiuto da tempo una transizione «...da un'impostazione psicodiagnostica, basata sul... concetto dell'uomo giusto al posto giusto, ad un'impostazione che dà centralità all'autodeterminazione del soggetto e cerca di equipaggiarlo delle capacità atte a conferire autentica autonomia all'atto della scelta (autoconsapevolezza, informazioni, capacità di decidere e di progettare), piuttosto che tentare di stabilire dall'esterno qual è la strada più 'giusta' per lui»²¹. L'orientamento non può dunque limitarsi ad essere predittivo e nemmeno può essere solo informativo. Esso deve essere invece teso a:

- equipaggiare l'alunno di un certo grado di consapevolezza rispetto alle proprie inclinazioni e alle proprie abilità, i propri punti di forza e i propri punti di debolezza,
- aiutarlo a diventare cosciente delle sue propensioni,
- accompagnarlo a distinguere tra “attitudini” (che si riferiscono alle capacità, alle potenzialità) e “preferenze” (che contengono anche elementi affettivi),
- metterlo in grado di capire le implicazioni delle scelte che compie... (l'impegno, la tenacia e l'applicazione che una certa attività richiede...).

L'orientamento, inteso come maturazione di consapevolezza su di sé e sul proprio progetto di vita, può essere sviluppato solo sperimentando ed esercitando l'atto dello scegliere, con i rischi e le responsabilità che questo comporta (è scegliendo che si impara a scegliere!).

Diventa importante non solo offrire la possibilità di scelta ma anche educare alla capacità di scelta, aiutando progressivamente i soggetti ad orientarsi tra le varie alternative, in maniera sempre più autonoma, facendo attenzione alle proprie inclinazioni e inquadrando le scelte in un

²⁰ «...se per stimolare al raggiungimento degli obiettivi minimi, in qualche caso, può essere sufficiente il timore del grande Leviatano della bocciatura e se per spingere al perseguimento della padronanza può bastare il senso di autostima e di amor proprio, per sviluppare l'eccellenza in un campo sembra necessaria quella convinzione, quella volontà di successo e quell'amore per l'attività in questione che si possono collocare solo nell'orizzonte della deliberazione autonoma e del progetto autodeterminato». Ibid., p. 167.

²¹ Ibid., pp. 169-170.



proprio progetto esistenziale personale (auto-orientamento): «...l'impegnarsi in attività liberamente scelte dà modo all'alunno di saggiare le proprie capacità e le proprie preferenze e di rendersi così gradualmente conto delle une e delle altre (e di dare modo al docente di fare altrettanto)»²².

In questo modo la coltivazione di una propria forma di talento acquista per il soggetto un significato pieno ed autentico, si inquadra in una vera e propria progettualità personale e dà senso anche all'investimento di tempo, allo sforzo e alla rinuncia ad altre esperienze che coltivare un talento comporta. Questo recupero di motivazione e di autostima, sul versante della coltivazione di un talento personale, rende poi più probabile che il soggetto individui motivazioni sufficienti anche ad affrontare le parti comuni del curriculum.

3.6. Tutoraggio

Il tema dell'orientamento, che abbiamo affrontato nel paragrafo precedente, si lega strettamente al tema del "tutoraggio", l'altra struttura della personalizzazione che vogliamo affrontare ora.

Perché un soggetto possa personalizzare il proprio percorso di formazione, è necessario che la scuola o il Cfp offrano momenti in cui sia possibile riflettere sulla propria esperienza con un tutor.

La Riforma in atto prevede esplicitamente questa figura, anche se non sono ancora chiare le modalità operative e, nelle sperimentazioni in atto, questo incarico viene attribuito nell'ambito delle disponibilità e delle risorse esistenti. Per ogni gruppo di alunni (che può essere anche diverso dal corso) le scuole, i Cfp che stanno sperimentando i percorsi in linea con la riforma individuano un formatore con funzioni di tutor a cui sono affidati i seguenti incarichi:

- tutoraggio degli allievi,
- coordinamento del team dei docenti nella progettazione e gestione delle attività formative e didattiche,
- cura delle relazioni con le famiglie,
- cura della documentazione del percorso formativo che compie l'allievo (portfolio),
- orientamento nella scelta delle attività opzionali e facoltative e nella scelta degli eventuali *stage*.

²² Ibid., p. 170.

Il tutor svolge compiti che si aggiungono al suo ruolo di insegnante o formatore. Andranno pertanto attentamente ridefiniti il suo orario di servizio e l'eventuale riconoscimento economico, creando le condizioni per l'effettivo svolgimento di questo nuovo ruolo.

