
DARIO
NICOLI

La personalizzazione dei percorsi formativi

*Per rispondere alle attuali
criticità del sistema
formativo, tenendo in
conto il pluralismo
nell'offerta di formazione
professionale, la
personalizzazione nei
processi diviene sempre
più la via per il successo
formativo.*

1. CRITICITÀ DEL SISTEMA FORMATIVO

Il tema della personalizzazione rappresenta uno degli snodi centrali nelle riforme dei sistemi formativi. Esso ha stretti legami con tematiche di grande rilievo quali l'efficacia, l'efficienza e il disegno pedagogico ed organizzativo di sistemi divenuti sempre più complessi, pesanti e di difficile conduzione.

Ma la sua necessità risulta soprattutto da una serie di criticità che si riscontrano in generale nelle realtà scolastiche e formative dei Paesi più sviluppati, che riflettono una difficoltà crescente nel far fronte alle necessità educative, di istruzione e di formazione imposte sia da cambiamenti sociali ed economici sia dalle mutate caratteristiche culturali che i diversi strati di popolazione esprimono.

In particolare in Italia quattro sono le criticità evidenti del sistema formativo nel suo complesso:

* Esperto di Formazione professionale.

- *La questione dell'efficacia in termini di titoli e certificati.* La popolazione italiana presenta un livello di istruzione e di formazione (di tipo formale) mediamente molto inferiore rispetto a quello dei Paesi di riferimento: tra i giovani ventenni poco più del 60% possiede un diploma o una qualifica, mentre in Germania, Francia e Gran Bretagna questa percentuale sale all'80% e oltre. Va ricordato che gli abbandoni degli studi sono uno dei segnali più critici della realtà italiana, che "spinge" i giovani alla scolarità secondaria ma ne perde una parte rilevante nei primi due anni, in particolare negli Istituti tecnici e professionali (Rapporto del Gruppo Ristretto di lavoro, 2001, pp. 25-26).
- *La questione dell'efficacia in termini di apprendimenti.* Le ultime indagini OCSE-PISA rivelano che i ragazzi italiani si collocano nella parte medio-bassa della graduatoria europea per livelli di apprendimento in lettura, matematica e scienze, con una tendenza progressivamente negativa; ciò rivela una debolezza di base nella padronanza delle acquisizioni ma pure una difficoltà ad applicare le conoscenze apprese a situazioni concrete unitamente ad una mancanza di abitudine ad esprimere ed argomentare la propria opinione utilizzando concetti e processi matematico-scientifiche (Nardi E., 2001).
- *La questione dell'efficacia rispetto al disegno di mobilità sociale.* Se la scuola deve poter contribuire alla mobilità sociale dei cittadini, specie di coloro che appartengono a strati sociali meno dotati dal punto di vista culturale, il quadro che emerge dall'analisi dei fenomeni reali è particolarmente deludente visto che il figlio di un genitore con reddito basso ha una probabilità minima di frequentare fino a 14 anni la scuola senza bocciature (18,3%).
- *La questione della distanza degli apprendimenti dalla vita reale.* Si tratta non soltanto di una distanza in termini di competenze attese dal sistema economico e produttivo (Capucci U., 2000), ma di una vera e propria "sofferenza" circa la motivazione ed il senso dello studio, segnalata in modo costante da tutte le indagini svolte in riferimento al mondo giovanile.

Il quadro emergente, se pur particolarmente critico, deve essere confrontato con situazioni analoghe nei Paesi europei con cui l'Italia compete sul piano culturale, economico e istituzionale, anche se i segnali paiono da noi significativamente più gravi anche a causa del lungo e faticoso processo riformatore come pure di un intervento più deciso verso una razionalizzazione della Pubblica amministrazione.

Ma è l'intera storia del nostro sistema formativo che presenta aporie e contraddizioni tali da non aver consentito un adeguamento ai tempi ed alle diverse esigenze che il cambiamento sociale comportava.

Le politiche scolastiche degli ultimi decenni si sono concentrate decisamente sull'obiettivo della scolarizzazione di massa dei cittadini, affinché

tutti potessero usufruire di una istruzione di base. Si è trattato di un grande sforzo che ha condotto a risultati indubbi, anche se il modo in cui si sono realizzati è stato condizionato da un lato dagli approcci prevalenti (della pedagogia ufficiale così come di quella operativa) e dalle risorse impiegate, e dall'altro dall'influenza del contesto e dalle sue nuove sfide.

Circa gli approcci, va ricordata la decisa prevalenza accordata a metodologie basate sulla garanzia del perseguimento di obiettivi standard per tutti. La "pedagogia degli obiettivi" si è ben prestata in questa direzione, ma nel fare ciò non ha potuto impedire che si creasse una omologazione delle pratiche pedagogiche, che hanno teso a rivolgersi ad una figura indistinta, una sorta di "studente medio" che in realtà non esiste, scontentando da un lato i soggetti più in difficoltà e quelli portati all'eccellenza, senza peraltro stimolare adeguatamente le persone mediamente dotate¹. Ciò anche a causa della repulsione ideologica per le pratiche pedagogiche differenziate, ritenute sempre come sinonimo di disuguaglianza e di ingiustizia sociale.

