

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

LA STRATEGIA DEL PORTFOLIO DOCENTE

Una ricerca con le associazioni professionali degli insegnanti

ADi - AIMC - APS - CIDI - DIESSE - FNISM - UCIM

a cura di Giancarlo Cerini

Contributi di:

Nerino Arcangeli - Nicoletta Calzolari - Giancarlo Cerini

Gigliola Corduas - Fabrizio Foschi - Giuseppe Malavolta

Maria Cristina Mignatti - Paola Nannetti

Mariangela Prioesci - Luciano Rondanini

Giuliana Santarelli - Maria Teresa Lupidi Sciolla

Ivana Summa - Sofia Toselli - Federica Zampighi

con il supporto tecnico di ANSAS ex IRRE E-R

tecnodid
EDITRICE

Quaderno n. 30, marzo 2011

Il volume “La strategia del portfolio docente” raccoglie e documenta gli esiti del progetto regionale “Il portfolio del docente e lo sviluppo professionale”, promosso dall’USR per l’Emilia-Romagna e finanziato con Decreto Dirigenziale DG USR E-R n. 414 del 12-10-2006 e note USR E-R n. 8532 del 9-5-2008 e n. 15199 del 15-12-2009, nell’ambito dei fondi per il supporto all’autonomia scolastica ex-lege 440/97.

Il coordinamento del progetto è stato assicurato da un Comitato tecnico-scientifico composto da Giancarlo Cerini (USR E-R), Nerino Arcangeli (IRRE E-R), Fiorella Magnani (AIMC), Giuseppe Malavolta (ADi), Andrea Porcarelli (UCIIM), Ivana Summa (CIDI), Nicoletta Calzolari (APS), Giuliana Santarelli (FNISM), Maria Cristina Mignatti (DIESSE).

Coordinamento scientifico del progetto: Giancarlo Cerini

Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani

Collaborazione redazionale: Angela Genovese

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna

via de’ Castagnoli, 1 - 40126 Bologna

e-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it

sito web: www.istruzioneer.it

Ufficio V - Formazione e supporto autonomia (Dirigente Giancarlo Cerini)

ISBN: 978-88-86100-80-9

Stampa Tecnodid Editrice, Napoli, marzo 2011

A Ermanno Rosso

*Questo libro è dedicato al professore Ermanno Rosso,
prematuramente scomparso,
amato da colleghi e studenti,
docente esemplare per il suo impegno professionale
nello studio e nella ricerca sulla professionalità docente.
È stato protagonista appassionato del gruppo di ricerca.*

Indice

Introduzione

La strategia del portfolio docente <i>Stefano Versari</i>	5
--	---

Presentazione

Valutazione, professionalità e docenti <i>Giancarlo Cerini</i>	9
---	---

Parte I - Il progetto di ricerca-azione

Un progetto per valorizzare la professionalità docente <i>Nerino Arcangeli</i>	19
Le mappe del tesoro: dal portfolio al bilancio di competenze <i>Ivana Summa</i>	31
Il portfolio per la crescita professionale <i>Giuseppe Malavolta</i>	37
Documentare la propria professionalità in contesto <i>Nicoletta Calzolari</i>	47

Parte II - Il lavoro delle scuole

Il lavoro sul campo delle scuole <i>Maria Cristina Mignatti</i>	59
Narrazione, argomentazione e costruzione del portfolio <i>Giuliana Santarelli</i>	71
Rosa dei venti: portfolio e dintorni <i>Dialogo fra Giuseppe Malavolta e Paola Nannetti</i>	87

Parte III - La ricerca continua

L'empowerment personale e professionale <i>Nerino Arcangeli</i>	97
Il portfolio come risorsa nella scuola dell'autonomia <i>Ivana Summa</i>	102
Portfolio del docente e anno di formazione <i>Luciano Rondanini</i>	112
Il portfolio nella formazione iniziale dei nuovi insegnanti <i>Giuliana Santarelli, Federica Zampighi</i>	117
Il portfolio elettronico <i>Giuseppe Malavolta</i>	128
Portfolio, dirigenti, professionalità docente <i>Maria Cristina Mignatti</i>	135

Parte IV - La voce delle associazioni dei docenti

Insegnanti per il XXI secolo <i>Alessandra Cenerini - ADi</i>	141
Fili intrecciati per una professione <i>Mariangela Prioreshi - AIMC</i>	150
Docenti, contesto organizzativo, curriculum <i>Nicoletta Calzolari - APS</i>	157
Ripartire dalla scuola che serve al paese <i>Sofia Toselli - CIDI</i>	160
Uno stato giuridico per insegnanti ben formati <i>Gigliola Corduas - FNISM</i>	167
Le nuove prospettive italiane, con uno sguardo all'Europa <i>Fabrizio Foschi - DIESSE</i>	175
Professionalità come autentica passione educante <i>Maria Teresa Lupidi Sciolla - UCIM</i>	184

Postfazione

Merito, professionalità, carriera: le prospettive <i>Giancarlo Cerini</i>	191
--	-----

Appendice

D.M. MIUR 10 settembre 2010, n. 249	196
-------------------------------------	-----

Introduzione

LA STRATEGIA DEL PORTFOLIO DOCENTE

Stefano Versari

Vice Direttore Generale - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Fin dalla sua costituzione, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna è stato impegnato in progetti di ricerca e formazione sui temi dello sviluppo della professionalità docente, spesso d'intesa con le associazioni più rappresentative dei docenti. In questo scenario, un solido filo conduttore è stato il *portfolio* docente, cioè l'elaborazione e la sperimentazione di strumenti di documentazione del curriculum professionale, con l'obiettivo di far emergere le competenze dei docenti e di contribuire a incrementarle e sostenerle.

Non si tratta di costruire un ennesimo artefatto burocratico e amministrativo (anche se resta l'esigenza di definire le caratteristiche e gli standard di un buon *curriculum vitae* anche per i docenti), ma di aiutare gli insegnanti a descrivere e quindi a comprendere e autovalutare le caratteristiche del proprio lavoro (e delle condizioni nelle quali esso si realizza), a renderle possibilmente trasparenti ed efficaci, a suggerire programmi di formazione e di crescita professionale.

Il progetto dell'Ufficio Scolastico, dopo la pubblicazione del primo volume "Il portfolio degli insegnanti" nel 2005, approda a un nuovo esito significativo: con questo secondo testo si da conto dell'ultima fase della ricerca-azione svolta in alcune scuole della regione, per mettere alla prova e sperimentare alcuni modelli di portfolio, da parte di una trentina di docenti supportati dai tutor-mentor delle associazioni professionali coinvolte (ADi, AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FNISM, UCIM).

È emerso un panorama variegato di atteggiamenti, soluzioni, tecniche narrative, consapevolezze maturate nell'agire concreto all'interno della classe, di fronte agli allievi, alle prese con reali compiti di insegnamento/apprendimento. In effetti, la parte più originale del portfolio sperimentato in Emilia-Romagna è quella che va al cuore della professione, al contesto della classe, alla gestione delle relazioni, dei materiali, dei metodi, con i suoi successi ed insuccessi.

La vita della classe ha una sua opacità, non è facilmente leggibile dall'esterno; per cui non basta raccontare, narrare, descrivere ciò che si fa, ma occorre saper ritornare sulle esperienze, argomentarle, spiegarle, documentarle, dare senso alle proprie scelte, presentare evidenze e risultati. In fondo, il portfolio docente si colloca nella logica del-

la documentazione educativa, quella della documentalità, del lasciare tracce, essenza del legame sociale che chiede di potere apprendere da quello che è stato¹.

Il portfolio – come la documentazione educativa, intesa quale espressione formalizzata degli effetti di un’azione educativa – non è dunque una prassi sterile e formale e quindi un atto esterno da sé; è piuttosto un atto di narrazione, espressione del bisogno umano di relazionalità, di entrare in comunicazione con sé e con gli altri attraverso l’enucleazione del pensiero nella parola scritta. “*L’esperienza attende sempre il risveglio, attende cioè di essere compresa, attualizzata, trasformata in patrimonio che parli del senso e orienti i passi futuri*”².

Attorno a questo nucleo centrale si ricollocano le altre parti del portfolio sperimentale: l’identità docente (i “gangli” di riferimento), il curriculum formativo (gli incontri importanti), il bilancio di competenza (il quadro delle competenze maturate) ed infine il progetto di sviluppo professionale (le aree di miglioramento su cui ci si vorrebbe impegnare).

L’obiettivo del portfolio, in questa ricerca, è quello di aumentare la capacità riflessiva, di autoanalisi e, dunque, di autovalutazione da parte dei docenti. Ci si avvicina, così – attraverso un approccio condiviso – al tema controverso della valutazione del lavoro dell’insegnante, alla sua fattibilità, alle sue possibili conseguenze (incentivi, carriere, premialità, ecc.).

La ricerca non è in grado di dirimere una questione così complessa, ma offre alcune piste di notevole interesse. I docenti:

- amano parlare del loro lavoro;
- vorrebbero confrontarsi sulle ragioni di successo e insuccesso dei ragazzi loro affidati;
- sono disponibili a documentare le esperienze di più sicura qualità;
- accettano di misurarsi con l’autovalutazione;
- sanno interrogarsi con curiosità (anche se con qualche apprensione) sulle possibili implicazioni di una professionalità accreditata.

Piste di lavoro che esprimono una positiva apertura al cambiamento, in contrasto con un immaginario collettivo spesso non lusinghiero nei confronti dei docenti, ritenuti tradizionalmente restii a ogni innovazione. Comunque troppo poco – direbbero gli osservatori più critici – per uscire dall’eterna autoreferenzialità che contraddistingue la condizione professionale dei docenti italiani.

Il principio della valutazione è stato ripetutamente statuito nell’ultimo decennio ed anche in recenti provvedimenti legislativi (la Legge 133/2008, con la sua dotazione finanziaria a favore della ‘premiabilità’, il D.Lgs. 150/2009, con la valutazione delle *performance* individuali e organizzative).

¹ M. Ferraris, *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce*, Laterza, Roma-Bari, 2009.

² P. Jedlowski, *Un giorno dopo l’altro. Sociologia, cultura e vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna, 2003.

Ultimamente sono stati avviati nuovi specifici processi (come la sperimentazione della valutazione esterna di scuole e insegnanti in alcune province italiane).

È dunque tempo di accettare la sfida della valutazione, a tutti i livelli, dagli apprendimenti degli allievi alle prestazioni del personale, agli effetti dell'organizzazione scolastica.

È pure vero che la valutazione è fonte di travaglio per parte delle organizzazioni sindacali e professionali, così come per singoli insegnanti. Per questo è opportuno, quanto più possibile, condividere diffusamente che la valutazione della professionalità non è un elemento punitivo, quanto piuttosto uno strumento di stimolo a migliorare, a riconoscere meriti ed impegni, a valorizzare le competenze e le figure più autorevoli a vantaggio dell'intera organizzazione scolastica.

Un processo di valutazione esterna deve necessariamente intrecciarsi con i processi di autovalutazione e di rendicontazione sociale, come raccomanda l'OCSE, e la "strategia del portfolio" potrebbe rappresentare proprio un tassello di questo percorso di condivisione. Dunque il portfolio come uno strumento essenziale della valutazione, per valorizzare la funzione docente, per rendere trasparente e visibile il patrimonio di competenze che si esprime nelle istituzioni scolastiche, per innalzare in tal modo la qualità dell'istruzione.

Infine, visto anche il panorama internazionale, va sottolineato che l'individuazione di piste di lavoro condivise per la documentazione della storia personale e professionale dei docenti (e delle scuole, come pure degli allievi), come base anche per la relativa valutazione, probabilmente è giunta al punto limite dell' "adesso o mai più". Il ritardo di elaborazione culturale accumulato negli anni non consente ulteriore rinvii. Non è più tempo di decennali concilii o conferenze di consenso. È giunto il momento - se non si vuole perdere il 'treno' di un sistema formativo all'altezza delle sfide del nostro tempo - di tirare le fila della ricca, variegata e pluriennale riflessione. In questo senso ritengo che questo volume possa offrire un importante contributo di stimolo.

Presentazione

VALUTAZIONE, PROFESSIONALITÀ E DOCENTI

Giancarlo Cerini

Dirigente tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

In Emilia-Romagna, partendo dalla consapevolezza di una professionalità docente oggi 'compresa' dietro l'uniformità dei trattamenti contrattuali, è stata messa a punto un'ipotesi di lavoro che non puntasse subito alla 'valutazione' dei docenti, anzi la evitasse, per arrivare invece alla valorizzazione della professionalità attraverso un processo condiviso 'dal basso'.

Infatti, la ricerca sul curriculum professionale-portfolio del docente³ nasce mettendo attorno a un tavolo i rappresentanti delle associazioni professionali più rappresentative del territorio dell'Emilia-Romagna⁴, immaginando che l'associazionismo fosse in grado di dare voce alla parte più consapevole e professionalizzata della categoria dei docenti. L'obiettivo era quello di avviare un processo di ricerca per delineare standard professionali condivisi.

Non basta dire standard

Questo punto di vista, cioè arrivare a riferimenti comuni attraverso un processo partecipato, è un modello mutuato anche dalla ricerca sugli standard di apprendimento degli allievi. Ha ragione Lucio Guasti⁵ quando afferma che non ci può essere un approccio tecnocratico agli standard. Nei processi sociali ed educativi non basta che qualcuno imponga per legge un traguardo se questo non scaturisce da una sensibilità e da convinzioni diffuse. Ad esempio, dopo l'introduzione del voto numerico anche nella scuola di base, come ci dovremo comportare di fronte a quel 22% di ragazzi di scuola media che risultano insufficienti in matematica e in lingua straniera? Oggi il livello di bocciatura si assesta sul 2,5%. Dovremo forse bocciare come negli anni '50 e

³ Il report della fase iniziale della ricerca è riportato in USR E-R-IRRE E-R, *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, Quaderni USR E-R, Bologna, 2004.

⁴ Si tratta del CIDI-Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, dell'AIMC-Associazione Italiana Maestri Cattolici, dell'UCIIM-Unione Cattolica Italiana Insegnanti di Medi, del MCE-Movimento di Cooperazione Educativa, della FNISM-Federazione Nazionale Insegnanti di Scuola Media, dell'ADi-Associazione Docenti Italiani, dell'APS-Associazione Progetto Scuola, di DIESSE-Didattica e innovazione scolastica.

⁵ L. Guasti, *Standard di contenuto nella scuola di base*, Erickson, Trento, 2008.

'60 (ai tempi di Don Milani, per intenderci) oppure faremo finta di nulla, trasformando le insufficienze sostanziali in sufficienze formali? Nulla di tutto ciò. Se riusciremo a ricostruire con gli insegnanti il senso della valutazione, il significato dell'insufficienza e della sufficienza, in matematica o in lingua straniera. Non certo per giudicare con più oggettività (il problema non è docimologico), ma per concentrarsi sulle caratteristiche degli allievi, sulle modalità di insegnamento, su ciò che possiamo fare di fronte al persistere di difficoltà e ritardi negli apprendimenti. Meglio se lo facciamo insieme ai nostri colleghi, attraverso attività di formazione, di ricerca, di documentazione, almeno per condividere alcuni criteri di valutazione (che è in primo luogo interpretazione di processi di apprendimento e insegnamento). È giusto arrivare a bilanci di sintesi, attribuire dei giudizi, tirare le somme, ma nella scuola il compito di una buona valutazione è essenzialmente quello di promuovere sviluppo e progressi negli apprendimenti, prima ancora di misurarli.

Da dove partire per 'riscoprire' la professionalità?

L'atteggiamento nei confronti della valutazione è emblematico dell'identità professionale dei docenti: "Dimmi come valuti e ti dirò che insegnante sei".

Partendo da queste consapevolezza e facendo parlare gli insegnanti in appositi *focus group*, è stato ricostruito dal basso un profilo ideale di docente, articolato in sei dimensioni della professionalità: competenze disciplinari, relazionali, metodologico-didattiche, organizzative, pedagogiche, di ricerca. Come si vede, non sono molto diverse da quelle richiamate nel profilo che emerge dal Contratto collettivo nazionale di lavoro (CCNL 2006-2009); nel contratto non mancano le dichiarazioni di principio, ma bisogna riuscire a farle vivere nelle scelte concrete dentro le scuole.

Siamo ancora tutti scossi dalla vicenda amara del 'concorso', cioè della procedura concorsuale predisposta dal ministro Berlinguer, per selezionare e premiare i migliori insegnanti. Una procedura che fu rifiutata dai docenti, perché ritenuta lesiva della professionalità, ma anche per una cultura assai lontana da temi come il merito, la carriera, la differenziazione di funzioni e di responsabilità. Anche oggi si torna a parlare di 'premiabilità' per i docenti, perché una parte dei risparmi ottenuti dalla manovra sul contenimento delle spese (Legge 133 del 10 agosto 2008) dovrebbe essere dirottata verso retribuzioni aggiuntive per i docenti migliori. Per evitare lo stesso fallimento, occorre ripartire dai docenti, ascoltarli, sentire le loro opinioni e percezioni, intraprendere qualche strada anche in via sperimentale⁶.

L'idea del portfolio docente

La ricerca sul portfolio docente in Emilia-Romagna è stata interpretata come una sorta di allenamento, per affrontare in modo amichevole i temi della professionalità,

⁶ M.L. Ribolzi, *Valutare gli insegnanti. Da dove partire?*, in "Rivista dell'istruzione", n. 2, marzo-aprile 2009, Maggioli, Rimini.

cercando di smontare le ansie valutative e accantonando gli eventuali risvolti sul piano contrattuale e retributivo. Interessava, in questa fase, solo la possibilità di scandagliare il problema di che cos'è una *buona* professionalità di un insegnante, di come farla affiorare e renderla visibile, per uscire dall'idea di una 'inconoscibilità' delle caratteristiche del lavoro dell'insegnante.

Il problema è se concettualmente gli insegnanti sono tutti uguali, o se ce ne sono alcuni più efficaci di altri, e se è visibile questo fatto, se è condiviso dai colleghi, se produce degli effetti positivi o negativi nel gruppo dei docenti che devono lavorare insieme. Sono questioni cruciali e vanno affrontate in via preliminare prima di assumere una decisione nel campo della cosiddetta premialità⁷.

Il portfolio è sembrato lo strumento più idoneo per documentare una professionalità in evoluzione, che si sviluppa, cresce e si misura con i problemi della didattica⁸. Non si tratta di uno strumento per registrare e sanzionare le differenze tra gli insegnanti e nemmeno di uno strumento di valutazione. Questo è l'errore che si è compiuto in Italia a proposito del portfolio delle competenze degli studenti: è stato caricato di una funzione valutativa che non dovrebbe avere. Semmai il suo significato è di tipo formativo, per aiutare gli allievi a ricostruire i loro progressi, le loro competenze e a prendere anche delle decisioni su un futuro progetto di vita e di lavoro⁹.

Anche per l'insegnante è così. Il portfolio, dunque, non è uno strumento valutativo compilato da qualcuno (ad esempio, il dirigente scolastico) per 'misurare' esternamente le capacità di un altro. Il portfolio riveste una dimensione soggettiva. È il professionista che ha bisogno di ricostruire la propria biografia di lavoro, per avere presente a 'se stesso' la propria traiettoria professionale. Ciascuno potrà anche decidere, eventualmente, di mettere il proprio portfolio a disposizione di altri soggetti, ma questo 'uso esterno' è una scelta successiva e non dovrà snaturarne il preminente significato auto-formativo: è uno strumento che deve consentire una possibilità di promozione, di valorizzazione, di stimolo al miglioramento.

I molti usi del portfolio

Il portfolio può avere funzioni diverse. Potrebbe diventare un ottimo strumento per lo sviluppo professionale, per decidere sulla propria formazione futura, a partire dall'autoanalisi dei propri punti di forza e di debolezza. Potrebbe servire, inoltre, per assegnare responsabilità o ruoli all'interno della scuola, per esempio la funzione di capo-dipartimento di una disciplina o area disciplinare. Si tratta di una funzione di coor-

⁷ Nell'autunno 2010 il MIUR ha promosso un progetto sperimentale per la valutazione delle scuole e degli insegnanti, accolto in modo molto tiepido (per non dire ostile) dal mondo della scuola. Per un'analisi critica e ragionata del progetto, vedi l'articolo di A. Ichino, *Perché sperimentare la valutazione dei docenti*, in "Rivista dell'istruzione", n. 2, marzo-aprile 2011, Maggioli, Rimini.

⁸ G. Cerini, *Un portfolio anche per il docente?*, in "Rivista dell'istruzione", n. 1, gennaio-febbraio 2006, Maggioli, Rimini.

⁹ P.G. Rossi, *Progettare e realizzare il portfolio*, Carocci, Roma, 2005.

dinamento didattico che potrebbe essere meglio svolta da un collega in grado di rispondere ad alcune domande, portfolio alla mano. *“Come ti sei formato? Come hai lavorato? Che successi hai ottenuto coi ragazzi? Che tipo di didattica hai fatto? Come riesci a documentarla e a confrontarla con altri?”*

Il portfolio è un documento personale, serve soprattutto a chi lo ha compilato, ma potrebbe avere un uso sociale, come negli esempi riportati. Ancora. Potrebbe essere utilizzato per promuovere a ruoli diversi, ad esempio per diventare dirigente scolastico (in Francia già succede) o ricoprire altre funzioni di sistema. In questi casi l'anzianità non basta, serve una documentazione più significativa, che però non può limitarsi a certificare i corsi di formazione frequentati, ma dovrebbe entrare nel merito di attività didattiche e organizzative effettivamente svolte.

Portfolio o curriculum?

Per come l'abbiamo tratteggiato, l'idea di portfolio sembra avvicinarsi molto a quella di curriculum professionale. Quali sono le differenze? Il portfolio non è un curriculum, è qualcosa di più impegnativo. Anche se si deve annotare che in Italia manca la stessa definizione di “curriculum professionale”. Disponiamo solo, ahimè, del ‘certificato dei servizi’ e, tutt'al più, del fascicolo personale, di carattere quasi esclusivamente burocratico-amministrativo. Avere un'idea strutturata, standardizzata, di un curriculum professionale dei docenti sarebbe già un grosso passo in avanti. Ma il portfolio vorrebbe andare oltre l'idea di curriculum.

Il portfolio non è solo la ricostruzione documentata del proprio percorso di servizio, ma è orientato a testimoniare l'efficacia dell'insegnamento. La parte centrale del portfolio, quella più problematica, riguarda proprio il successo ottenuto in aula, con gli allievi. Questo è ciò che emerge dalla seconda parte della ricerca dell'Emilia-Romagna, con la quale si è tentato di sperimentare dal vivo diverse tipologie di portfolio, in una trentina di situazioni di cui diamo conto nella presente pubblicazione.

Il focus del portfolio è pertanto l'insegnamento e la sua qualità, cioè quello che si riesce a fare in quell'ambiente così complesso, così opaco, come è l'aula. È fin troppo facile dichiarare o scrivere in un portfolio *“ho partecipato a un corso di perfezionamento, ho frequentato un master, ho scritto un articolo, ho svolto il compito di funzione strumentale”*. Sono eventi importanti, ma che paradossalmente potrebbero portare fuori strada rispetto alla centratura sulla qualità dell'insegnamento, su quell'area didattica che rende più complessa la definizione di un portfolio. Si tratta di una qualità intima che è difficile da documentare, da rielaborare, da strutturare, da rendere leggibile o visibile ad altri. Eppure un tentativo va fatto anche in questa direzione.

La struttura di un portfolio

Nei vari esempi di portfolio che sono stati elaborati nel corso della ricerca, in genere emerge l'articolazione in 4 o 5 sezioni interne.

La parte iniziale è dedicata all'*identità professionale*, cioè alla documentazione degli studi fatti, della formazione professionalizzante, delle esperienze lavorative. In definitiva è la ricostruzione della propria biografia di insegnante.

Una seconda parte è più legata alla consapevolezza degli *eventi significativi* che hanno contribuito a formare quella specifica identità di insegnante. Quindi dovrebbe ospitare la ricostruzione di incontri importanti, la conduzione di ricerche e sperimentazioni, la partecipazione a gruppi, ecc.

Segue poi la parte centrale, che i ricercatori hanno chiamato la *professionalità in contesto*, cioè la 'dimostrazione' di come si organizza il lavoro in classe, come lo si progetta, lo si gestisce, lo si valuta. Occorre scegliere una documentazione appropriata, che potrebbe essere costituita da videotape, da registrazioni, da auto-osservazioni, da protocolli di osservazione 'esterne'. Con l'ausilio delle tecnologie digitali non siamo più di fronte al rischio di voluminosi portfolio cartacei. Un portfolio multimediale può essere racchiuso in un CD-ROM o in una 'pennetta' che si porta nel taschino o in borsetta. Resta però il problema della scelta dei documenti e, soprattutto, della motivazione e dell'argomentazione delle scelte. Ogni documento selezionato e inserito in portfolio, inoltre, dovrebbe essere accompagnato da una scheda che ne sintetizza il contenuto e soprattutto il 'significato' in termini di valore professionale aggiunto.

Questo è il punto nodale. Qualcuno, come è emerso nella ricerca, potrebbe essere in difficoltà a documentare le caratteristiche del proprio lavoro, del "cosa e come insegno e del perché ho avuto successo con i miei ragazzi". Non è facile rispondere a questa domanda, ma l'importante, al di là della selezione di materiali o di documenti, è la '*cornice riflessiva*' che accompagna i diversi documenti, che dà valore anche a un piccolo frammento di esperienza, che lo inserisce in un quadro di consapevolezze metadidattiche, in definitiva di crescita professionale. Altrimenti resta una raccolta di qualche buona pratica, ma senza un valore aggiunto per il soggetto. Ecco perché è importante che questa dimensione riflessiva sia appresa, attraverso un confronto in un piccolo gruppo di colleghi, con l'aiuto di un collega-esperto (tutor) per selezionare, organizzare, dare un 'significato' strutturato ai documenti via via inseriti nel portfolio. Questo è stato l'aspetto caratterizzante della ricerca emiliano-romagnola.

L'ultima parte del portfolio è legata da un lato a progettare il tipo di *percorso formativo* da intraprendere per migliorare ulteriormente le proprie competenze, il modo di lavorare, e dall'altro a compiere una *riflessione* sulla propria 'filosofia', sulla coerenza tra le proprie idee sull'apprendimento, sulla cultura, sulla conoscenza e le pratiche didattiche che si riescono a realizzare in classe. Il portfolio, dunque, agevola una dinamica meta-riflessiva.

Dopo il portfolio

Il portfolio non è uno strumento innocuo. Quando lo si propone – seppure a scopo di sperimentazione – agli insegnanti, le reazioni sono immediate: "*Perché farlo? A co-*

sa serve? Cosa ce ne facciamo, dopo? Me lo chiederà il preside? Dobbiamo mettere in 'bella copia' il nostro lavoro?" Di fronte a questo timore di intrusione dall'esterno è importante concepirlo come un documento costruito dalle persone, che si può realizzare anche in un piccolo gruppo e che si basa molto su un'autovalutazione sincera.

Poi, è naturale che scatti il desiderio di mostrare un buon portfolio anche ad altri. Qualche insegnante ci ha detto: *"Comunque mi piacerebbe che il dirigente scolastico buttasse un occhio sul mio portfolio"*, altri hanno aggiunto: *"Avrei piacere che ci fosse qualcuno che dà una sorta di validazione al mio lavoro"*.

Uso personale o uso sociale: è un dilemma che la ricerca non ha sciolto. Si può prefigurare il valore pubblico del portfolio nel momento dell'arrivo in una nuova scuola, quando è necessario farsi conoscere, essere utilizzato al meglio per le competenze che si hanno¹⁰. Non è scandaloso pensare che un dirigente assegni le classi a un docente consultando il suo portfolio...

Si potrebbe proporre una sperimentazione in cui tutti i docenti di una scuola si impegnano a dotarsi di un portfolio personale. Una scuola in queste condizioni potrebbe dichiarare pubblicamente che al suo interno ci sono docenti che rendono trasparenti le proprie competenze, che le curano con continuità, che le documentano e si impegnano a migliorarle. Una scuola che garantisce che tutti i suoi insegnanti sono corredati da un portfolio professionale può a buon diritto pretendere di esibire una certificazione di qualità 'educativa'.

Il portfolio è fattibile?

Ammettiamo che sia già 'passata' la cultura del merito e che ci si proponga di riconoscere i docenti meritevoli. Non si può pensare che questo significhi premiare solo chi 'esce' dalla classe e intraprende altre funzioni all'interno della scuola, prevalentemente di carattere organizzativo, perché magari è più facile quantificare gli impegni aggiuntivi. È vero che in Europa all'interno di ogni scuola operano altre figure (consiglieri per l'orientamento, consulenti psicologi, ecc.) che non vengono conteggiate nell'organico. Ma qui parliamo di riconoscimento della professionalità d'aula. Altrimenti sarebbero penalizzati proprio quegli insegnanti che svolgono un buon lavoro in classe. Qui scatta il 'valore' del portfolio, che mette a fuoco l'impegno dell'insegnante proprio sulla pratica professionale, sulla qualità dell'azione in aula, sulle competenze disciplinari, didattiche, relazionali.

Ma non è facile 'vedere' la qualità di un insegnante all'interno dell'aula. Farlo in un piccolo gruppo può aiutare a smontare resistenze, diffidenze, perplessità. Può essere opportuno aprire una finestra su documenti originali, narrativi, frammenti di diari, te-

¹⁰ L'utilizzo del portfolio nell'anno di formazione per i docenti neo-assunti è sostenuto da L. Rondanini in un intervento nel volume che raccoglie materiali, idee e proposte per i nuovi docenti dell'Emilia-Romagna (cfr. G. Cerini, L. Gianferrari, G. Grossi, *Essere docenti. Manuale per gli insegnanti neoassunti 2009*, USR E-R, Tecnodid, Napoli, 2009).

stimonianze di studenti. Questo può contenere l'ansia docimologica, se all'interno del portfolio sono riportati gli esiti degli apprendimenti dei ragazzi.

Questo potrebbe essere possibile solo dopo aver avviato e collaudato un credibile sistema nazionale di rilevazione degli apprendimenti, che sappia cogliere tutte le sfumature necessarie in questi casi (coerenza con i curricoli di insegnamento, apprezzamento dei contesti sociali e delle caratteristiche degli allievi, misurazione del valore aggiunto apportato dalla scuola, ecc.), affinché la semplice misurazione dei risultati non finisca per penalizzare le scuole di frontiera e i loro insegnanti.

Il portfolio come curriculum virtuoso

Il portfolio è la filigrana di un curriculum virtuoso. Ogni docente dovrebbe avere di fronte a sé una traiettoria professionale ideale, che si evolve attraverso formazione in servizio, ricerca didattica, partecipazione alla vita della scuola, riflessione sulla didattica, rapporto 'colto' con i saperi e le discipline.