Possiamo meglio esplicitare le principali funzioni che il tutor è chiamato a svolgere con il seguente elenco:

- Funzione comunicativa: garantire il passaggio delle informazioni tra tutti i partecipanti (allievi, colleghi, genitori...), assicurando così a tutti la visione di insieme dei processi formativi che si mettono in atto.
- Funzione relazionale: facilitare le relazioni positive, l'inserimento e l'appartenenza al gruppo...
- Funzione progettuale e didattica: attuare una mediazione progettuale in modo che le varie strategie didattiche si svolgano all'interno di un piano unitario, orientato al successo formativo, evitando così la frammentazione e il rischio di insuccesso.
- Funzione di stimolo alla riflessione: per affiancare costantemente il processo di apprendimento il tutor dovrà aiutare gli alunni a lui affidati a sviluppare capacità riflessive, di autovalutazione, di autonomia e di autostima.
- Funzione di coordinamento: per rendere efficace il lavoro del team dei formatori; in questo senso il tutor è anche chiamato a garantire la tenuta delle scelte collegiali.

Oltre al formatore-tutor, è poi possibile introdurre forme di tutoraggio tra pari, tra soggetti esperti e principianti. Le varie forme di aiuto reciproco tra discenti costituiscono il senso di una comunità di apprendisti e offrono in nuce la possibilità di sperimentare alcuni elementi di ciò che in futuro sarà l'esperienza della comunità professionale²³.

3.7. Crediti formativi

I crediti didattici e formativi sono legati, da una parte, ad una didattica che preveda forme di modularità, flessibilità e pluralità dei percorsi, dall'altra ad un'azione formativa attenta al fatto che la formazione del soggetto avviene all'interno di una cornice più ampia della singola istituzione scolastica o formativa (agenzie educative territoriali, enti locali, associazioni, aziende... intese come aule e laboratori decentrati), nell'ottica di una reciprocità educativa tra scuola e territorio.

²³ Cfr.: BALDACCI Massimo, *Una scuola a misura d'alunno...*, op. cit., pp. 84 e segg.



Il voto e il giudizio, volti a quantificare il rendimento e la condotta, decretando la promozione o la ripetenza, erano (e talvolta sono ancora) pratiche diffuse nella scuola e nei Cfp, legate ad una visione dell'allievo come «...soggetto passivo, fruitore di un iter formativo predefinito e standardizzato, non in grado di auto-orientarsi e di scegliere»²⁴.

Il sistema dei crediti didattici invece «...si oppone a criteri valutativi rigidi e standardizzati, dando la possibilità al soggetto di perseguire un piano formativo e mete personali attraverso percorsi o frammenti di percorso rispondenti ai propri bisogni, interessi, talenti»²⁵.

Si tratta dunque di una forma di flessibilizzazione curricolare che tiene conto dell'esperienza globale dei soggetti ai fini della personalizzazione delle proposte formative e rende possibile il recupero all'attività formativa vissuta presso la scuola di segmenti di attività ed esperienze che il soggetto ha modo di vivere all'esterno della scuola.

Le prassi operative sono tutte da implementare: lo strumento di certificazione dei crediti formativi potrebbe coincidere con il portfolio/libretto formativo (almeno in una sua versione sintetica), ma non se questi strumenti vengono intesi in modo burocratico, come l'ennesima incombenza a cui adempiere.

Nell'ultimo decennio, in molti testi dell'Unione Europea, si è affermata l'utilità di introdurre anche nella scuola strumenti che documentino le competenze acquisite:

- la “Carta delle competenze” (Libro bianco del 1995)
- le “Schede personali sulle competenze” (Libro verde sull'innovazione del 1995)
- i “Sistemi di alta qualità per la convalida dell'esperienza precedente” APEI (Accreditation of Prior and Experiential Learning” (Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, 2000).

Forme esistenti di certificazione nella scuola e nel sistema formativo:

- la patente europea per le competenze di base delle tecnologie dell'informazione
- le certificazioni linguistiche (“Portfolio europeo delle Lingue” - C.M. 304 del 1998)

²⁴ D'IGNAZI Paola, *Il modello dei talenti personali*, in: BALDACCI Massimo (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004, p. 147.

²⁵ *Ibid.*, p. 148.