Le risorse disponibili hanno posto l'accento soprattutto sulla costruzione di un'aula piuttosto rigida e formale, mentre ha prevalso decisamente la didattica frontale basata sulla trasmissione dei saperi secondo uno schema preconstituito e per sua natura abbastanza rigido. Il personale docente è stato spesso implicato senza la necessaria selezione, di modo che l'unica esperienza di molti di questi era rappresentata dal "mestiere" di studente scolastico ed universitario, mancando così non raramente di una reale prospettiva e competenza pedagogica oltre che in non pochi casi anche di una passione educativa.

Circa il contesto, va segnalata la forte trasformazione sociale che ha portato all'accentuazione di ceti, gruppi ed individui il cui rapporto con la cultura scolastica ed i sistemi di istruzione si presenta decisamente critico, generando fenomeni quali l'insuccesso scolastico, lo svantaggio socio-culturale, la diversa appartenenza etnico-culturale, l'handicap. La comparsa delle cosiddette "patologie della modernità" (disorientamento, emarginazione, disagio) cui i mondi adolescenziali e giovanili erano fatalmente esposti ha contribuito ad una moltiplicazione dei tempi e degli spazi della assistenza,

¹ M. Pellerey riassume nelle seguenti tre le critiche all'impianto educativo poggiato sul principio di progettazione dell'azione educativa sulla base di obiettivi predefiniti: "in primo luogo si mette in risalto la fondamentale e irripetibile caratterizzazione dei diversi soggetti educandi. Vollerli tutti imbrigliare in un unico progetto e in un analogo percorso educativo significa da una parte misconoscere la realtà e la dignità delle singole persone, dall'altra esporsi a brucianti delusioni e fallimenti. In secondo luogo si constata che è difficile prevedere in anticipo tutti i bisogni e le possibilità educative che durante l'attività educativa emergeranno. Essere prigionieri di un progetto prefabbricato rende ciechi e sordi a nuove istanze, a occasioni inaspettate, a nuove presenze e a nuove prospettive. Le cose veramente importanti nel fatto educativo sono l'attività e l'esperienza che vengono proposte, che devono essere in sé cariche di potenzialità e di valori in molte direzioni. Ciascun giovane le vivrà secondo il suo animo e la sua motivazione, le farà fruttificare secondo i propri ritmi, il proprio stile, arricchendo se stesso secondo le proprie esigenze e prospettive. In terzo luogo ci si espone a pericoli di formalismo tecnicista, di burocratismo, di comportamentismo riduttivo" (M. PELLEREY, 1999, pp. 162-163).

dell'istruzione e formazione dei ragazzi e dei giovani. Ciò è stato stimolato anche dalle trasformazioni della e nella famiglia la quale, riducendo le energie e le convinzioni circa il proprio ruolo educativo, ha spesso volentieri delegato tale compito alla scuola ed alle altre "agenzie educative" accettandone nel contempo la degenerazione meramente di custodia e di assistenza generica.

Ci si è accorti – in altri termini – che i programmi della scolarità di massa si reggevano sul presupposto di un'ampia omogeneità culturale dei referenti, ed inoltre sulla presenza di una disposizione se non motivazione all'apprendimento che avrebbe dovuto esentare gli insegnanti ed i formatori da pratiche di accoglienza, rimotivazione e differenziazione che al contrario si sono sempre più imposte nel corso del tempo. D'altra parte non è sfuggito il rilevante ruolo di trasmissione culturale di un temibile concorrente della scuola, il mondo dei media specie televisivi, che ha perseguito una sorta di "curricolo parallelo" a quello ufficiale per certi versi più pervasivo ed efficace di quello della scuola e per altri in grado di contrastarlo decisamente in alcuni punti non secondari.

Ancora dal contesto, si è sviluppato un mutamento decisivo della domanda rivolta alla scuola ed alla formazione che non si accontentava più di una "istruzione di massa" ma richiedeva anche la qualificazione professionale delle persone sia intesa in senso generico (cultura del lavoro) sia in senso specifico in riferimento alle nuove esigenze del mondo del lavoro e delle professioni.

Anche in forza dell'intreccio tra tutti questi fattori, si è generata una sorta di patologia dei sistemi di istruzione che, per tutti i motivi citati, hanno poco a poco costituito un blocco rigido, chiuso in se stesso, scarsamente flessibile per ciò che riguarda le metodologie e le tecniche didattiche, poco aperto al contesto e nel contempo poco in grado di interagire con esso tramite l'elaborazione di un "curricolo essenziale" che non fosse un contenitore di materiali variamente ammassati.

2. FORMAZIONE PROFESSIONALE E PLURALISMO DELL'OFFERTA

La particolarità del sistema scolastico italiano, che vede il ruolo monopolista dello stato in materia di istruzione con un disegno che enfatizza il modello scuola contro quello della formazione professionale, contribuisce ad accentuare questo quadro che appare eccessivamente rigido e poco denso di tutto ciò che chiamiamo "educazione"

In definitiva, la strategia della scolarità di massa, pur avendo perseguito in qualche modo il suo scopo, ha condotto alla creazione di una "scuola massificata" che rappresenta indubbiamente un deciso ostacolo nel far fronte alle nuove sfide dell'educazione, dell'istruzione e della formazione. Ciò comporta la necessità di una riforma della scuola di massa a cui molti si sono applicati in vari modi, tra i quali emerge con decisione la prospettiva della personalizzazione e dell'individualizzazione.