Si tratta di un lavoro utile per smontare il pregiudizio che la professione dell'insegnante sia quasi inconoscibile. Un autorevole studioso (Andrea Bagni sulla rivista "École") scrive: *"La professionalità è così intimamente connessa alla profondità della relazione educativa, che non sopporta di essere misurata, neppure approssimativamente; la valutazione semmai è insita ricorsivamente nel successo della propria azione educativa; saranno piuttosto gli interlocutori diretti, colleghi, allievi, genitori, altre figure, a decretare la qualità del lavoro. Ogni forma di valutazione è una forzatura del potere per omologare a un unico pensiero pedagogico"*.

Questo sentire comune è assai diffuso tra gli insegnanti. Un buon docente è tale se sa tessere una buona relazione educativa con i ragazzi, se c'è un rapporto positivo con i colleghi, se è stimato, se è apprezzato; resta però l'idea che questa dimensione della professionalità non sia verificabile. Ma se fosse davvero così, in che modo si potrebbero scegliere nuovi insegnanti o reclutarli?

Il portfolio, con il suo taglio più narrativo che quantitativo, vorrebbe essere uno strumento che consente a un insegnante di entrare con delicatezza nella valutazione della propria professionalità. E qui sta la sua forza, nel senso che potrebbe catalizzare il consenso degli insegnanti, proprio per la possibilità di viverlo come elemento che aiuta a mettere 'ordine' e a consolidare il proprio profilo di professionisti; mentre sarebbe destinato al fallimento se si innestasse subito su una logica valutativa.

Come scompare e ricompare la retribuzione

Al di là della ricerca di nuovi strumenti, il nodo resta la ricaduta dei discorsi sulla professionalità sui trattamenti retributivi. Non è questione facile. Cosa potrebbe essere accettato dagli insegnanti oppure condiviso o anche richiesto? Un insegnante vorrebbe essere sicuro che il suo lavoro, che ha tante sfaccettature, fosse visto, capito e apprezzato nella sua complessità. Lo stipendio dovrebbe rappresentare questa diversa composizione del suo lavoro.

Certamente c'è uno stipendio base uguale per tutti, che procede per anzianità, che fa sempre piacere ritrovarsi in busta paga. Gli insegnanti vorrebbero però capire se un diverso carico di lavoro è giustamente apprezzato (più rientri, più classi, più compiti, ecc.). C'è poi un problema di tempo dedicato al lavoro. In molti paesi esistono il part-time e il tempo pieno, e c'è la richiesta di aumentare la presenza a scuola degli insegnanti, da 18 a 24 ore settimanali, non per fare più didattica, ma perché l'insegnamento oggi è anche tutoraggio, cura dei ragazzi, aiuto alla relazione, ecc., ben oltre l'insegnamento frontale¹¹. Queste ore supplementari sarebbero obbligatorie per chi entra oggi nella scuola, facoltative per chi è in servizio, con un diverso trattamento retributivo. In questo modo passerebbe anche un'idea diversa di insegnamento e di ambiente di apprendimento. È però emblematico che da 20 anni nulla si dica nei contratti di lavoro (e nella riforma di ordinamento) sull'orario di lavoro degli insegnanti, sia quello sommerso sia quello esplicito.

Ancora, si potrebbe premiare la qualità collegiale del lavoro, la capacità di darsi degli obiettivi, come consiglio di classe, come collegio dei docenti, di miglioramento degli apprendimenti, di contrasto alla dispersione, di promozione di eccellenze. La qualità, dunque, dovrebbe essere legata anche agli impegni che la comunità dei professionisti si assume. Questo sarebbe un segnale importante per rafforzare l'idea di autonomia scolastica e di professionalità¹².

Infine, andrebbe apprezzata la qualità individuale del lavoro (e in questo caso il portfolio può aiutare a documentare un curriculum virtuoso sulla didattica, sulla formazione, sulla ricerca)¹³. Allora forse, e qui sarebbe un po' l'utopia da rilanciare al sindacato, ogni insegnante potrebbe calcolarsi la propria busta paga. Se la costruisce personalmente: *“Io, che insegnante voglio essere? Ho la mia anzianità, dedico al lavoro questo tempo, mi sono fatto un curriculum, mi impegno in questo progetto collegiale, so che è la mia busta paga, perché fa parte delle regole del gioco”*.

In definitiva, quello che proponiamo è un portfolio che parte da una sorta di autovalutazione, da un bilancio di competenze, che si proietta verso la formazione e che ha anche dei possibili sviluppi verso incentivi di carriera e retributivi. Il portfolio può consentire, in una stagione difficile per la scuola, di tenere aperta l'idea di una crescita continua della professionalità e di un suo miglioramento.

La speranza è che dalle ricerche di tipo teorico, che hanno appassionato e coinvolto i partecipanti, possa venire qualche stimolo anche per buone politiche contrattuali e buone politiche scolastiche.

¹¹ F. Farinelli, *Nessuna scuola è migliore dei suoi insegnanti*, in “Rivista dell'istruzione”, n. 1, gennaio-febbraio 2011, Maggioli, Rimini.

¹² Sull'idea di apprezzare le imprese collaborative dei docenti, v. Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola 2009*, Laterza, Bari, 2010.

¹³ G. Cerini, *E se a scattare fosse il merito?*, in *www.edscuola.it*, rubrica “Riforme online”, luglio 2010.

Parte I

Il progetto di ricerca-azione

UN PROGETTO PER VALORIZZARE LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE

Nerino Arcangeli

Psicologo, già ricercatore presso IRRE E-R

Identità in movimento

Nella rappresentazione sociale della nostra cultura l'idea di scuola richiama direttamente alla mente la figura del docente. Oggi ci interroga su: *“Quale scuola? Con quali finalità e obiettivi? Con quali strumenti e soprattutto con quali risorse?”*. Ma l'interrogativo si allarga naturalmente a: *“Quale docente? Con quali competenze? Con quali motivazioni? Con quale sviluppo professionale? Con quali strumenti associativi?”*.

La professione dell'insegnante assume una centralità talmente paradigmatica, all'interno del sistema di istruzione e di formazione e nell'immaginario collettivo, che si rischia l'identificazione immediata, ma ambigua, tra qualità professionale del docente e qualità del servizio educativo e viceversa.

In questa società, in cui stanno rapidamente cambiando le modalità di apprendimento, hanno già fatto il loro ingresso nella scuola i 'nativi digitali', che impongono una progressiva evoluzione alla professionalità docente, con la ricerca di nuovi approcci al sapere, di nuovi stili di insegnamento, di nuove modalità di co-costruzione delle conoscenze e delle competenze degli allievi. Le associazioni professionali degli insegnanti possono risultare essenziali nel contribuire a orientare i tratti caratterizzanti della nuova 'professione docente'. Abbandonata ormai ogni resistenza ideologica, oggi le associazioni professionali degli insegnanti tendono a costruire gli elementi fondanti di questa 'figura professionale' che, operando in 'umanità' e 'cultura', tende a integrare valori, peculiarità e conoscenze, vivendo quotidianamente con le nuove generazioni.

Il ruolo dell'associazionismo professionale

Questa osmosi vitale di un associazionismo professionale, che si alimenta costantemente con i soggetti che lo costituiscono e che è capace di interloquire con gli altri sistemi in cui è inserito, ha promosso in questo ultimo decennio in Emilia-Romagna molte significative esperienze, tra cui quella che ora si presenta.

L'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, dopo un proficuo lavoro di collaborazione con le associazioni professionali degli insegnanti, il 28 febbraio 2002 siglò un "Protocollo di intesa" con le Associazioni presenti nel territorio regionale: ADi, AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FNISM, LEGAMBIENTE, MCE, UCIIM.

La valorizzazione dell'associazionismo professionale degli insegnanti promossa nel Protocollo di Intesa ha generato due progetti: "Documentare il curriculum professionale

dei docenti” (2002-2005) e “Il Portfolio del docente” (2005-2008)¹. Si presentano qui alcuni elementi di sintesi delle iniziative svolte, anche per dar conto degli elementi di continuità tra i due progetti e sviluppare una piena comprensione dell’integrale esperienza di ricerca-azione sviluppatasi nell’arco di quasi un decennio.

“Documentare il curriculum professionale dei docenti” 2002-2005

L’obiettivo del progetto di formazione e ricerca era quello di raccogliere, organizzare, definire e produrre strumenti e procedure per la documentazione del curriculum professionale dei docenti. Il progetto era essenzialmente suddiviso in quattro fasi:

- *I fase*: definire la piattaforma e le aree di competenza in cui è possibile articolare la professionalità del docente;
- *II fase*: realizzare *focus group* con i docenti per validare l’ipotesi di aree della professionalità dei docenti;
- *III fase*: definire alcune proposte di strumenti per documentare il curriculum professionale dei docenti, da confrontare con le scuole;
- *IV fase*: stesura del report finale, pubblicizzazione e diffusione del prodotto del progetto di ricerca sul territorio regionale.

Le aree di competenza della professionalità docente

Si dovevano definire, per documentare il curriculum professionale, prima di tutto le aree in cui si poteva esprimere e rappresentare la professionalità dei docenti.

L’ipotesi di lavoro si orientò su sei aree fondamentali, in cui si riteneva si potesse articolare la complessità della professionalità docente:

- saperi disciplinari;
- comunicazione e relazione;
- saperi psicopedagogici;
- mediazione metodologica e didattica;
- organizzazione;
- ricerca e sviluppo.

La validazione delle aree di competenza

Mediante la metodologia del *focus group* si interpellarono direttamente gli insegnanti per ascoltare, percepire, sentire da loro la pertinenza e la coerenza tra l’ipotesi di lavoro formulata e la quotidianità del loro lavoro. Gli insegnanti articolavano le precedenti aree di competenza attraverso tre punti di osservazione:

- insegnamento/apprendimento (il docente in ‘classe’);
- organizzazione e gestione, collegialità e partecipazione (il docente nella ‘scuola’);
- immagine pubblica e funzione sociale (il docente nella ‘società’).

¹ Il primo progetto è stato documentato nel volume AA.VV., *Il portfolio degli insegnanti*, Tecnodid, Napoli, 2005; il secondo progetto è oggetto della presente pubblicazione.

Ipotesi di strumenti per documentare il curriculum professionale

Si svilupparono all'interno del Comitato tecnico-scientifico, molteplici piste di ricerca, anche con l'utilizzo di studi internazionali, per individuare strumenti atti a documentare il curriculum professionale del docente, ma si optò per approfondire con le scuole le tematiche inerenti alle finalità, agli scopi, ai disagi, alle istanze che possono promuovere nel docente la consapevolezza della 'necessità' di costruirsi il proprio portfolio di competenze. In questa prospettiva si interrogarono 21 scuole di tutte le province dell'Emilia-Romagna per un totale di quasi 200 insegnanti, cui fu chiesto di esprimersi, sempre utilizzando la metodologia del *focus group*, sul senso e sul significato da attribuire alla costruzione del portfolio, per la valorizzazione delle competenze professionali del docente. In tali *focus group* non si rinunciò a proporre ipotetici modelli di portfolio, ma si focalizzò l'attenzione dei docenti soprattutto sul loro 'bisogno' di documentare il proprio curriculum professionale. Raccolti tutti i materiali delle tre precedenti fasi di ricerca, si procedette alla stesura del report finale.

Report finale, pubblicizzazione e diffusione del progetto di ricerca

Il testo *Il portfolio degli insegnanti*² raccolse e documentò tutto il prodotto del progetto di formazione e ricerca e fu presentato in vari incontri nel corso del 2004.

Si decise di mettere alla prova gli strumenti elaborati attraverso una nuova fase della ricerca, con l'obiettivo di sperimentare operativamente il portfolio all'interno delle scuole. Furono così realizzati 9 seminari provinciali di studio, per presentare il report a tutte le scuole della regione e richiedere loro l'adesione al nuovo progetto "Il portfolio del docente" per costruire diversi modelli di portfolio. In tutti i seminari furono direttamente coinvolte le associazioni professionali degli insegnanti del territorio.

I dati furono sorprendenti per la partecipazione e l'interesse: 9 i seminari provinciali di studio realizzati (uno per provincia); 27 ore di formazione erogate; 30 i relatori che guidarono i 9 seminari provinciali di studio; 454 i docenti partecipanti; 282 le istituzioni scolastiche presenti, corrispondenti a circa il 45% delle scuole della regione; 550 i volumi *Il portfolio degli insegnanti*, distribuiti; 120 i docenti intervenuti nei dibattiti.

"Il portfolio del docente": 2005-2009

Delineato il quadro di riferimento e acquisito un certo consenso da parte degli insegnanti, si trattava di sperimentare il portfolio all'interno delle scuole per passare dalle ipotesi di lavoro alla loro validazione. L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, l'ANSAS ex IRRE E-R e le associazioni professionali degli insegnanti si impegnarono nella definizione di una nuova azione di ricerca.

Il progetto era essenzialmente suddiviso in quattro fasi:

I fase - Scelta delle scuole per la partecipazione alla sperimentazione (almeno 4 docenti per istituto);

² USR E-R, IRRE E-R, *Il portfolio degli insegnanti*, Tecnodid, Napoli, 2005.

II fase - Formazione dei tutor-mentor, per accompagnare i 4 docenti ricercatori di ogni scuola nella sperimentazione della costruzione del loro personale ‘portfolio’;

III fase - Costruzione del portfolio da parte dei docenti ricercatori con il supporto dei tutor-mentor;

IV fase - Stesura del report finale, pubblicizzazione e diffusione del prodotto del progetto di ricerca sul territorio regionale.

Hanno svolto funzioni di gestione del progetto:

- il Comitato tecnico-scientifico, di 10 componenti, con compiti di indirizzo, progettazione, pianificazione e valutazione della ricerca, costituito da un rappresentante dell’USR E-R, da un ricercatore dell’IRRE E-R e dai rappresentanti delle associazioni professionali (ADi, AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FNISM, MCE, UCIIM);

- il gruppo dei tutor-mentor, che ha svolto le funzioni di accompagnamento dei docenti ricercatori nella costruzione dei rispettivi portfolio; costituito da 9 componenti, uno per provincia, operava in interazione diretta e si confrontava costantemente con altri tutor-mentor, al fine di costituire piccole équipes di tre tutor-mentor;

- il gruppo dei docenti: costituito da 36 insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado dell’Emilia-Romagna (4 per ogni scuola prescelta), ha realizzato gli obiettivi della ricerca, costruendo concretamente il portfolio.

Il supporto organizzativo e gestionale è stato svolto, come nel precedente progetto, dall’ANSAS ex IRRE E-R.

I fase - La scelta delle scuole per la sperimentazione

Delle quasi 50 scuole che chiedevano di partecipare al progetto, ne furono scelte 9, con criteri di rappresentatività territoriale e di grado scolastico.

Le scuole partecipanti al progetto

- Istituto di istruzione superiore “Aldrovandi - Rubbiani”, Bologna
- Istituto tecnico commerciale “Serra”, Cesena (Fc)
- Scuola primaria paritaria “San Vincenzo”, Ferrara
- Direzione didattica VIII Circolo, Modena
- Liceo scientifico “Respighi”, Piacenza
- Liceo d’arte “Toschi”, Parma
- Istituto comprensivo di Castelbolognese (Ra)
- Istituto comprensivo di Castellarano (Re)
- Scuola media statale “Alighieri-Fermi”, Rimini

II fase - La formazione dei tutor-mentor (marzo-giugno 2005)

Ogni scuola partecipante alla ricerca-azione fruisce di un tutor-mentor, che accompagna i 4 docenti ricercatori nella costruzione del portfolio.

I 9 tutor-mentor si formano in alcuni incontri seminariali e procedono alla stesura di due protocolli di lavoro, che sono utilizzati come supporto per i docenti ricercatori e definiscono le coordinate epistemologiche della sperimentazione:

- *Protocollo di Prodotto* (Definizione delle coordinate relative al ‘prodotto’, cioè al ‘che cosa’, quindi alla ‘struttura del portfolio’)
- *Protocollo di Processo* (Definizione delle coordinate relative al ‘processo’, al ‘come’, e alla ‘metodologia di lavoro’ per la costruzione del ‘portfolio’)

Considerata la valenza epistemica dei due protocolli di lavoro, si ritiene opportuno riportarne gli elementi essenziali nei successivi paragrafi, in modo da offrire al lettore la possibilità di soffermarsi sulle connotazioni scientifiche della ricerca.

III fase - La costruzione del portfolio

Durante questo periodo si sono intrecciati incontri dei tutor-mentor³ presso le scuole e momenti di verifica dei tutor-mentor con il Comitato tecnico-scientifico: incontri tutti finalizzati alla gestione del processo di sperimentazione.

IV fase - Stesura del report finale, pubblicazione e diffusione degli esiti

Fu previsto un congruo tempo per la predisposizione del report finale del progetto, in quanto si era consapevole che occorreva un importante investimento di energie professionali per portare a sintesi i dettagliati e articolati lavori di 36 docenti, che meticolosamente e con cura avevano proceduto alla stesura dei loro portfolio.

Il frutto di questo lavoro di rielaborazione viene presentato in questo volume, aggiornato e arricchito di ulteriori approfondimenti culturali e scientifici⁴.

Protocollo di prodotto: il modello di portfolio

Nel Protocollo di Prodotto vengono definite le coordinate relative al ‘prodotto’ atteso, cioè la ‘struttura del portfolio’; esso costituisce la dimensione epistemica della sperimentazione svolta.

Struttura del Portfolio del docente

Premessa

1. Identità professionale
2. Formazione
3. Professionalità in contesto
4. Progetto di sviluppo professionale
5. Piano formativo

Allegati: Note per la costruzione del portfolio; *Scheda di accompagnamento dei materiali*

³ Il gruppo dei tutor-mentor era formato da insegnanti segnalati dalle associazioni professionali partecipanti alla ricerca: Nicoletta Calzolari (Modena), Daniele Celli (Rimini), Lucia Galeazzi (Piacenza), Fabio Gambetti (Ravenna), Maria Cristina Mignatti (Ferrara), Giuseppe Malpeli (Parma), Giuseppe Malavolta e Giuliana Santarelli (Bologna), Paola Silimbani (Forlì-Cesena), Luisa Stefani (Reggio Emilia).

⁴ Gli elaborati originali, i modelli di portfolio compilati (che non possono essere pubblicati per evidenti ragioni di privacy), sono stati riorganizzati da Angela Genovese e sono conservati presso l'Ufficio V (Formazione) dell'USR Emilia-Romagna.

Premessa

Il *Portfolio* è diviso in 5 sezioni, che nel loro complesso permettono la riflessione e ricostruzione del vissuto professionale (passato e presente) del docente e la definizione di un progetto di sviluppo formativo.

Le prime due sezioni presentano l'*identità professionale* e il *percorso* attraverso cui sono maturate le scelte educative.

Non è un semplice curriculum di studi, ma la ricostruzione delle convinzioni pedagogiche e professionali e la riflessione su studi, teorie, maestri, esperienze che sono state importanti per lo sviluppo dell'azione educativa.

La terza sezione ricostruisce e documenta la professionalità, quale concretamente si esprime nella *pratica quotidiana*, e ne mostra gli esiti formativi.

Completando l'*autoanalisi* sul sé professionale delle prime tre sezioni, le ultime due sezioni presentano gli obiettivi di miglioramento e di *sviluppo professionale*, esplicitando anche le strategie e il piano formativo che si intende attivare per conseguirli.

Le prime tre sezioni, introdotte da una breve presentazione che ne precisa la finalità, si compongono di tre parti:

- una *cornice riflessiva e narrativa* che succintamente ricostruisce e descrive identità, percorsi, pratiche in stretto riferimento ai materiali presentati nel portfolio, rispetto ai quali svolge il ruolo di collegamento e di senso;
- un *indice dei materiali* che compongono il portfolio;
- una serie di *schede di accompagnamento* dei materiali-documenti (una scheda per ogni materiale), il cui facsimile è allegato al presente documento; le schede hanno la funzione di presentare il materiale stesso a cui si riferiscono e di precisarne il ruolo e il carattere documentale all'interno del portfolio.

Alle prime tre sezioni saranno allegati i materiali che il docente inserisce nel portfolio quale documentazione della propria identità e della propria competenza professionale.

Nelle ultime due sezioni è ovviamente presente solo una riflessione narrativa.

Sezione 1 - Identità professionale⁵

Funzione - *Questa sezione ha lo scopo di ricostruire orientamenti, motivazioni, valori, stili di comportamento e finalità legati alla propria identità professionale, così come viene concretamente vissuta, nonché le teorie pedagogiche e didattiche di riferimento.*

Cornice di collegamento dei materiali presentati:

⁵ In caso di portfolio elettronico inserire i materiali digitalizzati e le schede di accompagnamento, in caso di portfolio fisico inserire le sole schede di accompagnamento nell'ordine indicato nell'indice. Questa avvertenza vale per ognuno dei 5 quadri del portfolio.

Indice dei materiali presentati:

-
-
-
-

Sezione 2 - Formazione professionale

Funzione - Questa sezione ricostruisce e documenta il percorso formativo, formale e informale, delle proprie competenze professionali⁶. Esso dovrebbe evidenziare la formazione iniziale, la formazione in servizio, le scelte professionali e i contesti entro cui sono maturate, a partire dalla stessa scelta dell'insegnamento. In questa sezione andranno sottolineati percorsi, luoghi e temi della formazione ritenuti rilevanti e la partecipazione a gruppi di lavoro e/ o a processi di innovazione utili alla propria crescita. Altrettanto importante sarà l'indicazione di incontri (con persone, idee, movimenti) che sono risultati significativi e il loro rapporto con la formazione dell'identità professionale descritta nella sezione precedente. Sarà utile documentare tempi, obiettivi, attività, metodologie, verifiche di alcuni momenti formativi particolarmente efficaci, evidenziando il loro collegamento con la crescita personale e professionale.

Cornice di collegamento dei materiali presentati:

Indice dei materiali presentati:

-
-
-
-

Sezione 3 - Professionalità in contesto

Funzione - Questa sezione è il cuore del portfolio e ricostruisce e documenta l'esercizio delle proprie competenze professionali inerenti alle aree: a) disciplinare; b) comunicativa e relazionale; c) psicopedagogica; d) metodologico-didattica; e) organizzativa; f) della ricerca e sviluppo. Nell'attività d'insegnamento sono coinvolte molte competenze afferenti a diverse aree, per cui il medesimo materiale documenterà più competenze. Le schede che accompagnano i materiali di questa sezione preciseranno quali aree di competenza il docente intende documentare, specificando, laddove presente, la dimensione della condivisione-collegialità.

Cornice di collegamento dei materiali presentati:

⁶ Nelle successive *Note per la costruzione del portfolio*, riportiamo alcuni criteri inerenti alle diverse aree della professionalità che possono aiutare il docente nell'individuazione, selezione e collocazione dei materiali. Per una definizione più completa dei criteri indicatori della professionalità rimandiamo al volume *Il portfolio degli insegnanti*. Questa avvertenza vale per ognuno dei 5 quadri del portfolio.

Indice dei materiali presentati:

-
-
-
-

Sezione 4 - Progetto di sviluppo professionale

Funzione - *Questa sezione presenta orientamenti, motivazioni, scelte, desideri, aspettative e finalità legate al proprio sviluppo professionale, partendo dalla propria rappresentazione professionale ed evidenziando le relazioni con l'esperienza professionale presentata nelle sezioni precedenti.*

(...)

Sezione 5 - Piano formativo

Funzione - *Questa sezione presenta il piano di formazione professionale e le strategie che si intendono attuare per realizzarlo, indicando le aree professionali da potenziare anche in relazione con il proprio progetto di sviluppo professionale e con la riflessione scaturita dalla costruzione delle sezioni precedenti.*

(...)

Criteri per la descrizione della professionalità (Allegato A)

Per facilitare la scelta dei materiali da inserire nel portfolio, riportiamo alcuni criteri di analisi della professionalità, inerenti alle diverse aree, elaborati dal Comitato tecnico-scientifico del progetto. Questi criteri servono a facilitare l'orientamento del docente nella costruzione del portfolio personale, ma non hanno valore né esaustivo della professionalità, né tantomeno prescrittivo.

Area disciplinare. L'insegnante:

- padroneggia le strutture epistemologiche e i saperi essenziali della disciplina e li sa trasporre tenendo conto delle caratteristiche degli allievi;
- trasmette il valore formativo e orientativo della disciplina agli allievi e li motiva;
- collega la propria disciplina con le altre e contribuisce con la propria disciplina alla realizzazione del percorso formativo complessivo dello studente.

Area comunicativa e relazionale. L'insegnante:

- negozia-condivide gli obiettivi e l'organizzazione educativa;
- ascolta gli allievi e crea le condizioni per una buona comunicazione;
- gestisce i conflitti di gruppo e fornisce aiuto per facilitare lo sviluppo delle potenzialità degli allievi;
- riflette sulle dinamiche relazionali e crea 'distanze' rassicuranti e rispettose.

Area psicopedagogica. L'insegnante:

- è consapevole dei suoi modelli pedagogici di riferimento;
- costruisce un *setting* educativo adeguato sia a livello di classe che di scuola;
- conosce le modalità di sviluppo e apprendimento degli allievi.

Area metodologico-didattica. L'insegnante:

- integra le diversità e le risorse creando ambienti di apprendimento collaborativi;
- progetta la propria azione didattica gestendo tempi e risorse;
- padroneggia molteplici metodologie e sceglie quelle ottimali a seconda del contesto educativo;
- fornisce la debita attenzione agli studenti, tenendo conto dei diversi tempi, strategie e stili cognitivi;
- monitora e valuta i processi di insegnamento-apprendimento, ridefinendo conseguentemente la programmazione;
- orienta gli studenti alla riflessione e autovalutazione del processo di apprendimento e delle dinamiche di gruppo;
- incoraggia alti standard di impegno e di responsabilità.

Area organizzativa. L'insegnante:

- è attivo nei gruppi di lavoro tra colleghi e coopera con altre figure professionali e altri soggetti istituzionali;
- collabora all'organizzazione della scuola, facilitando la creazione delle condizioni ottimali per gli interventi educativi;
- arricchisce il curriculum obbligatorio con offerte formative adeguate alle esigenze degli allievi;
- coinvolge e motiva gli altri operatori alla realizzazione degli obiettivi e delle finalità dell'istituzione scolastica.

Area della ricerca e sviluppo. L'insegnante:

- valorizza l'esperienza professionale per la propria crescita;
- amplia sistematicamente la propria preparazione culturale e professionale;
- svolge una costante ricerca-azione coinvolgendo gli alunni nel processo formativo;
- documenta la propria esperienza mettendola a disposizione dei colleghi.

Scheda di accompagnamento per i documenti - Portfolio professionale (All. B)

Documento_____
Tipologia di documento_____
Quali competenze - orientamenti - motivazioni documenta? _____
Come le documenta? _____
Perché si ritiene rilevante? _____

Il Protocollo di processo e il ruolo dei diversi attori

Nel Protocollo di processo vengono definite le coordinate relative al ‘processo’, cioè alla ‘metodologia di lavoro’ per la costruzione del ‘portfolio’. Quando l’insegnante inizia a costruire il proprio portfolio, può positivamente migliorare e apprezzarsi di più come persona e come professionista e può quindi aiutare efficacemente gli altri a costruire il loro personale portfolio; è questa un’azione che contribuisce a promuovere la consapevolezza di vivere un autentico e originale ‘*progetto di vita*’, di cui quotidianamente possiamo valorizzare la ‘*qualità*’.

Si dà ora conto del lavoro svolto nel progetto di ricerca-azione dai diversi soggetti, in particolare dai tutor, dai dirigenti scolastici, dai docenti ricercatori-sperimentatori.

Il ruolo dei tutor

Per svolgere al meglio il loro compito, i tutor devono disporre di tutte le conoscenze teoriche relative alla valutazione-autovalutazione tramite portfolio e di tutti i modelli attualmente disponibili, nonché di modalità e di strumenti di ‘gestione di un gruppo’ e di efficaci ‘tecniche di comunicazione’, al fine anche della conduzione autorevole, consapevole e flessibile di un processo.

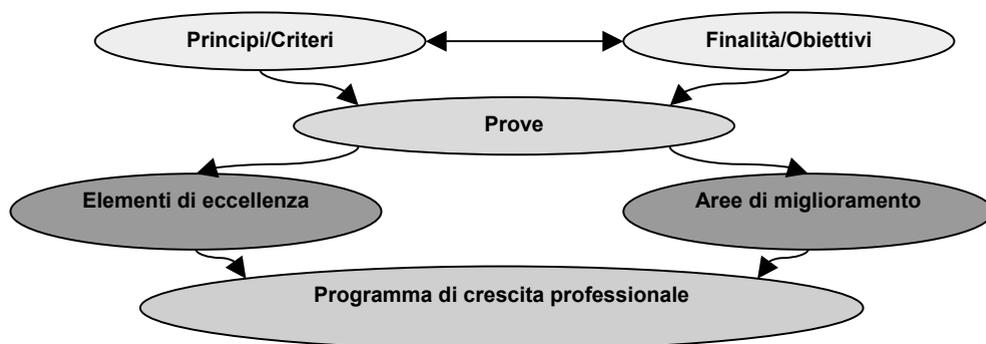
I tutor hanno la funzione di accompagnare il processo di ricerca dei colleghi, per:

- analizzare nel dettaglio la modalità di costruzione delle varie parti del portfolio;
- richiamare le possibili funzioni del portfolio, ad esempio: documentazione, accompagnamento, presentazione, bilancio di competenze, autovalutazione;
- valorizzare il portfolio come una risorsa professionale, per una più attenta riflessione sul proprio insegnamento, per una maggiore consapevolezza della propria attività didattica, per una migliore capacità di indagare i risultati dei propri alunni, per acquisire strumenti per valutare la propria professionalità, per affinare la capacità di realizzare il bilancio di competenze, per sviluppare l’attitudine all’autovalutazione;
- discutere le finalità di ciascuna sezione del portfolio e l’utilità delle riflessioni; la ‘riflessione’ è fondamentale, perché è la chiave dell’autovalutazione e dell’impostazione delle attività di miglioramento;
- chiarire quali debbano essere la tipologia e la lunghezza media del materiale di documentazione da inserire in ogni sezione.

La scelta dei documenti da inserire

Le ‘prove documentali’ sono certamente discrezionali per quanto attiene i contenuti specifici, ma devono prevedere una certa omogeneità di format, per evitare due estremi: da un lato ‘valigie’ di materiale, difficilmente valutabile e/o poco pertinente agli scopi, e dall’altro documentazioni eccessivamente scarse, non diversificate o insignificanti. Le documentazioni devono essere di tipologie diverse, coerenti con le sezioni, significative, capaci di stimolare la riflessione e sufficientemente sintetiche. La scelta del materiale è questione dirimente; non va dimenticato che la scelta di cosa includere e di cosa escludere, e la giustificazione di tali scelte, obbliga l’insegnante a riflettere su cosa sia un insegnamento efficace.