- le certificazioni universitarie (CFU – crediti formativi universitari)
- i crediti didattici scolastici e crediti formativi per il nuovo esame di stato (L. 425/97) (sui “debiti formativi” ci si era soffermati nel ‘95, in seguito all’abolizione degli esami di riparazione; con l’autonomia diventano gli IDEI).

Istanze:

- apprendimento continuo lungo tutto l’arco della vita
- visibilità delle competenze comunque apprese
- trasparenza dei percorsi formativi e delle relative certificazioni

Portfolio come possibile certificazione

Analogamente al curriculum vitae europeo che autocertifica i percorsi compiuti...



3.8. Valutazione, portfolio e libretto formativo

La valutazione non può limitarsi ad essere una presa d’atto della situazione o a classificare il livello di apprendimento raggiunto (in genere, secondo la metafora del tribunale che emette un verdetto); essa «...dev’essere... formulata come un articolato giudizio critico, strutturato in rapporto ai criteri interni al campo culturale di attività, così da rendere consapevole l’allievo di tali criteri e da guidarlo ad operare tenendo conto di essi»²⁶. Per questo è importante indicare fin dall’inizio i criteri di valutazione, che diventano così parte integrante della qualità del progetto formativo. In questo senso, il portfolio – introdotto in Italia dal Decreto Legge n. 59 del 19 febbraio 2004 – potrebbe aiutare a monitorare costantemente il percorso a livello di singolo alunno.

Nella prospettiva della personalizzazione, la valorizzazione dei talenti, interessi, attitudini... del soggetto presuppone il raggiungimento di mete personali e la conquista di una forma di eccellenza che non sono strettamente valutabili secondo i criteri comparativi. L’allievo che sceglie un determinato percorso, qualunque sia il livello di prestazione che può raggiungere, esprime le proprie potenzialità, ha modo di sperimentarsi, valutare l’autenticità del proprio interesse, confrontarsi con gli altri, prendere consapevolezza delle proprie capacità e del proprio talento.

²⁶ BALDACCI Massimo, *Una scuola a misura d’alunno...*, op. cit., p. 171.

Strumenti come il portfolio, che raccolgono opere e prodotti, ma anche “il tempo dell’alunno” (cosa ha fatto, il percorso che ha seguito...) e contengono giudizi in merito, si presentano come adeguati a questo tipo di valutazione e sviluppano nei soggetti una progressiva consapevolezza dei criteri di maestria (principiante, praticante, esperto, maestro...) e dunque la capacità di auto-valutazione che rende consapevoli dei propri punti forti e punti deboli rispetto al campo in questione.

Il portfolio sposta il *focus* della valutazione da specifiche prove agli elaborati prodotti dagli allievi e alla documentazione del percorso.

Sottolineare che il portfolio oltre ad una valenza valutativa possiede anche una valenza orientativa, significa assegnare a tale strumento anche un *carattere proattivo*: il giudizio che viene là espresso dovrebbe contenere anche indicazioni circa le modalità di lavoro da utilizzare per migliorare le prestazioni e contenere una traccia anche dei progressivi miglioramenti conseguiti (il primo criterio di valutazione potrebbe proprio essere costituito dal progresso dell’alunno!).

Inoltre, dato che il raggiungimento di un elevato grado di maestria è connesso alla capacità di autovalutazione del proprio lavoro, è bene che il portfolio contenga non solo il giudizio del docente, ma la traccia della conversazione che si instaura tra il formatore e l’allievo (o gli allievi) circa l’opera prodotta.

È possibile un’autovalutazione dell’allievo ma anche una valutazione finale degli insegnanti e degli esperti riguardo alle modalità e all’efficacia dell’attività proposta... (si stanno sperimentando modelli di “portfolio” anche per insegnanti e formatori). Il portfolio documenta anche il percorso e permette di valutare le scelte educative e didattiche operate, diventando così anche una forma di autovalutazione per la scuola o per il Centro.

4. Questioni aperte e prospettive

Ci sono già esperienze in atto che vanno nel senso della personalizzazione. Possiamo ricordare anche l’esperienza di una scuola professionale tedesca, recentemente visitata da un gruppo di dirigenti scolastici trentini nell’ambito del progetto di formazione a cui ci si riferisce qui. Si trattava di una scuola con un indirizzo per operatori del legno. Qui, cogliendo un bisogno espresso dai ragazzi di un gruppo classe, i formatori hanno strutturato un percorso di apprendimento sul legno (tipologie, proprietà e

caratteristiche fisiche...) basato sul compito di realizzare una struttura (una specie di tettoia), utilizzabile da tutti gli allievi nelle pause e per alcuni momenti autogestiti. In questo progetto, oltre alla curvatura che veniva incontro agli interessi espressi dai ragazzi, diventa personalizzante anche il prodotto, che apre la possibilità di mettere a disposizione degli allievi alcuni spazi fisici della scuola per attività autogestite.

