

Sintesi ragionata su alcuni punti caratterizzanti la riforma

materiale ad uso degli Ispettori formatori

a cura di INDIRE



Indice

- **Piani di Studio Personalizzati** **pag. 1**
Giuseppe Bertagna, *La progettazione della riforma: strutture, metodi, significati* in Approfondimenti, corso on line
http://puntoedu.indire.it/250scuole/quadr/or/index_bert.html

- **Il portfolio delle competenze individuali** **pag. 6**
Elena Vay, *Il portfolio delle competenze individuali*, stralci significativi del corso on line
http://puntoedu.indire.it/250scuole/quadr/or/index_vaj.html

- **Il docente coordinatore tutor** **pag. 12**
Giuseppe Bertagna, *La progettazione della riforma: strutture, metodi, significati* in Approfondimenti, corso on line
http://puntoedu.indire.it/250scuole/quadr/or/index_bert.html

- **La continuità educativa e la riforma** **pag. 15**
Giuseppe Bertagna, *La progettazione della riforma: strutture, metodi, significati* in modulo 6, corso on line http://puntoedu.indire.it/250scuole/quadr/or/index_bert.html

■ PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI

Una delle note più caratteristiche della riforma del sistema di istruzione e di formazione si concentra sulla teoria e sulla pratica dei Piani di Studio Personalizzati. Per comprendere la portata di questa innovazione educativa e didattica è opportuno inserirla nel processo che, da alcuni decenni, ha portato la scuola italiana a superare, almeno in teoria, e in particolare nelle scuole primarie e secondaria di I grado, il paradigma dei *Programmi* e ad abbracciare con maggiore determinazione quello del *Curriculum*.

Con i *Piani di Studio Personalizzati* viene, almeno nelle intenzioni, tematizzata sul piano pedagogico questa svolta di mentalità e ci si impegna a renderla anche organizzativamente concreta. La strada dell'abbandono dell'uniformità delle prestazioni progettate a priori, già inaugurata con la stagione della *Programmazione Curricolare*, si dovrebbe completare in tutti i sensi, e rovesciarsi: non più agire, sul piano professionale, per transitare «dal generale culturale al particolare personale», ma operare «dal particolare personale al generale culturale»; non più agire, sul piano istituzionale, in maniera demiurgica e illuminista, ma scegliere il contrario, la via autenticamente democratica e rispettosa di ogni persona umana che trasforma il servizio istituzionale nella sintesi di ciò che è bene per ciascuno dentro i confini di ciò che è ritenuto bene per l'intera società nazionale e la cui determinazione la Costituzione affida allo Stato e alle intese che esso stabilisce con le Regioni.

Restano, quindi, come nella stagione della *Programmazione Curricolare*, i valori/vincoli nazionali che tutti devono rispettare e che lo Stato ha il dovere costituzionale di indicare, anche dando spazio ad una quota regionale nella loro determinazione (vd. *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati*).

Resta, nondimeno, la responsabilità progettuale della scuola e dei docenti che devono offrire percorsi formativi, ma risulta ancora più netto di prima il principio della personale responsabilità educativa dei ragazzi, dei genitori e del territorio nello sceglierli non tanto e non solo nel percorrerli ed acquisirli, ma nel costruirli insieme, in un dialogo costante, fatto di reciproche attenzioni e determinazioni.

Famiglie ed allievi, infatti, sono chiamati due volte direttamente in causa. La prima nella realizzazione dei valori/vincoli nazionali entro le opportunità offerte dalla progettazione di scuola e di rete. Il risultato dovrebbe essere la costruzione sempre più mirata di Piani di Studio Personalizzati, dove la parola chiave è, appunto, *personalizzati*. La seconda nella stessa implementazione ed autenticazione dei valori/vincoli nazionali. Il Servizio Nazionale di Valutazione, infatti, mette a disposizione delle famiglie, dei decisori politici e delle istituzioni scolastiche elementi per informare dello stato complessivo del sistema e anche, in generale, dei risultati ottenuti nelle prove di conoscenza e di abilità espletate dagli allievi; ciò per offrire dati per modificare via via, in relazione a nuove esigenze, i valori/vincoli nazionali.

Ecco, comunque, come si può giungere alla redazione dei *Piani di Studio Personalizzati*.

Dagli obiettivi specifici di apprendimento agli obiettivi formativi

I docenti delle istituzioni scolastiche, rispettando la natura e le caratteristiche di ogni grado di scuola, sono tenuti, così dispongono le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati*, a trasformare gli «obiettivi generali del processo educativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli allievi» (art. 8 del Dpr. 275/99) in *Unità di apprendimento* caratterizzate da *obiettivi formativi* adatti e significativi per i *singoli* allievi che si affidano al loro peculiare servizio educativo (art. 13 del Dpr. 275/99), e volti a garantire la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze.

1. Gli «obiettivi generali del processo educativo» presentati nelle *Indicazioni Nazionali* orientano unitariamente la natura e il significato degli interventi educativi e didattici predisposti dai docenti al servizio del massimo ed integrale sviluppo possibile delle capacità di ciascun allievo.

2. Gli «obiettivi specifici di apprendimento» indicano le conoscenze (il *sapere*) e le abilità (il *saper fare*) disciplinari e interdisciplinari che tutte le scuole della nazione sono invitate ad organizzare in attività educative e didattiche volte alla concreta e circostanziata promozione delle *competenze* degli allievi a partire dalle loro personali *capacità*.