Il nostro sistema scolastico secondario superiore, come pure l'Università, a causa della permanenza di modelli tipici della società elitaria, paiono tuttora mirati alla selezione dei migliori provocando – in presenza di una scolarità di massa – notevoli squilibri sociali. Specie con gli anni '70, quando la domanda di istruzione ha presentato una forte tendenza alla crescita, si sono registrati significativi incrementi dei tassi di passaggio dalla media alla secondaria e dalla secondaria all'università, ma, nel contempo, sono anche aumentati gli abbandoni e la dispersione. In tal modo, si è generato nella popolazione una forte tensione in riferimento all'istruzione, con la distribuzione dei giovani in tre categorie distinte dalle differenti modalità di accesso ai saperi:

- a) coloro che *non trovano difficoltà* ad accedere a livelli elevati di istruzione poiché sono dotati di un capitale culturale specie di origine familiare che consente loro di perseguire il loro cammino in senso positivo (le ricerche segnalano in particolare in questa categoria la presenza dei figli degli stessi insegnanti, che trovano in tal modo una maggiore omogeneità culturale tra il mondo della famiglia ed il mondo della scuola);
- b) coloro che *si trovano in costante sforzo* al fine di raggiungere i “minimi formativi” richiesti dai vari titoli di studio, e che di conseguenza presentano un percorso più difficoltoso ed accidentato (è tipico il continuo ridimensionamento delle mete, tramite il passaggio a percorsi considerati meno impegnativi) in costante recupero rispetto ai loro compagni più favoriti;
- c) coloro che *presentano uno stato di forte sofferenza scolastica*, non recuperabile neppure tramite uno sforzo ulteriore, e che – dopo tentativi più o meno obbligati con il relativo esito di insuccesso abbastanza scontato – ripiegano verso percorsi di inserimento lavorativo connessi a modalità informali di acquisizione di saperi, abilità e competenze.

Non sono tuttavia mancati, in parziale controtendenza con queste scelte, quanti hanno sottolineato i rischi di un sistema educativo troppo schiacciato in senso “scuolacentrico” ed hanno prospettato soluzioni di natura mista, per esempio auspicando un forte recupero della cultura del lavoro e della formazione professionale nonché il vigoroso rilancio di politiche sociali di sostegno alle famiglie e in favore della condizione giovanile. I fatti dimostrerebbero che è illusorio immaginare la scuola come luogo di compensazioni sociali. L'immaginarla in questo senso rischierebbe di produrre più danni che vantaggi, confinandola in un'area indistinta tra assistenza e socializzazione giovanile (Chiosso G., 2002, p. 16).

Nasce qui la questione fondamentale dell'aumento del pluralismo dell'offerta formativa come risposta alle problematiche del nostro sistema formativo, in coerenza a quanto avviene nei Paesi europei di riferimento. Infatti, in conseguenza alle pressioni sopra indicate, nella gran parte dei Paesi europei ed extraeuropei caratterizzati da un modello di sviluppo ad elevata spinta tecnologica e cognitiva, la formazione professionale ha acquisito nel

tempo uno statuto connotato da una natura complessa ed articolata. Non siamo più di fronte ad una forma ingenua di *addestramento* che mira unicamente all'acquisizione di abilità manuali, ma si tratta di una prospettiva dotata di valenze culturali, pedagogiche, sociali e professionali².

Si assiste in altri termini ad un processo di ridefinizione del rapporto tra istruzione e formazione. Non pare più sostenibile la distinzione di ruoli e funzioni per cui la scuola dovrebbe concentrarsi sull'acquisizione di saperi in qualche misura astratti dal contesto (saperi "generali" o "gratuiti") mentre spetterebbe alla fp di occuparsi della loro attualizzazione e contestualizzazione rispetto alle esigenze del mercato del lavoro. Non è neppure proponibile una distinzione di contenuti, ovvero della esclusività della "cultura del lavoro" da parte della formazione professionale visto che essa rappresenta oggetto di intervento anche della scuola.

La formazione, in altri termini, non rappresenta unicamente un segmento "terminale" del processo educativo, ma costituisce essa stessa un principio pedagogico in grado di soddisfare i requisiti della formazione della personalità e della socialità dell'individuo. Ciò sulla base di un proprio approccio peculiare, centrato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi, approccio che consente a pieno titolo di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale, della sua dimensione sociale oltre che lavorativa e professionale.

La questione della nobilitazione della formazione professionale si colloca entro il tema più vasto dell'ampliamento dell'offerta, il cui traguardo è un sistema pluralistico di istituzioni scolastiche pubbliche autonome, statali e non statali, caratterizzato da flessibilità organizzativa e didattica, da attenzione ai mondi vitali delle persone e da una partecipazione più viva delle famiglie, riconosciute come membri a tutti gli effetti della comunità scolastica. Si viene così disegnando una concezione di educazione come sistema, cioè come un insieme di luoghi in relazione fra di loro, ciascuno dei quali porta un contributo specifico, nell'ambito del principio di sussidiarietà, all'obiettivo comune che è la maturazione umana integrale di ogni persona.