- discutere sul fatto che devono essere presenti alcuni principi guida e alcuni criteri, via via esplicitati. Ogni insegnante potrebbe esprimere la propria filosofia di insegnamento, possibilmente avendo a riferimento le teorie e le pratiche maggiormente accreditate e riconosciute. Potrebbe ad esempio esplicitare il costrutto ‘il successo formativo di tutti’, potrebbe considerare l’esigenza educativa e deontologica di ‘non scindere l’apprendimento dagli aspetti affettivi, emozionali e motivazionali’;
- analizzare come si costruisce la “autovalutazione” per poter decidere i cambiamenti e le azioni di miglioramento: vale a dire come si confrontano i risultati con i principi guida e con i criteri e con le finalità e gli obiettivi del processo di insegnamento/apprendimento.
- agevolare la costruzione del portfolio elettronico. Questo comporta che fra tutor e docenti ricercatori-sperimentatori si promuova uno scambio di competenze e di forme specifiche di collaborazione, in modo che chi possiede maggiore padronanza con le TIC possa sostenere i meno ‘attrezzati’ a farlo;
- favorire confronti e scambi nel gruppo dei docenti ricercatori-sperimentatori, oltre le riunioni previste, per alimentare il dialogo professionale.



Una check-list per l'autoanalisi

Attraverso queste domande, apparentemente semplici, si costruisce l'autovalutazione:

- A cosa attribuisco importanza nell'insegnamento?
- Quali sono i miei obiettivi come insegnante?
- Quali sono le prove che il mio insegnamento riflette i miei valori e che gli obiettivi che mi sono dato vengono raggiunti?
- Quali sono i miei punti di eccellenza e quali le aree in cui posso migliorare?
- Quali sono i miei obiettivi di crescita professionale in relazione alle diverse aree della professionalità?

I dirigenti scolastici

Si considera assolutamente importante, al fine della pianificazione, realizzazione e validazione del progetto di ricerca, che i dirigenti scolastici siano coinvolti in modo specifico. I dirigenti scolastici possono sostenere l'iniziativa e incoraggiare i docenti. Per svolgere questo ruolo è necessaria un'esauriente conoscenza di cosa sia il portfolio dell'insegnante e piena consapevolezza del tempo, dell'impegno, dello studio che questo lavoro comporta. È opportuno ricordare, a questo proposito, che lo statunitense NBPTS (*National Board for Professional Teaching Standard*), che utilizza il portfolio per certificare i 'bravi' docenti, assegna solitamente ai candidati 5 mesi per costruire il portfolio e indica in 120 ore il tempo medio occorrente.

È evidente che un tale impegno, per realizzare un'esperienza di ricerca-sperimentazione che intende svolgere il ruolo di prototipo, richiede un adeguato sostegno finanziario e quindi, eventualmente, l'intervento anche del fondo d'istituto e/o la valorizzazione in altre forme delle competenze acquisite. Sarebbe, a questo riguardo, opportuno concordare eventualmente con i dirigenti un'integrazione finanziaria per i docenti ricercatori-sperimentatori rispetto al contributo erogato dall'USR.

È anche un modo per coinvolgere la scuola dove si fa la sperimentazione, *in primis* il Collegio dei docenti.

I docenti ricercatori-sperimentatori

La preparazione del portfolio si sviluppa lungo l'arco di un anno scolastico perché l'insegnante può lavorare a un ritmo rilassato, lasciando spazio alla riflessione personale, al confronto con i colleghi della scuola con cui realizza la ricerca, al dialogo con il tutor; inoltre i tempi più distesi permettono di non interferire con gli impegni quotidiani di lavoro.

LE MAPPE DEL TESORO: DAL PORTFOLIO AL BILANCIO DI COMPETENZE

Ivana Summa

Formatrice, dirigente scolastico

I bisogni formativi dei docenti e quelli della scuola

Si ritiene utile confrontare il progetto svolto in Emilia-Romagna con quello realizzato dall'IRRE del Veneto, denominato "Fabbisogni formativi e sviluppo professionale degli insegnanti nel contesto della Riforma"⁷. In quel contesto alla scrivente fu affidato un incarico di consulenza con il compito di mettere a punto un'attività di ricerca e formazione rivolta a un gruppo di insegnanti appartenenti a scuole di ogni ordine e grado della regione. Tali insegnanti dovevano acquisire competenze di formatori e, in particolare, si chiedeva loro di saper pianificare, nelle singole scuole, l'intero processo formativo a partire dall'analisi diagnostica delle competenze professionali effettivamente disponibili. Non era un'operazione semplice riqualificare, dentro i nuovi orizzonti pedagogici e didattici, il patrimonio professionale esistente nelle scuole (peraltro, la formazione di adulti professionisti è già impresa complessa di per sé) perché si trattava di incrociare i bisogni formativi dei singoli con i bisogni istituzionali per determinare – scuola per scuola – il 'fabbisogno formativo'.

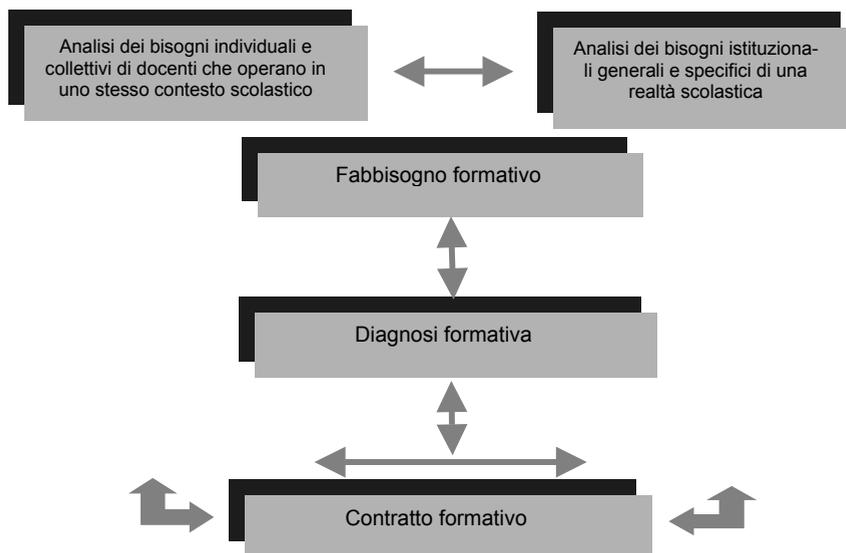
Questo approccio 'situato' alla formazione era ed è molto nuovo per la scuola, anche se già teorizzato e praticato in altri contesti che puntano sullo sviluppo delle risorse umane e professionali per migliorare l'intero sistema organizzativo. Ovviamente, questa concezione della formazione – che incrocia i bisogni individuali con quelli istituzionali – ha bisogno di partire da un qualche modello professionale e, inevitabilmente, da un'analisi dell'organizzazione esistente e, dunque, della sua capacità di crescita.

Pertanto, siamo partiti dal modello di analisi dei bisogni sintetizzato nella figura 1, ma proponendo modalità non tradizionali della rilevazione dei bisogni dell'uno e dell'altro tipo. Le scuole solitamente si limitano a somministrare una serie di questionari più o meno strutturati e arricchiti da *focus group*, interviste, ecc., mentre difficilmente viene fatta una rilevazione dei bisogni dell'istituto scolastico, nella scontata ipotesi che essi coincidano con la sommatoria di quelli dei docenti. Per quest'ultimo livello di analisi – quello dei bisogni formativi di una scuola – abbiamo proposto il 'check-up cooperativo' già precedentemente da noi elaborato e utilizzato in diversi istituti scolasti-

⁷ Il progetto è stato coordinato da E. Zambianchi, anche nella prima fase, conclusasi con la pubblicazione del rapporto di ricerca nel volume *Formazione Insegnante. I fabbisogni formativi e lo sviluppo professionale degli insegnanti nel contesto della Riforma*, curato da S. Scanagatta per CLEUP (Padova, 2004).

ci⁸, mentre per la rilevazione dei bisogni formativi dei docenti, dopo aver condiviso il modello di analisi di solito utilizzato nelle organizzazioni di lavoro di diverse tipologie e riportato nella figura 2, abbiamo utilizzato come modello di riferimento professionale lo schema della professionalità docente, così come illustrato e argomentato nel volume *Il Portfolio degli insegnanti*⁹.

Figura 1 - Dall'analisi dei bisogni al contratto formativo



Dai saperi ‘descritti’ alle competenze ‘agite’

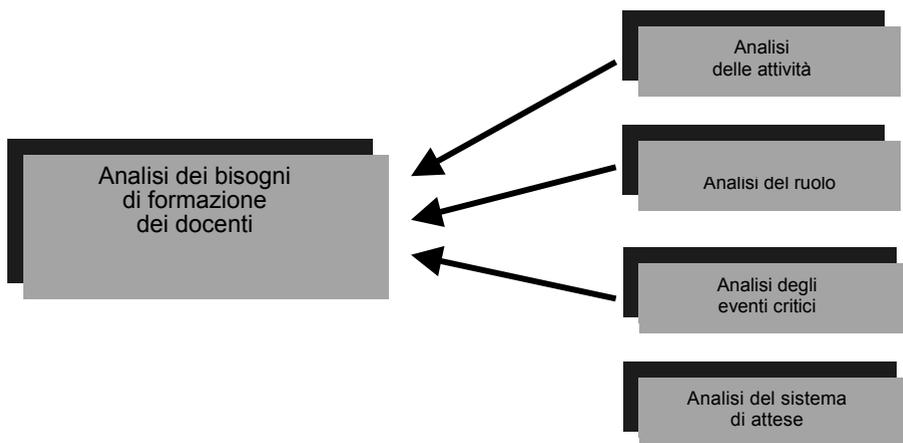
Il passo avanti nella ricerca dell'IRRE Veneto è stato fatto allorché si è reso necessario effettuare il passaggio dalla mera descrizione dei ‘saperi’ specifici della professionalità docente all’esplicitazione delle ‘competenze’ con le quali gli stessi saperi si esprimono nei contesti di lavoro, definendo in tal modo e contemporaneamente il grado sia di professionalità docente presente in un determinato momento, sia di ‘apprendimento organizzativo’ patrimonio di una determinata scuola.

⁸ L’esperienza di implementazione del *check-up* organizzativo di tipo cooperativo è riportata in alcune pubblicazioni e, in particolare, sulla rivista “Scuola e Amministrazione”, Carra Editrice, annualità 2007-08.

⁹ Il volume citato riporta gli esiti della prima parte del Progetto “Documentare il curriculum professionale dei docenti” che l’Ufficio Scolastico Regionale dell’Emilia-Romagna avviò nel 2002, in collaborazione con l’IRRE E-R e con le associazioni professionali aderenti a uno specifico Protocollo di intesa. Della seconda parte di tale progetto si rende conto nel presente volume.

Insomma, l'utilizzazione dello schema della professionalità (fig. 3) non era più soltanto finalizzata all'elaborazione di un portfolio dei docenti, bensì a determinare il fabbisogno formativo di una scuola a partire dalle sue 'competenze distintive'¹⁰.

Figura 2 - Modello di analisi per la rilevazione dei bisogni professionali



Ma cosa sono, concretamente, le competenze professionali? Queste le opzioni teoriche condivise con i ricercatori dell'IRRE Veneto:

- le competenze professionali non sono una variabile neutra; esse dipendono dal contesto di lavoro. È necessario, dunque, considerare le risorse sociali, tecniche e istituzionali presenti nel contesto: gli attori organizzativi, le procedure, le informazioni, le tecnologie;

- le competenze vengono acquisite in modo formale e non formale nel contesto del lavoro che, in tal modo, diventa contesto di apprendimento. Esse non sono nozioni astratte, bensì abilità, valori, modi di fare e di essere;

- le competenze sono saperi in azione, routine, saperi procedurali, saperi riflessivi, saperi di scambio, saperi regolati dalle azioni;

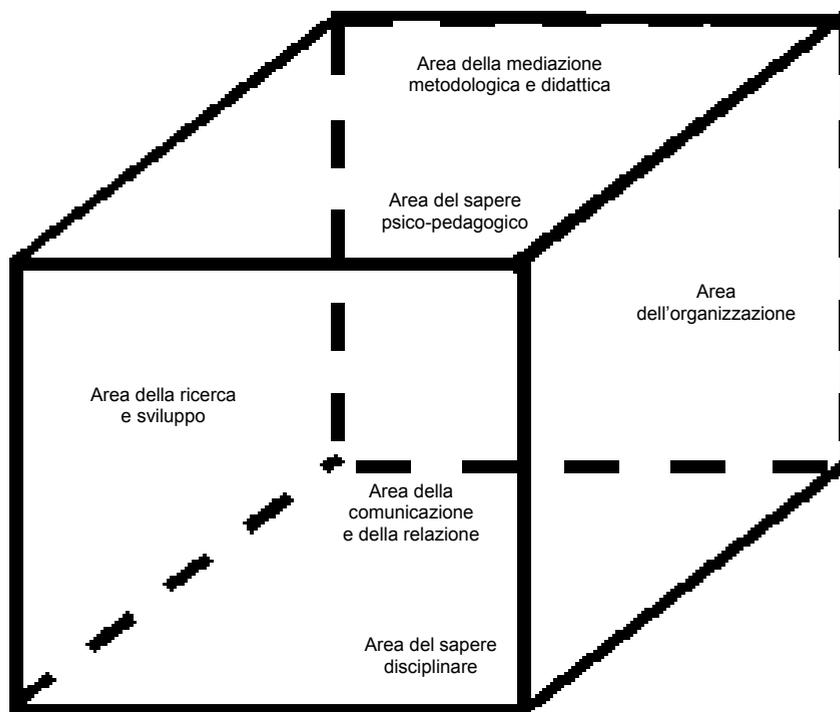
- le competenze professionali si generano e si rivelano nelle condizioni di incertezza, di innovazione, di discrezionalità, tipiche di organizzazioni complesse come la scuola, che richiedono creatività, intenzionalità, motivazione;

- le competenze sono una forma di apprendimento costruttivo, autoregolato e implicito; sono di natura sociale perché l'apprendimento competenziale avviene attraverso la partecipazione alle attività di una comunità di pratiche che affronta problemi concreti e specifici;

¹⁰ Le competenze distintive o *core competencies* sono il patrimonio di saperi e capacità che un'organizzazione di lavoro ha saputo elaborare nel tempo e che le consente di funzionare con una certa efficacia. È possibile utilizzare come una posizione di vantaggio tali competenze come leve per il miglioramento, mentre partire dai bisogni rappresenta una partenza da una posizione di svantaggio.

- le competenze sono connotate, sia in fase di costruzione che in fase di esibizione, da capacità di integrazione e combinazione delle risorse personali e di contesto;
- le competenze si esprimono nel *linguaggio*, attraverso il quale si costruisce l'identità sociale e professionale di una comunità; nella *partecipazione*, intesa come le diverse modalità dello 'stare' e dell' 'agire' nell'organizzazione scolastica di appartenenza; nella *ri-flessività*, che è rappresentata dalla necessaria 'indagine' per innovare in modo endogeneo le pratiche utilizzate.

Figura 3 - Lo schema della professionalità docente: le sei aree (Emilia-Romagna)



Dal 'bilancio' individuale delle competenze al 'laboratorio' di gruppo

Il bilancio delle competenze è un dispositivo piuttosto complesso che, immediatamente, evoca una sorta di verifica di una situazione patrimoniale fatta di debiti, crediti, saldi. In realtà, almeno nella concezione originaria della tradizione francese, è una sorta di attività *clinica*, attenta alla biografia, al percorso personale e professionale a conclusione della quale emergono le competenze personali/professionali, come risultato di un processo di costruzione sociale e di auto-costruzione.

Il bilancio delle competenze può essere realizzato per diverse finalità: orientamento, sviluppo di carriera, riposizionamento, riconversione, incentivi, formazione e sviluppo, ecc. Nel caso dell'attività proposta ai docenti ricercatori dell'IRRE Veneto, l'analisi delle competenze professionali era finalizzata a individuare le risorse professionali – in termini di vuoti e di pieni – presenti in una determinata scuola e necessarie al suo sviluppo innovativo, in una logica di intervento formativo.

Poiché l'analisi, nella nostra ricerca, era tesa a definire – insieme agli altri strumenti – il fabbisogno formativo della scuola, le competenze professionali da descrivere erano rappresentate da quelle di contesto e utilizzate (o utilizzabili) e non da quelle strettamente personali non utilizzate (o non utilizzabili) dentro la scuola, in quanto non richieste. In questa prospettiva, si rivela inutile e sicuramente molto più difficoltoso realizzare un vero e proprio bilancio individuale, mentre un bilancio di gruppo, oltre ad avere un valore formativo per i singoli, in quanto fa percepire le proprie competenze e il loro valore rispetto all'organizzazione, consente una rappresentazione sensata del potenziale di sviluppo del personale di una scuola e del sapere competenziale (che si genera e si trasforma, in modo implicito ed esplicito) e che diventa disponibile per l'apprendimento organizzativo, soltanto se viene esplicitato e socializzato.

Pertanto è stato proposto ai docenti ricercatori in formazione un 'laboratorio delle competenze', prospettato come la riflessione, realizzata intenzionalmente, di una comunità di pratiche sulle competenze agite dentro le scuole e sulla loro relazione con i saperi attivati (il riferimento è ai 'saperi' rappresentati nello schema della professionalità docente) e da attivare con una formazione mirata.

La modalità laboratoriale per individuare le competenze professionali attiva processi riflessivi, che sono indispensabili per favorire:

- la conoscenza professionale reciproca e socializzata, riferita al contesto d'azione;
- la creazione di un *setting* favorevole alla formazione e formativo di per sé;
- la gestione contestualizzata e partecipata delle risorse umane;
- l'individuazione di un repertorio, necessariamente incompleto ma sufficientemente realistico, delle competenze già disponibili o da formare.

La realizzazione del laboratorio delle competenze

Prima di realizzare nelle singole scuole il laboratorio delle competenze, i docenti ricercatori dell'IRRE Veneto avevano già effettuato il *check up* organizzativo, che diventa, dunque, lo sfondo entro cui si colloca il laboratorio medesimo.

Il laboratorio è stato realizzato attraverso un *focus group* che, a partire dalle domande sui saperi rappresentati dallo schema della professionalità, approda all'analisi delle competenze che i docenti sono in grado di mettere in campo nella loro scuola.

Pertanto, possiamo visualizzare il laboratorio delle competenze come 'il ponte' che collega i saperi (lo schema) con il contesto scolastico (il *check up*) entro cui si esprimono concretamente. Ma per fare ciò è stato necessario ragionare sulle competenze professionali dei docenti, rielaborando i saperi dello schema della professionalità nelle ti-

pologie di competenze individuate dall'ISFOL. Questa la loro traduzione relativa alla professionalità docente:

- *le competenze specialistiche o tecnico-professionali*: sono costituite dai saperi necessari sul piano operativo, richiesti dai processi di lavoro ai quali ci si riferisce nei diversi ambiti professionali. Per i docenti, si riferiscono ai saperi disciplinari, sia nella loro singolarità sia nel loro insieme (aree disciplinari, ecosistema disciplinare);

- *le competenze di base*: sono connesse al ruolo e, per quanto riguarda i docenti, si riferiscono ai saperi metodologici e didattici e a quelli psico-pedagogici. Sono cruciali perché si riferiscono a un sapere fondamentale e caratterizzante l'essere insegnanti;

- *le competenze trasversali*: si riferiscono ai saperi della comunicazione e della relazione, a quelli organizzativi e di ricerca, di decisione, di *problem solving*, di diagnosi. Esse si manifestano sia in aula e in rapporto a studenti e famiglie sia, soprattutto, nell'ambito delle attività organizzative e gestionali che l'autonomia scolastica ha reso indispensabili.

Il *focus group* viene realizzato a partire da domande sulle tre tipologie, le cui risposte – riferite a situazioni concrete in cui si manifestano o si dovrebbero manifestare – devono mettere in luce le competenze sopra individuate ma contestualizzate.

Il risultato viene riportato in forma descrittiva nella seguente griglia.

<i>Stato attuale della scuola</i>	<i>Stato attuale delle competenze professionali</i>	<i>Episodi in cui sono emerse (positive +, negative -)</i>	<i>Competenze da migliorare o da costruire</i>

Una conclusione provvisoria

In questo saggio abbiamo affrontato un problema intorno al quale dovrebbe realizzarsi ulteriore ricerca e sperimentazione. Il vero problema (problema?) delle nostre scuole è il continuare a ignorare il 'tesoro' professionale che si crea e si utilizza con la continua pratica professionale. Lo ignorano le singole scuole e, dunque, non ne fanno oggetto di ricerca e sviluppo per innovare la professionalità in modo endogeno; lo ignora il governo centrale – sia a livello politico che amministrativo – quando sceglie di fare riforme pensando che la loro attuazione consista in una 'semplice' applicazione normativa, foriera di grandi innovazioni.

Si tratta – e, a nostro avviso, ciò è praticabile – di elaborare, scuola per scuola, la 'mappa' di un tesoro costruito giorno per giorno e che oggi può rappresentare il punto di partenza per rimotivare professionalmente i docenti. Un tesoro frutto di fatica, non rubato a nessuno né regalato da nessuno.

IL PORTFOLIO PER LA CRESCITA PROFESSIONALE

Giuseppe Malavolta

Insegnante - ADi

Il primo passo nella preparazione del portfolio dell'insegnante e nella scelta della struttura da utilizzare è quello di averne ben chiaro lo scopo. Le valutazioni degli insegnanti hanno, infatti, finalità diverse a seconda dei differenti stadi della loro carriera. C'è la fase della formazione iniziale, c'è il momento del reclutamento, c'è il periodo di prova, c'è la fase della crescita professionale. I principali tipi di portfolio sono per l'appunto il *'portfolio dell'insegnante in formazione'*, il *'portfolio per l'assunzione'*, il *'portfolio per la valutazione del periodo di prova'*, il *'portfolio per la certificazione professionale'*, il *'portfolio per la crescita professionale'*. Qui si tratterà di quest'ultima ipotesi e cioè dei possibili modelli per la costruzione del *'portfolio per la crescita professionale'*.

La varietà dei modelli organizzativi

Ci sono innumerevoli modi per organizzare un portfolio, anche se la tendenza, con l'avvento del portfolio elettronico, è quella di usare schemi il più possibile definiti e omogenei, che siano facilmente leggibili, valutabili e comparabili.

Fino all'avvento dell'e-portfolio e alla recente diffusione di sistemi di gestione del portfolio elettronico si sono confrontate varie ipotesi di struttura del portfolio dell'insegnante. Per vari anni sono state ritenute valide le categorie sviluppate da Shulman, Haertel e Bird (1988), cioè: 1) responsabilità professionali; 2) padronanza dell'argomento; 3) esercitazioni specifiche per la materia e per lo studente; 4) gestione della classe. Altri hanno sostenuto schemi estremamente prescrittivi, altri ancora hanno difeso una via di mezzo fra il portfolio totalmente prescrittivo e quello completamente discrezionale.

Un esempio di modello flessibile

In questa sede si descriverà un modello che abbinia le caratteristiche della *prescrittività* e della *discrezionalità*. I presupposti che stanno alla base di questo modello sono da un lato l'opportunità e utilità di mettere i docenti in condizione di avere chiaro il percorso prima di 'iniziare il viaggio', dall'altro l'esigenza di lasciare libertà nella scelta dei materiali da includere, così da stimolare la riflessione sul proprio insegnamento. In particolare la *prescrittività* riguarda la struttura: un'organizzazione definita in *cinque sezioni*, ciascuna accompagnata da *'riflessioni'*. Un elemento quest'ultimo molto importante, poiché la scelta di inserire determinati elementi in una data sezione, diventa subordinata alla riflessione su cosa sia un insegnamento efficace e quindi alla ricerca delle prove che attestino l'efficacia della propria pratica didattica.

Le cinque sezioni del modello qui descritto, leggermente diverso da quello posto alla base della ricerca regionale (nel suo quarto quadro) sono: *Introduzione, Influssi, Insegnamento, Personalizzazione e Conclusione*. Dopo una presentazione generale saranno analizzate nel dettaglio le diverse sezioni.

Premessa

Nell'*introduzione* l'insegnante fornisce informazioni di base su se stesso/a, sulla scuola, e inserisce esperienze professionali relative all'insegnamento precedente e informazioni autobiografiche che evidenziano tali esperienze. I contenuti tipici di questa sezione sono una breve autobiografia e una concisa spiegazione della scuola, della classe e dell'incarico che si ricopre. Alcuni insegnanti in questa sezione evidenziano anche la loro filosofia educativa.

La sezione sugli *influssi* evidenzia la ricchezza degli stimoli che l'insegnante inserisce nell'ambiente-classe.

La sezione sull'*insegnamento* è dedicata alla pratica didattica, sia sotto il profilo della programmazione sia sotto quello dell'insegnamento vero e proprio.

Nella sezione sulla *personalizzazione* l'insegnante espone in che modo vengono soddisfatte le necessità specifiche di ciascuno studente.

Nella sezione *conclusione* il docente ricomponne le varie parti del portfolio e può includere forme di valutazione diverse di altre persone, per esempio la valutazione di una lezione da parte del dirigente scolastico o di un pari. Si può inserire qui, anziché nell'introduzione, la propria filosofia educativa. L'elemento più importante della sezione conclusiva è il *piano di sviluppo professionale*, nel quale l'insegnante dichiara i propri obiettivi professionali e illustra la strategia per raggiungerli.

In ciascuna sezione devono essere presenti le *riflessioni*. Prendendo spunto dal materiale selezionato e incluso, esse hanno il compito di mettere a fuoco i punti forti e deboli dell'attività dell'insegnante.

Un elemento fondamentale nella costruzione del portfolio è il tutorato fra pari. È, infatti, estremamente importante avere al fianco un mentore di pari grado, un 'amico critico' che aiuti a riconoscere con obiettività cosa funziona o non funziona nel proprio insegnamento e nella propria classe, e con il quale instaurare un efficace dialogo professionale.

La sezione "Introduzione"

L'insegnamento è un'attività 'olistica', nel senso che unisce il contenuto della disciplina al contesto nel quale si inserisce. I bravi insegnanti non solo hanno piena padronanza della materia che insegnano, ma sanno usare diversi metodi in relazione alle situazioni e alle necessità dei propri studenti. È perciò necessario che il docente presenti nella parte introduttiva il *contesto* nel quale avviene l'insegnamento/apprendimento, nonché la *'missione' della propria scuola*. Ugualmente importante è la *descrizione dei tipi di studenti* presenti nella classe.

Le altre voci di questa sezione sono dedicate alla descrizione dell'insegnante. A questo scopo le due più comuni sono l'*autobiografia* e il *curriculum*.

La maggior parte degli insegnanti non ha mai scritto un'autobiografia prima di compilare il portfolio, e spesso si sorprende dei molti eventi della propria vita che hanno influenzato il proprio stile e la propria filosofia di insegnamento. L'autobiografia per essere utile deve essere pertinente, deve cioè focalizzarsi su quegli episodi che hanno aiutato e influenzato la propria formazione come docente.

Rispetto all'autobiografia, il curriculum è più rivolto allo specifico sviluppo di carriera, alle tappe e attività professionali (ad es., corsi di formazione) che hanno avuto influenza sull'insegnamento. Possono essere inseriti nella parte introduttiva anche i *principi* che ispirano il proprio insegnamento, possibilmente con riferimento a *standard professionali*. Molti però preferiscono, come vedremo, proporli nella sezione conclusiva.

In questa sezione le *'riflessioni'* dovrebbero riguardare i modi in cui le competenze di un insegnante sono state affinate dalle esperienze passate e adattate alla situazione presente.

Schema esemplificativo "Introduzione"

<i>Esempi di informazioni da inserire nella sezione 1</i>	<i>Esempi di voci per ciascuna informazione</i>
Informazioni sul proprio background	- Autobiografia - Lavori fatti a scuola nel corso della propria carriera, particolarmente significativi
Esperienze professionali	- Curriculum - Credenziali come insegnante
Contesto attuale di insegnamento	- Discipline insegnate - Descrizione e missione della scuola - Contesto socio-economico in cui è inserita la scuola - Descrizione degli studenti
Principi ispiratori (se si sceglie di inserirli nell'introduzione)	- Con riferimento agli <i>standard</i>

La sezione "Influssi"

Numerosi studi hanno evidenziato che la ricchezza dell'ambiente nel quale gli studenti sono immersi ha un forte impatto sulla qualità del loro apprendimento. Sebbene tutto questo sia noto, raramente si prende in considerazione l'ambiente nella valutazione degli insegnanti, e quando avviene, lo si fa di norma in modo superficiale.

Questa sezione descrive tutte le condizioni, positive e negative, che incidono sull'apprendimento: *l'ambiente fisico* nel quale l'insegnante svolge la propria attività (aule allestite, laboratori, strumenti multimediali, possibilità di utilizzo di centri esterni, ecc.), *i materiali usati* per presentare o supportare le varie attività di apprendimento, tra cui vari tipi di software, *l'organizzazione e i metodi* usati in classe (ad es., 'apprendimento cooperativo'), modalità per tenere *la disciplina, ecc.*

Le “*riflessioni*” dovrebbero analizzare se e in che modo l’ambiente influisce negativamente o positivamente sull’insegnamento/apprendimento e se i propri metodi sono sufficientemente incisivi o al contrario inefficaci nelle situazioni date, avendo sempre uno sguardo critico verso il proprio miglioramento.

Schema esemplificativo “Influssi”

<i>Esempi di informazioni incluse nel portfolio</i>	<i>Esempi di voci incluse nel portfolio</i>
Ambiente della classe	- Pianta dell’aula - Laboratori - Strumentazione multimediale - Centri esterni di apprendimento
Materiali usati	- Bibliografie annotate - Elenco dei software - Materiali creati dall’insegnante
Metodo disciplinare	- Filosofia di gestione - Piano disciplinare
Organizzazione del lavoro in classe	- Suddivisione dell’orario - Gruppi cooperativi

La sezione “Insegnamento”

Le prime due sezioni del portfolio hanno descritto il bagaglio di esperienza personale dell’insegnante e il contesto dell’insegnamento. La sezione sull’insegnamento presenta l’insegnante *in azione*, ed è proprio questa azione che i metodi tradizionali di valutazione riescono più difficilmente a descrivere e giudicare.

Questa sezione è il cuore di tutto il portfolio, perché fornisce le prove effettive della qualità dell’insegnamento.

Le diversità che si riscontrano nei portfolio non sono mai tanto evidenti come nella sezione sull’insegnamento. La presentazione delle proprie lezioni e della propria pratica didattica, infatti, non è solo influenzata dai contenuti delle discipline, dall’ordine e grado della scuola e dalla tipologia degli studenti, ma anche e prepotentemente dai diversi stili e dalle diverse capacità e attitudini degli insegnanti. Lo stesso identico schema di lezione impartito da due diversi insegnanti può dare luogo a insegnamenti completamente diversi: l’uno di alta qualità, creativo e fecondo, l’altro privo di vitalità e fantasia, con un utilizzo meccanico e pedestre del materiale.