L'ordine di presentazione delle conoscenze e delle abilità che costituiscono l'elenco degli obiettivi specifici di apprendimento presenti nelle *Indicazioni nazionali* non va, tuttavia, confuso con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico con gli allievi. Il primo vale come spunto e promemoria per i docenti. Il secondo vale, invece, per gli allievi ed è tutto affidato alle determinazioni professionali delle istituzioni scolastiche e dei docenti, ed entra in gioco quando si passa dagli obiettivi specifici di apprendimento agli obiettivi formativi. Per questo non bisogna attribuire al primo ordine la funzione del secondo. Soprattutto, non bisogna cadere nell'equivoco di impostare e condurre le attività didattiche quasi in una corrispondenza biunivoca con ciascun obiettivo specifico di apprendimento. L'insegnamento, in questo caso, infatti, diventerebbe una forzatura. Al posto di essere frutto del «giudizio», dell'«autonomia» e della «responsabilità» professionali necessari per progettare la declinazione degli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi, ridurrebbe i secondi ad una esecutiva applicazione dei primi. Inoltre, trasformerebbe l'attività didattica in una ossessiva e meccanica successione di esercizi/verifiche degli obiettivi specifici di apprendimento indicati che, nella sua scomposizione atomistica, toglierebbe ogni respiro educativo e culturale all'esperienza scolastica.

Non bisogna, inoltre, dimenticare che se anche gli obiettivi specifici di apprendimento sono indicati in maniera minuta, elencativa e segmentata, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri e ciascuno si integra sempre con gli altri. Un obiettivo specifico di apprendimento di matematica, per esempio, è e deve essere sempre, allo stesso tempo, di lingua, storia, geografia, estetica, motoria, sociologia, morale, religione. E così per qualsiasi altro obiettivo specifico d'apprendimento. Dentro la disciplinarietà anche più spinta, in sostanza, va sempre rintracciata l'apertura inter e transdisciplinare, e viceversa: la parte che si lega al tutto e il tutto che non si dà se non come parte.

La disposizione sequenziale degli obiettivi specifici di apprendimento non ha altro scopo, dunque, che indicare chiaramente, senza equivoci, ai docenti, ai genitori e agli stessi

allievi risultati attesi di apprendimento che è, tuttavia, compito della scuola e dei docenti stessi, nel concreto, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare unitariamente, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni allievo che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche che, nella loro autonomia professionale, ritengono, a questo scopo, scientificamente più affidabili.

3. Gli *obiettivi formativi*, quindi, sono gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» contestualizzati, entrati in una scuola, in una sezione, in un gruppo concreto di alunni che hanno, ciascuno, le loro personali capacità, trasformate, poi, grazie alla professionalità dei docenti e al carattere educativo delle attività scolastiche, in affidabili e certificate competenze individuali.

Gli «obiettivi generali del processo educativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» sono e diventano *obiettivi formativi*, quindi, nel momento in cui si trasformano nei compiti di apprendimento ritenuti realmente accessibili, in un tempo dato e professionalmente programmato, ad uno o più allievi concreti e sono, allo stesso tempo, percepiti da 'questi' allievi come traguardi importanti e significativi da raggiungere per la propria personale maturazione. In altre parole, si potrebbe dire, nel momento in cui ristrutturano l'ordine formale epistemologico da cui sono stati ricavati in quello reale, psicologico e didattico, di ciascun allievo, con la sua storia e le sue personali attese.

Anche gli obiettivi formativi, ovviamente, al pari degli obiettivi specifici di apprendimento, obbediscono alla logica ologrammatica. Si può sostenere, anzi, che la esaltino. Per questo, sebbene formulati dai docenti in maniera analitica vanno sempre esperiti a partire da problemi ed attività ricavati dall'esperienza sintetica dei ragazzi. Tali problemi ed attività, per definizione, infatti, sono sempre unitarie, quindi mai riducibili né ad esercizi separati senza un significato comune, né alla comprensione dell'esperienza stessa tramite una sola prospettiva disciplinare. Richiedono, piuttosto, sempre, la mobilitazioni di sensibilità e prospettive pluri, inter e transdisciplinari, nonché il continuo richiamo all'integralità educativa. Inoltre, aspetto ancora più importante, esigono che siano sempre dotate di senso, e quindi motivanti, per chi le svolge.

Dalle Indicazioni Nazionali ai Piani di Studio Personalizzati

Le istituzioni scolastiche, ai fini della redazione del Piano di Studi Personalizzato, quindi, rispettando i valori/vincoli organizzativi di orario, di organico e di funzioni elencati nelle *Indicazioni nazionali*, sono tenute a trasformare gli «obiettivi generali del processo educativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» (conoscenze e abilità) prima in *obiettivi formativi* individuali e poi, grazie all'articolazione delle attività educative e didattiche, nelle *competenze* educative, culturali e professionali finali di ciascuno.

Gli *obiettivi formativi*, le attività, le modalità organizzative, i tempi ed i metodi necessari per trasformarli in competenze degli allievi, nonché le modalità di certificazione delle competenze acquisite, vanno a costituire le *Unità di Apprendimento* (UA) del *Piano di Studio Personalizzato* di ciascun alunno, da cui si ricava documentazione utile per la compilazione del *Portfolio delle competenze individuali*.

Le Unità di Apprendimento (obiettivi formativi, scelte dei metodi e dei contenuti, modalità di verifica e di valutazione) che vanno a costituire i *Piani di Studio Personalizzati* non considerano le conoscenze e le abilità da cui provengono come archivi astratti, ancorché epistemologicamente motivati, da raggiungere, bensì come occasioni per lo sviluppo globale della persona dell'allievo che interagisce attivamente con la cultura. In questo senso, sono occasioni per sviluppare in maniera armonica le capacità (intellettuali, estetico-espressive, motorie, operative, sociali, morali e religiose) di ciascuno.