È quindi urgente creare le condizioni perché possa nascere anche in Italia una "*scuola della società civile*", nella quale siano pienamente riconosciuti e valorizzati tutti i soggetti della scuola e i corpi intermedi della società che rendono ricco e originale il contesto culturale, a partire dalla famiglia.

Per aprire realmente la strada ad una scuola della società civile, si rendono necessari alcuni strumenti fondamentali:

² La formazione "non riguarda tanto l'addestramento ad eseguire, nel lavoro, una determinata funzione, quanto piuttosto la promozione - nell'individuo - di una motivazione positiva nei confronti del lavoro; non considera la professione un accessorio, bensì una dimensione fondamentale della personalità, che va sviluppata nel contesto dello sviluppo integrale di quest'ultima, a partire dall'infanzia e non alla fine del processo evolutivo. La 'professione', in altri termini, deve 'emergere' dalla personalità e non aggiungersi ad essa" (GIUGNI G., 1987, pp. 153-154).

1. un'effettiva autonomia, anche economica, della scuola: si tratta di un punto essenziale per una libera assunzione di responsabilità da parte dei soggetti della scuola; che consente inoltre a docenti e dirigenti scolastici un più libero esercizio della loro professionalità;
2. la piena libertà di scelta educativa delle famiglie che debbono essere poste in grado di scegliere la scuola che ritengono più conforme ai propri orientamenti ed alle proprie attese senza che questo comporti una discriminazione tra istituti con vocazione pubblica ma di diversa natura giuridica-statale e non statale;
3. una radicale semplificazione legislativa e normativa, che consenta di sburocratizzare la gestione della scuola assicurando al tempo stesso la certezza del diritto.

Per essere davvero democratica una società ha bisogno che tutti collaborino al miglioramento della qualità della vita. Questa disponibilità a collaborare presuppone un'attenta azione formativa nei riguardi delle persone lungo tutto il corso della loro vita, in una prospettiva di educazione permanente, comprendendo le diverse componenti dell'offerta: istruzione e formazione professionale, in una prospettiva aperta, libera e non statale.

3. PERSONALIZZAZIONE E SUCCESSO FORMATIVO

La didattica della personalizzazione non è una novità nel contesto pedagogico, visto che il riferimento dell'educazione è costituito dall'allievo e non dal gruppo-classe. In effetti, l'educazione è un'azione di tipo relazionale (relazione di "cura") volta alla promozione nelle persone dello sviluppo di disposizioni interne ed all'acquisizione di saperi e competenze che favoriscono il loro benessere, azione di cui è responsabile in primo luogo l'educatore, il quale nell'esplicazione del suo servizio si avvale di strumenti diversi, applicandoli alle situazioni ed alle persone mediante criteri di adeguatezza e conformità.

L'educazione è di per sé centrata sulla persona; solo la cattiva educazione o programmi esplicitamente orientati ad una pedagogia impersonale – come pure dispositivi che in linea pratica impediscono un'azione educativa personalizzata – contraddicono tale impostazione. Infatti, per essere tale, è necessario che l'agire educativo sia orientato ad ideali guida sul bene dell'uomo e la società e che in tale prospettiva sia perseguito il benessere della persona. Ciò avviene entro una relazione amichevole che consenta "un dialogo continuo e prolungato nel tempo tra l'educando ed i suoi educatori, ma anche tra lui e il mondo della sua esperienza diretta o indiretta. Questo dialogo, attraverso l'esperienza diretta, indiretta, l'argomentare e il persuadere permette all'educando di costruire la sua identità, di interiorizzare valori, significati e modi d'agire, di orientarsi nel mondo" (Pellerey M., 1999, p. 177).

Tale pratica ricorda i metodi pedagogici precedenti alla scuola di massa

quali il precettore senza dimenticare il ruolo della educazione familiare in particolare materna. Occorre pertanto distinguere tra due modalità:

- La *personalizzazione* consiste nel 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 avviene comunque in un contesto-classe, dove il gruppo costituisce una delle leve dell'apprendimento.
- L'*individualizzazione* (spesso usata come sinonimo della prima) indica invece una soluzione radicalmente differente da quella della personalizzazione: se l'orientamento al percorso soggettivo si svolge mantenendo il gruppo di apprendimento, l'individualizzazione del percorso formativo si realizza rompendo i riferimenti tra individuo e gruppo. La formazione è individualizzata quando si svolge in un rapporto 1:1 tra docente/formatore e allievo/utente. Ciò consente di rompere i vincoli spazio-temporali oltre che psicologici e cognitivi che il gruppo porta con sé (anche se in tal modo vengono meno i fattori di facilitazione del processo di apprendimento che pure il gruppo-classe porta con sé). Solitamente la formazione individualizzata si svolge in presenza di sistemi anche parzialmente di autoapprendimento, spesso con l'ausilio di supporti informatici. Ciò rende possibile anche la formazione a distanza.