La sezione dedicata all’insegnamento è presente in quasi tutti i modelli di portfolio, ed è ormai generalmente acquisito che un portfolio senza prove di insegnamento reale è incompleto. Il dilemma diventa allora come presentare una prova concreta di un’attività così fluida e mutevole come l’insegnamento.

Un modo per iniziare a documentare il proprio insegnamento è quello di inserire dei materiali scritti: esempi di programmazione, che possono comprendere progetti di lezioni e mappe di unità didattiche o a tema, e anche, ad esempio, un’attività di *brain-*

storming. Per fornire un quadro più chiaro di come vengono costruite le lezioni, spesso gli insegnanti inseriscono lucidi e dispense, e ancora esercizi, simulazioni, esempi di interrogazioni e di compiti assegnati. I lavori degli studenti sono importanti perché, quando sono valutati in modo attento e approfondito, mostrano se e in che misura gli obiettivi della lezione sono stati raggiunti.

In ogni caso i documenti scritti testimoniano di un buon insegnamento solo fino a un certo punto. Il metodo più efficace è osservarlo mentre si svolge. Per mostrare un insegnamento in atto, molti insegnanti scelgono di inserire una video-ripresa di due o tre lezioni reali. Questi video dovrebbero essere accompagnati da una spiegazione scritta di cosa contengono insieme a una valutazione critica delle lezioni presentate.

Le “*riflessioni*” di questa sezione devono comprendere un’analisi di cosa l’insegnante si è prefisso di ottenere e di quanto ha ottenuto. La filosofia educativa dell’insegnante dovrebbe qui essere supportata dalle prove della sua effettiva realizzazione e dall’illustrazione dei modi per migliorarla.

Schema esemplificativo “Insegnamento”

<i>Esempi di informazioni incluse nel portfolio</i>	<i>Esempi di voci incluse nel portfolio</i>
Programmazione delle lezioni	- Programmazione delle lezioni - Resoconti di brainstorming - Articolazione e utilizzo dell’orario
Realizzazione delle attività didattiche	- Audio o video-riprese di lezioni e attività degli studenti - Dispense ed eserciziari - Compiti assegnati - Lavori degli studenti corretti e valutati
Integrazione del piano di studi	- Capitoli a tema - ‘Mappe’ del programma di studi - Centri di apprendimento

La sezione “Personalizzazione”

La prova di un buon insegnamento risiede nel successo degli studenti. La lezione programmata con la maggiore completezza possibile e spiegata con la maggior maestria possibile non ha nessun valore se non riesce a produrre apprendimento negli studenti. Se è vero che nessun insegnante può aspettarsi di riuscire sempre a soddisfare i bisogni di ogni singolo studente, è altrettanto vero che, nel tempo, la prova di un buon insegnamento si ha quando la maggioranza degli studenti riesce a realizzare le proprie potenzialità. La sezione sulla personalizzazione indica i risultati degli studenti come misura dell’efficacia dell’insegnamento. Questa è forse la sezione più varia, perché chiede agli insegnanti di spiegare come affrontano le diversità. Tutti gli adattamenti e le valutazioni vanno riferiti allo specifico grado scolastico e al contesto esaminati.

Ci sono molti modi per dimostrare la propria attenzione nei confronti dell'apprendimento di ciascun allievo; la maggior parte di questi può essere ricompresa in tre aree fondamentali: *organizzazione della classe, tecniche di valutazione, adattamenti delle lezioni*.

Organizzazione della classe

Molte strategie organizzative servono a incoraggiare le conquiste individuali, e questa sezione dovrebbe illustrare quelle adottate. Ad esempio: il tutorato fra studenti di età diverse, l'apprendimento cooperativo, l'utilizzo di aule speciali, i programmi differenziati anche attraverso l'uso di specifici software, la differenziazione dei compiti assegnati ecc. Gli insegnanti spesso non sono consapevoli di quanto siano importanti le strategie organizzative ai fini dei risultati dei singoli studenti.

Tecniche di valutazione

Importante ai fini della personalizzazione è il possesso delle varie tecniche e tipologie valutative, con la fondamentale distinzione fra 'valutazione *per* l'apprendimento' e 'valutazione *dell'*apprendimento'. La prima è oggi considerata lo strumento fondamentale della personalizzazione. Secondo la definizione dei due inglesi, Paul Black e Dylan Wiliam, che hanno coniato questo termine, la valutazione *per* l'apprendimento consiste in "tutte quelle attività intraprese dagli insegnanti e/o dagli alunni, che forniscono informazioni da utilizzare come feedback per modificare le attività di insegnamento-apprendimento in cui sono impegnati". È stato dimostrato che gli alunni apprendono meglio quando:

- 1) capiscono chiaramente che cosa stanno tentando di imparare e che cosa ci si aspetta da loro;
- 2) ricevono *feedback* sulla qualità del loro lavoro e su *cosa* devono ancora apprendere per raggiungere i traguardi condivisi;
- 3) ottengono consigli su come procedere per migliorare;
- 4) sono completamente coinvolti, in un clima di fiducia, nelle decisioni su ogni fase successiva, e sanno di poter chiedere aiuto se ne hanno bisogno.

La 'valutazione *dell'*apprendimento' rappresenta invece l'aspetto certificativo che può consistere in test o prove standardizzate, ma anche in modalità diverse e più complesse di certificazione dei risultati. Una valutazione che tenga conto delle differenze dovrebbe basarsi su una gamma ampia di verifiche differenziate, formulate con diversi livelli di difficoltà, o variando il metodo di valutazione, ad esempio sottoponendo a un test orale, anziché scritto, uno studente con limitate abilità di lettura.

Adattamenti delle lezioni

Sapere che gli studenti hanno capacità e bisogni diversi non è di grande utilità se l'insegnante non utilizza questa consapevolezza per differenziare la sua didattica. Quali rimedi ha introdotto l'insegnante per aiutare gli studenti ad apprendere, una volta che si è reso conto di non avere raggiunto alcuni degli obiettivi posti? Molti insegnanti diversificano i loro programmi in modo da tenere conto dei diversi stili di apprendimento, delle diverse abilità e dei diversi interessi dei loro studenti. Alcuni adattamenti po-

trebbero essere fatti semplicemente variando il ritmo dell'insegnamento. Questa sezione dovrebbe quindi fornire prove dei vari modi con cui l'insegnante riesce a comunicare con i suoi studenti e ad adattare i propri metodi di insegnamento ai bisogni di ciascuno.

Schema esemplificativo "Personalizzazione"

<i>Esempi di informazioni incluse nel portfolio</i>	<i>Esempi di voci incluse nel portfolio</i>
Organizzazione della classe	- Organizzazione dei gruppi - Apprendimento cooperativo - Tutorato fra studenti (<i>peer education</i>) - Utilizzo di strumenti multimediali
Valutazione degli studenti	- Esempi di 'valutazione per l'apprendimento' - Esempi di autovalutazione degli studenti - Valutazioni fra pari - Esempi di lavori degli studenti ai fini certificativi - Strumenti di valutazione - Feedback da altre persone
Adattamento delle lezioni	- Programmi differenziati - Adattamento della valutazione - Compiti individualizzati - <i>Feedback</i> agli studenti - Uso specifico di software

La sezione "Conclusione"

Si è paragonato il portfolio a un sonetto, a uno specchio e a una mappa, perché:

- fornisce sia le regole che la libertà della struttura;
- permette di vedere i propri punti di forza e di debolezza e di ricevere un *feedback* della propria attività;
- aiuta a costruire il percorso della propria crescita professionale.

Tutte queste tre funzioni del portfolio vengono ricomposte nella sezione conclusiva. È la sezione in cui l'insegnante riflette più a fondo su cosa significa essere un buon insegnante e se il suo lavoro soddisfa gli standard di un buon insegnamento.

Ci sono tre obiettivi principali da perseguire nella "Conclusione".

- Mettere insieme tutte le funzioni e le convinzioni evidenziate separatamente nelle prime quattro sezioni del portfolio in modo da fornire un quadro unitario del proprio insegnamento. Questo non è un compito facile, e tutti gli insegnanti, sia quelli alle prime armi sia i più esperti, incontrano delle difficoltà a farlo. Per la maggioranza degli insegnanti questa visione unitaria si identifica con la propria filosofia educativa, per questo molti decidono di inserirla nella sezione conclusiva, anziché nell'introduzione. La filosofia educativa non solo collega tra loro tutte le convinzioni che l'insegnante ha

via via maturato sull'educazione ma fornisce anche un nucleo di principi rispetto ai quali si può misurare il proprio insegnamento passato e futuro.

- Comparare quello che si è fatto con la filosofia educativa dichiarata per verificare quanto la pratica collimi con le intenzioni. Le prime quattro sezioni del portfolio dovrebbero fornire le prove del tipo di insegnamento praticato nella classe; in questa sezione l'insegnante dovrebbe fare un esame complessivo per valutare se il modo in cui insegna risponde davvero alla sua filosofia educativa. Molti insegnanti inseriscono in questa sezione le valutazioni che altri hanno dato di loro, dai capi d'istituto ai responsabili di dipartimento. Alcuni insegnanti chiedono a un collega o a un mentore di osservare il loro modo di insegnare e di esprimere commenti da includere nel portfolio. Possono anche essere inserite osservazioni dei genitori o degli studenti, quando siano abbastanza puntuali, e tali da indurre riflessioni e approfondimenti sul proprio modo di insegnare. Si possono anche inserire eventuali riconoscimenti che apprezzano la filosofia dell'insegnante. Infine, ma è probabilmente la cosa più importante, va inserita l'autovalutazione che l'insegnante fa del proprio insegnamento rispetto ai propri principi educativi.

- Impostare gli obiettivi di miglioramento. La ragione principale del *portfolio per la crescita professionale* è il miglioramento dell'insegnamento. Un mentore, o il partner di portfolio possono avere un valore inestimabile in questo processo, benché alla fine sia l'autovalutazione dell'insegnante quella che pone le basi per l'impostazione degli obiettivi della propria crescita professionale. La maggior parte degli insegnanti utilizza la documentazione fornita nelle altre sezioni del portfolio come base fondamentale per fissare gli obiettivi del proprio miglioramento e per scegliere le strategie per raggiungerli. Gli obiettivi dovrebbero essere sia a breve che a lungo termine, dovrebbero essere coerenti con la filosofia educativa dell'insegnante, e dovrebbero comportare il superamento dei punti di debolezza evidenziati.

Schema esemplificativo "Conclusioni"

<i>Esempi di informazioni incluse nel portfolio</i>	<i>Esempi di voci per ciascuna informazione</i>
Dichiarazione delle convinzioni personali	- I punti essenziali della propria filosofia educativa
Prove della crescita professionale	- Valutazioni formali - Valutazioni dei colleghi - Autovalutazioni - Osservazioni di studenti e genitori - Premi e riconoscimenti
Programmi per la crescita continua	- Obiettivi di miglioramento - Programmi d'azione

Le *riflessioni* nella sezione conclusiva dovrebbe essere la parte più solida e più introspettiva dell'intero portfolio. Tutto ciò che l'insegnante è, spera di essere e progetta di diventare, verrà ricomposto in questa sezione. Queste 'riflessioni', insieme agli obiettivi specifici fissati dall'insegnante, rendono il portfolio un circolo virtuoso di auto-analisi e di miglioramento auto-diretto. Gli insegnanti dovrebbero rendersi conto che il *portfolio per la crescita professionale* non è mai veramente finito. È un *work in progress*, così come è un *work in progress* fare gli insegnanti. Le conclusioni finali dovrebbero servire a innalzare il proprio livello di professionalità.

Un potente strumento di crescita professionale

A conclusione della descrizione di uno dei possibili modelli di portfolio, sono opportune alcune osservazioni sulla sua efficacia. Le ricerche hanno dimostrato che il portfolio è un potente strumento di crescita professionale per molte ragioni che è importante conoscere. Di seguito vengono elencati i principali motivi dell'utilità del portfolio ai fini dello sviluppo professionale e del miglioramento dell'insegnamento.

Il portfolio colloca l'insegnamento nel contesto in cui si svolge

L'insegnamento si svolge in un contesto ed è il contesto che dà significato all'insegnamento. Si pensi a tutte le diverse situazioni in cui ci si trova a insegnare: tipi diversi di comunità scolastica, diverso contesto socio-economico-culturale della scuola, diverse età degli alunni, diverse condizioni familiari degli alunni, diversi livelli di apprendimento, materie e programmi differenti, ecc. Tutti questi elementi formano il contesto dell'insegnamento. Perché la valutazione abbia senso, occorre che si prendano in considerazione le diverse condizioni in cui opera l'insegnante. Il portfolio consente di farlo e descrive se un insegnante è un buon insegnante rispetto allo specifico contesto in cui svolge la sua attività.

Il portfolio evidenzia le diverse situazioni

Culture, abitudini, necessità particolari e interessi individuali sono solo alcune delle differenze che gli insegnanti rilevano nella classe. Quando gli insegnanti preparano il loro portfolio hanno la possibilità di spiegare come adattano l'insegnamento alle peculiarità di una specifica scuola o di una particolare classe.

Il portfolio incoraggia gli insegnanti a valorizzare le proprie capacità

Quando gli insegnanti vengono valutati o quando essi valutano se stessi, la domanda non dovrebbe essere se sono bravi come insegnanti, ma se i loro alunni imparano. La domanda principale che un insegnante deve porsi quando prepara il portfolio è: "Quali sono le qualità professionali che possiedo che fanno sì che i miei alunni imparino?". Questa domanda porta necessariamente a fare i conti con i diversi metodi d'insegnamento e i diversi modi di apprendere degli alunni.

Il portfolio permette agli insegnanti di riconoscere quello che devono migliorare

Se si fanno rilevare a un insegnante i suoi punti deboli, spesso si mette subito sulla difensiva, e oppone resistenza a qualsiasi tentativo di indurlo a migliorarsi. Invece quando un insegnante riconosce da solo che cosa funziona o non funziona nel proprio insegnamento, diventa disponibile a intraprendere azioni di sviluppo professionale. La premessa su cui si basa questo tipo di portfolio è che la migliore conoscenza dei propri punti di debolezza e di forza è quella che viene acquisita autonomamente.

Il portfolio migliora gli insegnanti mettendoli in condizione di riflettere

L'unico modo in cui gli insegnanti possono imparare qualcosa di sé è di riflettere sui principi fondanti di un buon insegnamento e poi confrontare il proprio modo di insegnare con questi principi, che internazionalmente sono definiti standard professionali. Una volta assunti, si tratta di cercare le 'prove' che il proprio insegnamento vi corrisponde. In sintesi il paradigma su cui si fonda l'autovalutazione è costituito da queste domande:

- Quali sono i principi a cui si ispira il mio insegnamento?
- Quali sono gli obiettivi che intendo perseguire?
- Quali sono le prove che il mio insegnamento ha raggiunto questi obiettivi?
- Quali sono i miei punti forti e quali quelli deboli?
- Qual è il mio programma di crescita professionale?

Il portfolio migliora l'insegnamento attraverso il dialogo professionale

La collegialità in uso nella scuola, spesso ritualistica e formale, non favorisce un confronto serrato e approfondito sulle pratiche di insegnamento. Invece se si vuole che gli insegnanti crescano professionalmente è necessario che dell'attività didattica parlino fra loro. La costruzione del portfolio dell'insegnante è importante anche perché induce al dialogo professionale, a ricercare l'ausilio e il sostegno di un mentore, di un 'amico critico'. In questo modo si facilita l'interazione professionale, si stimola la discussione e il confronto fra pari su cosa sia un buon insegnamento e su come si manifesti.

Il portfolio ricomponga tutti gli aspetti dell'insegnamento

Può un insegnante essere scomposto in più parti? Sicuramente no, l'insegnamento non può essere ridotto a un elenco di singole, separate abilità e competenze. Solo quando percepiamo l'insieme cominciamo realmente a capire quello che contraddistingue un bravo insegnante. La preparazione del portfolio richiede per l'appunto che il docente ricomponga tutti gli aspetti dell'insegnamento, collegando tra loro elementi diversi quali la sua storia e i suoi valori personali, la sua capacità di programmare, le sue tecniche di gestione della classe, i suoi modi di valutare, la sua creatività, il suo talento organizzativo e l'ambiente nel quale svolge la sua attività.

DOCUMENTARE LA PROPRIA PROFESSIONALITÀ IN CONTESTO

Nicoletta Calzolari

Insegnante, Supervisore presso l'Università di Bologna

Agli inizi della ricerca ho tentato di costruire un portfolio personale per meglio mettere a frutto quanto emerso ed elaborato durante il percorso di ricerca effettuato dal gruppo scientifico di riferimento. Devo ammettere che non è stato semplice, soprattutto per quanto riguarda gli elementi riscontrati come nodi cruciali anche nelle 'tracce di processo' e negli stessi documenti costruiti dai docenti. Penso che ciò derivi dalla difficoltà di documentare, azione che spesso è confusa con la semplice compilazione dei dati richiesti o con l'esigenza di apparire (fare vedere cosa si è fatto).

La difficile arte di documentare

Uno dei meriti attribuiti alla ricerca-azione è stato quello di cominciare a riflettere su alcuni punti salienti: *“Perché documentare? Per chi documentare? Cosa voglio documentare? Quale senso implicito/esplicito il documentare? Si vince il pensiero progettuale? Diventa possibile trovarne la motivazione intrinseca?”* Documentare è, soprattutto, dare un senso a quanto si è scelto di fare, progettare per gli alunni, la scuola e se stessi.

Un'altra delle difficoltà evidenziate è connessa alla definizione della professionalità tenendo conto delle sei aree indicate dalla ricerca¹¹, considerate altamente interconnesse e di difficile separazione. Spesso una competenza è strettamente correlata al fatto di aver partecipato a sperimentazioni, di natura più o meno ufficiale, e di aver seguito corsi di formazione o aggiornamento.

È un approccio eccessivamente riduttivo, soprattutto se confrontiamo questa 'definizione' con quella ormai consensuale pervenuta da più ambiti disciplinari: la competenza è l'insieme di abilità (*skill*), conoscenze, saper fare (performance), saper essere, inerenti a un contesto specifico. La 'certificazione' (inclusi attestati di partecipazione o simili) rappresenta solo una parte di questi elementi e sicuramente non mette in evidenza la qualità del lavoro che si esprime in classe.

Le fonti e i documenti

Leggendo le esperienze possiamo trarre alcuni esempi significativi sulla difficoltà operativa del documentare dei docenti ricercatori, soprattutto in relazione al saper essere e alle performance dell'insegnante.

Un docente ha organizzato un *curriculum vitae* ragionato mettendo in evidenza due categorie di attività didattiche, definite in base al fatto che siano state condotte

¹¹ Fig. 3, pag 34.

dall'insegnante individualmente o in team. L'elenco viene poi approfondito da una sintetica descrizione dell'esperienza che rimanda alla documentazione, specificando di cosa si tratta, come è stata assemblata e se ha avuto riconoscimenti ufficiali, ad esempio la pubblicazione. È qualcosa di più articolato rispetto a un indice ragionato o a una banca dati, ma non completamente esaustivo in quanto il materiale a cui si fa riferimento non è direttamente visionabile, anche solamente con un estratto.

Ci troviamo di fronte al tentativo, da parte di alcuni colleghi, di inserire un prodotto (per esempio un disegno, una frase, un elaborato dell'alunno), in alcuni casi corredato dalle specifiche 'schede di accompagnamento', più o meno sinteticamente compilate, che a volte rimandano a ulteriori documentazioni allegate (fascicoli, progettazioni e altro), per cui il materiale diventa eccessivamente consistente. Oppure vengono allegati elaborati tecnici (ad es., le esercitazioni di matematica degli alunni), che solamente uno specialista della materia può comprendere appieno. Altri colleghi inseriscono descrizioni del lavoro d'aula, ma questi esempi rischiano di rimanere autoreferenziali se non supportati da questionari di autovalutazione, *brainstorming*, ecc. Solo un gruppo parla anche di autovalutazione orientativa e di utilizzo di tecniche per rilevare i dati.

Consequenziale diviene la problematica relativa a cosa e a quanto mettere nei 'documenti' che sembrano assumere il valore di stimolo-apripista per ulteriori approfondimenti e curiosità mantenendone la leggibilità e ri-leggibilità.

La documentazione come viaggio metacognitivo

Questo viaggio a ruota libera nei 'prodotti' dei docenti conferma la complessità e il numero di elementi che possono essere coinvolti durante tale cammino. Evidenziamo alcune fasi in base alle quali sarà possibile analizzare ulteriormente quanto emerso dal lavoro, tenendo ben presente alcuni elementi fondamentali, ormai condivisi e assodati, in merito al concetto-idea di documentazione.

Partiamo dall'assunto che *"documentare significa mettere in atto un processo che dal caos porti alla consapevolezza"*¹²; tradotto operativamente significa:

- selezionare (ovvero dare delle priorità);
- elaborare (cioè interpretare criticamente);
- rendere leggibile agli altri (quindi esplicitare i fruitori).

Durante tale percorso chi documenta effettua un 'viaggio' metacognitivo, dove la riflessione porta a rivedere quanto è stato fatto, come è stato fatto e di conseguenza quali scelte sono state effettuate e se sono connesse, in modo più o meno chiaro, alle personali e soggettive motivazioni intrinseche e/o estrinseche. Si può dire che chi documenta rivisita e ricerca la conferma delle proprie competenze, di cui può essere più o meno consapevole. Risulta indispensabile affiancare al ragionamento tre parole chia-

¹² Gli argomenti trattati fanno riferimento ai seguenti articoli: M. Cervellati, A. Luisi, *L'insegnante della nuova scuola materna*, TEMI, Bologna; articoli di Quinto Borghi in "Bambini", *Il bisogno di governare il caos, Tre ragioni per documentare, Come documentare la propria attività didattica?*; A. Canevaro, M. Di Pasquale, M. Maselli, *La documentazione come risorsa*, in "Educatore", n. 1, 1991.

ve che identificano il valore e la funzione stessa della documentazione e ne caratterizzano il procedere: il riferimento è ai termini di memoria, identità, formazione, a cui direttamente connettiamo il concetto di autovalutazione.

Selezionare ovvero dare delle priorità

Possiamo partire dall'idea di raccolta, perché non c'è documentazione se non vi sono ricordi 'tangibili'. Se nella soffitta dei Ricordi/Documenti raccogliamo tutto, anche quanto non pensiamo potrà tornarci utile nell'immediato ma solamente perché ci piace, 'scartabellando' e sfogliando possiamo attribuire nuovo valore a quanto conservato.

La metafora del trasloco

La metafora del trasloco, presentata da Andrea Canevaro¹³, potrebbe, nel caso specifico, essere utilizzata per considerare quanto è successo ai docenti nel momento in cui hanno pensato di documentare la propria professionalità. I docenti hanno metaforicamente e operativamente traslocato i loro ricordi professionali da un luogo più o meno tangibile a uno maggiormente visibile e consapevole. Forse il passaggio consiste proprio nel 'traslocare' dal mucchio 'informe' quanto viene ritenuto rilevante per intraprendere un percorso di selezione e di senso.

Traslocare non implica cancellare e distruggere la memoria storica del vissuto del docente, ma riabilitare ai propri e altrui occhi quanto è stato fatto e vissuto.

Abbiamo già distinto due aspetti indispensabili: la *raccolta delle 'cianfrusaglie'* (nel senso aguzziano del termine) e la *raccolta di 'documenti'* di vario genere e natura (questo implica l'abitudine a racimolare quanto fatto nel tempo). L'esempio rappresentativo del primo tipo di raccolta può essere un disegno, una frase o un elaborato spontaneo di un alunno, di un collega, di un genitore che abbiamo mantenuto come ricordo, spesso perché affettivamente piacevole; per il secondo possiamo includere programmazioni, progetti, documenti e fascicoli che documentano percorsi ed esperienze. Solo se questi preesistono è possibile iniziare la ricerca in quanto, come scrive Francesco De Bartolomeis: "... se non documento quello che faccio non ho la possibilità di sapere quello che ho fatto e neppure come mi devo comportare per andare avanti. Devo sapere quale risultato ho raggiunto perché questo ovviamente ha influenza sul mio comportamento di ricercatore"¹⁴.

La documentazione e la ricerca coesistono e si modificano reciprocamente, per cui il passaggio conseguente può essere identificato con la parola consapevolezza.

La selezione dei dati

Se vogliamo dare organicità alla nostra raccolta di documenti, dobbiamo farci alcune domande in relazione a quanto e come documentare, tenendo presenti alcuni pre-

¹³ A. Canevaro, *Riflessioni e provocazioni*, in "Le occasioni della documentazione", Quaderno n. 11, Regione Emilia-Romagna e Comune di Bologna, 2007.

¹⁴ M. Cervellati, *Intervista a F. De Bartolomeis e F. Frabboni*, in F. Mazzoli (a cura di), *Documentare per documentare. Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna*, Regione Emilia-Romagna e Comune di Bologna, 2005.

concetti che rendono sicuramente difficile procedere nella selezione, soprattutto se devono emergere le scelte adottate in riferimento all'area metodologico-didattica. Alcuni colleghi hanno sovraccaricato il loro portfolio di materiali, nel timore di dimenticare qualcosa o di perdere quanto è stato fatto perché lo reputano importante; in tale occasione il percorso – il filo rosso conduttore, come viene definito da alcuni – non sempre emerge in modo chiaro a chi legge. Bisogna rammentare quanto precisa Piero Sacchetto: “*Non si documenta per dimostrare che si lavora*”¹⁵.

In effetti, si riscontra che il nodo problematico rimane la selezione dei dati e degli elementi che riteniamo “*pertinenti per suggerire la totalità che si ha in mente (...) per dare testimonianza di un processo*”, in quanto “*isoliamo e identifichiamo, innanzitutto, i tratti che valutiamo più significativi*”¹⁶. Possiamo definirla come la ricerca del ‘proprio filo rosso’. Probabilmente la difficoltà viene aggravata dal fatto che la stessa professionalità docente non viene definita, ufficialmente e in modo condiviso, da comuni tratti significativi. Di conseguenza non è semplice dare delle priorità concentrandosi anche sulla multifaccettatura, seppur racchiusa in sei facce del cubo, che implica l'essere docenti.

Da un gruppo viene messa in evidenza, cosa che in realtà emerge in molti altri gruppi di ricerca, l'esigenza di confrontare le ‘foto’ di oggi con quelle di ieri per scoprire e conoscere le potenzialità collettive e individuali. Mantenendo il riferimento alla metafora iniziale, possiamo costruire la foto di oggi, mentre possiamo rintracciare quella di ieri nella soffitta dei ricordi e dei documenti.

Elaborare, cioè interpretare criticamente

Franco Frabboni scrive che “*il passato è un propulsore del futuro nella misura in cui però sa rappresentarsi attraverso la documentazione*”¹⁷ e questo è quanto i docenti hanno tentato di fare costruendo il loro portfolio. Ciò emerge, seppur nelle difficoltà più o meno oggettive, nell'istante in cui ognuno ha cercato di re-incontrare il proprio vissuto professionale tramite scritti, oggetti, memoria. Questa rielaborazione, che *implica allenamento*, conduce il docente a dover riguardare quanto vissuto attivando un sano distanziamento emotivo, aiutato dal trascorrere del tempo e dal numero sempre maggiore di esperienze, fatto che permette il passaggio da una visione prettamente soggettiva a una maggiormente oggettiva per comunicare e socializzare il vissuto.

Il vissuto e la memoria

I docenti ricercatori, pur mettendo in evidenza che non accettano il portfolio come strumento valutativo e di selezione, desiderano comunicare il proprio vissuto professionale per confrontarsi e per non disperdere quanto hanno fatto-costruito nel tempo. Da più parti è emersa l'esigenza di donare la propria esperienza ai nuovi assunti o ai

¹⁵ Prefazione di P. Sacchetto in C. Balsamo (a cura di), *Dai fatti alle parole. Riflessioni a più voci sulla documentazione educativa*, Comune di Bologna, Junior, Bergamo, 1998.

¹⁶ F. Frasnedi, *Esattezza e fascino*, in C. Balsamo (a cura di), cit.

¹⁷ *Ibidem*.

nuovi arrivati in modo che quanto è stato fatto sia rivisitato, modificato, preso come spunto ma non entri nell'oblio. Nasce l'idea di un portfolio utile per la gestione delle risorse umane presenti nell'istituto, rivisitando le esperienze comunicate da altri per poter ricostruire o 'inventare' qualche cosa di nuovo.

Identità soggettiva e identità sociale

Possiamo asserire che ci troviamo di fronte a un tipo di documentazione che si associa al suo valore educativo¹⁸ in quanto parliamo di relazioni, di fare educazione e di essere costruttori di educazione, per cui risulta fondamentale poter restituire a se stessi e agli altri quanto vissuto; il tutto nell'ottica della rielaborazione del ricordo che riflette il processo intrapreso. L'interpretazione critica diviene memoria che a sua volta mostra l'identità percepita. Naturalmente dobbiamo considerare la doppia valenza presente nel concetto di 'identità percepita', qualora sia vista dall'individuo stesso o dagli altri attori. In questo caso assume una rilevanza 'sociale' che non sempre collima con il vissuto 'individuale'. La re-interpretazione critica può sicuramente facilitare la comunicazione e l'interazione tra l'aspetto prettamente 'oggettivo' e quello 'soggettivo' aiutando la costruzione dell'identità stessa dell'attore.

Memoria e divulgazione

Come Franca Mazzoli scrive in *La documentazione educativa tra memoria e divulgazione*¹⁹, la documentazione educativa richiede di tenere in considerazione lo stretto legame che esiste tra *memoria e divulgazione*. Lo scopo sottostante continua a essere quello di stimolare il pensiero per ri-possedere quanto si è fatto e nello stesso tempo costruire un nuovo terreno di confronto, allargato, divulgando quanto esperito.

Memoria personale e di gruppo

Nel tentativo di schematizzare gli aspetti appena menzionati, Franca Mazzoli propone alcune *possibilità di raggruppamenti dei dati/materiali* in base all'esplicitazione dei criteri utilizzati per selezionarli e organizzarli, quindi interpretarli criticamente facendo riferimento a due tipi di memoria. La *memoria riattivabile* risulta una specie di archivio che rimane nell'istituzione scolastica e in quanto tale può essere utilizzata per riformulare il progetto educativo-didattico della stessa; la *memoria personale e di gruppo* risulta destinata anche a una maggior divulgazione.

Se vogliamo aumentare la divulgazione, emerge l'esigenza di raccogliere ulteriori dati e informazioni, di comprendere quali sono le principali caratteristiche che vogliamo mettere in evidenza, per organizzarle in modo tale che abbiano senso anche per chi non le ha vissute direttamente. Nello scritto a cui si fa riferimento, viene messo in evidenza quanto la stessa immagine (nello specifico si tratta di una fotografia) abbia

¹⁸ Nel testo già citato *Documentare per documentare*, a cura di F. Mazzoli, si parla di documentazione educativa, con l'invito a mantenere associati i due termini 'documentare' ed 'educare'.