Ai fini della valorizzazione dei *Piani di Studio Personalizzati*, può essere produttivo superare il concetto di orario settimanale e adottare la flessibilità di quello annuale, distribuendo gli almeno 200 giorni di scuola nei quali svolgere le ore annuali obbligatorie previste nelle *Indicazioni nazionali* non da settembre ai primi di giugno, ma da settembre alla metà di luglio. In questa maniera, ogni istituzione scolastica, grazie all'autonomia organizzativa e didattica di cui dispone, potrà distribuire il monte ore annuale delle lezioni in base alle esigenze di apprendimento degli allievi, ai risultati finali da raggiungere e alle esigenze avanzate dalle famiglie e dal territorio.

Sempre ai fini della valorizzazione dei *Piani di Studio Personalizzati* va ricordata l'importanza di lavorare sia in classe, sia all'interno dei *Laboratori* organizzati per gruppi di allievi riuniti per livello, per compito, per elezione a seconda della necessità didattica e di apprendimento.

Risorse normative

- Dpr. 8 marzo 1999, n. 275 (*Regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica*, in particolare gli artt. 4, 8, 11, 13).
- Decreto Interministeriale 26 giugno 2000, n. 234 (*Sperimentazione dei curricoli nelle istituzioni scolastiche autonome*)
- Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 (*Modifiche al Titolo V della parte seconda della Costituzione*).
- Disegno di legge delega n. 1306-B (riforma Moratti): *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale*. Testo approvato in via definitiva dal senato della repubblica - Marzo 2003.

Indicazioni bibliografiche

- Sui Programmi e sulla loro logica, cfr. G. Bertagna, *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*, La Scuola, Brescia 1992, parte I.
- Sulla professionalità docente improntata alla «progettualità», alla «scienza», al «giudizio» (nel senso di arbitraggio) e alla «responsabilità di rendicontazione» piuttosto che all'esecutività applicativa tipica dei Programmi cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, capp. VI e VII e "Insegnamento e teoria dell'insegnamento" in Aa. Vv., *La formazione degli insegnanti. Scienze dell'educazione e nuova professionalità docente*, Utet, Torino 2002.
- Giuseppe Bertagna, *Dai Programmi ai Piani di Studio Personalizzati*, in Aa.Vv., *Voci della scuola. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, Tecnodid, Roma 2002

■ IL PORTFOLIO DELLE COMPETENZE INDIVIDUALI

Introduzione

In questo documento deve emergere l'alunno "competente". L'attenzione è alla persona, alle sue modalità di apprendimento, alle caratteristiche particolari con cui affronta le esperienze formative, alle competenze che mobilita per gestire le difficoltà. Questo non significa costruire una sorta di immagine ideale dell'alunno: dentro il Portfolio c'è l'individuo che cresce, ci sono i momenti che documentano i suoi progressi, ci sono le sue difficoltà e le competenze che riesce a mettere in campo per affrontarle. Ci sono le sue reali conoscenze, le sue abilità.

Esso coniuga la finalità di promozione della persona e di valorizzazione delle sue competenze con la necessità di una valutazione che descriva in modo chiaro anche le competenze e le abilità non raggiunte. La singola scuola, nel rispetto dei vincoli prescrittivi forniti dalle Indicazioni Nazionali, individua in maniera autonoma i criteri per la selezione e l'organizzazione dei materiali da inserire nel portfolio. Il Portfolio è uno strumento che ha una dimensione temporale molto ampia perché accompagna l'alunno nel suo percorso formativo. È dunque realistico ipotizzare un portfolio annuale o biennale che possa contenere tutti i materiali selezionati. Il portfolio "esteso" potrà essere consegnato all'alunno come documentazione del suo percorso scolastico e formativo. Una versione ridotta di esso potrà essere conservata agli atti della scuola.

Cosa c'è dentro il Portfolio?

Il portfolio ha una sezione dedicata alla valutazione e una dedicata all'orientamento e pertanto diventa fondamentale la scelta del materiale da inserirvi accompagnato da puntuali annotazioni del docente, del genitore o dello studente stesso. Tra i materiali da inserire, prove scolastiche significative, elaborati prodotti in lavori individuali o di gruppo, osservazioni sul metodo di apprendimento, risultati delle osservazioni sistematiche, indicazioni sugli interessi e attitudini. Le modalità di organizzazione del materiale selezionato determinano una lettura del documento funzionale rispetto ad uno scopo piuttosto che ad un altro (lettura *simultanea*, lettura *longitudinale*).

Come scegliere i temi?

Quando selezionare i materiali? In quali momenti raccogliere le prove, i commenti, i documenti da inserire? La finalità e la novità del portfolio come strumento di documentazione e certificazione delle competenze è quella di consentire una valutazione realmente personalizzata dell'alunno: questo comporta pensare ad un tempo che non può essere standardizzato, uguale per tutti.

Il tempo è quello dell'alunno, il tempo "giusto" per lui. Le prove attestano un progresso nel processo di maturazione, nel percorso di apprendimento: saranno inserite nel portfolio in quel momento, che è un momento personale e non può quindi essere unico per tutto il gruppo-classe.

La compilazione: soggetti, ruoli, responsabilità

La responsabilità della compilazione

La compilazione del portfolio è affidata al docente tutor, in collaborazione con gli altri docenti, i genitori e l'alunno stesso. Il suo compito di coordinatore delle attività didattiche e di riferimento per la famiglia e l'allievo, gli permette di costruire un'immagine generale della personalità dell'allievo a lui affidato, e di ricostruirla nel portfolio, selezionando quegli elementi che meglio la rappresentano. Il tutor, insieme ai colleghi, ha organizzato il percorso formativo dell'allievo, tenendo conto del Profilo, degli Obiettivi Generali del processo formativo e Specifici di apprendimento contenuti nelle Indicazioni, di quanto condiviso nel POF e degli Obiettivi Formativi stabiliti.

Tale percorso è composto dall'insieme delle attività realizzate con l'intero gruppo classe, e di quelle in gruppi meno numerosi, centrate sui laboratori nei quali l'alunno è inserito secondo i criteri relativi al compito, al livello di capacità o alle sue scelte personali.