Gli studi di psicologia dell'apprendimento hanno contribuito a diffondere la convinzione circa l'importanza delle diversità individuali in particolare con la teoria delle intelligenze multiple (H. Gardner, 1993) e quella degli stili cognitivi (Sternberg R.J., 1985). Si tratta di studi che approfondiscono ed incrementano il riferimento personale dell'azione educativa, anche se non necessariamente la cura del processo di apprendimento secondo le caratteristiche cognitive dei singoli può essere definita educazione.

Luoghi privilegiati del dialogo educativo sono le varie *comunità* di vita nelle quali l'educando nel corso della sua crescita si viene a trovare; la caratteristica comunitaria risiede nel fatto che tutti i membri delle stesse condividono i valori riferiti al compito educativo e lo realizzano tramite il dialogo continuo, valorizzando a tale fine gli strumenti e le opportunità che via via si presentano, coerenti a tale scopo.

La personalizzazione rappresenta l'approccio educativo più adeguato nel rilevare le capacità peculiari di ciascuno e condurre la persona alla loro piena attualizzazione sotto forma di competenze. Tale prospettiva richiama il concetto di sviluppo vocazionale, una concezione derivante da un modello teorico di origine canadese (ADVP - Attivazione dello Sviluppo Vocazionale Personale) secondo cui il soggetto organizza il suo progetto personale di vita e di lavoro in base all'immagine che ha di se stesso nei vari stadi del suo sviluppo; il che gli permette di acquisire la maturità professionale necessaria a formulare una *sintesi* delle varie esperienze maturate nel decorso evolutivo,

tale da renderlo capace di tradurre l'immagine di sé in termini professionali. Secondo questa concezione, le scelte professionali vengono elaborate lungo un processo evolutivo segnato da stadi e caratterizzato da compiti che l'individuo deve assolvere per pervenire a scelte soddisfacenti per sé e per la società, in una sequenza di comportamenti vocazionali e di decisioni che gradualmente tessono la trama dello sviluppo della carriera individuale (Viglietti M., 1989).

Un percorso formativo è personalizzato quando esso fa riferimento 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 avviene comunque in un contesto-classe, dove il gruppo costituisce una delle leve dell'apprendimento.

Quella della personalizzazione non rappresenta una pratica da invocare unicamente in presenza di difficoltà di apprendimento degli allievi, ma si riferisce ad un'impostazione pedagogica rivolta alla totalità dei soggetti, siano essi normali, svantaggiati o eccellenti (ISFOL, 2001, pp. 15-27).

Le condizioni per una effettiva personalizzazione sono:

- Presenza di un profilo finale di tipo chiaramente personalistico, in grado di porre al centro della attenzione educativa – in tutte le sue diverse componenti – la persona dell'allievo, non in senso astratto, ma reale. Il passaggio dai programmi ai curricula, e da questi ai progetti formativi personalizzati, è il segno di questa centralità.
- Concezione della persona come entità unica ed unitaria, di cui si collegano le diverse componenti (affettiva, cognitiva, etica, sociale), ma senza per questo condurre ad una frammentazione dell'intervento che risulterebbe in tal caso una somma di parti deleteria per l'educazione.
- Assenza di meccanismi prescrittivi che calano dal centro alla periferia, dall'alto al basso, per dare vita a prassi educative differenti, autonome e libere, definite dagli insegnanti/formatori in riferimento alle persone reali degli allievi ed al contesto in cui tali prassi si collocano.
- Superamento della logica meramente cognitivo-informativa per porre la persona dell'allievo in una prospettiva di responsabilità attiva: l'educazione diventa azione ed in tal modo l'allievo è posto in grado di svolgere il suo percorso, individuare e risolvere i problemi incontrati, partecipare all'elaborazione delle strategie di soluzione, valutare il proprio apprendimento, fare tesoro delle esperienze per una più alta e progressiva consapevolezza.

In coerenza a ciò, si intende perseguire una metodologia di valutazione "autentica" che si discosta da quella tradizionale per i seguenti elementi:

	VALUTAZIONE TRADIZIONALE	VALUTAZIONE AUTENTICA
<i>Scopi</i>	<p>Verificare il grado di apprendimento da parte dell'allievo della conoscenza trasmessa dall'insegnante</p> <p>Sistema di giudizio selettivo</p> <p>Suggerire interventi di rinforzo o di aiuto</p> <p>È una valutazione di "distanza" ed oggettiva quindi poco educativa</p>	<p>Verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che "sa fare con ciò che sa" fondata su una <i>prestazione reale e adeguata</i> dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze di apprendimento reale ed è legato ad una motivazione personale.</p> <p>Lo scopo di classificazione e di selezione non è prioritario, ma lo è la promozione di tutti offrendo opportunità al fine di compiere prestazioni di qualità.</p> <p>Ciò comprende l'autovalutazione ed il miglioramento del processo di insegnamento/apprendimento.</p> <p>È una valutazione educativa.</p>
<i>Metodologia</i>	<p>Confronto dei risultati ottenuti dagli allievi con i risultati attesi (grado di vicinanza o distanza) specie tramite test oggettivi a scelta multipla</p> <p>Prove "carta-e-penna sconnesse tra di loro e dal contesto reale"</p>	<p>Dimostrazione delle conoscenze tramite prestazioni concrete, stimolando l'allievo ad operare in contesti reali con prodotti capaci di soddisfare precisi obiettivi.</p> <p>Implicazione personale, ragionevolezza dell'impegno, ascolto dell'allievo</p>
<i>Focus</i>	<p>Esigenza di una misura precisa ed "ossessione" della oggettività: ricorso a prove standardizzate</p> <p>Valutando ciò che un ragazzo "sa", si controlla e si verifica la "riproduzione" della conoscenza</p> <p>Enfasi su risposte fondate sul ricordo di fatti isolati</p>	<p>Si controlla e si verifica la "costruzione" e la "capacità di applicazione reale" della conoscenza posseduta.</p> <p>Consente di esprimere un giudizio più esteso dell'apprendimento e cioè della capacità «di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente» (Arter & Bond 1996, p. 1)</p> <p>Ciò in riferimento a situazioni concrete di vita.</p> <p>Enfasi sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita</p>
<i>Status</i>	<p>Studente in una situazione di "non ruolo" sociale</p>	<p>Allievo che si avvicina a situazioni di adulti</p>
<i>Limiti</i>	<p>Riduzione dell'oggetto di valutazione (concetti o fatti isolati)</p>	<p>Capacità di gestione da parte dei formatori Preparazione delle prove</p>
<i>Fondamenti</i>	<p>Comportamentismo</p>	<p>Costruttivismo</p>