¹⁹ F. Mazzoli, *La documentazione educativa tra memoria e divulgazione*, *ibidem*.

valore differente in base all'utilizzo che ne viene fatto e si rileva che nel frattempo non sempre si fotografa il fare del docente. Fotografare l'azione di un alunno può mettere in evidenza il procedimento e l'agire del soggetto che apprende; riprendere un elaborato implica valorizzare il prodotto; fissare in un'immagine il fare del docente in relazione con l'alunno può suggerire come il primo si propone al secondo, il che permette di intuire parte del pensiero didattico-educativo sottostante.

Contenuto e contenitore

Ci inoltriamo in un altro ambito connesso al precedente: “*Diventa (quindi) cruciale chiarire in che modo è possibile equilibrare il rapporto tra contenuto e contenitore...*”²⁰.

Si parla di *contenuto e contenitore* intendendo il primo come esplicitazione delle scelte pedagogico-didattico-educative e il secondo come lo strumento utilizzato per comunicare. L'aspetto periferico, la cornice, come la definisce Franca Mazzoli, può essere ricercata in varie tecnologie, più o meno moderne, che possono facilitare l'esposizione ma non possono sostituire quanto si intende comunicare. Il contenitore richiama il concetto di leggibilità, per cui ritorniamo all'idea che in questo momento sia sostanziale decidere i contenuti per stabilire se si vuole costruire una memoria riattivabile, personale o di gruppo.

Questo procedere costruisce il senso, dà significato in quanto implica *pensare e definire gli stessi valori pedagogici* che introiettiamo e manifestiamo, spesso senza averne la completa chiarezza e consapevolezza, che ci permettono di 'scoprire' la struttura del nostro essere insegnante.

Le schede per riflettere sui documenti

Il tentativo di rendere ragionato e critico il percorso della selezione e quindi di effettuare criticamente la raccolta dei documenti da presentare o allegare è stato concretizzato dalla proposta, da parte del gruppo tecnico-scientifico della ricerca, di una *scheda di accompagnamento dei documenti*. Le reazioni e gli utilizzi sono stati vari:

- chi l'ha utilizzata per organizzare la raccolta di documenti allargandone l'uso anche per presentare gli attestati;
- chi l'ha usata per riassumere i punti salienti della documentazione presentata, quindi per dare una certa organicità al tutto;
- chi ha compilato le schede senza inserirle in una sezione specifica lasciandole un po' distaccate dal resto del contesto;
- chi ha cercato di utilizzarla in modo critico per ripercorrere e riesaminare il vissuto.

Una parte dei docenti ha deciso di costruirsi schede personali, altri di non occuparsene, dal momento che altre erano le priorità emerse durante la ricerca. Sicuramente è risultato più semplice descrivere corsi, fare riferimento a mentori, reperire frasi/brani utili per definire le proprie idee, mentre la difficoltà si è concentrata sulla possibilità di dimostrare quanto tutto ciò possa avere influito sulla didattica applicata.

²⁰ *Ibidem*.

Organizzare le testimonianze

Anche se la narrazione viene utilizzata per dimostrare come è cambiato il proprio pensiero o modo di progettare e procedere, si rischia di mantenere una certa autoreferenzialità se gli schemi inventati/formalizzati dai docenti, per esempio per la semplificazione dell'apprendimento, non vengono supportati da cosa realmente avviene in aula e dai risultati raggiunti dagli alunni. Qui entriamo nell'ambito della valutazione qualitativa e quantitativa, attualmente ancora molto controversa seppur ritenuta indispensabile per il sistema scuola e i suoi attori.

Scrivono Fabrizio Frasnedi: *“Per documentazione, si intende la produzione, nel corpo delle relazioni, di testimonianze dirette del percorso che si ricostruisce”*²¹. Sostanzialmente significa utilizzare le testimonianze come deterrente al rischio di autoreferenzialità. Le testimonianze possono essere trovate, oltre che in questionari o conversazioni trascritte, anche in quelle cianfrusaglie raccolte nel tempo e che sono custodite in soffitta. La difficoltà aumenta nel momento in cui si tenta di documentare le competenze prettamente pedagogiche-relazionali; con le dovute cautele interpretative, è indispensabile, trattandosi di documentazione educativa, cercare un modo per riuscire a comunicarle, soprattutto per renderle leggibili. Se dalla *“traduzione delle esperienze in competenze”* cerchiamo di giungere *“all'elaborazione del ‘portfolio delle competenze’*, risulterà indispensabile *“descrivere le proprie esperienze per identificare le competenze che sono state messe in pratica per realizzarle”*²².

Per contrastare il rischio di ‘parlarsi addosso’ o di ‘autoincensarsi’, occorre adottare una metodologia di selezione e presentazione del materiale sufficientemente ‘obiettiva’ e possibilmente verificabile. Questo è stato fatto da tutti i gruppi che sono giunti a modelli più o meno condivisi e applicati. Possiamo citare una serie di esempi:

- un gruppo di ricerca ha riflettuto su quattro macro-settori (disciplinare; comunicativo; relazionale; psicopedagogico) suddivisi nelle aree metodologico-didattica, organizzativa, di ricerca e sviluppo, ma la documentazione è stata effettuata in modo autonomo rimanendo nell'ambito del ‘soggettivo’;

- in un altro caso si nota il tentativo di creare un'intesa su quanto possa essere incluso e condiviso con il termine ‘relazione’. Ciò ha fatto emergere l'importanza del clima di classe e la domanda su quali strumenti possano rappresentarlo meglio.

Il passaggio per rendere leggibili i propri vissuti si presenta assai critico. Alcuni docenti cercano di supplire a questa ‘carezza’ allegando progettazioni e progetti attuati, documenti da registri, materiali didattici realizzati e moduli prodotti, spesso non corredati della loro applicazione in classe, e altro ancora. Ma possiamo considerarli realmente rappresentativi di quanto è accaduto durante la loro applicazione didattica?

²¹ F. Frasnedi, *Esattezza e fascino*, in C. Balsamo (a cura di), *Dai fatti alle parole. Riflessioni a più voci sulla documentazione educativa*, cit.

²² I. Paris, *Il modello francese di bilancio delle competenze*, in S. Costellazzi, I. Paris, D. Nicoli, I. Piccoli, A. Vergani, *Il posto della competenza. Persone, organizzazioni, sistemi formativi*, Franco Angeli, Milano, 2001-2005.

Rendere leggibile agli altri

La leggibilità della documentazione implica una riflessione sulla comunicazione e in particolare sulla comunicabilità della documentazione stessa. Per comunicare è indispensabile conoscere il proprio interlocutore, dunque la documentazione varia in base al target di riferimento e all'obiettivo che ci si pone. “*Qual è lo scopo del documentare? A chi ci si rivolge?*”. Sicuramente non è facile riuscire a trasmettere il senso del movimento e soprattutto il suo procedere; spesso ci si sente dire che la documentazione prodotta non rispecchia il reale vissuto di chi è coinvolto nel contesto.

Quale scopo e destinatari

Tutti i gruppi si sono posti le domande: “quale lo scopo-funzione di questo strumento (il portfolio del docente)? quali i destinatari?”. Nel corso del progetto è stato da più parti chiarito che non ci si può limitare alla fase della ricerca riflessiva e individuale del proprio essere docente professionista. L'aspetto epifanico (come viene definito dagli stessi docenti) è stato utile per condividere tecnologie e conoscenze, ma: “*come è possibile tradurre operativamente quanto è emerso se non si conosce quale sarà il 'pubblico' a cui ci si rivolge?*”. Se non conosco il mio interlocutore rischio di usare un codice errato, non comprensibile, non accattivante. Ed ecco che allora torniamo alla prima fase, quella della selezione, che consiste nel dare priorità ai dati emersi in modo tale che, utilizzando il codice più idoneo, possano essere fruibili e comprensibili al target di riferimento.

La ricerca di un filo conduttore

L'esperienza di *riflettere sulla propria carriera per trovare il 'filo conduttore', per fare il 'bilancio delle competenze'*²³ è risultato l'elemento di maggior significatività per cercare di fare chiarezza su quello che può divenire il profilo professionale del docente, che attualmente è messo a dura prova dai cambiamenti socio-culturali e istituzionali.

Il filo conduttore sostiene e motiva la costruzione della documentazione educativa, ne aiuta la lettura e quindi la comunicabilità, ma tutto ciò può essere facilitato dal fatto di chiarirne e dividerne lo scopo. Lo scopo determina il punto di arrivo e dirige la traiettoria del procedere della ricerca, che consiste nel rintracciare il ‘filo rosso conduttore’.

Fruibilità del modello

Da più parti si scrive che lo strumento utilizzato non risulta fondamentale in quanto è una *cornice* a un *contenuto*; ma dobbiamo tener conto che la documentazione deve risultare accattivante perché il destinatario la consulti. Da questo punto di vista risulta più agile il modello elettronico, in quanto è possibile organizzarlo in modo che sia

²³ Il riferimento all'esperienza francese non è casuale, anche se in questo contesto il concetto base rimane quello di rielaborare il percorso effettuato, per giungere alla scoperta e analisi delle competenze acquisite in vista della costruzione di un progetto o orientamento futuro. (In I. Paris, *Il modello francese di bilancio delle competenze*, cit.).

completo o adattato alle esigenze. Inoltre il testo stesso ha maggiori possibilità di essere organizzato, strutturato, rivisitato e la perdita di tempo risulta sicuramente minore, una volta padroneggiata la tecnologia. La procedura stessa dell'ipertesto facilita la possibilità di collegarsi tramite link a documenti o documentazioni di vario genere.

Alcuni gruppi di ricerca si sono addentrati in questo campo costruendo una cornice ipertestuale di riferimento adattabile alle esigenze documentaristiche degli individui. Sicuramente l'elaborazione di un format semplifica il lavoro di chi proverà a compilarlo, ma nello stesso tempo costituisce un nuovo punto di partenza, e questo vale anche per il formato cartaceo. Un modello diventa 'familiare' nel momento in cui, pur mantenendo alcuni elementi costanti, può essere rivisto e aggiustato in base alle proprie esigenze.

È anche vero che risulta piacevole vedere e sfogliare il proprio portfolio, per cui il modello cartaceo può rispondere maggiormente a queste esigenze. Ma la scelta del modello da utilizzare è anche una questione di sensibilità personale.

È importante ricercare l'equilibrio delle parti per poter parlare di documentazione educativa, in quanto si documentano le relazioni costruite in un contesto specifico (di istituto o di ordine scolastico) che possono aver facilitato un determinato percorso. Contestualizzare gli eventi aiuta a mettere in evidenza le variabili, dirette e indirette, che favoriscono un determinato fare didattico-progettuale o possono ostacolarlo. Nel ricordo e nell'analisi del processo costruiamo educazione evidenziando le caratteristiche indispensabili per l'attivazione di procedure significative, denominate anche 'buone pratiche' (la definizione spesso viene equivocata come 'ricetta' da applicare e non come stimolo su cui ragionare).

Come cominciare

Un primo passo, per chi non è abituato a documentare nel senso fino a qui esplicitato, può consistere nella costruzione di *un album personale che contenga le foto di ieri e quelle di oggi*, da poter sfogliare e mostrare agli altri. In questo modo iniziamo a mettere in evidenza il nostro fare, ovvero il ruolo che assumiamo nel momento in cui *entriamo in relazione con l'alunno, il contesto (in cui operiamo) e l'oggetto dell'apprendimento*. Questo implica *scegliere quale identità*, attribuita e posseduta, si intende comunicare in modo che sia possibile effettuare un confronto con i propri interlocutori, siano essi alunni, genitori, colleghi, dirigenti.

Teniamo in considerazione la possibilità di modulare l'album in base allo scopo che ci siamo dati: presentarci; pensare al proprio futuro occupazionale; approfondire il proprio essere lavorativo; divenire risorsa per l'istituzione scolastica di appartenenza; auto-educarsi. Tutto ciò nell'ottica di *costruire memoria per 'creare' la propria identità e divulgare la propria esperienza*. Nel frattempo svolgiamo quel compito importante, se non fondamentale, dell'essere docenti: *fare ricerca* per non finire mai di imparare.

Parte II

Il lavoro delle scuole

IL LAVORO SUL CAMPO DELLE SCUOLE

Maria Cristina Mignatti

Dirigente scolastico

Prima di riportare le riflessioni e i commenti di ciascun gruppo di ricerca, ci sembra importante sottolineare alcuni elementi sulla percezione e la consapevolezza acquisita dagli operatori mentre erano impegnati in azione. Questo perché dai loro report si evince un filo conduttore che accomuna tutti i docenti ricercatori e i tutor operanti nelle nove province della regione.

Come è stata vissuta la ricerca-azione relativa alla costruzione del portfolio e che guadagno professionale è stato percepito dai docenti coinvolti? E ancora, l'autovalutazione, la riflessione comune sul proprio lavoro quotidiano hanno significato un cambiamento, o perlomeno, una ri-presa di coscienza dell'importanza e del valore della professione docente, una volta resi più espliciti ambiti, competenze e ruoli?

I guadagni della ricerca-azione

La ricerca è risultata molto stimolante perché ha visto i docenti come veri protagonisti alle prese con la creazione del proprio portfolio, intenti a riflettere sul loro sé, sulle loro scelte professionali quotidiane, ma anche sui percorsi passati e sui progetti futuri. Si è trattato di una riflessione 'a voce alta', comunicata ai colleghi, in un certo senso condivisa, svelata. La metariflessione insieme è diventata metodo di lavoro, ricerca delle ragioni di certe strategie didattiche, ma anche di comportamenti organizzativi. Per alcuni docenti essa ha iniziato a influenzare da subito il lavoro quotidiano, in particolare la relazione con gli studenti o i colleghi di corso. Il portfolio ha perciò stimolato una professionalità in contesto, diventando in tal modo occasione di vera formazione in servizio. Per altri, il lavoro di ricerca ha significato cogliere l'opportunità di autoosservarsi in azione o è stato visto come momento di crescita professionale.

Un secondo aspetto interessante, riscontrato da tutti, è stato il senso di appartenenza alla comunità professionale che la ricerca-azione ha ridestato: la condivisione di questa esperienza e il giudicarla insieme ha fatto cogliere l'importanza della vera collegialità, in quanto essa favorisce la crescita professionale di ciascuno e di tutti, aprendo alla logica della progettualità integrata e della trasversalità pluridisciplinare.

Da ultimo, se è vero che la ricerca-azione ha permesso di lavorare direttamente sul campo, in questo caso la propria scuola, è altrettanto chiaro che la professionalità cresce in un contesto favorevole, ma a sua volta incrementa la qualità del contesto medesimo. Di qui l'idea che il portfolio sviluppi autoconsapevolezza positiva non per inutili autocelebrazioni, ma in funzione e al servizio di tutta la comunità scolastica, perché il docente può davvero sentirsi una risorsa umana insostituibile.

Alla ricerca della propria identità

Istituto professionale “Aldovrandi-Rubbiani” di Bologna

Il progetto sul portfolio è stato visto come opportunità di riflessione sulla propria professionalità e la formazione didattica, a partire da una dettagliata analisi del proprio istituto e dei bisogni formativi degli studenti. Il progetto ha infatti stimolato da subito un'osservazione attenta del contesto di riferimento visto come ambiente educativo e formativo, e messo in moto una ricerca su come poter migliorare la qualità dell'offerta formativa tenendo conto dei bisogni degli studenti, ma anche della capacità professionale dei docenti di flettersi e adattarsi alla domanda emersa.

In particolare le docenti hanno individuato tre linee di azione da portare avanti nella loro ricerca sul portfolio:

- a) un miglioramento della qualità degli interventi per favorire l'integrazione scolastica degli allievi in difficoltà o in situazione di disagio sociale;
- b) la necessità di rivedere e riqualificare i processi formativi e il ruolo dei docenti;
- c) la realizzazione del portfolio inteso come strumento per studiare e conoscere che tipo di costruzione o rappresentazione i docenti ricercatori attribuiscono alla loro professione in continua evoluzione relativamente al contesto in cui operano.

La definizione data della ricerca-azione è stata: “*Un metodo di lavoro il cui scopo è quello di calare la ricerca nella realtà della scuola, della ‘nostra scuola’ e più in particolare nella classe, attraverso il coinvolgimento diretto di noi docenti ricercatrici?*”.

Pensata dunque in termini di processo la ricerca-azione, secondo le docenti, ha significato perseguire tre obiettivi:

- 1) riflettere collettivamente e individualmente sul proprio insegnamento per acquisire una maggiore consapevolezza rispetto alla propria attività didattica;
- 2) migliorare la capacità di autovalutazione del proprio operare per individuarne sia punti di debolezza, sia punti di forza;
- 3) potenziare e migliorare la capacità di valutazione dei propri allievi cercando di acquisire strumenti sempre più efficaci per la verifica del reale, concreto e differente livello di apprendimento/conoscenza raggiunto dagli allievi.

Dunque la pratica riflessiva ha permesso loro non solo di individuare i punti nodali della professionalità, ma anche di ragionare insieme sulla natura dei successi e delle difficoltà che si incontrano attivando continui e proficui confronti. Alla fine di questa lucida analisi le docenti hanno formulato alcune griglie da utilizzare in classe, strumenti di auto-osservazione che tenevano conto di come era condotta la lezione, di quali principi metodologici si seguivano, di come l'errore veniva sfruttato e di come più in generale era gestito il rapporto con gli studenti, anche in casi difficili.

Quanto alla costruzione del portfolio, le docenti ricercatrici si sono giustamente orientate non a seguire un modello già dato, o peggio ancora, a rifletterne in astratto, quanto piuttosto a realizzare il proprio, finalizzandolo al contesto di riferimento. Detto con le loro parole: “*La costruzione del portfolio non deve sottostare al principio dell'omogeneità*”.

fine a se stessa, ma deve essere invece la testimonianza tangibile di un processo di riflessione individuale all'interno del quale il docente decide sulle scelte dei materiali di accompagnamento in autonomia".

Altrettanto interessante nella conduzione della ricerca è stato quanto emerso dall'affermazione di una docente, in cui tutte peraltro si sono riconosciute: *"raccontare la propria biografia di apprendimento ha costituito una ulteriore occasione di formazione"*; vale a dire che per queste docenti si è trattato di attivare una fase di riflessione personale sul loro percorso formativo e di fare un bilancio della formazione effettuata per vederne possibilità di sviluppo e implementazione.

Analizzando la sezione della 'professionalità in contesto' esse hanno rilevato che la pratica riflessiva a cui erano stimulate per la redazione del loro portfolio ha permesso loro di *"scattare delle vere e proprie istantanee sui diversi momenti del lavoro in classe, per la classe e fuori della classe e di osservarle con la lente di ingrandimento per coglierne i particolari"*. Anzi *"È stato utile anche confrontare le foto di oggi con quelle più sbiadite degli anni passati, per rendersi conto che non si è semplicemente cambiati o cresciuti per l'esperienza, ma che quei cambiamenti chiedevano di essere interpretati, riletti con occhi nuovi, come diceva Proust"*.

Ragionando sul progetto di sviluppo professionale, che è stato visto come *trait d'union* tra le sezioni precedenti e l'ultima, si è riflettuto sulla natura degli stimoli alla crescita professionale, che, per alcune di loro, vengono soprattutto dalla peculiarità dell'ambiente in cui si opera, a cui si aggiungono certamente gli interessi e i desideri personali. Nell'evidenziare la necessità di attrezzarsi di nuove competenze per poter far fronte ai bisogni multiformi degli studenti, si è notato che il piano formativo, ultima sezione del portfolio, ha in qualche modo costretto le insegnanti a porsi delle mete formative verificabili, progettate con maggiore consapevolezza e concretezza.

In generale a conclusione della ricerca-azione è emerso come la stesura del portfolio abbia dato la possibilità alle docenti non solo di riflettere, come già si diceva, ma anche di studiare e approfondire certe tematiche alla luce della consapevolezza che comunque il proprio modo di insegnare deve partire da un'indagine più profonda sull'identità della persona che insegna, la quale si confronta, e in un certo senso si mette a nudo, con i colleghi, costruendo così un forte senso di appartenenza all'intera comunità scolastica. Anzi, nell'individuare le competenze di ciascuno, emergeva la necessità di un confronto, e molto di più, di lavorare insieme sulle macrocompetenze e sulla trasversalità, evitando di entrare nel merito delle conoscenze disciplinari.

La difficoltà maggiore è stata riscontrata riguardo alla natura dei materiali da allegare alle diverse sezioni del portfolio: a volte è sembrata eccessiva la richiesta di dare sempre visibilità agli aspetti della professionalità, anche perché certi documenti a seconda di come erano letti potevano documentarne diversi aspetti.

Certo è che gli scambi comunicativi frequenti, la condivisione, l'apertura e disponibilità di ciascuna docente e il raccontarsi reciproco sono stati visti anche come stimolo alla riflessione personale e privata tra un momento collegiale e l'altro. Pertanto l'esperienza di ricerca-azione, da tutte vissuta come importante momento di crescita professionale, ha stimolato un'indagine di tipo ermeneutico, di ricerca delle ragioni che hanno guidato scelte di metodi e strategie didattiche, ma anche di comportamenti or-

ganizzativi, andando a esplorare il sommerso di ciò che si progetta, si elabora e si mette in atto. L'aspetto cognitivo e metacognitivo nella costruzione del portfolio si è poi tradotto in un'esperienza concreta di formazione in servizio che ogni giorno influenzava il proprio modo di insegnare, determinando e rafforzando una maggiore consapevolezza e autostima nei confronti del proprio operato.

Un archivio di risorse per la scuola

Istituto tecnico commerciale "Serra" di Cesena

Dalla riflessione all'interno del gruppo di lavoro è emerso che il portfolio può essere uno strumento non valutativo, ma flessibile e aperto all'implementazione della professionalità: la valutazione può essere intesa semmai come un momento conclusivo della riflessione, in cui si tirano le somme della propria esperienza professionale. Nel riscoprire l'identità poliedrica della professionalità docente si è sottolineata l'importanza della lettura del passato per capire quanto la formazione, l'aggiornamento e le esperienze professionali abbiano lasciato traccia nel lavoro quotidiano di oggi.

Quindi si è trattato di 'partire dall'inizio con la consapevolezza di oggi'. E per fare questo, se la discussione di gruppo metteva a fuoco le tematiche e i punti nodali, si è tuttavia ritenuto prevalente il bisogno di un lavoro individuale, probabilmente dovuto anche alla diversa appartenenza disciplinare, che ha richiesto una visione retrospettiva decisamente diversificata. Per la stessa ragione si è definito il portfolio come un modello non univoco, ma del tutto personalizzato, la cui significatività è data nel descrivere e documentare le esperienze non necessariamente all'avanguardia o sperimentali, ma le buone pratiche quotidiane capaci di testimoniare un processo di sviluppo costante e coerente rispetto alla propria formazione continua. Si è comunque lavorato per individuare le tappe o quei cambiamenti necessari che per ciascun docente hanno voluto dire costruire o ricostruire la propria professionalità a partire dal riconoscimento di nuovi bisogni formativi ed educativi degli allievi (metodologia e didattica, nuove tecnologie e strategie di insegnamento-apprendimento).

Le difficoltà incontrate, man mano che si cresceva nella consapevolezza della ricerca-azione, sono state di tipo compilativo-organizzativo: le sezioni sono risultate troppe e le schede di accompagnamento un po' ridondanti, con il rischio di richiedere più la compilazione di un curriculum che una riflessione sul percorso formativo professionale.

Altrettanto difficile è stato ricostruire e documentare gli incarichi svolti all'interno della scuola, perché non è consolidata la pratica della formalizzazione degli stessi o delle funzioni. Non esiste un monitoraggio delle competenze dei ruoli organizzativi e tutoriali acquisiti dai docenti. Eppure lasciare una traccia più visibile del lavoro del docente permetterebbe alla scuola di valorizzare maggiormente la sua professionalità. Altrettanto dicasi per il lavoro d'aula, che è più concepito come una trasmissione del sapere che come un'occasione di crescita professionale. Pertanto con queste premesse il team dei docenti ricercatori ha optato per una descrizione sintetica del proprio operato, cercando di fotografarla in modo oggettivo, rinunciando alla presentazione

‘degli aspetti migliori’ per non cadere in false autocelebrazioni di valore troppo auto-referenziale.

I processi realizzati, interni ed esterni alla ricerca-azione, sono partiti dal constatare che il valore aggiunto della compilazione di un portfolio non è dato solo dai prodotti che vengono esibiti, ma soprattutto dalla riflessione che li accompagna e dalla metariflessione che accompagna la ricerca. Il guadagno professionale ottenuto dal fare il proprio portfolio e dal partecipare a questa ricerca-azione sono così riassumibili:

1) comprendere l'importanza della cultura della documentazione e del portfolio come strumento agile e funzionale allo sviluppo e alla gestione delle risorse umane;

2) individuare una mappa delle competenze e valorizzare un team di docenti capaci di guidare altri colleghi in questo processo di riflessione professionale; creando consapevolezza, *“si aiuta a coniugare l'azione quotidiana con un sistema formativo valoriale di cui si ha fortemente bisogno; ci si sente soggetti che sostengono la motivazione, la coesione del gruppo e il senso di appartenenza alla scuola”*;

3) valorizzare la figura del docente ricercatore in modo tale che le esperienze migliori possano circolare all'interno della scuola, in modo da diventare sistema e occasione di crescita comune;

4) sottolineare l'importanza della collegialità, che si gioca anche in una trasferibilità degli approcci disciplinari, importante punto di partenza se si vuole ragionare in termini di competenze, oltre che di conoscenze.

In conclusione la domanda è: quanto incide la professionalità docente come risorsa all'interno dell'autonomia di un'istituzione scolastica? Il portfolio può rappresentare una risposta percorribile a questo problema, perché esso *“non è solo da intendersi come strumento di un docente che ricostruisce la propria memoria professionale, ma è un archivio di risorse umane della scuola che diventa il corpo centrale della progettazione e dell'offerta formativa”*.

Elogio del (gruppo) docente riflessivo

Direzione Didattica 8° Circolo di Modena

Durante i numerosi incontri, resi necessari perché i singoli docenti potessero “rimodulare i diversi lavori in un unico documento”, si è mirato a creare un portfolio che fosse nella sua formulazione una reale mediazione tra le diverse identità, secondo un modello con caratteristiche oggettive, aperto, ampliabile, rivedibile, in modo tale da essere fruibile da parte delle diverse realtà presenti fra il personale della scuola e che desse tracce di lavoro possibili a tutti coloro che volessero apprestarsi a fare il proprio portfolio.

La prima preoccupazione dei docenti ricercatori si è mossa nella direzione di trovare un linguaggio comune e un'omogeneità di impostazione, che si traducesse in una coerenza dei documenti scelti, per evitare ogni rischio di autoreferenzialità. Ricercare temi condivisi, valori e obiettivi comuni su cui lavorare ha, nella sua formulazione collegiale, garantito una certa coerenza interna, rispettosa comunque delle esperienze più diversificate.

La riflessione in comune ha significato un confronto serrato con l'altro, un reale progettare insieme e infine un giudizio condiviso sull'efficacia di questo lavoro di ricerca-azione, prima di tutto di tipo metacognitivo. Ciò ha permesso una rivalutazione continua di ciò che si è fatto, dei guadagni professionali ottenuti alla luce dei propri punti di forza e di debolezza in vista di una possibile trasformazione del proprio lavoro. Infatti, nel voler organizzare al meglio quanto fatto e documentato, era visibile a tutti i ricercatori come questo processo riflessivo favorisse il divenire consapevoli della propria evoluzione professionale nel tempo, ancor più validata nel confronto con i colleghi, in grado di poterla comprendere e valorizzare.

La decisione di creare un portfolio di tipo elettronico ha rimarcato da un lato il carattere di fruibilità dello strumento e dall'altro la sua modificabilità *in itinere*, facendone "un palinsesto d'uso". Alla fine dei lavori si è unanimemente riconosciuto che il portfolio modifica il divenire dell'insegnante perché lo rende più consapevole del progetto didattico-educativo impostato nel tempo nelle classi, favorendo la ricerca di un filo conduttore e di come questo si sia modificato nel tempo, grazie alla maturazione professionale, agli aggiornamenti e allo studio continui messi in opera dai docenti.

Oltre alla riflessione, tuttavia, i ricercatori hanno notato altri aspetti di crescita professionale nella creazione del portfolio, quali ad esempio, l'uso di Power Point, che ha fatto loro capire come la strumentalità elettronica sia un nuovo ponte per il futuro, ma anche l'opportunità di una comunicazione più profonda e sistematica all'interno del gruppo professionale per mettere in circolo le buone pratiche e, di conseguenza, la capacità di facilitare un apprendimento collegiale significativo.

L'io e il noi professionale

Liceo Scientifico Statale "Respighi" di Piacenza

Il lavoro è iniziato facendo una sorta di anamnesi per ripercorrere i processi attraverso i quali si assumono determinate decisioni nello svolgere la propria professione (dalla stesura di un progetto a come meglio relazionarsi con gli studenti, ad esempio). L'interesse per la ricerca ha motivato da subito i docenti a chiedersi il perché di un portfolio o che cosa potesse essere documentabile della propria azione educativa quotidiana. Dalla discussione è emerso che il portfolio può essere un importante strumento di autoriflessione ma anche di consultazione di buone pratiche per i colleghi: "*Se si segue una pedagogia del progetto, basato su una progettazione precisa, magari confluita in un concreto prodotto finale (verifica, relazione, CD...) può essere agevole riempire il proprio portfolio*".

La ricerca-azione ha evidenziato che "*sul campo si deve inevitabilmente riflettere in azione*", perché ciò che si insegna va ben oltre gli obiettivi che riempiono il registro personale, in quanto tutto è finalizzato a portare l'alunno a conoscere se stesso e ad acquisire un metodo di lavoro che lo accompagni lungo tutto l'arco della vita. Dunque il portfolio serve per autovalutarsi, per raccogliere le buone pratiche, ma può essere anche una carta di presentazione in più, ad esempio quando ci si trasferisce in un nuovo istituto.

La costruzione del portfolio è risultata occasione di confronto approfondito, specie le sezioni sulla formazione professionale e sulla professionalità in contesto, laddove si sono sottolineati gli aspetti della trasferibilità e della trasversalità, che hanno come presupposti la sistematicità progettuale e diversi modelli didattico-pedagogici, per tutti un riferimento costante nel lavoro quotidiano. Da qui il valore del portfolio anche come strumento metadidattico che ha permesso ai ricercatori di trovare nel confronto un solido aiuto professionale.

In sostanza il processo autoriflessivo messo in atto per la stesura di questo strumento ha favorito una conoscenza del proprio io professionale a tutto campo, rivisitato e rivitalizzato proprio nella messa in comune di riflessioni, esperienze, stili, conoscenze e competenze che connotano le scelte personali nel campo dell'educazione e dell'istruzione di ciascun docente.