Il portfolio, documentando tale percorso e le competenze acquisite da ciascuno, permette anche di avere una valutazione dell'efficacia e della congruenza delle scelte educative e didattiche: diventa uno strumento per l'analisi del processo di insegnamento/apprendimento e di autovalutazione di istituto.

Il coinvolgimento degli alunni

La compilazione del portfolio consente di realizzare con l'alunno una riflessione sui suoi progressi basata su due modalità. I materiali selezionati dai docenti possono dare all'alunno il senso generale del suo percorso rispetto agli obiettivi formativi: dove voglio arrivare, dove sono. Diventano elementi di costruzione di uno schema educativo generale all'interno del quale leggere e dare significato alla propria esperienza scolastica.

I materiali selezionati e commentati dall'alunno permettono di leggere il senso personale del percorso: danno la dimensione dell'immagine che ha e che vuole dare di sé, delle attività che sente più vicine e appartenenti alla sua personalità, nelle quali ritiene di aver dato il meglio di sé. Il docente può capire quale come l'alunno si percepisce, quali risultati sono importanti e quali lavori hanno significato per lui.

Da questo emerge la funzione del portfolio come strumento che da una parte aiuta l'alunno a costruire un'immagine positiva di sé, dall'altra orienta le scelte del docente consentendo di individuare capacità, interessi e motivazioni utili per la definizione ed eventuale correzione degli obiettivi formativi della progettazione dei percorsi didattici successivi.

La cooperazione educativa della famiglia

Il coinvolgimento della famiglia nella compilazione del portfolio ha due significati: dare concretezza alla condivisione delle responsabilità educative, e completare la documentazione del percorso di crescita con gli elementi che nella scuola non possono essere rilevati. Come è

l'alunno in ambienti diversi da quello scolastico, quali rapporti costruisce, quali competenze dimostra di possedere.

Il coinvolgimento della famiglia non ha il significato di negoziazione delle valutazioni scolastiche: la valutazione diagnostica, formativa e sommativa è una precisa peculiarità unicamente della funzione docente. Non ha nemmeno il significato della comparazione con altri alunni, della sovrapposizione dei ruoli di docente e genitore.

Ciascuno ha funzioni e responsabilità specifiche, è in grado di vedere la maturazione dell'alunno da osservatori diversi e secondo riferimenti differenti, contribuendo unitariamente alla costruzione di un'immagine dell'allievo completa e globalmente dotata di senso.

Dal Pro filo... al POF... al Portfolio

Le nuove modalità di certificazione previste dalla riforma, si inseriscono nel percorso di cambiamento che la scuola ha iniziato con l'avvio dell'autonomia: il lavoro di analisi per la stesura del Piano dell'Offerta Formativa e per l'autovalutazione di istituto ha portato la scuola a riflettere sulle proprie scelte e a dichiararne le motivazioni e le finalità. Rileggere il POF è un possibile punto di partenza: va rivisto tenendo ben presenti i due documenti esterni coi quali compararlo:

- il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente come riferimento per le competenze da promuovere
- le Indicazioni Nazionali, in particolare nella parte che riguarda il Portfolio

Il POF rappresenta l'anello di congiunzione tra il documento esterno, il Pecup, e il documento interno, il Portfolio: nel POF vanno indicate le linee per la valutazione degli alunni condivise dal collegio dei docenti e i criteri per la compilazione del portfolio. Tra questi è importante specificare le modalità con cui si concorda di accertare e certificare le competenze.

Obiettivi formativi e certificazione delle competenze

Nella fase di progettazione delle Unità di Apprendimento gli obiettivi formativi sono articolati in termini di *conoscenze* e di *abilità* (cosa ci aspettiamo che impari e che sappia fare) specificando le *competenze* attese attraverso i contesti reali di applicazione di esse: per definire le modalità di documentazione, nelle fasi di verifica è necessario indicare come vengono accertate e certificate le competenze raggiunte attraverso quelle conoscenze e abilità.

L'accertamento delle conoscenze e delle abilità fa parte integrante delle prassi di verifica e valutazione della scuola (docimologia). Non così per le competenze: accertare, documentare, certificare le competenze sono aspetti attuali di discussione e ricerca.

Per un esempio di realizzazione di portfolio si veda l'allegato riportato qui di seguito.

Allegato

Compiliamo un portfolio

Qui viene presentato un esempio operativo di realizzazione del portfolio per alunni del primo anno della scuola primaria, simulando il percorso di una ipotetica scuola XY. E' messo in risalto come è possibile declinare le competenze del Profilo a questo livello di età e di scolarità, e le modalità con cui il documento può essere funzionale agli obiettivi generali che la scuola ha indicato nel POF.

La fase di progettazione

Il Collegio dei docenti della scuola XY ha individuato i criteri generali per la compilazione del Portfolio, indicando come punti fondamentali:

- il preciso riferimento al POF
- la partecipazione attiva degli alunni nella compilazione
- il coinvolgimento dei genitori

Nel POF viene sottolineato come sia importante per gli alunni imparare ad assumersi con piacere la responsabilità della propria crescita, darsi degli obiettivi, valutare il percorso personale, riflettere sui propri apprendimenti registrando i progressi e gli aspetti problematici: i docenti concordano sul fatto che il portfolio possa essere uno degli strumenti per raggiungere questo obiettivo, e specificano i seguenti punti:

- il portfolio contiene “il tempo” dell'alunno e documenta il percorso attraverso il quale la scuola contribuisce alla realizzazione del suo progetto di vita. La scuola aiuta i bambini a diventare grandi e lo deve fare sollecitando in loro il desiderio di crescere e di maturare in modo consapevole, da “protagonisti”, attraverso un'adesione personale volontaria e deliberata.
- è compito della scuola creare un clima relazionale e di apprendimento positivo, capace di promuovere nel bambino l'iniziativa personale, le capacità di scelta motivata, di progettazione e di valutazione del percorso seguito. E' quindi importante che l'allievo riconosca il valore positivo delle cose che già sa fare (al suo ingresso nella scuola Primaria) e che possa esprimere le sue aspettative nei confronti del percorso che lo attende.
- il bambino sarà guidato a riflettere sui suoi apprendimenti e sulle sue aspettative nei confronti della scuola attraverso un percorso che, a partire dalle sue capacità, possa consentirgli di percepire i suoi progressi, attraverso uno schema che gli consenta di leggere e interpretare le sue esperienze:
cosa so fare → dove voglio arrivare → cosa faccio per riuscirci → dove sono arrivato.