Per “valutazione autentica” si intende l’approccio tipico di un apprendimento significativo che “riflette le esperienze di apprendimento reale... L’enfasi è sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati”. L’intento della valutazione autentica “è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale” (Comoglio M., 2002).

Le caratteristiche della valutazione autentica sono:

- (1) *È realistica*
Il compito o i compiti replicano i modi nei quali la conoscenza della persona e le abilità sono “controllate” in situazioni di mondo reale.
- (2) *Richiede giudizio e innovazione*
Lo studente deve usare la conoscenza e le abilità saggiamente ed in modo efficace per risolvere problemi non strutturati, ad esempio progettare un piano, la cui soluzione richiede di più che seguire una routine, una procedura stabilita o l’inserimento di una conoscenza.
- (3) *Richiede agli studenti di “costruire” la disciplina*
Invece di ridire, di riaffermare o di replicare attraverso una dimostrazione ciò che gli è stato insegnato o ciò che già conosce, lo studente deve portare a termine una esplorazione e lavora “dentro” la disciplina di scienze, di storia o dentro ogni altra disciplina.
- (4) *Replica o simula i contesti nei quali gli adulti sono “controllati” sul luogo di lavoro, nella vita civile e nella vita personale*
I contesti richiedono situazioni specifiche che hanno costrizioni, finalità e spettatori particolari. I tipici test scolastici sono senza contesto. Gli studenti hanno bisogno di sperimentare che cosa vuol dire fare un compito in un posto di lavoro e in altri contesti di vita reale che tendono ad essere disordinati e poco chiari: in altre parole i compiti veri richiedono un buon giudizio. I compiti autentici capovolgono quella segretezza, quel silenzio che alla fine sono dannosi e quell’assenza di risorse e di feedback che segnano il testing tradizionale.
- (5) *Accerta l’abilità dello studente ad usare efficientemente e realmente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso*
La maggior parte degli item del test convenzionale sono elementi isolati di una prestazione – simile agli esercizi pre-atletici svolti dagli atleti prima di entrare in gara piuttosto che l’uso integrato di abilità che una gara richiede. Anche qui è richiesto un buon giudizio. Sebbene ci sia uno spazio per gli esercizi pre-gara, la prestazione è sempre più della somma di questi esercizi.
- (6) *Permette appropriate opportunità di ripetere, di praticare, di consultare risorse e di avere feedback su e di perfezionare la prestazione e i prodotti*
Per essere educativa una valutazione deve tendere a migliorare la prestazione degli studenti. Il classico test convenzionale manca di questa prerogativa in quanto mantiene le domande segrete e i materiali di risorsa

lontani dagli studenti fino a che dura la prova. Se dobbiamo focalizzarci sull'apprendimento degli studenti attraverso cicli di *prestazione-feedback-revisione-prestazione*, sulla produzione di prodotti e di standard conosciuti di qualità elevata, e se dobbiamo ancora aiutare gli studenti ad apprendere ad usare le informazioni, le risorse e le annotazioni per eseguire una prestazione reale in un contesto, i testi convenzionali non sono utili allo scopo.

In coerenza a ciò, una pedagogia della persona richiede un piano di valutazione che enfatizza la dimensione formativa, e nel contempo delinea un sistema di garanzia circa la qualità dell'insieme delle risorse, dei processi e dei prodotti connessi all'organismo formativo.

4. FORMAZIONE PROFESSIONALE E PERSONALIZZAZIONE

L'approccio peculiare della formazione professionale è centrato sulla scoperta e sull'aiuto alla realizzazione del progetto personale di ogni destinatario intorno ad una identità lavorativo-professionale e sulla base di una proposta tesa a formare il cittadino, il lavoratore, il cristiano.

Sul piano metodologico, va ricordato che gli allievi comprendono ed assimilano in misura maggiore quando hanno a che fare con situazioni reali rispetto a quando devono apprendere in situazioni decontestualizzate. La formazione professionale si presta in misura eccellente a questo scopo, anche vista la forte motivazione degli allievi verso l'acquisizione di competenze di cui percepiscono il valore sociale.