Tra competenza e passione per il lavoro

Liceo Statale d'Arte "Toschi" di Parma

I docenti ricercatori si sono inizialmente posti la domanda sul significato dello strumento portfolio. Mentre se ne è sottolineato il valore non valutativo, si è affermata tuttavia l'importanza della ricerca-azione da mettere in atto, prima, dopo e durante la sua compilazione. Spesso gli aggiornamenti dei docenti si rivelano inutili e astratti e non lasciano traccia, invece la compilazione del proprio portfolio riguarda direttamente il docente, lo coinvolge da protagonista, a maggior ragione perché è uno strumento non calato dall'alto, ma assolutamente modificabile e personalizzabile. Inoltre il valore aggiunto della ricerca-azione è stato la collegialità, in quanto la discussione comune su come impostare le singole sezioni del portfolio ha rivelato tutta la sua utilità.

Riflettere sulle proprie competenze ha permesso di mettere a fuoco l'idea di insegnamento, l'idea formativa della propria disciplina, la sua rilevanza culturale, ma anche le strategie da mettere in campo nel momento della didattica in classe. Quanto a cosa selezionare per documentare meglio il proprio vissuto professionale, il gruppo ha individuato alcuni indicatori quali:

- occasioni che mettono in evidenza ciò che ha determinato *cambiamenti* nel proprio agire professionale;
- occasioni che hanno determinato *aggiustamenti*;
- occasioni che hanno incentivato la *passione* per la propria disciplina;
- occasioni che hanno confermato il desiderio di aumentare la competenza *nonostante* le difficoltà incontrate.

Una delle considerazioni più ricorrenti è quella sulla validità del portfolio visto come contributo a una migliore professionalità sul campo, che si gioca anche all'interno di una comunità professionale che motiva, determina cambiamenti e sollecita a un continuo miglioramento nonostante le incongruenze della scuola.

Nello specifico i docenti hanno ritenuto opportuno selezionare e ridurre i punti di riflessione secondo criteri di rilevanza e significatività professionale in:

- 1) identità e formazione professionale (la passione per la disciplina);
- 2) competenze e professionalità in contesto (i luoghi in cui ho esercitato e i cambiamenti apportati);
- 3) sviluppo professionale e piano formativo (desiderio di continuare ‘nonostante’).

In particolare per ciò che riguarda la sezione dello sviluppo professionale e il piano formativo si è sottolineata come vero indicatore di buona professionalità l’attivazione di ricerche e progetti di tipo trasversale e pluridisciplinare, mentre secondo i docenti ricercatori la collaborazione tra contesti professionali diversi, capaci di stimolare metodologie riflessive e documentative nella pratica didattica, è da mettere tra le aree professionali da potenziare.

Dialoghi sulla professionalità docente

Istituto comprensivo “Bassi” di Castel Bolognese (Ra)

La prima finalità della ricerca-azione è stata individuata nel “Riflettere sul significato di essere docenti oggi”, in un’epoca piena di contraddizioni, nell’era del villaggio globale e della *knowledge society*, “*per scoprire se e come si è trasformata la nostra professione, se è riuscita ad adeguarsi alle multiformi istanze dell’odierna realtà sociale oppure no e in caso negativo cosa fare per essere al passo*”.

La compilazione del portfolio, dunque, è stata un’opportunità che le docenti hanno colto con divertimento e ironia, facendo “un’operazione maieutica” che non ha provocato angosce particolari o senso di frustrazione, ma solo “*una concreta riflessione sul vissuto professionale di ciascuna componente del gruppo messo in comune e passato alla lente per ritrovare e discutere sia punti di incontro sia caratteristiche peculiari e diversificate*”. I prodotti realizzati, a testimonianza di quattro storie professionali diverse, sono comunque nati da un lavoro sinergico frutto di un clima di collaborazione e comprensione reali. Dal confronto sui significati attribuiti da ciascuna ricercatrice al prodotto da realizzare, tenuto vivo anche attraverso la mail on line, le singole docenti hanno realizzato il proprio portfolio, illustrandolo nel suo farsi durante gli incontri, in cui venivano anche presentati i materiali documentativi.

Durante i lavori sono comunque emersi punti di forza e di criticità del portfolio.

Da un lato si è rilevata infatti l’importanza del “fare il punto della situazione”, del mettersi in discussione, dell’uscire dalla propria quotidianità e dalle abitudini per effettuare un bilancio professionale coerente e lucido, senza autocelebrazioni o eccessivo senso critico; dall’altro si ritiene che il portfolio non possa diventare in toto lo strumento rappresentativo della professionalità del docente, delle sue caratteristiche, delle sue reali capacità e attitudini: come è possibile, ad esempio, documentare l’ineffabilità del dialogo educativo che si instaura con gli alunni? Fermo restando che effettuare bilanci di competenze o avviare processi di autovalutazione a scopi principalmente personali può essere utile e vantaggioso.

Quanto alle sezioni del portfolio, da cinque, come proposto, sono state rimodulate in quattro: il percorso formativo e il profilo professionale, la professionalità in contesto, il progetto di sviluppo professionale, il piano formativo.

Ogni docente ha allestito la sua tipologia di portfolio, nata tuttavia dopo la discussione comune vissuta come un arricchimento del gruppo, da cui ciascuna ha preso spunto per il proprio lavoro individuale. Gli incontri tra le ricercatrici si sono rivelati *“produttivi ed efficaci sotto il profilo decisionale ma anche del confronto e della mediazione (non dimentichiamo che si tratta di un istituto comprensivo con vari ordini di scuola. N.d.r.), intesi come momenti della strategia organizzativa attuata per tarare i percorsi di costruzione del portfolio”*. E ancora *“Le quattro figure si sono rivelate complementari attuando un’interazione di reciprocità, che potrebbe essere schematizzata come segue. Il tutor ha partecipato all’interazione con ruolo di osservatore-moderatore-supporter”*.

Per concludere, si è riscontrato che la comunicazione in rete (una *mailing list* o meglio una piattaforma *open source* dotata di forum) potrebbe essere utile a garantire un confronto sistematico tra gli appartenenti al gruppo e facilitare gli scambi di esperienze, senza necessariamente organizzare incontri in presenza.

La coesione della comunità professionale

Istituto comprensivo di Castellarano (Re)

Il gruppo di lavoro, costituito da due docenti di scuola secondaria di primo grado, una di scuola primaria e una di scuola dell’infanzia, ha colto subito l’importanza dell’opportunità offertagli per favorire un processo di coesione nel corpo docente, aumentando la condivisione per contrastare l’eccesso di autoreferenzialità e dare continuità agli ordini di scuola, nella consapevolezza di dover dare unità agli interventi educativi del loro istituto.

In questa ottica i processi attivati nel gruppo di lavoro hanno insistito sul rivedere, definire, dare importanza, riflettere e utilizzare la critica o autocritica del proprio operare in positivo, per meglio progettare il cambiamento, attraverso questo percorso di autoformazione/formazione.

In particolare si è sottolineata l’importanza della documentazione dei percorsi professionali di ciascuna, da mettere in comune in vista di un sostegno reciproco al cambiamento.

La valenza del portfolio è stata intravista nel suo carattere introspettivo da un lato e orientativo dall’altro, per ciascuna e per tutte, perché si è riscontrata l’importanza di una progettazione concordata all’interno dell’*équipe* docente, la cui finalità ultima è rispondere al meglio ai bisogni formativi dei ragazzi.

Nel compilare le varie sezioni del portfolio, nella discussione e aiuto vicendevole, sono emersi dubbi e interrogativi circa i materiali da ricercare, selezionare e allegare; di qui la necessità di creare uno strumento agile, flessibile, dinamico, tutto da sperimentare, anche attraverso il mezzo informatico.

Stimate a fare un bilancio dell'esperienza di ricerca-azione alla fine del percorso, le docenti hanno sottolineato l'importanza delle riflessioni che il lavoro ha messo in atto, al di là e al di sopra della stesura del portfolio, e hanno concluso affermando: *“Riteniamo assolutamente indispensabile il condividere ogni singolo passo di questo processo all'interno di un gruppo di ricerca, meglio se diversificato come composizione e con il prezioso supporto di un tutor esterno”*. Altro aspetto importante da notare è stata la presenza del dirigente dell'istituto, sollecitata dal gruppo di ricerca, perché si è ritenuto che, oltre a essere osservatore esterno *“il dirigente può meglio cogliere aspetti impliciti o sottovalutati per creare già le condizioni di una funzionale e corretta presentazione della ricerca ai colleghi, con la prospettiva di implementare il portfolio”* a livello di istituto. Infatti, la scuola è il luogo della ricerca e della sperimentazione, del continuo divenire e dei processi che richiedono tempo e perseveranza, a partire da una rivalutazione delle piccole azioni quotidiane. Riflettere su di esse compilando il proprio diario di bordo, altra funzione del portfolio, potrebbe aprire una prospettiva assolutamente interessante per rivitalizzare la professionalità docente.

Confrontarsi per crescere

Scuola elementare paritaria S. Vincenzo di Ferrara

Il gruppo di ricerca, costituito da quattro maestre elementari con esperienze diversificate per anni di anzianità, ma anche per formazione professionale, vive e si alimenta in un contesto educativo dal forte senso di appartenenza e di reciprocità all'interno di un istituto paritario, si potrebbe dire, a conduzione familiare, composto da alcune sezioni di scuola dell'infanzia e da altre di scuola elementare. Nonostante un clima di lavoro già comunitario, data la natura della scuola, le docenti, invitate a partecipare al progetto dalla loro direttrice, sempre molto attenta alle iniziative di innovazione proposte dall'Ufficio Scolastico Regionale, si sono coinvolte con grande interesse e motivazione, data la novità dell'esperienza.

All'inizio del percorso si sono messi a fuoco la ricerca-azione (per molte di loro, appunto, del tutto nuova) e il suo valore formativo; poi si è avviato il lavoro sul portfolio. Da subito è emersa la validità di un tale strumento per raccontarsi, sia sotto il profilo educativo sia sotto quello più specifico dell'identità professionale. Il conoscersi più a fondo attraverso la costruzione del proprio portfolio ha favorito un'ulteriore crescita della stima per il proprio lavoro quotidiano, valorizzato ulteriormente dal gruppo di ricerca. E mentre da un lato cresceva una riflessione autocritica sul proprio operato, dall'altro la condivisione dei portfolio era un forte stimolo a vedere come anche gli altri colleghi interpretano il lavoro che un insegnante fa, a volte cogliendone ulteriori spunti di osservazione.

La sezione *“Professionalità in contesto”* ha fatto emergere la riscoperta di abilità pregresse (alcune insegnanti hanno alle spalle vissuti professionali diversi) da poter riutilizzare in modo più consapevole all'interno dell'insegnamento. La sezione *“Progetto di sviluppo professionale e piano formativo”* è risultata significativa perché ha posto l'accento su come continuare a implementare le proprie buone pratiche in un contesto

abbastanza autoreferenziale. Non a caso le ricercatrici hanno trovato molto utili gli incontri e i confronti con altre istituzioni scolastiche per crescere nella propria professionalità, aprendo gli orizzonti al contesto regionale di riferimento. Ritengono inoltre che la ricerca-azione, così come impostata dal gruppo di lavoro, debba diventare patrimonio dell'intera comunità scolastica con il coinvolgimento di altre insegnanti che potrebbero a loro volta compilare il proprio portfolio sotto la supervisione delle attuali ricercatrici.

Comprensione e bilancio delle proprie competenze

Scuola media statale "Alighieri-Fermi" di Rimini

La ricerca è sembrata un'opportunità significativa per affrontare alcuni decisivi problemi di particolare attualità propri della professione docente, quali:

- l'identità del docente;
- la valutazione e l'autovalutazione dei docenti;
- la possibilità di differenziare compiti e ruoli all'interno della funzione docente;
- la ridefinizione del percorso professionale dei docenti in termini di carriera;
- la spendibilità delle competenze del docente al di fuori della propria scuola;
- l'urgenza di un maggior riconoscimento della funzione sociale dei docenti.

In secondo luogo la ricerca-azione ha messo in atto modalità costruttive di confronto tra colleghi riguardo alla creazione di uno strumento quale il portfolio, insistendo in modo particolare sulla dimensione comunitaria dell'insegnamento, che invece di fatto è ancora concepito in modo individualistico. Dunque, la ricerca-azione è diventata una sorta di 'scommessa' circa la possibilità di condividere realmente il proprio vissuto professionale, in quanto si sono messe in comune idee, scoperte, difficoltà, domande, proposte, cosa che – per quanto il gruppo fosse costituito da persone già abituate a lavorare in équipe – non si può dare per scontata, anche perché la ricerca-azione non solo favoriva la condivisione della propria esperienza professionale, ma anche in un certo senso, la sua valutazione.

Fin dall'inizio si è discusso circa l'opportunità di produrre portfolio omogenei come impostazione e forma o, viceversa, portfolio corrispondenti a modelli differenti per poi arrivare alla decisione di un modello di portfolio comune e condiviso, alla base del quale sta la risposta alla domanda: a cosa serve il portfolio?

Sostanzialmente gli aspetti rilevanti riguardo all'utilità del portfolio si possono riassumere in quattro punti:

- il portfolio è uno strumento sia di autoconoscenza sia di comunicazione delle proprie competenze nella scuola in cui si opera, in funzione perciò anche di eventuali assunzioni di responsabilità al di fuori dell'insegnamento;
- il portfolio è uno strumento di revisione e documentazione del proprio percorso professionale, la cui comprensione e valorizzazione può servire sia alla crescita del docente sia alla scuola stessa;

- il portfolio è uno strumento di autovalutazione, utile per la trasferibilità di esperienze professionali, in forma di buone pratiche;
- il portfolio è uno strumento flessibile in relazione agli scopi per cui viene utilizzato.

Nel contesto della ricerca-azione lo si è giudicato utile in quanto consente una riflessione critica sul proprio lavoro, in vista di un miglioramento continuo delle proprie capacità professionali e per una crescita qualitativa del servizio offerto dalla scuola.

Alla luce di questa scelta di campo ogni portfolio è risultato composto di quattro sezioni, ognuna delle quali risponde a esigenze di tipo conoscitivo e valutativo ritenute fondamentali. Nello specifico:

1. sezione anagrafica;
2. linee guida del processo formativo (idee forti sull'insegnamento, esperienze di studio, attività di formazione come discente e/o formatore, esperienze lavorative, pubblicazioni);
3. esperienze scolastiche (attività didattiche significative, funzioni e incarichi, membro di commissioni o gruppi di lavoro);
4. competenze acquisite.

L'impianto logico che ha ispirato ciascuna sezione parte rispettivamente dalla identificazione del docente e della sua posizione lavorativa (sezione anagrafica), evidenzia l'itinerario che ha portato al costruirsi della sua professionalità (linee guida del processo formativo), ne segnala esperienze scolastiche che hanno scandito e caratterizzato il suo percorso professionale (esperienze scolastiche), per approdare alle competenze acquisite, in cui sono contenute *“le indicazioni valutative più esplicite, in termini di consapevolezza maturata sia rispetto all'acquisizione di un determinato patrimonio professionale, sia rispetto alla possibile fruibilità di tale bagaglio di competenza in altri contesti o in situazioni diverse”*.

Nello specifico, le competenze professionali meritevoli di essere evidenziate, e perciò comunicate, sono state raccolte in sette gruppi:

- competenze di tipo disciplinare;
- competenze di tipo relazionale, in particolare con gli allievi e con i colleghi;
- competenze di carattere metodologico-didattico;
- competenze psico-pedagogiche ed educative;
- competenze organizzative;
- competenze di ricerca e sviluppo dell'attività di insegnamento;
- competenze di tipo tecnico (uso del computer, attrezzature specifiche, macchinari, ecc.).

Il portfolio così costruito, dunque, ha assunto un carattere prevalentemente conoscitivo e autovalutativo, e non certificativo, laddove ciascuna sezione ha voluto ipotizzare dei contenuti a partire dalle reali esperienze maturate dalle insegnanti-ricercatrici.

Da segnalare infine che tale modello di portfolio è stato presentato in sede di Collegio dei docenti con lo scopo da un lato di illustrare il senso complessivo della ricerca-azione nonché le modalità del suo svolgimento, dall'altro di mostrarne la validità per migliorare la qualità della professione docente e del servizio complessivamente offerto dalla scuola.

NARRAZIONE, ARGOMENTAZIONE E COSTRUZIONE DEL PORTFOLIO

Giuliana Santarelli

Insegnante, Supervisore presso l'Università di Bologna

Muoversi narrativamente in campo educativo

Il portfolio, metafora per il curriculum e l'insegnamento, documentazione professionale, metodo ricognitivo per l'attribuzione di valore in campo educativo, si presenta come un'esperienza narrativa. Costruire un portfolio significa muoversi narrativamente alla ricerca di sintonie fra il sapere, le operazioni curriculari scolastiche e la conoscenza pratica personale. L'insegnante mette insieme conoscenze, fatti, esperienze e costruisce, attraverso il linguaggio e la capacità di rappresentazione, un'immagine di sé e un'identità. La narrazione è la forma che porta tutto a unità perché consente di intervenire sulla frammentazione.

Freud ci ha reso consapevoli del potere narrativo di una storia coerente, in particolare del modo in cui una ricostruzione può riempire dei vuoti, rendere sensato ciò che non è, riorganizzare i fatti in un insieme intellegibile. Una storia ben costruita possiede una verità narrativa reale e immediata che porta con sé un significato importante.

Duccio Demetrio, il massimo esperto di studi sull'autobiografia, afferma che scrivere di sé fa sentire meglio, libera e ricongiunge¹, è emozione rappacificatrice², istanza curativa, giovamento spirituale che crea ordine nell'archivio della memoria³; significa prendersi cura di se stessi e assumersene la responsabilità.

Per Bruner la modalità narrativa ha valore come senso e riflessione, modo di affrontare l'incoerenza e le contraddizioni, standard formale che opera a un metalivello. Attraverso le narrazioni si costruiscono una versione di noi stessi nel mondo, un modello di identità, ripensamenti della propria storia e occasioni di approfondimento. La narrazione rappresenta una fra le prime modalità di apprendere e di organizzare la conoscenza, è invenzione di storie che aiuta a darsi delle spiegazioni e a organizzare meglio le funzioni cognitive. Noi parliamo di noi a noi stessi e inventiamo un racconto su cosa siamo e cosa è accaduto. Le storie che creano il sé col tempo si accumulano, si adattano alle situazioni nuove, anche i ricordi appartengono alle storie sul sé. La creazione del sé è un'arte narrativa, muove dall'intimo ma anche dall'esterno, perché gli atti narrativi sono guidati da modelli culturali.

¹ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1995.

² *Ibidem*.

³ "L'imprinting è un modello della memoria e la memoria stessa diventa un aspetto della storicità dell'individuo". P. Donghi, L. Preta, *In principio era la cura*, Laterza, Bari, 1995.

Narrazione, identità e biografia

Nel nostro caso, la narrazione è costruzione di identità professionale, strumento riflessivo, atto formativo, ambito di cambiamento, presa di consapevolezza. La biografia professionale è singolarità che mette in evidenza personali architetture dell'intersoggettività cognitiva e relazionale, come portfolio è narrazione di se stessi in un gruppo di ricerca, che prevede il prosieguo, sempre in un gruppo ma di insegnanti-colleghi, nella scuola. Ciò costituisce l'*istanza metacognitiva* del portfolio, che richiede approfondimento di abilità conoscitive e maggiore consapevolezza dei percorsi di conoscenza attuali e del passato, attività autoformativa e formativa, per stessa testimonianza degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca.

Michel Foucault⁴ parla delle pratiche della cultura di sé: “*Si è chiamati ad assumere se stessi come oggetto di conoscenza e campo d'azione, allo scopo di trasformarsi, correggersi, purificarsi, edificare la propria salvezza. Solo gli spiriti tranquilli e sereni possono (...), mentre quelli sempre carichi di impegni, come fossero sotto un giogo, non possono voltarsi a guardare indietro*”⁵. Questa biografia professionale delle competenze non è un'autobiografia, anche se contiene elementi autobiografici e se i due strumenti hanno tratti comuni. È quasi superfluo elencare le differenze, in quanto le finalità, il materiale di supporto, l'architettura professionalizzante, il testo non solo narrativo ma argomentativo, lo stile non intimista o strettamente privato hanno una finalità valutativa e autovalutativa a scopi dichiaratamente professionali e un auspicabile utilizzo nella formazione in servizio. Tuttavia un dossier delle competenze è anche, soprattutto nella parte iniziale, una narrazione, in quanto strumento di comunicazione e conoscenza.

Si può pensare che il portfolio possa appropriarsi di alcune delle istanze che appartengono al metodo autobiografico: Silvia Leonelli⁶ afferma che la narrazione è una particolare forma di comunicazione, e cita Bruner⁷ a proposito di narrazione e rappresentazione. Nel tratteggiare le valenze educative dell'autobiografia e il lavoro dei pedagogisti, Leonelli accenna ad alcuni elementi teorici del pensiero autobiografico in educazione, validi nella formazione, che rispondono alle seguenti istanze: *euristico-esplicativa, formativa, trasformativa, motivazionale, curativa, metacognitiva*⁸.

Queste istanze sono anche del portfolio e meriterebbero ulteriori approfondimenti.

Argomentazione e narrazione: due modi di raccontare

La terza sezione del portfolio si intitola “Professionalità in contesto”: *Questa sezione è il cuore del portfolio e ricostruisce e documenta l'esercizio delle competenze professionali inerenti alle aree: disciplinare, comunicativa e relazionale, psicopedagogica, metodologico-didattica, organizzativa, della ricerca e dello sviluppo.*

⁴ M. Foucault, *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano, 1993.

⁵ *Ibidem*.

⁶ S. Leonelli, *La narrazione autobiografica: potenzialità e percorsi per la formazione in gruppo*, in M. Contini (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma, 2000.

⁷ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.

⁸ S. Leonelli, *ibidem*.

L'insegnamento richiede una molteplicità di competenze, afferenti a queste diverse aree, per cui il medesimo materiale allegato può documentare più competenze. Il *Protocollo di prodotto* fa riferimento a *una serie di schede di accompagnamento dei materiali/documenti (una scheda per ogni materiale)*. *Le schede hanno la funzione di presentare il materiale stesso a cui si riferiscono e di precisarne il ruolo e il carattere documentale all'interno del portfolio*, hanno funzione argomentativa.

Il portfolio ha una *cornice narrativa*, ossatura dell'impianto, e una *struttura argomentata* che accompagna i materiali allegati e documenta la qualità didattica, i principi pedagogici, il rapporto tra competenze professionali e apprendimenti degli alunni, la relazione fra competenze e contesti professionali, le funzioni ricoperte all'interno dell'istituto, i progetti realizzati, il lavoro in aula e il clima. Nella terza sezione sono in primo piano le funzioni organizzativo-gestionali, la didattica e la situazione di aula: è importante dichiarare e dimostrare in uno stile argomentato⁹ i saperi e le teorie e come questi si traducono nella pratica.

Argomentare significa 'sostenere con argomenti', cioè con prove, la propria opinione su un determinato problema. I testi argomentativi hanno in comune lo scopo, quello di persuadere chi ascolta, e il modo, cioè come si cerca di raggiungere lo scopo con argomenti convincenti. L'efficacia di un'argomentazione dipende dalla forza e solidità degli argomenti utilizzati per dimostrare la validità della tesi e dal modo in cui gli argomenti si presentano. Il testo argomentativo utilizza un lessico 'valutativamente orientato' per indurre il destinatario a valutare positivamente o negativamente il fatto in oggetto.

Descrivere e argomentare la professionalità in contesto

Si possono, ad esempio, elencare i seguenti compiti istituzionali svolti da un'insegnante che ha partecipato alla ricerca. Cito da un portfolio: *coordinatrice del Dipartimento di Lettere per Triennio e Biennio, coordinatrice di classe, Funzione Obiettivo 2 - sostegno alla docenza, funzione strumentale-aggiornamento docenti, componente del Consiglio d'Istituto, componente della Commissione inserimento alunni stranieri, coordinatrice corso integrato con l'Istituto di formazione ENGIM*. Sul piano pedagogico e disciplinare l'insegnante fa riferimento *al metodo Feuerstein, nello specifico il PAS, ai criteri per la programmazione, alle modalità di valutazione, alle mappe e all'uso del PowerPoint per le lezioni e l'attività di recupero sugli errori*.

Il materiale allegato è descritto con una scheda di accompagnamento, che spiega, chiarisce e motiva i principi didattici e la competenza messa in campo. La professionalità in contesto è esposta in maniera dettagliata per aree (disciplinare, comunicativa e relazionale, psicopedagogica, metodologico-didattica, metodi e strategie, tempi e risorse, verifica, misurazione e valutazione, attività di recupero, area organizzativa, area della ricerca e dello sviluppo). Nell'area organizzativa, si possono inserire anche i compiti

⁹ Durante le attività di tirocinio per la formazione dei docenti, con gradualità e complessità crescenti, ogni studente frequentante il corso di laurea in Scienze della Formazione primaria redige un diario argomentato: non viene considerata sufficiente la stesura narrativa e descrittiva. *Il diario: dalle rappresentazioni soggettive alle elaborazioni professionali*, da Supervisor di Bologna e Modena-Reggio Emilia, *Tracciare un percorso. I tirocini e i laboratori nel corso di laurea in scienze della formazione primaria*, Clueb, Bologna, 2006.

istituzionali, ad esempio: *coordinatrice del Consiglio di classe, coordinatrice del Dipartimento di tedesco, coordinatrice del progetto Lingue-Certificazione esterna, coordinatrice di progetti di Scambio culturale*. La professionalità di questa docente, come insegnamento e compiti organizzativi, si dispiega nella disciplina, così pure l'area della ricerca e dello sviluppo, la partecipazione, il guadagno culturale, le attività intraprese, i contributi, il coordinamento, lo sguardo al futuro. Afferma la professoressa: “*Rispetto a quanto programmato ho un atteggiamento flessibile, cioè cerco di strutturare il mio insegnamento sugli interessi e sui bisogni degli allievi e sono pronta a integrare, modificare, ridurre i contenuti a seconda delle esigenze*”.

Le insegnanti di Modena nel loro documento di programmazione si soffermano sull'area disciplinare logico-matematica: “*L'approccio metodologico generale che adottiamo in ogni attività si fonda sull'idea che la matematica si identifica con la capacità di risolvere i problemi. È una didattica che propone ai bambini situazioni problematiche per stimolare sia la ricerca di soluzioni, frutto dell'intuizione e del ragionamento, sia la consapevolezza metacognitiva, cioè la riflessione su quali strategie di pensiero sono state utilizzate per giungere alla soluzione. Per problema intendiamo una qualsiasi situazione (non solo di tipo aritmetico) la cui soluzione non sia immediata e in cui i bambini ricorrono a strategie a volte differenti*”.

Sui materiali portati ad esempio si possono fare alcune considerazioni a proposito di stile argomentativo, concordando col gruppo di ricercatori di Parma (*Protocollo di processo*): “*Si incontrano difficoltà a individuare criteri di competenza e nel reperire materiale che possa testimoniare la competenza*”. Occorre sostenere con argomentazioni la didattica e la competenza messa in campo perché una descrizione, anche esaustiva, è insufficiente se non fa appello a ragioni e criteri propri della disciplina. Forse la scheda di accompagnamento dovrebbe chiedere espressamente al docente di articolare, motivare, spiegare, supportare pedagogicamente, così da permettere alla competenza di mostrarsi.

La situazione di difficoltà degli allievi della professoressa di tedesco avrà richiesto il susseguirsi di passi e di azioni, scelte e cambiamenti finalizzati a interventi di recupero. Le insegnanti della scuola primaria di Modena non mettono in evidenza i testi scritti e i materiali utilizzati per insegnare matematica e non rispondono alla domanda: come fa la maestra a insegnare a risolvere un problema? Cosa avviene in aula coi bambini quando si insegna loro a risolvere problemi? Come si riconosce la competenza della maestra a insegnare la matematica? Forse servirebbe raccontare un momento significativo di una lezione nei suoi passaggi più importanti e successivamente far capire con un'esemplificazione il perché di un'azione, il significato di una domanda, una mossa cognitiva. Occorre restringere probabilmente le richieste rispetto al numero di materiali allegati, ma lasciare più spazio all'argomentazione.

La lettura diacronica e comparativa

Si evidenziano i punti fondamentali per una *lettura diacronica e comparativa* delle cinque sezioni e successivamente si riportano alcune *istanze paradigmatiche* che dicono come ogni insegnante sia pervenuto alla propria biografia formativa e professionale.

Ricorrono, poi, chiamati in modi diversi, due interrogativi da considerare: il carattere di *veridicità* dell'operazione, intesa anche come *validazione*, e *la sua scientificità*.

L'io narrante

In alcuni portfolio il soggetto si nasconde, con un po' di sarcasmo, dietro prodotti senza presentazioni autobiografiche, definite 'autoreferenziali', privilegiando tabelle o mappe computerizzate. Come afferma il gruppo di Cesena nel *Protocollo di processo*: “Sin dall'inizio si è manifestata una posizione critica del gruppo rispetto ad alcuni obiettivi della ricerca: se non si individua un destinatario, lo strumento che si realizza resta autoreferenziale e promuove un'idea di vissuto professionale che non necessariamente valida la qualità del nostro lavoro... A questo primo elemento di criticità se ne è aggiunto un secondo riferito all'impianto di validazione dello strumento, che non è chiaro dal punto di vista scientifico”.

Altri prodotti, al contrario, sono curati da docenti 'con la voglia di parlare di sé' (indugiare nella narrazione va a scapito della funzione del portfolio?).

La differenziazione per ordini di scuola

La dominanza di elementi disciplinari e cognitivi, accompagnata da argomentazioni, titoli e contenuti strettamente disciplinari propri della scuola media, soprattutto superiore, può essere di difficile comprensione per chi non è altrettanto esperto nella disciplina. Ciò avvalorava la tesi secondo cui il portfolio dovrebbe essere discusso e validato all'interno della scuola di provenienza, alla presenza dei colleghi, sia durante la formazione che nell'auspicabile ricaduta scolastica. Non si può non riconoscere la ricchezza dei percorsi e la preparazione culturale di questi insegnanti, che uniscono alle competenze disciplinari qualificate specializzazioni, ma l'approfondimento dell'attività di aula ha un contorno opaco se non è possibile entrare nel merito delle proposte didattiche e dei contesti.