Il Collegio concorda di strutturare il Portfolio come strumento che restituisca all'alunno un'immagine positiva di sé e del suo percorso scolastico, in cui il bambino possa presentare se stesso e rileggere con piacere le sue esperienze. Il POF fa da anello di congiunzione tra il

Profilo e il Portfolio: i quattro aspetti del Pecup vengono declinati in quattro orientamenti del POF e tradotti in quattro “titoli” di altrettante parti del portfolio.

	PROFILO	POF	PORTFOLIO
1	Identità: a) Conoscenza di sé. b) Relazione con gli altri c) Orientamento	Sostegno al processo di crescita e di rinforzo del livello di autostima. Favorire relazioni significative con coetanei ed adulti. Orientamento: percorsi e occasioni per favorire la conoscenza di sé e l' auto-valutazione.	Imparo a fare da solo: ho imparato a rappresentare il mio mondo. Imparo a vivere insieme agli altri: sono stato bene insieme con i miei compagni e le mie maestre. Imparo ad essere: so di poter fare tante cose.
2	Strumenti culturali	Apprendimento che rinforza il passaggio dai vissuti personali ai saperi culturali.	Imparo a conoscere: ho imparato e so fare tante cose.
3	Convivenza Civile	Percorsi ed occasioni per affrontare problemi quotidiani la propria persona in casa, nella scuola, nella Comunità civile.	Imparo a: - esercitare i diritti-doveri di un cittadino, - assumere comportamenti che favoriscono il benessere fisico, psicologico e morale mio e degli altri, - rispettare i Regolamenti e i Codici stabiliti, - rispettare l'ambiente.

Per costruire un percorso di cooperazione con la famiglia, viene proposta la costituzione di un gruppo di lavoro con i genitori centrato sulla elaborazione del nuovo documento di valutazione: attraverso il coinvolgimento dei rappresentanti negli organi collegiali possono essere individuate modalità di partecipazione e di condivisione degli obiettivi.

La Riforma valorizza il rapporto con la famiglia, la condivisione della responsabilità educativa e tutti gli apprendimenti non formali e informali che contribuiscono alla crescita e alla formazione personale: il Collegio concorda di inserire una sezione che rifletta l'immagine extrascolastica del bambino, costruendola insieme ai genitori.

Tutti i documenti, le prove, gli elaborati, i materiali inseriti, scelti dalle maestre, dall'alunno o dai genitori, riporteranno un commento sulla loro significatività rispetto all'obiettivo formativo in riferimento al quale sono stati selezionati. Un'ultima sezione riporterà una descrizione degli apprendimenti e del percorso didattico elaborata dai docenti ed articolata rispetto ai tre punti declinati nel Pecup.

La fase di realizzazione

Materialmente come è fatto un portfolio? I docenti valutano le diverse possibilità: una cartelletta, un “porta-listini”, una scatola...si decide per un quadernone ad anelli con la copertina personalizzabile: nella “tasca” trasparente ogni bambino inserisce il disegno in cui si è rappresentato.

La prima parte viene compilata dall'alunno: l'attività fa parte della prima Unità di Apprendimento, ed è svolta all'interno del Laboratorio espressivo in cui i bambini utilizzano il

computer. Le insegnanti hanno utilizzato un software specifico che, in modo giocoso, aiuta il bambino a descrivere se stesso, i suoi interessi, le sue aspettative rispetto alla scuola.

Può registrare la sua voce, costruire la sua storia con personaggi animati, fare la sua firma utilizzando la tavoletta grafica, inserire la sua foto digitale. Il software è in lingua inglese, e questo, che inizialmente era sembrato un problema per le insegnanti, si è rivelato per gli alunni un elemento fortemente motivante per le attività con l'insegnante di L2.

Al termine dell'Unità di Apprendimento, le insegnanti hanno utilizzato gli obiettivi formativi indicati per ciascun alunno, per selezionare conoscenze e abilità da certificare e competenze da accertare e documentare. I materiali vengono inseriti nelle sezioni:

1. *Imparo a fare da solo,*
2. *Imparo a vivere insieme agli altri,*
3. *Imparo ad essere,*
4. *Imparo a conoscere,*
5. *Imparo ad esercitare Convivenza Civile.*

Alcuni elaborati sono individuati, valutati e commentati dalle insegnanti; per altri il docente tutor accompagna il bimbo nella rilettura dei suoi quaderni e dei suoi disegni, riscoprendo con lui i momenti piacevoli o di difficoltà, lasciandolo libero di scegliere i materiali che per lui sono importanti e vanno proprio messi nel suo portfolio.

I genitori hanno costituito un gruppo di lavoro per studiare i documenti, capire in che modo la partecipazione alla compilazione del portfolio può essere utile, con quali modalità coinvolgere tutti gli altri genitori, quali strumenti proporre. Con le insegnanti concordano di inserire una sezione in cui emerga l'immagine del bambino in ambiti extrascolastici, rispettando i criteri di selezione dei materiali indicati dal Collegio.