Non si tratta pertanto di "volgersi alla pratica" da parte di chi non riesce ad apprendere le teorie, ma al contrario di giungere ad una maggiore preparazione culturale scegliendo un percorso induttivo, che procede dalla pratica al concetto e non viceversa. Ponendo così le basi per un confronto più stretto con il mondo adulto, preparando così il giovane ad un inserimento di successo nella vita reale. L'apprendimento non si dimostra infatti con l'accumulo di nozioni, ma con la capacità di trasferire e utilizzare la conoscenza acquisita a contesti reali.

Il processo educativo inteso come una progressione tra la situazione data e quella desiderata svolta mediante un processo didattico astratto programmato e controllato, disegna uno schema chiuso: non c'è *apertura all'altro come persona*. Inoltre la situazione desiderata in realtà è solo un accrescimento di quella di partenza, non un suo *superamento*. Questo schema tradisce la pretesa di "costruire" la persona e non un cammino di coeducazione di cui l'allievo sia protagonista attivo.

I piani di formazione personalizzati sono l'esito di un rovesciamento dell'approccio didattico: non più dal generale ed impersonale (cultura astratta) al particolare (l'allievo), ma dal soggetto al suo successo formativo. Si tratta della pedagogia della persona, che fa leva sulla naturale curiosità e sullo spirito di avventura e di scoperta, entro una relazione significativa tra

formatore ed allievo che si svolge in una comunità che condivide un ideale educativo ed una proposta formativa (Bertagna G., 2002).

Il processo formativo in una prospettiva personalizzata non è da intendere meccanicamente come somma di parti (discipline, laboratori, unità formative), ma come un ologramma, ovvero un tutto che è maggiore della somma delle sue componenti.

Il piano di formazione prevede necessariamente riferimenti comuni, cui tutti debbono attenersi: i livelli essenziali delle prestazioni e gli standard in esito al processo formativo, ma sia i livelli sia gli standard non sono da intendere come ordinamenti né come curricula, ma nella loro reale natura di "referenziali" di un'azione didattica che si basa sulla piena responsabilità progettuale dell'organismo erogativo. In tal senso è fondamentale il passaggio dagli "obiettivi di apprendimento" e gli "obiettivi formativi personalizzati". I primi indicano dei riferimenti generali per la progettazione come pure per la valutazione "esterna" o di accertamento finale che conduce al rilascio della qualifica o del diploma, mentre i secondi si riferiscono alle acquisizioni effettivamente conseguibili dalle persone cui ci si riferisce, nei modi e nei tempi che corrispondono alla strategia didattica che viene considerata la più opportuna dall'équipe dei formatori.

Questa linea di innovazione della metodologia didattica è attiva da diverso tempo nell'ambito della formazione professionale. Si pensi, ad esempio, alla pratica del tutor, alla metodologia dell'accoglienza e del contratto formativo, alla pedagogia del compito reale e dell'accompagnamento, alla valutazione autentica. Su questi temi, è ancora necessario proseguire nel lavoro di raccolta di buone prassi che possono documentare il passaggio ad una pedagogia della persona veramente compiuta.

Si presentano, in forma analitica, i criteri metodologici tipici della formazione professionale iniziale intesa come formazione per il successo.

- a) L'opzione metodologica di fondo è tesa a sviluppare una metodologia attiva, centrata sulle competenze e sul profilo personale e sociale del destinatario, intorno ai quali si realizzano *nuclei di apprendimento* che prevedono una forte interdisciplinarietà. Vengono realizzati il più possibile laboratori di apprendimento (culturali, sociali, professionali) specificati in compiti che richiedono una integrazione delle diverse discipline o aree formative coinvolte. Infatti ogni attività operativa si coniuga sempre con una riflessione sui significati dell'agire, mentre ogni sapere teorico dovrà trovare continuo collegamento ed applicazione in azioni concrete. Si mira alla sperimentazione di un nuovo approccio didattico basato su un asse formativo definito dei "centri di interesse" (personale, sociale, lavorativo), centrato sulla didattica attiva, con un approccio amichevole che valorizza l'esperienza dei giovani e conduce in modo induttivo verso traguardi di sapere soddisfacenti, orientati a compiti concreti, valutati sulla base di specifiche performance.
- b) I piani di studio – concepiti in forma pluralistica, a seconda della strategia che ogni équipe intenderà adottare in rapporto agli utenti – sono

basati sulla logica della *personalizzazione*, ovvero un costante riferimento del percorso educativo-formativo alla specifica realtà personale dell'allievo in modo da rendere flessibile il percorso, rispettoso degli stili di apprendimento di ciascuno, finalizzato al successo formativo. Ciò significa che ogni allievo che entra in contatto con la formazione professionale deve poter ottenere un risultato soddisfacente. La personalizzazione avviene comunque in un contesto-classe, dove il gruppo costituisce una delle leve dell'apprendimento. I sotto-gruppi che si potranno realizzare non debbono mai tendere a divenire entità a sé stanti, ma rappresentano articolazioni dei gruppi-classe originari.