Dalla narrazione all'argomentazione

Il portfolio ubbidisce a un disegno conoscitivo e comunicativo complesso: in quanto biografia professionale è narrazione e descrizione della propria vita professionale, nello stesso tempo è attività interpretativa perché sceglie eventi e fatti attribuendo loro significato, poi si fa argomentazione mediante schede di supporto e materiali allegati al fine di attestare la competenza. Queste diverse strutture costituiscono una trama, un'architettura da cui gli insegnanti *imparano* la loro conoscenza, descrivono la propria esperienza di insegnamento, identificano un percorso significativo per se stessi. La struttura formale del portfolio contiene una parte narrata ricca di elementi professionali anche autobiografici, con *ruolo di cornice di collegamento e di senso*, come recita il *Protocollo di prodotto*, soprattutto nelle prime due sezioni (identità professionale, percorso formativo, crescita professionale del sé), e un'altra parte argomentata, relativa agli aspetti di contenuto e di competenza, più specifica e significativa rispetto ai ruoli e alle funzioni della professionalità. Una serie di portfolio organizzati secondo le medesime istanze e sezioni consente una più agevole compilazione e analisi. Il modello può facilitare l'uso, ma deve essere un modello flessibile, che sia possibile personalizzare.

Altri lavori (gruppo di Rimini) mettono in luce un elemento poco citato o di cui è sfuggita la rilevanza, cioè la presenza o meno di precedenti esperienze lavorative e del-

le relative competenze acquisite¹⁰. Il gruppo ha adottato il modello di portfolio proposto dalla ricerca, ma ogni insegnante ne ha fatto una stesura personalizzata, fino a presentare un portfolio dove la funzione narrativo-descrittiva procede mediante schemi, tabelle, classificazioni ed elenchi costruiti dalle professoressa che ordinano, incasellano, definiscono le competenze secondo le sei facce del *cubo*¹¹. Manca la quinta sezione relativa al piano formativo.

Le docenti di Rimini affermano nel *Protocollo di processo*: “*Si è fin dall’inizio discusso se produrre portfolio omogenei come impostazione e forma o, viceversa, portfolio corrispondenti a modelli differenti: la scelta è ben presto caduta sulla prima opzione, perché è sembrato più produttivo il confronto circa il modello di portfolio comune e condiviso. Sinteticamente si può osservare che il modello di portfolio che è stato giudicato utile è quello che consente una riflessione critica sul proprio lavoro, in vista di un miglioramento continuo delle proprie capacità professionali e per una crescita qualitativa del servizio offerto dalla scuola*”. Inoltre: in alcuni portfolio le cinque sezioni non sono state sempre metodicamente compilate, ma sono state accorpate *identità e formazione professionale*, così come hanno fatto al Liceo statale d’Arte “Toschi” di Parma.

Sempre a proposito del modello di portfolio, si afferma nella *Traccia di Processo* del gruppo di Cesena: “*Un altro punto di discussione ha riguardato la non univocità del modello di prodotto del portfolio: anche se non si è stravolto il modello di prodotto del portfolio, che pure deve essere nella sua struttura condiviso e leggibile ed essere uno strumento in cui il docente si rispecchia, tuttavia alcune sezioni sono state accorpate e soprattutto l’ultima non è stata praticamente affrontata. L’impianto dello strumento è legato al percorso formativo personale, all’appartenenza disciplinare, e la scelta grafico-iconica e verbale connota la personalità del docente, il grado di scuola di appartenenza e le modalità comunicative che privilegiano il nostro lavoro*”.

Il ruolo del tutor

Il portfolio può assumere caratteristiche particolari anche sulla base degli stili di conduzione dei tutor di gruppo, come a Ferrara¹². Affermano le docenti nel *Protocollo di processo*, quando espongono le difficoltà di questo lavoro: “*scarsa comprensione delle consegne e difficoltà nel capire come organizzare il lavoro ... abbiamo fatto chiarezza riguardo la nostra identità professionale ... abbiamo imparato il reale significato della ricerca-azione ... scarsa prontezza nel vedersi e nel valutarsi*”.

¹⁰ *Il sestante. Competenze allo specchio* (Provincia autonoma di Bolzano), è l’home-page di un progetto comune di formazione professionale tedesca e ladina, dell’Intendenza scolastica tedesca, dell’Intendenza scolastica italiana, finanziato dal Fondo Sociale Europeo. Si tratta di seminari destinati agli adulti, suddivisi in tre sezioni: percorso di vita, raccolta informazioni, motivazioni; analisi delle competenze; bilancio, visione, obiettivi. Il materiale comprende informazioni su altre attività lavorative precedenti e non scolastiche, oppure le considera in prospettiva futura.

¹¹ È il *cubo* che rappresenta, con le sei facce, le competenze dell’insegnante: USR E-R, IRRE E-R, *Il portfolio dell’insegnante*, Tecnodid, Napoli, 2005. Si veda anche a pag. 34 del presente volume.

¹² Tutor del gruppo di Ferrara sono state Cristina Mignatti e Ivana Summa. O. Scandella, *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

Si evince che le tutor hanno lavorato anche *sul gruppo* e non solo *sul compito* previsto dalla ricerca e le insegnanti stesse testimoniano un percorso di conoscenza. Il tutor del gruppo solitamente svolge una funzione orientativa, di accompagnamento, di regista suggeritore, attivando modalità conversazionali e costruttive. Alcuni insegnanti che non conoscono la ricerca-azione, per loro ammissione, hanno fatto formazione sul campo. I prodotti del gruppo di Ferrara contengono metafore delle sezioni, danno spazio alla rappresentazione grafico-pittorica: così il disegno di uno specchio sta per l'identità professionale, case stilizzate e linee curve significano le diverse tappe del percorso professionale. Nella precedente ricerca sul portfolio si sono evidenziate parole ed espressioni idonee a guidare la riflessione secondo alcuni macroindicatori, fra cui le metafore. In quella fase erano stati citati pedigree, presentazione, raccolta di materiali significativi, talenti, carta di identità, autobiografia, mappatura¹³.

“Per conoscere il portfolio si utilizza una forma linguistica che non chiude l’oggetto della nostra attività dentro al linguaggio tecnico secondo la logica cosa-nome-definizione, ma, nel timore di non sapere, si utilizza inconsapevolmente la metafora che risponde a una logica interpretativa, soggettiva e rappresentativa. La metafora è un linguaggio aperto, in questo caso è un modo di dire e immaginare quello che inizialmente si intuisce come portfolio. La dimensione soggettiva domina dentro alla chiave metaforica, come in un gioco di invenzione: sembra, somiglia a...”

Il progetto di sviluppo professionale

Scrivere il portfolio è un modo di ricostruire il passato attraverso tappe ed esperienze. Possiamo dire che il curriculum è la traccia delle tappe significative, degli eventi formativi, dei traguardi, dei titoli e sta dentro al portfolio senza coincidere con esso. Gli insegnanti hanno inserito il *curriculum vitae et studiorum* nelle diverse sezioni: il diploma, il certificato di laurea, la certificazione di abilitazione all'insegnamento si trovano nella prima sezione relativa all'identità professionale, gli attestati di partecipazione e di frequenza a corsi di formazione nella sezione dedicata alla formazione e alla professionalità in contesto.

Alcuni hanno inserito direttamente il curriculum completo, altri ancora l'hanno chiamato *percorso di studi*, qualcuno l'ha trasformato attraverso la narrazione in identità e formazione professionale.

L'ultima sezione, dedicata al piano formativo, è generalmente meno sviluppata delle precedenti. Emergono i punti forti dell'insegnamento, si individua l'area suscettibile di miglioramento, ma senza approfondire. La criticità e la riflessione esercitate sia sulle esperienze compiute che sui progetti che seguiranno contengono l'idea della direzione dell'azione educativa. L'esercizio di ripensamento sul passato proietta i suoi risultati sul futuro, il portfolio ha tra le sue possibilità quella di provocare cambiamenti futuri. Si tratta di un'istanza trasformativa perché la categoria del futuro presuppone un salto in avanti, oltre l'attività che si sta svolgendo; ciò significa attenzione per la formazione

¹³ G. Santarelli, *Il portfolio: tra vissuti e metafore*, in *Il portfolio dell'insegnante*, cit.

in quanto sviluppo dell'individuo e valutazione dei cambiamenti. Alcune proposte hanno come centro gli studenti e le discipline, altre il sé professionale.

A proposito del progetto di sviluppo professionale il Protocollo afferma alla quarta sezione: *“Questa sezione presenta orientamenti, scelte, desideri, aspettative e finalità legate al proprio sviluppo professionale, partendo dalla propria rappresentazione professionale ed evidenziando le relazioni con l'esperienza professionale presentata nelle sezioni precedenti per migliorare la propria pratica e in generale per la crescita professionale, esplicitando sia il proprio piano formativo, sia gli obiettivi di sviluppo professionale a cui esso si lega. La quinta sezione presenta il piano di formazione professionale e le strategie che si intendono attuare per realizzarlo, indicando le aree professionali da potenziare anche in relazione con il proprio progetto di sviluppo professionale e con la riflessione scaturita dalla costruzione delle sezioni precedenti”*.

La direzione di ciascuno nel tempo è molto netta, ma passato, presente e futuro non si danno per gli insegnanti nelle stesse proporzioni: il futuro è intravisto, non ci sono molte aspettative e soprattutto si esprimono desideri, ma non si entra nel concreto. Sembra che ognuno volga lo sguardo intorno a sé e si appunti cosa gli piacerebbe o di cosa ci sarebbe bisogno. *Mi piacerebbe, vorrei approfondire* possono dirci che siamo all'inizio di un processo di riflessione e approfondimento, si compila un elenco di bisogni, curiosità, necessità, lacune, si può anche pensare a un'istanza motivazionale, perché si delineano desideri, bisogni e aspirazioni.

Il carattere di unicità di ogni portfolio

Ogni portfolio contiene una storia. Il gruppo di Ferrara elabora slide in *powerpoint*, e propone, come traccia per la scrittura, queste domande:

Quarta sezione: *“sento la necessità di seguire corsi di aggiornamento? In quali ambiti disciplinari potrei applicare gli aggiornamenti seguiti?”*.

Quinta sezione: *“condivido la mia esperienza professionale con altri colleghi? Intendo svolgere per tutta la vita questa professione? Quali sono i miei elementi di eccellenza? Quali sono le aree disciplinari in cui posso migliorare? C'è in me l'esigenza di interrogarmi professionalmente per migliorarmi?”*.

Scrive sulle sezioni quarta e quinta il gruppo di Modena nel *Protocollo di processo*: *“A partire dall'analisi delle varie aree, fare un bilancio dei propri punti di forza e dei propri punti di debolezza per... divenire consapevoli dei propri limiti, scoprire le proprie potenzialità da sviluppare, sfruttare al meglio le risorse personali”*. E ancora: *“Progetti di sviluppo professionale: obiettivi di arricchimento professionale a medio e lungo termine, impegni e buoni propositi per la professionalità, progetti di miglioramento per sviluppare i punti di debolezza”*.

Il gruppo di Reggio Emilia distingue, nel progetto di sviluppo professionale, se quest'ultimo sia finalizzato alla crescita del docente o se al miglioramento della scuola, perché non sempre questi due aspetti hanno tempi coincidenti. *“Bello e stimolante, dopo quasi 27 anni di insegnamento, volere e potere continuare a progettare il proprio sviluppo professionale. C'è poi la grande, fondamentale sfida dell'informatica... dovrei continuare ad ampliare... anche dal punto di vista disciplinare ... essere una professoressa di lettere, alla quale sono quasi sempre demandati una molteplicità di impegni”*. Il miglioramento della scuola e il benessere degli stu-

denti sul piano cognitivo e relazionale sono al centro dei pensieri degli insegnanti ricercatori e ciascuno ne scrive secondo l'esperienza e il contesto di appartenenza.

“Per svolgere un buon lavoro didattico ci vuole tempo, troppo tempo. Dovrò quindi risolvere questo problema, dovrò imparare a organizzarmi meglio, dovrò mettere a punto schemi rapidi e facilmente adattabili alla programmazione sempre diversa: gli stessi percorsi mi annoiano e non mi divertono; ogni anno devo trovare qualcosa che non so. Questo è il divertente: me lo insegnano gli studenti, che mi tengono vivo senza saperlo. Il loro punto di percezione è diverso dal mio. Quando mi spiegano come hanno inteso Catullo o Cesare o Manzoni, c'è sempre almeno un dettaglio a cui io non avevo mai pensato. A quel dettaglio appendo il mio povero sapere e rispondo al loro punto di vista”.

Si può dire che per tutti i risultati finali attesi sono la crescita degli studenti come conoscenza, sviluppo educativo e morale, costruzione di abilità tecniche e cognitive (Parma). Individuate le aree di eccellenza, il miglioramento è previsto nelle discipline dove ci si riconosce meno attrezzati e preparati (Ferrara). Si accenna al futuro miglioramento, a esperienze di formazione e di ricerca, si sottolinea l'importanza di incontrare gli altri, impegnarsi nelle innovazioni, mettersi in gioco.

“E qui è bene confessare che se fossimo stati in grado di aggiornarci continuamente non saremmo più insegnanti liceali, ma saremmo altrove, perché le nostre conoscenze disciplinari sono bloccate, rigide, talvolta vecchie. È invece un problema di competenze. Per quelle bisogna aggiornarsi continuamente, sperimentare, confrontare le intuizioni che abbiamo sul campo con i percorsi della scienza educativa. Non sempre lo facciamo. Dovremmo farlo”.

Il collegamento teoria-pratica

È la ricerca che stabilisce il nesso teoria-pratica. La ricerca dell'insegnante non prescinde dalla pratica, l'insegnante 'in ricerca' sa dove andare, per cui un *dettaglio* si trasforma in un gancio a cui appendere il *povero sapere* per ripartire. È questo il punto cruciale della quarta e quinta sezione del portfolio. Il piano formativo e il progetto di sviluppo professionale fanno parte del percorso di ricerca, che non è soltanto un elenco di desiderata, una vaga ipotesi di lavoro e di futuro nella scuola, ma anche un 'appiglio' o una nuova strada per proseguire. La ricerca nella scuola non si realizza soltanto secondo la normativa, ma è un atteggiamento verso l'insegnamento¹⁴.

“Quando proviamo a descrivere il rapporto fra conoscenza-ricerca-formazione ci interroghiamo su cosa fare e come essere ... Occorre mettere in luce questi aspetti pedagogici propri della dimensione etica e dell'impegno professionale in quanto requisiti per la ricerca e trarli fuori da quella zona d'ombra dove la scuola li confina e oscura, con la complicità silenziosa dei suoi protagonisti”.

L'educazione è un'azione intenzionale che assume il significato di un progetto, un'idea importante nel pensiero occidentale, e si riferisce all'uomo sia nella sua capacità di elaborare progetti, sia di vivere la propria vita come progetto. La dimensione progettuale dell'educazione si traduce attraverso l'azione, durante la quale il docente compie la parte più rilevante della sua ricerca didattica in termini di scelte e decisioni, fini e

¹⁴ G. Santarelli, *L'utopia della ricerca*, in “Innovazione educativa”, anno XXIII, n. 5, settembre-ottobre 2003.

principi, indicazioni metodologiche e contenuto, di cui l'educatore si assume la responsabilità¹⁵. La riflessione sull'azione e sulla costruzione della conoscenza nei contesti di azione professionale è scarsamente praticata nella scuola e il portfolio potrebbe essere uno strumento idoneo a questo scopo.

Il gruppo, la relazione, la collegialità

L'insegnante non lavora da solo: relazione, compiti e responsabilità condivisi, persone significative (figure fatali, mentore, ecc.) esperienze di lavoro in team, elementi di *stanzialità* o *nomadismo*, incontri professionali e di studio, realizzazioni e traguardi, luoghi e tempi condivisi, modelli comunicativi, progettazione, modalità partecipative, ricognitive, osservative, discorsive, interattive, esperienze di emarginazione e isolamento non sono semplici parole ma pratiche reali.

La figura dell'insegnante è pensata in riferimento a un gruppo con cui vive l'incontro e il confronto come momento discorsivo sulle esperienze educative. Il gruppo nella scuola è protagonista attraverso linguaggi, codici, valori, contenuti condivisi. Anche la riflessione sul portfolio si compie in gruppo: ciascuno ha scritto individualmente il suo portfolio, ma il gruppo è sempre sullo sfondo, come contesto facilitante, spazio per la discussione comune; così i portfolio di uno stesso gruppo hanno la stessa struttura, un'eguale copertina, configurando un modello condiviso perché sottoposto a discussione.

I partecipanti hanno portato a termine il compito condividendo l'*istanza formativa* o *autoformentiva* mediante vicinanza emotiva e confronto, come dichiarano i *Protocolli di Processo*: l'ascolto degli interventi degli altri, la comparazione, l'associarsi alle opinioni fra i componenti fanno formazione e autoformazione. Anche in questa attività il gruppo ha garantito un guadagno intrasoggettivo condiviso, è stato condizione di maggiore significato, ha fornito razionalità congetturale di percorso e di prodotto, ha sottolineato il duplice ruolo di 'narratori qui, attori là', è stato di aiuto nella trasformazione dell'esperienza per darle visibilità, ha tollerato l'espressione di commenti e di valutazioni da parte di ogni suo componente, ha contribuito al clima emotivo dei lavori, ha attivato processi cognitivi e propositivi. Il gruppo docente perciò veicola ricorsività delle esperienze comuni, ubbidisce a istanze e finalità formative, origina crescita professionale e sviluppo.

¹⁵ L'educazione è sempre metaforizzazione del tempo e protensione che ne sottolinea il versante utopico. Il mondo cristiano medievale rappresenta la tensione del conoscere con la *quête*. Secondo Agamben, la *quête* è il tentativo dell'uomo che può soltanto conoscere il bene *per scientiam* senza farne esperienza e non può unire scienza ed esperienza in un unico soggetto. Perceval è il personaggio emblematico della *quête*, perché vede il Graal ma non ne fa esperienza. Mentre l'esperienza scientifica è la costruzione di una via certa alla conoscenza, una *métodos*, la *quête* è invece il riconoscimento che l'assenza di via è l'unica esperienza possibile per l'uomo, il Graal è ciò che costituisce la giusta esperienza umana come assenza di via. Alberto Asor Rosa, durante il convegno del CIDI, *La nuova scuola: il senso delle riforme*, Ferrara, 22-24 marzo 2001, nel suo intervento dal titolo *Cultura, memoria e costruzione di senso*, ha affermato che il lavoro dell'insegnante potrebbe somigliare a una *quête*. G. Santarelli, *Educare all'avventura*, in "La rivista di pedagogia e didattica", n. 1-2, anno II, gennaio-aprile 2005, PensaMultimedia.

Esperienze dai gruppi: il valore aggiunto del portfolio

Nelle testimonianze dei partecipanti emergono motivazioni, guadagni formativi e criticità. Vediamone una veloce rassegna.

Reggio Emilia. I quattro portfolio si caratterizzano per esperienze molto diverse nell'ambito dei tre ordini di scuola, ma hanno in comune la ricerca di cosa significa essere insegnante. Il gruppo ha lavorato e discusso intensamente e ha evidenziato questi punti critici: scelta di un linguaggio narrativo ma non troppo personale, sintesi efficace e chiara, selezione dei punti/passaggi significativi, selezione dei materiali di documentazione, pertinenti, fruibili, non sovrabbondanti. Punti di forza: rilettura/riscoperta della propria storia professionale, riconoscimento delle motivazioni a insegnare, condivisione dei principi educativi.

Modena. Gli incontri sono stati numerosi poiché gli insegnanti sperimentatori hanno dovuto rimodulare i singoli lavori in un unico documento, nel quale raccogliere il meglio delle riflessioni individuali, affinché il risultato fosse reale mediazione fra le diverse identità, le differenti esperienze e la maggiore o minore quantità di servizio prestata. Percorso di lavoro (del gruppo): *“Costruire un linguaggio comune ... nodi organizzativi ... autoriflessione ... lettura dei singoli prodotti e valutazioni?”*.

Castel Bolognese (Ra). *“Concreta riflessione sul vissuto professionale (di ciascun componente del gruppo) ‘messo in comune’ e ‘passato alla lente’ ... i prodotti realizzati sono quattro portfolio diversi per quattro storie professionali diverse, ma costruiti sinergicamente in un clima di cooperazione e comprensione ... solo attraverso la discussione sugli scopi e le finalità del portfolio è stato possibile fare una scelta operativa personale?”*.

Parma. *“È interessante che (il portfolio) non sia stato calato dall'alto e si possa ancora discutere e/o modificare ... il gruppo individua alcuni indicatori di selezione: occasioni che mettono in evidenza ciò che ha determinato cambiamenti nel proprio agire professionale; occasioni che hanno determinato aggiustamenti, occasioni che hanno incentivato la passione verso la propria disciplina, occasioni che hanno confermato il desiderio di aumentare la competenza nonostante le difficoltà incontrate?”*.

Bologna. Le insegnanti hanno coinvolto gli studenti, prima di scrivere il loro portfolio, e hanno considerato i bisogni formativi dei ragazzi mettendoli in relazione con il loro insegnamento, tanto che hanno somministrato in classe un questionario sulla lezione, l'applicazione dei principi metodologici, gli errori, il rapporto con gli studenti.

Rimini. *“La ricerca-azione ha inteso mettere in atto modalità costruttive di confronto tra colleghi, ... insistendo in particolar modo sulla dimensione comunitaria dell'insegnamento, che anche in questa esperienza si mostra come una caratteristica essenziale della professione docente, in realtà ancora troppo spesso ridotta a procedure di tipo individualistico, al di là di tanta insistenza formale sulla collegialità?”*.

Le istanze fondamentali del portfolio

La lettura diacronica si accompagna ad alcune istanze paradigmatiche caratterizzanti la natura di questo strumento.

Il paradigma epistemologico

Muovere dal singolo insegnante capovolge il metodo tradizionale quantitativo, assiomatico, assertivo: le più recenti teorie della conoscenza affermano la nascita di un paradigma epistemologico di marca fenomenologica contro quello cognitivista e positivista, che cambia la concezione della conoscenza e anche la figura dell'insegnante, a cui si riconosce consapevolezza e responsabilità degli atti cognitivi e delle azioni concrete. È in primo piano la responsabilità creativa e costruttiva del soggetto conoscente come prospettiva della ricerca qualitativa in educazione. Da ciò deriva una conoscenza pratica personale come storia individuale unica e autentica, che si rinviene nella stesura di ogni portfolio come presentazione di sé e identità professionale.

Questi insegnanti sono andati all'origine del loro percorso, sia soggettivo che professionale, fin là dove le due storie si incontrano. Possiamo impadronirci del felice titolo di un paragrafo *Procedere per storie* di un testo di Mariagrazia Contini¹⁶ per affermare con l'autrice che *“accettare come caratteristica fondamentale dell'esperienza la problematicità che l'attraversa secondo forme e gradi diversi, implica che il nostro agire – e interagire – abbandoni la pretesa di eludere rischi e difficoltà connessi alla problematicità stessa, ma che, d'altra parte, sia autorizzato a sperimentare vie inedite”*. Ci si trova di fronte a strategie e storie singolari che contribuiscono ad assegnare significatività epistemica alle ricostruzioni, da cui differenti significati per differenti soggetti. La presenza di storie cognitive tutte diverse è anche in relazione con le diverse idee di portfolio.

La documentazione: una trama 'singolare'

Le diverse testimonianze prodotte evidenziano, oltre a uno stile narrativo personale, singolare e affettivamente caratterizzato, un'esperienza e una storia professionale, un'identità professionale che si configura in percorsi diversamente intrapresi, in un minore o maggiore disvelamento di elementi autobiografici. In queste scritture il personale si mischia e si separa dal professionale e viceversa. Si tratta di un'identità professionale dovuta a una particolare conoscenza di contesto, con connotazioni di ordine estetico e affettivo intrise di una forte identità cognitiva: è la trama del pensiero di ciascuno percorsa a ritroso, con movimenti di andata e ritorno.

Questa trama comprende tanti elementi che si incrociano, come inclinazione, formazione, esperienze, incontri, scelte, rischi, iniziative, imposizioni, percorsi e progetti, cambiamenti, eventi formativi, adesioni, frequenze e partecipazioni, materiali, metodologie formative, campi di intervento e di saperi, specializzazioni.

La dimensione storica

La scuola diventa luogo di costruzione 'storica' di coloro che vi lavorano e ciascuno si costruisce nella relazione con gli altri, in senso professionale e culturale: l'insegnante si riappropria del passato per valorizzare la professionalità. Nel rifarsi alla propria storia si obbedisce a un'istanza euristico-esplicativa e si compie una scelta,

¹⁶ M. Contini, *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

perché nel portfolio non può starci tutto. Nel considerare la traiettoria esistenziale e professionale compiuta, il soggetto incontra nella memoria gli eventi e le persone che hanno ricoperto un ruolo significativo e può soffermarsi per comprendere quanto essi abbiano influito.

Le ragioni di una scelta

“La passione per lo studio delle lingue straniere e la convinzione che un giorno avrei insegnato la lingua inglese si sono intrecciate fin dagli anni della scuola media. È da lì che vorrei cominciare, perché il mio primo mentore è stato proprio la mia prima professoressa di inglese. P. C. era una bella e giovane suora. Le mie compagne e io non ci capacitavamo del perché avesse preso il velo. A 11 anni ci dispiaceva saperla ‘sposa del Signore’, come lei si definiva, e avremmo preferito vederla in giro con un bel fidanzato. Suor P. non sedeva quasi mai dietro alla cattedra; preferiva muoversi tra i banchi e interagiva con noi solo in inglese, carica di entusiasmo e di creatività. L’ora di inglese ‘volava!’”.

La temporalità

L’insegnante ha una storia professionale che gli consente di tratteggiare la propria identità attraverso la dimensione temporale. Recita il *Protocollo di prodotto* della ricerca: *“Questa sezione ricostruisce e documenta il percorso formativo, formale e informale, delle proprie competenze professionali. Esso dovrebbe evidenziare: la formazione (formale e informale) iniziale, la formazione (formale e informale) in servizio, le scelte professionali e i contesti entro cui sono maturate, a partire dalla stessa scelta dell’insegnamento”*. Nel portfolio si può mettere in rilievo, attribuire valore e avviare pratiche di riflessione e interpretazione al fine di recuperare la progettualità sospesa tra passato e futuro. Da una fino a sei sono le pagine utilizzate per raccontarsi dal diploma fino alla laurea, con eventi formativi strettamente connessi con gli eventi della vita.

Il pensiero narrativo: tra retorica e mente

Nelle indicazioni dei due *Protocolli* ricorrono sovente le parole rappresentazione e interpretazione, infatti il portfolio è a un tempo interpretazione e rappresentazione della propria biografia professionale. Esiste uno stretto rapporto fra rappresentazione e narrazione¹⁷ e quest’ultima si collega sia all’universo della retorica che all’organizzazione della mente. La narrazione è allora retorica e rappresentazione. Come afferma Bruner, esiste un pensiero narrativo che produce buoni racconti che non corrispondono a criteri di verità, ma di verosimiglianza. Il pensiero narrativo produce un racconto coerente servendosi di analogie, metafore, interpretazioni che non appartengono al pensiero logico-scientifico.

Come le spiegazioni scientifiche sono soggette a regole, ugualmente lo sono le spiegazioni narrative e interpretative. Questa concezione relativizza il valore della rappresentazione: non esiste una rappresentazione unica e ottimale, ogni individuo vive in

¹⁷ Queste tesi sono sostenute nel volume di M. Ammaniti, D.N. Stern, *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari, 1991.

modo diverso dagli altri pur in un contesto generale a grandi linee comune. La rappresentazione è la condizione base perché si possa verificare una qualsivoglia esperienza psichica, è la modalità fondamentale per ogni possibile esperienza psichica. La rappresentazione del sé è molto più di una rappresentazione del corpo, nel sé c'è tutto, è un'organizzazione che rappresenta la persona quale è percepita.

Il mondo rappresentazionale è stato paragonato al palcoscenico di un teatro, con i personaggi che rappresentano vari soggetti. Le interpretazioni spiegano il perché di un'azione, spiegazione non scientifica ma ottimale, di grande importanza conoscitiva, perché altrettanto ampiamente generativa quanto la spiegazione scientifica, e si applica a un'ampia gamma di azioni umane. Il testo scientifico e quello narrativo sono generi propri di due forme fondamentali della vita conoscitiva. L'aspetto importante di questa ipotesi è che i generi sono sia forme epistemiche che forme letterarie.

Il portfolio come metafora dell'avventura educativa

Duccio Demetrio afferma che parlare e scrivere di sé ci fa scoprire più persone dentro, ci mette a disposizione la nostra *antologia di elettivi stili*¹⁸: i romanzieri scompongono il cast interiore. Noi siamo un cast di personaggi e abbiamo bisogno della narrazione per definirci. Sempre Demetrio ci dice che l'immaginario autobiografico facilita la scrittura personale, con una dose di manipolabilità a piacere del prodotto: *“In ogni caso una fiction viene prodotta ogni volta. La realtà, quale essa sia (e ammesso che ce ne sia una) nel momento in cui viene trascritta, dipinta, fotografata, messa in note, cambia di registro (...) assume un altro volto, che è quello della rappresentazione (...) Questa sorta di manipolazione inevitabile ci conferma in modo lampante che la vita delle cose è sempre un riflesso della vita della mente e che, di conseguenza, la vita rappresentata con un codice qualsiasi è un'altra vita ancora”*¹⁹.

Quando lo scrittore *scende in piazza*, assicurano gli *Essais* di Montaigne nella seconda metà del XVI secolo, è impossibile evitare che *si agghindi* e *si imbelletti*. Illustri studiosi di ogni epoca si sono occupati di questo aspetto dell'uomo: Cartesio, ben prima della psicoanalisi, aveva descritto le passioni dell'anima, dove gli impulsi e gli stimoli potevano far credere alla mente che le cose sono come l'ordine pulsionale desidera che siano. Come sostiene Foucault²⁰, le parole sono ponti che ci permettono di andare sani e salvi da un posto all'altro e non si ha il diritto di dire tutto, in qualsiasi occasione e su qualsiasi cosa. Si può avere fiducia nella capacità delle parole e fede nel linguaggio della ragione quando le parole vengono usate in modo mimetico per gettar luce sulle aree più oscure della vita o per oscurare quello che si vuole nascondere. Serenità, onestà, apertura sentimentale, generosità linguistica sono cose pericolose da applicare: sovente la sopravvivenza dipende da una politica di incomprensione e di disinformazione reciproca.

Noi tutti sosteniamo ogni giorno un complicatissimo gioco di continue contrattazioni e ridefinizioni di immagine e di ruoli sociali, perché il valore primario da salvaguardare

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ M. Foucault, *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

è il mantenimento del nostro e altrui ruolo nel gioco relazionale per essere membri accettati e partecipi di una comunità. Jung chiama persona, nel significato latino di *maschera*, questo io ipotetico e prospettico che soddisfa le richieste della vita sociale, senza per questo identificarsi per non perdere se stesso: “*Tutto ciò che è profondo ama la maschera. Dammi ti prego una maschera ancora! Una seconda maschera*”²¹. Non è possibile vivere senza maschera, dissimulare è azione difensiva, la verità va accompagnata dalla prudenza.