La compilazione segue ciascuna Unità di Apprendimento, descrivendo così via via il Piano di Studi Personalizzato. I docenti concordano di compilare la quarta sezione, che riguarda gli apprendimenti e il percorso formativo descritto secondo gli aspetti indicati dal Pecup, al termine del primo e del secondo quadrimestre.

Questa sezione sarà interamente fotocopiata per il portfolio "ridotto" che rimane alla scuola, unitamente ad una selezione di quei documenti che maggiormente documentano il percorso formativo dell'alunno.

■ DOCENTE COORDINATORE TUTOR

Il nuovo quadro riformatore prevede l'introduzione della figura del docente coordinatore-tutor per l'intera durata del sistema educativo di istruzione e di formazione. Questa figura si caratterizza per lo svolgimento di tre funzioni:

a) Coordinamento pedagogico

La prima è quella di coordinatore dell'équipe pedagogica che entra in contatto con gli allievi. Questi, infatti, possono lavorare sia insistendo sullo stesso gruppo classe sia aggregandosi, soprattutto per alcuni Laboratori, in gruppi di livello, di compito ed elettivi. In questo senso, possono avere una pluralità di docenti che non necessariamente coincide sempre con i docenti di classe. È quindi necessaria una funzione di coordinamento svolta dal docente incaricato di essere anche il *tutor* dei singoli allievi. Essa consiste nei seguenti compiti:

- mettere in circolo le programmazioni didattiche dei colleghi;
- propiziare le collaborazioni interdisciplinari e transdisciplinari;
- risolvere anche i problemi gestionali e organizzativi che il lavoro in comune sugli allievi sempre richiede;
- curare, seguendo le indicazioni del dirigente, le modifiche di orario, le uscite d'aula o di scuola;
- raccogliere le unità di apprendimento proprie e dei colleghi, coordinarle e inserirle nel *Piano di Studio Personalizzato* di ciascun allievo.

b) Tutorato pedagogico

La seconda funzione è quella di *tutorato* personale degli allievi affidati al tutor dal dirigente scolastico e che egli deve accompagnare per l'intera durata degli studi nella stessa scuola. In questa veste, sempre coinvolgendo obbligatoriamente la famiglia, il docente *coordinatore-tutor* è chiamato:

- a rendere consapevoli gli studenti di ciò che il *Profilo educativo, culturale e professionale* domanda loro per la fine del ciclo di studi e a redigere, con il loro diretto contributo, il *Profilo educativo, culturale e professionale personalizzato* di ciascuno;
- ad illustrare ad allievi e famiglie le conoscenze e le abilità che scandiscono i bienni e i monoenni didattici: è buona regola didattica, infatti, comunicare sempre con chiarezza i traguardi che si è chiamati a raggiungere e, soprattutto, scoprire insieme perché è importante farlo;
- tenendo conto delle differenti situazioni di partenza, a rappresentare loro i tempi che, prevedibilmente, servono per trasformare le conoscenze e le abilità presenti nelle *Indicazioni nazionali* in competenze di ciascuno;
- a consigliarli sugli orari e sui programmi di lavoro di classe e di Laboratorio che sarebbe bene essi frequentassero, tenendo conto di tutte le opportunità messe a disposizione dal Piano dell'offerta formativa, dalla rete di scuole e dal territorio, delle loro caratteristiche di personalità, dei loro stili di apprendimento e del loro livello di preparazione;
- a redigere con loro il Piano degli Studi Personalizzato.

Il *tutor*, quindi, guida, stimola, esercita gli studenti (*coaching*), li contiene, sostenendoli affettivamente (*holding*), li consiglia e li orienta (*counselling*) nell'affrontare i loro impegni e nel risolvere i loro problemi. Attraverso il *coaching* allena gli allievi che gli sono affidati al costante miglioramento di se stessi, li aiuta ad identificare i punti di forza e di debolezza, definisce con loro il *Piano di Studi Personalizzato*, finalizzato a massimizzare l'efficacia e l'efficienza delle prestazioni, a vantaggio di se stessi, della sezione e dell'intera scuola, evita di cadere nel paradigma del 'più di prima' ovvero nell'aumentare le dosi di una medicina didattica quando si accorge che non funziona e cerca, insieme con i colleghi e con loro, soluzioni più creative, divergenti, non scontate. Attraverso l'*holding*, inoltre, media e contiene le emozioni e le preoccupazioni, ascolta, rassicura, aiuta, infonde fiducia, testimonia attenzione e partecipazione a quanto gli allievi e le loro famiglie sentono come problema o come sfida. Attraverso il *counselling* responsabilizza gli allievi, li rende consapevoli dei loro livelli di maturazione, li abilita a prendere decisioni personali, instaura con le loro famiglie quel colloquio educativo così indispensabile ai fini del successo formativo.

c) Documentazione pedagogica

La terza funzione è quella della documentazione pedagogica. Già, in parte, si è sostanziata descrivendo i compiti previsti ai due punti precedenti. In ogni caso, va ricordato che essa si appoggia sulla e si sviluppa soprattutto dalla compilazione del *Portfolio delle competenze individuali*.

Questo documento, come è noto, comprende una sezione dedicata alla *valutazione* e un'altra sezione riservata all'*orientamento*. Le due dimensioni si intrecciano in continuazione in tutti gli ordini e gradi scuola, perché l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a far scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma forse indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale. Anche per questa ragione, non può mancare, nella compilazione del Portfolio, la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola al servizio del massimo sviluppo possibile dello studente.

Alla luce di queste considerazioni, il *Portfolio*, governato ed ordinato dal docente *coordinatore-tutor*, raccoglie, con precise annotazioni sia dei docenti, sia dei genitori:

- materiali prodotti dallo studente individualmente o in gruppo;
- prove scolastiche significative e contestualizzate alle circostanze, capaci di descrivere le più spiccate competenze dell'allievo;
- osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento dello studente, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;
- commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo (è importante questo coinvolgimento diretto) sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità personali e delle sue aspirazioni;
- indicazioni che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti.