Certo la personalizzazione pone anche diversi problemi:

- come garantire l'equilibrio tra le esigenze di equità (standard minimi) e l'esigenza di valorizzare le differenze e i talenti personali di ciascuno?
- come garantire l'equilibrio tra esigenze motivazionali del soggetto ed esigenze degli oggetti di apprendimento (i campi di conoscenze e abilità – competenze – su cui far camminare il soggetto: linguistiche, logiche, ambientali, psicomotorie, tecniche, pratico-progettuali...)?
- come garantire l'equilibrio tra le esigenze del singolo e le esigenze del gruppo?

Abbiamo sostenuto che si tratta di polarità che, per essere generative, non vanno sciolte ma mantenute dialetticamente aperte. In ogni caso adottare la strategia della personalizzazione richiede di sviluppare le scuole e i Cfp come organizzazioni formative flessibili, eliminando la persistenza di strutture rigide. Questo non può avvenire semplicemente limitandosi a lamentare la rigidità degli standard e aspettando che si chiariscano la direzione e il senso delle riforme in atto, ma sviluppando adeguatamente la cultura professionale degli operatori. La "struttura" principale della personalizzazione è rappresentata infatti proprio dalla cultura professionale degli insegnanti. Qualunque sia il sistema degli standard, è infatti sempre possibile introdurre elementi di personalizzazione. Bisogna analizzare bene dove si collocano le rigidità: per quanto siano rigidi i vincoli, le procedure e gli standard, è molto probabile che le rigidità più ostiche da superare siano quelle delle menti.



Bibliografia

- AZZALI Franco, *La scuola tra strategie e strutture*, in: *Religione e Scuola (RES)*, n. 5 (maggio-giugno 2004).
- BALDACCI Massimo, *Individualizzazione*, in: CERINI Giancarlo, SPINOSI Mariella (a cura di), *Voci della scuola duemilaquattro. Le novità del sistema educativo. Una guida per orientarsi*, Tecnodid, Napoli 2003..
- BALDACCI Massimo (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004
- BALDACCI Massimo, *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Utet, Torino 2002
- CALVANI Antonio, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma 2000
- CAMPIONE Vittorio, FERRATINI Paolo, RIBOLZI Luisa, (a cura di), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Il Mulino, Bologna 2005
- CATTANEO Piero, *Linee metodologiche e organizzative nel sistema educativo di istruzione e di formazione*, in: CAMPOLEONI Alberto, (a cura di), *Insegnanti di religione. Materiali per la preparazione del concorso a cattedra*, SEI, Torino 2003.
- CATTANEO Piero, MAROTTA Elio, TARTARELLI Alessandra, *La progettazione formativa nella scuola. Guida all'elaborazione, alla gestione, alla valutazione di progetti. Strumenti di lavoro e spunti operativi*, La Tecnica della Scuola, Catania 2004
- D'IGNAZI Paola, *Il modello dei talenti personali*, in: BALDACCI Massimo (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004
- FRABBONI Franco, *Manuale di didattica generale*, Editori Laterza, Roma-Bari 2000
- GARDNER Howard, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987
- GUASTI Lucio, *Curriculum e standard*, in: CERINI Giancarlo, SPINOSI Mariella (a cura di), *Voci della scuola duemilaquattro. Le novità del sistema educativo. Una guida per orientarsi*, Tecnodid, Napoli 2003.
- NICOLI Dario, *Alcune prassi di personalizzazione nella formazione professionale*, in: *Rassegna Cnos*, n. 2/2003.
- PARENTE Maurizio, *Il modello delle competenze di base*, in: BALDACCI Massimo (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004
- PAVONCELLO Daniela, *Le strategie didattiche e metodologiche per promuovere l'apprendimento*, in: *Rassegna Cnos*, n. 3/2003.
- TENUTA Umberto, *Individualizzazione – Autonomia e flessibilità dell'azione educativa e didattica*, La Scuola, Brescia, 1998.
- VASUMINI Giovanni, *Formazione professionale*, in: CERINI Giancarlo – SPINOSI Mariella (a cura di), *Voci della scuola duemilatre. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, Tecnodid, Napoli 2002.