- c) Adozione di una metodologia della interazione tra percorsi resi possibili dalla possibilità di riconoscimento dei crediti per il passaggio da un indirizzo di studi all'altro, passaggio favorito dall'intesa non automatica ma consensuale tra organismo inviante ed organismo ricevente che preveda anche *laboratori di integrazione* più o meno intensi a seconda della maggiore o minore vicinanza degli indirizzi. Nessun percorso deve vedere preclusa la possibilità di un passaggio ad altri, sia in orizzontale sia in verticale.
- d) Ampliamento della didattica per così dire "tradizionale" attraverso nuove metodologie di apprendimento rappresentate dalla autoformazione assistita e dall'ausilio di strumenti informatici e telematici con un ruolo di supporto alla formazione. Sostegno dell'azione formative tramite Centri di risorse per l'autoapprendimento (a supporto della didattica d'aula, ulteriori rispetto alla didattica d'aula, alternative della didattica d'aula) in grado di sostenere l'evoluzione delle metodologie formative al fine di consentire alla persona di divenire responsabile del proprio processo di apprendimento, attraverso una dinamica che le consente di "dare forma" autonomamente – in un quadro di relazioni multiple tra i vari soggetti coinvolti – non soltanto al proprio sapere ma all'intera propria personalità in una logica di maturazione.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- ALESSI T. - BRUNI M., *Sistema formativo e professioni. Dalla disoccupazione intellettuale al deficit educativo*, Angeli, Milano, 1989.
- BERTAGNA G., *Piani di studio personalizzati e valutazione. Prospettive della valutazione interna ed esterna nell'ambito della riforma*, paper, 2002.
- BLÄTTNER F., *Storia della pedagogia*, Armando, Roma, 1989.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- BOLDIZZONI D. - MANZOLINI L. (curr.), *Creare valore con le risorse umane. La forma dei nuovi paradigmi nella direzione del personale*, Guerini & Associati, Milano, 2000.
- BRINT S., *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- CAPUCCI U. (cur.), *Business, strategia, competenze*, Guerini e Associati, Milano, 2000.
- CEPOLLARO G., (cur.), *Competenze e formazione*, Guerini & Associati, Milano, 2001.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, «Nuova Secondaria», 7, 2002, pp. 13-18.

- CNOS-FAP - CIOFS-FP, *Progetto formazione professionale iniziale. Linea guida per la sperimentazione*, Roma, 2000.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Insegnare ed apprendere. Verso la società cognitiva. Libro bianco* (Rapporto Cresson), Luxembourg, 1995.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Relazione della commissione - gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*, Bruxelles, 31.01.2001.
- COMOGLIO M., *La valutazione autentica e il portfolio*, «Orientamenti Pedagogici», Roma, 2002.
- DE BENI R. - MOÈ A., *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- EAGLETON T., *Awakening from modernity*, «Times Literary Supplement», 1987.
- FAURE E., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma, 1973.
- GALLINA M. - MAZZUCHELLI F., *La scuola del lavoro. L'orientamento al lavoro degli adolescenti come prevenzione del disadattamento*, Cortina, Milano, 2001.
- GARDNER H., *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York, 1993.
- HARVEY D., *La crisi della modernità*, EST, Milano 1997.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les éditions d'Organisation, Paris, 1994.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ, *Les organismes privés de formation - enjeux et perspectives des emplois et des compétences*, La documentation française, Paris, 1998.
- MONASTA A., *Mestiere; progettista di formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.
- NARDI E., *La ricerca OCSE-PISA*, «Annali dell'Istruzione», Le Monnier, Firenze, 2001, 1-2, pp. 302-310.
- NICOLI D., *L'autoformazione assistita*, Casa di Carità Arti e Mestieri, Torino, 2000.
- NICOLI D., *La formazione professionale e il sistema qualità*, «Orientamenti pedagogici», 2001, 4, 687-699.
- NICOLI D., (cur. con Paolo Corvo), *Domanda formativa e nuova legittimazione della scuola*, Quaderni di Dirigenti Scuola, La Scuola, Brescia, 2002.
- NORMANN R., *La gestione strategica dei servizi*, EstasLibri, Milano, 1985.
- OCSE, *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione. Italia*, Armando, Roma, 1998.
- PELLERÉY M., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, LAS, Roma, 1998.
- PELLERÉY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- PELLERÉY M., *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, «Professionalità», 5/2000, pp. 5-20.
- RAPPORTO del Gruppo Ristretto di lavoro costituito con D.m. n. 672 DEL 18 luglio 2001, «Annali dell'Istruzione», Numero speciale, Stati Generali, dicembre 2001.
- REIMER E., *La scuola è morta*, Armando, Roma, 1973.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
- ROPE F., TANGUY L. (cur.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- SELVATICI A. - D'ANGELO M.G., *Il bilancio di competenze*, Angeli, Milano, 1999.
- SCURATI C., *Soggetti e ambiti educativi: prospettive istituzionali e riflessioni pedagogiche*, in MONTEDORO C. (cur.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- STERNBERG R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento, 1998.
- VERGANI A., *Qualità dei servizi e qualità della formazione*, «Skill», 5, 1992.
- VIGLIETTI M., *Orientamento una modalità educativa permanente*, SEI, 1989.