La riflessione critica su questi materiali costituisce un'occasione sia per migliorare le pratiche di insegnamento, sia per stimolare lo studente all'autovalutazione e alla conoscenza di sé, sia per corresponsabilizzare i genitori nei processi educativi.

Da un intervento del prof. Giuseppe Bertagna, "Principi di sistema e snodi culturali: le ragioni, la struttura e i contenuti della riforma", 24 giugno 2002, Sovrintendenza scolastica del Lazio.

■ LA CONTINUITÀ EDUCATIVA E LA RIFORMA

Continuità educativa e riforma del sistema di istruzione e di formazione

Il problema della continuità educativa e didattica è tutt'uno con quello della personalizzazione dei Piani di studio. Bisogna, infatti, che si tenti di far coincidere il più possibile gli interventi educativi, didattici e organizzativi con le dinamiche personali che contraddistinguono la maturazione individuale.

Continuità orizzontale e continuità verticale

La continuità, in educazione, presuppone un alto tasso di complessità. Richiama, per sua natura, i connotati dell'integralità, dell'integrazione, dell'armonizzazione, della simultaneità e della progressività che sono tipici dell'educazione. Essa, tuttavia, per non cadere nell'ineffabile e nell'indistinto, ha bisogno di ridurre la complessità che la caratterizza con il conosciuto processo della differenziazione sistemica, così da potersi specificare in ambiti e direzioni di intervento. In questa prospettiva, si può ritenere che la scuola pratichi e dia testimonianza di continuità educativa quando si ispira a **tre dimensioni**.

1. Quando essa è attenta all'extrascuola (*continuità orizzontale*): la famiglia, prima di tutto; i reali bisogni del territorio, la conoscenza di tutte le risorse culturali e strumentali in esso presenti, la valorizzazione delle potenzialità educative della società civile. Ogni ragazzo, infatti, non vive solo a scuola, ma nella sua famiglia e nel suo ambiente naturale e sociale.
2. Quando costruisce progetti educativi, didattici e organizzativi ad organico sviluppo verticale, nel senso almeno di ricercare un'unità di significato tra ciò che si è fatto ed appreso prima, in un certo modo e con determinate scelte organizzative, e quanto si intende fare e insegnare adesso e dopo in un altro modo e con altre modalità organizzative: *continuità verticale*. Se questa attenzione alla continuità verticale è importante sempre, diventa cruciale soprattutto nelle classi-ponte tra fine ed inizio dei diversi cicli, sino all'Università o alla formazione professionale. Non si tratta di costruire progetti generali, ma di allestire progetti verticali davvero personalizzati.
3. Quando la scuola coltiva l'intreccio tra gli *interventi* progettati per la continuità orizzontale e verticale e le *attese* di maturazione che essa si aspetta dall'autonoma evoluzione di ciascuno, così riproponendo nella complessità di un movimento cronologicamente e topologicamente composto la stessa complessità dell'educazione.

Il nuovo quadro riformatore e la continuità della e nella educazione

Il nuovo quadro riformatore presenta alcuni snodi strutturali ricorrenti che favoriscono la continuità della e nell'educazione lungo l'intero percorso del sistema educativo di istruzione e formazione.

Il primo elemento strutturale che ritorna con sistematicità nell'intero impianto della riforma è il **Profilo educativo, culturale e professionale (Pecup)** dello studente. Come è noto, la riforma lo prevede alla conclusione del primo e del secondo ciclo di istruzione/formazione.

Quello definito per la conclusione del primo ciclo di istruzione è la principale garanzia di continuità per gli allievi che frequentano la Scuola dell'Infanzia, la Scuola Primaria e la Scuola Secondaria di I grado. I docenti della Scuola dell'Infanzia, infatti, sono in grado di conoscere con i loro colleghi della scuola primaria e secondaria di I grado il risultato finale che sembra lecito attendersi dall'evoluzione naturale e sociale dell'allievo, ma tutti, in questo modo, sono anche posti nella condizione di seguire i ritmi di sviluppo individuali e di non uniformare astrattamente alle diverse articolazioni annuali e biennali della scuola primaria o secondaria di I grado le eterocronie evolutive di ciascun allievo. Infatti, è possibile chiedere anche dopo uno o più anni, a uno studente, la conquista di competenze che un altro ha raggiunto prima. E quindi non lasciarsi prendere o dalla concitazione preoccupata per qualche ritardo d'apprendimento o dall'entusiasmo contingente per qualche anticipo perché, del resto, sono note da tempo le ricerche sperimentali di psicopedagogia che fanno giustizia di una concezione geometricamente lineare della maturazione personale. Si è, quindi, nelle condizioni per progettare un percorso che si realizzi con la gradualità e la specificità che la maturazione individuale impone dai tre ai quattordici anni.

Anche il **Profilo educativo, culturale e professionale** previsto dalla riforma alla conclusione del secondo ciclo (sistema dei licei e sistema dell'istruzione e formazione professionale) è un significativo fattore di promozione della continuità. Esso, infatti, in un'ottica di orientamento a largo spettro, come quello del primo ciclo, permette di ragionare in termini di risultati finali piuttosto che di rigidi traguardi intermedi, e quindi di rispettare anche nell'adolescenza l'eterocronia degli sviluppi individuali. Inoltre, favorendo il collegamento ai corsi universitari, all'alta formazione, ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore (continuità verticale), e aprendo sia ai passaggi da un indirizzo all'altro, sia al coinvolgimento del territorio, con ciò instaurando le condizioni per una feconda continuità orizzontale, stimola la scuola e i docenti a ricercare anche a quest'età della crescita la armonica coincidenza tra continuità dell'educazione e nell'educazione.

Un secondo elemento strutturale che ritorna sistematicamente nella riforma e che si pone al servizio del principio e della pratica della continuità educativa è l'elaborazione dei **Piani Personalizzati delle Attività Educative (PPAE)** nella scuola dell'infanzia e dei **Piani di Studio Personalizzati (PSP)** negli altri ordini di scuola. Questi rappresentano, forse, la modalità più innovativa per ricercare la coincidenza tra gli *interventi* progettati per la continuità orizzontale e verticale e le *attese* di maturazione dell'autonoma evoluzione di ciascuno. I PPAE e i PSP, infatti, oltre a non essere basati su contenuti programmatici precostituiti, discendono dalle unità di apprendimento stabilite in situazione dalla professionalità dei docenti, valorizzano la comunicazione, sono improntati alla flessibilità (classi, gruppi, orario obbligatorio e facoltativo, opzionalità, libertà di scelta delle famiglie, coinvolgimento dei genitori e dei ragazzi nella stesura del portfolio e nella stessa organizzazione dei PSP), si aprono all'extrascuola e al lavoro di rete (Laboratori), mirando a declinare nel concreto il principio della continuità dell'educazione e nell'educazione.

Un terzo elemento strutturale che la riforma adopera per sostanziare la continuità si trova nella proposta del **Portfolio delle competenze**. Questo strumento segue lo studente dal suo primo approccio con la scuola dell'infanzia all'uscita dell'Università o della formazione superiore. Addirittura, come si è detto, potrebbe essere utilizzato, in una logica di *Long Life Learning*, per la riconversione professionale in età adulta e per la formazione continua. Soprattutto la scheda di orientamento rappresenta, dalla scuola secondaria di I grado in poi, un elemento di grande significatività ai fini della continuità. Essa, infatti, mette in condizione il ragazzo e la sua famiglia di effettuare una scelta tra istruzione e formazione secondarie sulla base non solo delle competenze acquisite, ma soprattutto delle capacità personali rimaste impregiudicate o sottoutilizzate durante il periodo di scolarizzazione precedente.

Il quarto elemento strutturale che caratterizza la riforma in ogni ordine e grado di scuola e che si pone nella prospettiva della continuità della e nell'educazione riguarda l'introduzione della figura del **docente coordinatore tutor** che garantisce l'effettiva realizzazione dei PSP. E' evidente che nell'esercizio delle proprie funzioni nei confronti degli allievi che gli sono affidati il docente **tutor** debba agire in una logica di continuità orizzontale e verticale. È chiamato non solo a coordinare gli interventi educativi dell'équipe pedagogica che entra in contatto con gli studenti in ciascuna classe di un certo ordine di scuola, ma anche quelli agiti dalla famiglia e dall'ambiente sociale territoriale.

Un quinto elemento strutturale che la riforma sembra mettere a disposizione del principio e della pratica della continuità si trova nella proposta di istituire in ogni scuola, dopo un adeguato periodo di formazione, il docente incaricato di seguire **la progettazione didattica di istituto**. Questa figura ha il compito di collaborare con il Dirigente Scolastico per la realizzazione ordinata e chiara, in un istituto o in un circolo didattico, dell'attività didattica in tutta la sua complessità e flessibilità. Uno dei compiti primari di questa figura professionale è coordinare, organizzare e monitorare le azioni di collegamento tra le varie scuole affinché i singoli docenti **coordinatori tutor** possano incontrare i loro colleghi e mettere effettivamente in atto quelle azioni di continuità educativa e didattica indispensabili non solo nei passaggi "verticali" ma anche nei passaggi in "orizzontale" che favoriscono la reale possibilità di cambiare indirizzo e passare dal sistema dei licei a quello dell'istruzione e formazione professionale e viceversa.

L'ultimo elemento strutturale utilizzabile, nella riforma, ai fini della promozione della continuità della e nell'educazione si può ravvisare nella possibilità di organizzare le attività educative e didattiche per **Laboratori**. La riforma, come è noto, invita ad impostare tutta l'attività didattica per **Laboratori**; tuttavia, ne prevede almeno l'organizzazione di sei: **Laboratori** di Attività informatiche, Attività espressive (teatro, musica, danza, mimo...), Lingue, Attività di progettazione, Attività motorie e sportive e, infine, i Laboratori per il Recupero e lo Sviluppo degli Apprendimenti (Larsa). Essi, a seconda delle esigenze di apprendimento individuali, prevedono un'offerta formativa sia per gruppi classe, sia per gruppi di livello, di compito o elettivi, ovviamente costituiti con allievi di classi o addirittura, in certi casi, di scuole diverse.

Anticipo

I genitori possono scegliere di iscrivere alla frequenza nella scuola dell'infanzia e nella prima classe della scuola primaria bambine e bambini che compiono tre e sei anni entro il mese

di febbraio dell'a.s. in corso. Le istituzioni scolastiche offrono questa opportunità nel rispetto dei vincoli stabiliti dagli enti locali. Decidendo in autonomia per l'anticipo, i genitori danno risposta a una loro esigenza o aspettativa, mettono in gioco la personale responsabilità educativa e diventano co-protagonisti e non semplici "utenti" dei processi formativi dei figli.

Se, per realizzare la continuità educativa, è pedagogicamente necessario concordare modalità di organizzazione e di svolgimento delle attività didattiche e praticare scambi di informazioni e di esperienze fra i livelli contigui di scuola, lo è a maggior ragione in rapporto all'opportunità dell'anticipo.

La scuola, con il dirigente scolastico e il suo staff, garantirà la continuità nel raccordo nido/scuola dell'infanzia/scuola primaria e interagirà con gli enti territoriali-locali per assicurare condizioni di fattibilità: locali, strutture, personale, ecc.