La vita professionale che prende forma

Questo *excursus* di citazioni ci assolve nella libertà di tratteggiare con belle parole un nostro ritratto, e ci offre le ragioni che comprovano il carattere di veridicità professionale di questo dossier.

La prima consiste nell'uso del *linguaggio* stesso: quando diciamo che occorre argomentare con teorie e principi l'operato scolastico sosteniamo un principio di verità, in quanto la scientificità ci tutela, possibilmente, da errori, false attribuzioni, fraintendimenti, imprecisioni, superficialità e senso comune. Allora ci è d'aiuto argomentare il lavoro d'aula e portare così in primo piano la competenza e la conoscenza.

In secondo luogo il portfolio appartiene anche alla scuola di provenienza dell'insegnante e può contare sulla *condivisione* e la verifica del gruppo di colleghi.

In ultima istanza gli enti istituzionalmente preposti, al momento di predisporre iniziative di valutazione e di autovalutazione, possono individuare percorsi, occasioni e circostanze formative in cui il portfolio delle competenze abbia una sua funzione valutativa-autovalutativa con valore formale e istituzionale. In questo modo si spoglia lo strumento degli aspetti più individuali e soggettivi a vantaggio di una *validazione* oggettivante a forma comparativa e istituzionale.

Per rassicurare gli insegnanti ricercatori che hanno sollevato il problema della validazione istituzionale e dell'autoreferenzialità del portfolio, possiamo dire con Umberto Eco: “*Se i mondi narrativi sono così confortevoli, perché non tentare di leggere lo stesso mondo reale come se fosse un romanzo?*”²². Allora si intrecciano più mondi, alcuni narrati, altri vissuti, che stanno insieme e si incontrano, si confondono, hanno bisogno gli uni degli altri. “*Un bosco, per diventare un Bosco Sacro, deve essere aggrovigliato come le foreste dei Druidi, e non ordinato come un giardino alla francese*”²³. Realtà e finzione, vero e falso potrebbero essere i clichè della nostra *sgangherabilità*²⁴, delle parti di noi che smontiamo e rimontiamo a seconda delle richieste e delle necessità, quelle che utilizziamo giorno per giorno per le diverse situazioni, pezzi smontabili che costruiscono la nostra storia, la nostra vita che non è definita una volta per tutte, ma prende forma, è deformabile, sgangherabile e sgangherata, narrata a noi stessi e agli altri²⁵.

²¹ F. Nietzsche, *Al di là del bene e del male*, Fabbri, Milano, 2004.

²² U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano, 2000.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ G. Santarelli, *La bugia come opportunità per conoscere. Una pedagogia dell'implicito e dello scarto educativo*, in “Riforma e Didattica”, Falzea, 2006.

Bibliografia

- Agamben G., *Infanzia e storia*, Einaudi, Torino, 2001.
- Ammaniti M., Stern D.N., *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari, 1991.
- AA.VV., *Il portfolio dell'insegnante*, Tecnodid, Napoli, 2004.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.
- Bruner J., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Bari, 2002.
- Cerini G., Falzoni M., Melucci A., (a cura di) *Autonomia, docenti, nuove professionalità. Percorso di formazione tra Università e scuola*.USR E-R, Tecnodid, Napoli, 2006.
- Connelly F., Michel-Clandinin D., Jean-Striano M. (a cura di), *Il curriculum come narrazione*, Loffredo, Napoli, 1997.
- Contini M., *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- Contini M., (a cura di), *Il gruppo educativo*, Carocci, Roma, 2000.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.
- Donghi P., Preta L., *In principio era la cura*, Laterza, Bari, 1995.
- Eco U., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano, 2000.
- Foucault M., *Discorso e verità nella Grecia antica*, Donzelli Editore, Roma, 1998.
- Foucault M., *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Foucault M., *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano, 1993.
- Mariani A.M., *Pedagogia e utopia*, La Scuola, Brescia, 1995.
- Nietzsche F., *Al di là del bene e del male*, Fabbri, Milano, 2004.
- Santarelli G., *Educare all'avventura*, in "La rivista di pedagogia e didattica", n. 1-2, gennaio-aprile 2005, PensaMultimedia.
- Santarelli G., *L'utopia della ricerca*, in "Innovazione educativa", n. 5, settembre-ottobre 2003.
- Santarelli G., *La bugia come opportunità per conoscere. Una pedagogia dell'implicito e dello scarto educativo*, in "Riforma e Didattica", 2006.
- Scandella O., *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
- Tanzarella M., *L'insegnante senza volto. La formazione dei docenti: perché, come*, Bulzoni, Roma, 1996.

ROSA DEI VENTI: PORTFOLIO E DINTORNI

Giuseppe Malavolta*, Paola Nannetti**

*Insegnante - ADi, **Insegnante di scuola superiore, già Supervisore SSIS

Paola Nannetti, insegnante di inglese, ha accettato con entusiasmo di far parte del gruppo ricerca-azione per la costruzione del proprio portfolio docente; insieme a lei altre tre colleghe della sua scuola. Insegna da più di vent'anni in un istituto professionale dove non nasconde le difficoltà quotidiane del suo lavoro, ma per le quali sa costantemente mettere in gioco la sua grande sensibilità, le sue doti di professionalità e la sua esperienza. Ha svolto anche per più di cinque anni la supervisione alla SSIS.

Parliamo di portfolio...

Puoi descrivere brevemente il contesto entro cui si colloca questa ricerca-azione?

Il territorio in cui opera la mia scuola, un istituto professionale di Bologna, è caratterizzato da un tessuto socio-economico variegato in continuo movimento demografico; in esso sono presenti da sempre fenomeni di immigrazione interna e, da qualche anno in maniera più accentuata, immigrazione di gruppi etnici diversi.

La nostra scuola accoglie quindi ragazzi provenienti da tali nuclei familiari che spesso sono impegnati in attività lavorative per gran parte della loro giornata. Il livello culturale medio delle famiglie risulta generalmente medio-basso, anche se recentemente si è potuto notare un suo sensibile innalzamento che si è tradotto in aspettative culturali più elevate da parte delle famiglie.

Il compito educativo viene tuttavia demandato prevalentemente alla scuola, che si trova spesso da sola ad organizzare un ambiente favorevole all'apprendimento dei sentimenti, dei valori e degli atteggiamenti etico-sociali e al tempo stesso predispone interventi educativo-didattici al fine di prevenire il disadattamento e le forme di dispersione scolastica. In quest'ottica, anche le esigenze degli alunni portatori di handicap hanno sempre trovato nella nostra scuola un'attenzione e una sensibilità tese a individuare strategie di intervento che ne facilitassero l'inserimento e favorissero il superamento delle difficoltà.

Perché hai accettato, insieme ad altre tre colleghe, di partecipare al progetto per la realizzazione del portfolio docente?

Per sviluppare un'expertise professionale sia teorica, sia pratica che è alla base delle nostre azioni e dei nostri interventi. Il portfolio professionale favorisce la *pratica riflessiva* dell'insegnante ed è quindi strumento di ricerca, che ci permette di scattare delle vere e

proprie istantanee sui diversi momenti del nostro lavoro in classe, per la classe, e fuori dalla classe e di osservarle con la lente di ingrandimento per coglierne i particolari.

È un continuo interrogarsi sulla prassi quotidiana, un'indagine che porta a scoprire le ragioni che non credevamo di trovare nel fare o, piuttosto, nel non fare una determinata cosa.

Quindi la pratica riflessiva è un elemento strettamente collegato al portfolio docente?

La *pratica riflessiva*, paradossalmente, ci consente anche di esprimere una valutazione complessiva, 'd'insieme', di quell'immagine istantanea, specie se messa accanto ad altre foto un po' sbiadite, alcune in bianco e nero, scattate un po' di anni fa!

La pratica riflessiva nasce da un processo metacognitivo che è quello di mettersi in discussione e di osservare con oggettività, e quindi con un certo distacco, il proprio percorso professionale nelle varie tappe della propria carriera, con la consapevolezza che le prossime tappe si avvicinano sempre più a un traguardo che non si vorrebbe 'tagliare'... La *pianificazione della pratica riflessiva* consiste nel predisporre un piano d'azione personale che mette in atto i dispositivi necessari alla pratica riflessiva esplicita e alla gestione del portfolio.

Quali sono in generale gli obiettivi principali del portfolio dell'insegnante?

Migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento e favorire un'autovalutazione che condurrà a una miglior conoscenza di sé e all'autostima.

Questi risultati possono essere conseguiti attraverso le seguenti modalità:

- valorizzare le esperienze che la routine ci porta ad 'archiviare'. Attraverso la documentazione di queste esperienze, siamo costretti ad aprire il nostro 'archivio' professionale e a passare in rassegna le nostre pratiche didattiche per poter effettuare una selezione. A sua volta, la selezione di esperienze comporta la riflessione sulla costruzione di criteri specifici da adottare. Si arriva così a 'ridefinire' le esperienze analizzate perché ci soffermiamo a commentarle, a valutarle, con gli 'occhi nuovi' di chi si appresta a raccontare la propria vita professionale dopo tanti anni dal suo inizio;
- dare un senso di continuità alla nostra formazione individuale perché se anche il nostro 'archivio' si aggiorna sempre, resta sempre il *nostro* archivio. Se i nostri approcci, le prassi utilizzate, le strategie didattiche implementate si evolvono, come è naturale che sia, per stare al passo con le trasformazioni richieste dalla complessità dei saperi, essi presentano comunque, almeno così è stato per me, il nostro 'marchio indelebile';
- acquisire consapevolezza del nostro *modus operandi*, dagli aspetti valoriali (le nostre convinzioni, i nostri principi...) a quelli più operativi. Non è stata la prima volta che mi sono chiesta 'che tipo di insegnante sono io?', ma un conto è chiederselo per rispondere con un generico 'sono un'insegnante che crede nel proprio lavoro', un conto è mettere per iscritto il frutto di un'auto-osservazione.

Che cos'è per te il Portfolio docente?

È il bilancio delle proprie competenze, una raccolta di diversi campioni di lavori che permettono di documentare, durante un certo periodo, il cammino effettuato in un certo ambito, ecc.

Condivido pienamente queste definizioni ed è per questo che mi trovo qui a riflettere sul significato del portfolio. Si tratta di uno strumento di crescita professionale, certamente, ma a differenza del portfolio dell'alunno, che per sua natura viene compilato da più 'mani' e quindi più attendibile come reale documentazione del percorso di apprendimento, il portfolio dell'insegnante rischia di legittimare la condizione di auto-referenzialità dalla quale alcuni docenti come me vorrebbero affrancarsi. Per questa ragione, una sezione del portfolio dovrà essere corredata da testimonianze vere di studenti e colleghi, attraverso le quali sarà possibile effettuare un riferimento incrociato tra le mie riflessioni, i miei valori, le mie pratiche quotidiane, e quello che viene realmente percepito e vissuto della mia azione pedagogica e didattica.

Dalle tue parole sembra poter dedurre che è stato facile realizzare il portfolio e che sei partita subito con le idee chiare.

Niente affatto. Ero piena di dubbi, all'inizio. Come si poteva riassumere in un documento seppur articolato in diverse sezioni (identità professionale, formazione, professionalità in contesto, progetto di sviluppo professionale, piano formativo) tutti gli anni e gli aspetti dell'insegnamento?

Era un compito arduo, se non impossibile, distinguere cosa fosse importante da essere incluso e documentato da cosa invece si potesse tralasciare. E non ero nemmeno sicura di riuscire a trovare le parole giuste per descrivere tutte le doti di abilità, di conoscenze, di competenze, di capacità di gestione della classe e di creatività alle quali si attinge in varia misura per svolgere, giorno per giorno, la propria professione al meglio.

Sono stati fondamentali la discussione e il confronto con le mie colleghe, con le quali ho condiviso l'impianto generale; questo ci ha portato a pensare al portfolio con l'aiuto di una metafora. Nel corso di questi incontri, ragionando sui valori dell'insegnamento, sono stati definiti otto punti 'irrinunciabili' nei quali i docenti-ricercatori si riconoscono.

Sono i 'punti cardinali' sui quali l'ago della bussola si è fermato spesso nel loro lavoro quotidiano.

La metafora della rosa dei venti

Vuoi spiegare meglio come vi siete ispirati a questa metafora?

La nostra metafora sull'insegnamento è rappresentata dalla 'Rosa dei venti'.

La rosa dei venti, si sa, indica la direzione di provenienza del vento rispetto al punto di osservazione. Io, come il marinaio, ho imparato con l'esperienza a cambiare il punto di osservazione per capire in quale direzione soffiava il vento nelle mie classi. Navigare con il vento a favore è un piacere, ma quando si è sottovento, ci si può far prendere dallo sconforto.

Ho superato da tempo la paura delle tempeste e prendo il largo ogni mattina con la consapevolezza che neanche la più consolidata perizia è in grado, in certi momenti, di prevenire un imprevisto cambio di venti. Accetto la sfida perché amo il mare. La mia imbarcazione è stabile, veloce e, nonostante gli anni e qualche raddobbo, stringe ancora bene il vento...

I 'punti cardinali' sui quali ci siamo concentrate sono:

1. L'automotivazione del docente, il suo coinvolgimento nell'azione didattica, l'accettazione delle 'sfide' quotidiane

L'autonomia e responsabilità aumentate, le pedagogie differenziate, il lavoro per progetti e il lavoro *in team*, la centralità assegnata ai dispositivi e alle situazioni di apprendimento disegnano uno 'scenario per un mestiere nuovo' come scrive Meirieu. Un mestiere o più mestieri in uno? Le docenti si sono confrontate a lungo sulle sfaccettature del mestiere dell'insegnante e sulle crescenti difficoltà di gestire i rapporti con gli alunni, specie con quelli più demotivati o quelli provenienti da culture 'altre', per non parlare del delicato rapporto con gli alunni diversamente abili o con difficoltà di apprendimento. Su questo primo punto le docenti sono tutte concordi nell'affermare che senza un forte coinvolgimento, uno spiccato desiderio di aiutare i propri allievi, non si andrebbe alla costante ricerca di strategie efficaci, anche in presenza di comportamenti negativi da parte degli allievi.

2. Conoscenza dei contenuti disciplinari e loro traduzione in obiettivi di apprendimento

La conoscenza dei *saperi* disciplinari è universalmente considerata come competenza principale dell'insegnante 'esperto', ma essa deve essere tradotta in obiettivi di apprendimento. Da qui la costruzione e la pianificazione di sequenze didattiche partendo dalle rappresentazioni degli alunni. È importante padroneggiare molteplici modelli di insegnamento e sviluppare strategie didattiche che consentano all'insegnante di incontrare più stili di apprendimento (si è discusso sulle modalità visive, auditive e cinestetiche e sulle intelligenze multiple) così come è importante partire dai loro errori e dagli ostacoli all'apprendimento (capire gli errori prima ancora di combatterli). Apprendere



non significa solo memorizzare, accumulare informazioni, ma ristrutturare il proprio sistema di comprensione del mondo. Questa ristrutturazione non ha luogo se non è accompagnata da un lavoro di tipo cognitivo e metacognitivo che non possiamo dare per acquisito.

3. Gestire situazioni-problema adeguate al livello e alla possibilità degli studenti

Questo punto, che si collega al precedente, riguarda anche la gestione dell'eterogeneità nel gruppo classe. Il lavoro per la programmazione settimanale, l'assegnazione di compiti autocorrettivi e il ricorso a software costituiscono risorse preziose per la gestione di situazioni-problema molto diffuse negli istituti professionali. Sviluppare la cooperazione tra alunni (*cooperative learning*) e certe forme di mutuo insegnamento fanno leva sul senso di responsabilità dei membri del gruppo e puntano molto sulla negoziazione, sulla condivisione, sul rispetto delle idee dei compagni. Si è discusso su vari problemi della pedagogia differenziata e sulla difficoltà che incontrano i docenti anche per carenza a livello di strutture. La flessibilità dell'insegnante è di primaria importanza per la gestione di questo aspetto.

4. Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento

Questo aspetto comprende il saper suscitare interesse, il desiderio di apprendere, favorire l'autostima dello studente, ma anche esplicitare il rapporto con il sapere e sviluppare la capacità di autovalutazione dello studente. Bisogna negoziare con gli alunni i diversi tipi di regole e contratti (patto formativo) per evitare discussioni sterili sul perché non sono state rispettate le consegne, per fare un esempio. La coerenza dell'insegnante è fondamentale: per fare rispettare il patto formativo, l'insegnante deve essere per primo un 'buon esempio' da seguire (ad es., non portare i compiti corretti dopo un mese...). Esplicitando i propri metodi, illustrando sempre e motivando ciò che si fa in classe, chiarendo sempre i criteri di valutazione si costruisce un rapporto sereno e proficuo.

5. Partecipare alla gestione della scuola e scambiare idee con gli altri insegnanti (dai progetti scolastici al coinvolgimento delle famiglie)

Per i docenti che operano negli istituti professionali, il lavoro di coordinamento va oltre quello 'canonico' della classe o del dipartimento disciplinare. Una delle docenti del gruppo cura la "Terza Area", che richiede impegno e competenze relazionali molto particolari. Si tratta di gestire i rapporti con il mondo esterno alla scuola e, più precisamente, con il mondo del lavoro. Organizzare gli stage aziendali è un compito 'insolitto' per un insegnante, ma la riforma estende l'alternanza scuola-lavoro anche ad altri istituti, non solo a quelli professionali: anche queste sono 'nuove' competenze che gli insegnanti dovranno acquisire. Partecipare alla gestione dell'istituto significa anche 'animare' la scuola con tutti gli interlocutori (parascolastici, quartiere, associazione genitori, ecc.) in collaborazione con i colleghi.

6. *Sfruttare le potenzialità delle nuove tecnologie*

Su questo punto le docenti sono tutte concordi. Ampiamente documentati sono i vantaggi in ambito didattico, purché le nuove tecnologie (non solo il computer, ma il video, etc.) siano sempre finalizzate a un compito e mai usate come ‘riempitivo’. Si va sempre più verso l’apprendimento on line (vedi Piattaforma Indire PuntoEdu) e gli studenti usano il mezzo informatico con molta naturalezza. Non tenere conto di questo significa ignorare la realtà dello studente.

7. *Partecipare alla costruzione di regole di vita comuni all’interno della scuola*

L’insegnante è anche un educatore, non si discute. In scuole come i professionali, gli obiettivi socio-affettivi sono tanto importanti quanto quelli cognitivi. Per molti studenti degli istituti professionali, specialmente nella fascia del biennio comune, il processo di scolarizzazione è lento e faticoso. Le docenti sono convinte che si dovrebbero trovare strumenti più efficaci per sviluppare nei ragazzi il senso di responsabilità, la puntualità, il rispetto per le persone e per l’ambiente, e che la collaborazione di tutti i docenti porterebbe sicuramente a un miglioramento della situazione così come si palesa nell’istituto.

8. *Gestire la propria formazione continua*

Oltre a impegnarsi in classe e in istituto, gli insegnanti si assumono la responsabilità di contribuire all’alimentazione delle basi di conoscenza della professione docente che devono trovare poi una ‘visibilità’ nella prassi quotidiana. A poco servono i corsi di aggiornamento o la partecipazione a convegni e seminari se non lasciano alcuna traccia nel nostro operato. Ciò non significa trasferire in aula tutto ciò che ci viene proposto, ben inteso. La riflessione, il confronto fanno scaturire nuove idee o vestono di nuovo quelle ‘vecchie’...

Allora, cosa mettere nel portfolio?

Con l’orientamento di questi ‘punti cardinali’ e della tua personale esperienza di insegnamento, cosa può contenere il portfolio docente?

- Le riflessioni sul come si è scelto questo mestiere, del come siamo, siamo state e del come vorremmo essere
- Gli obiettivi perseguiti
- Gli obiettivi da perseguire e i percorsi volti al miglioramento già in atto
- I piccoli passi già compiuti
- I quadri di riferimento
- Gli articoli di riviste o documenti in rete a supporto delle varie sezioni del portfolio
- Una bibliografia pertinente, ma non eccessivamente articolata
- Le concrete attività di sviluppo professionale: progetti futuri per la formazione continua da realizzare nei prossimi due, massimo tre anni
- I questionari/griglie di auto-osservazione

- La documentazione di uno o più progetti didattici realizzati in classe
- Uno scenario d'apprendimento particolarmente significativo
- Le testimonianze di allievi, di colleghi (anche di studenti SSIS, per chi è supervisore), di esperti di pedagogia, ecc., di tutti coloro insomma che ci hanno visto all'opera e che possono oggettivamente fornirci un feedback per migliorare.

Qual è lo stato d'animo per gestire bene il proprio portfolio?

- Essere motivato e avere voglia di migliorarsi
- Prendere coscienza di sé come insegnante
- Guardare in alto, ma a piccoli passi
- Darsi dei tempi da dedicare alla gestione del portfolio, alla riflessione e all'analisi critica (segnalare i successi, le debolezze, chiarire le ragioni, trovare delle piste percorribili di soluzione e metterle alla prova, aggiustare le proprie strategie a nuovi esperimenti).

C'è una parte del tuo portfolio che merita di essere citata perché il percorso dell'insegnante Paola Nannetti parte da qui...

Le ragioni di una scelta

La passione per lo studio delle lingue straniere e la convinzione che un giorno avrei insegnato la lingua inglese si sono intrecciate fin dagli anni della scuola media. È da lì che vorrei cominciare, perché il mio primo mentore è stata proprio la mia prima professoressa di inglese... Piera Cuccioli era una bella e giovane suora. Le mie compagne e io non ci capacitavamo del perché avesse preso il velo. A 11 anni ci dispiaceva saperla 'sposa del Signore', come lei si definiva, e avremmo preferito vederla in giro con un bel fidanzato. Suor Piera non sedeva quasi mai dietro alla cattedra: preferiva muoversi tra i banchi e interagiva con noi solo in inglese, carica di entusiasmo e di creatività. L'ora di inglese 'volava'!

Non mi dilungo sulla descrizione tecnica dell'approccio che Suor Piera seguiva, anche se varrebbe la pena soffermarvisi per il carattere decisamente innovativo che assumeva per quegli anni. Erano i tardi anni '60 e la glottodidattica era ancora fondata sul metodo grammaticale-traduttivo.

La mera conoscenza delle regole morfosintattiche e la loro applicazione in frasi o brani da tradurre, associata a liste di vocaboli da memorizzare, era la prassi didattica comune nella scuola media come nella scuola superiore. L'interazione orale, la conversazione in lingua, era pressoché inesistente.

Solo confrontandomi con le mie coetanee provenienti da altre scuole capii che Suor Piera era veramente speciale. A 13 anni, in vacanza al mare, ero l'unica fra i miei amici che era in grado di sostenere una conversazione in inglese con i giovani turisti stranieri. Ero sciolta, sostanzialmente corretta e in grado di comprendere ciò che mi veniva chiesto.

Non provavo disagio se non mi veniva una parola, perché Suor Piera ci aveva insegnato che si parla anche con il corpo. ‘L’importante’, ci diceva, ‘è non interrompere mai il flusso della conversazione’. Sante parole...

Che una suora, con limitate possibilità di soggiorno all’estero, fosse stata capace di insegnarci la lingua ‘viva’ oltre che la grammatica, e che fosse così ‘attrezzata’ sul piano metodologico, stupirebbe chiunque.

E mi stupisce ancora quando ci penso. Come, quando e dove si sia formata, Dio solo – è proprio il caso di dirlo – lo sa. Può darsi che questa giovane religiosa abbia avuto un breve, ma intenso passato, ricco di esperienze lavorative o studi all’estero. Comunque sia andata, la straordinaria competenza linguistica non era che una delle tante ‘freccie’, per usare una metafora cara al prof. Frabboni, che Suor Piera sapeva scoccare col suo ‘arco’ professionale.

Suor Piera o ‘Sister Piera’, come la chiamavamo noi studenti, sapeva comunicare e non solo in lingua inglese. Conosceva i ‘ferri del mestiere’ e li sapeva usare bene, ‘a suo vantaggio’, dicevamo allora.

A nostro vantaggio, dico io oggi. Non l’ho mai sentita apertamente correggere i nostri errori e quel suo “Excellent!” o “Wonderful!” veniva elargito anche a chi storpava le parole. Solo nel tempo ho compreso il valore di quelli che sembravano complimenti gratuiti e se potessi incontrarla, non mi basterebbe un pomeriggio per indagare su quei trucchetti che metteva in atto per farci imparare chilometriche battute in inglese alla recita di fine anno. Non mi basterebbe una vita per ringraziarla di essere stata la mia insegnante. Mi chiedo se continuerebbe ad approvarmi con il suo “Excellent!” quando mi aggiro tra i banchi. Chissà se mi guarda dal cielo. Thank you Sister Piera, I will never forget you...

Parte III

La ricerca continua

L'EMPOWERMENT PERSONALE E PROFESSIONALE

Nerino Arcangeli

Psicologo, già ricercatore presso IRRE E-R

“Gli insegnanti italiani esprimono il bisogno di offerte formative di qualità, la percezione che le attività di sviluppo professionale hanno un impatto positivo e sono un valore aggiunto alla loro professionalità, la preferenza per i percorsi di riflessione condivisa e informale (ad es., scambio di esperienze tra pari relative sia all'insegnamento della disciplina sia allo sviluppo di vere comunità di pratiche)”¹.

Il ‘senso’ del portfolio

Quando un insegnante liberamente assume la decisione di costruire il proprio portfolio, significa che ha interiormente maturato dei processi intrapsichici di volontà di miglioramento di se stesso, come persona e come professionista. In tal senso, in questo contributo di analisi degli effetti positivi di *empowerment* prodotti dal portfolio passa in secondo piano il modello di portfolio cui egli intende ispirarsi nella realizzazione, perché si intendono piuttosto valorizzare ed evidenziare i progressi nella crescita personale e professionale, che vengono direttamente stimolati dalla predisposizione di questo strumento.

Qualsiasi sia il modello di portfolio prescelto e assunto come prospettiva di lavoro, esso comunque riporterà riferimenti a:

- *‘identità professionale’*, per delineare motivazioni, valori, stili di comportamento;
- *‘formazione professionale’*, per sottolineare la formazione iniziale, la formazione in servizio, percorsi, luoghi e temi della formazione ritenuti rilevanti;
- *‘professionalità in contesto’*, per ricostruire e documentare in progress l'esercizio delle proprie competenze professionali, che possono essere categorizzate come inerenti alle seguenti macroaree: disciplinare, comunicativa e relazionale, psico-pedagogica, metodologica e didattica, organizzativa e di ricerca e sviluppo;
- *‘progetto di sviluppo professionale’*, per scoprire desideri e aspettative rispetto alla rappresentazione di un *‘sé professionale ideale’* cui tendere, dopo avere definito nelle precedenti dimensioni, per alcuni aspetti, il *‘sé professionale percepito’*, ma soprattutto il *‘sé professionale reale’*;
- *‘piano di azione’*, per attuare concretamente interventi mirati, cadenzati e ancorati nel tempo, finalizzati a potenziare determinate aspetti e aree professionali.

Il portfolio promuove empowerment

L'orientarsi di un professionista verso questi scenari di riflessione deontologica e verso questi orizzonti di competente operatività coinvolge necessariamente l'integralità

¹ MIUR, *Da una prima analisi dei risultati dell'indagine TALIS*, 2008.

e la totalità della persona. La *‘dimensione professionale’*, per essere agita, richiede risorse a tutte le altre *‘dimensioni della personalità’*, cui contemporaneamente offre nutrimento. In questo processo di integrazione personale tutte le *‘dimensioni della personalità’* vengono alimentate dall’appagamento intenzionale e consapevole dei *‘bisogni professionali’* e contemporaneamente dispensano energia alla *‘dimensione professionale’*.

L’ipotesi di lavoro che si intende verificare ed esaminare si può, pertanto, configurare e sintetizzare nel costrutto teorico *“La costruzione del portfolio promuove empowerment personale e professionale”* nel docente che decide di organizzare, di impostare e di strutturare la propria professionalità utilizzando lo strumento in progress del portfolio. L’indagine già citata TALIS 2008 sembra confermare che gli spazi per l’introduzione di strumenti di sviluppo professionale per gli insegnanti possono essere presenti nella scuola italiana, qualora corresponsabilmente ricercati e condivisi. In questa prospettiva il portfolio esplicita il bisogno di crescita e di miglioramento personale e professionale del docente.

Le virtù del portfolio

“Desidero che diventiate ‘modellatori’, persone cioè che imitano l’eccellenza e la fanno propria, persone alla perenne ricerca di ‘tecnologie della prestazione ottimale’ in modo che non siate legate a un’unica serie di modelli, ma al contrario siate continuamente tesi alla ricerca di nuovi ed efficaci modi di produrre i risultati che desiderate. Per imitare l’eccellenza dovete trasformarvi in investigatori, in individui che fanno un sacco di domande e che seguono tutte le tracce che portano a ciò che produce l’eccellenza”. (Anthony Robbins).

Il portfolio sottopone a lettura, monitoraggio, valutazione e validazione le aree e i processi ritenuti fondamentali per l’espressione della professionalità del docente, al fine di migliorarne la qualità mediante una progettualità concreta di azioni e di interventi, che costituiscono la quotidianità della comunità scolastica.

Le aree e i processi oggetto del portfolio:

- si connotano per la suddivisione in precise *fasi* di lavoro: dall’ideazione alla progettazione, dalla pianificazione alla gestione, dal monitoraggio alla valutazione e alla validazione (*qualità dei processi professionali*);
- possono riguardare le modalità di predisposizione del POF, la costruzione del curriculum di istituto, la progettazione educativa e didattica, la ricerca e l’innovazione, l’organizzazione di specifici processi, l’efficacia della didattica, l’autovalutazione qualitativa, l’autovalutazione quantitativa, la valutazione degli apprendimenti (*qualità dei prodotti professionali*);
- sono la modalità di condivisione della collegialità docente, la definizione dei diversi ruoli e lo sviluppo e l’applicazione delle diverse funzioni dei soggetti all’interno e all’esterno della comunità scolastica (*qualità della comunità professionale dei docenti e delle interazioni*);
- sono le trame dei vissuti relazionali tra tutti i soggetti (*qualità delle relazioni professionali*).

Mentre ogni insegnante, all'interno della comunità scolastica, costruisce progressivamente il proprio portfolio e attiva le azioni e i processi professionali prescelti con gli strumenti ritenuti più idonei, raccoglie anche dati che fotografano una specifica realtà, condivide una lettura critica dei dati con i colleghi e sorge per lui spontanea l'istanza di una *'valutazione dinamica del proprio potenziale di miglioramento'*, personale e professionale.

Valutare il potenziale di miglioramento

In questo modo si può gustare il piacere di *"essere persone alla perenne ricerca di tecnologie della prestazione ottimale (...) che seguono tutte le tracce che portano a ciò che produce eccellenza"*.

Il portfolio può orientare e guidare il docente a valutare in modo dinamico il suo potenziale di miglioramento, in modo da progettare consapevolmente azioni e interventi di appagamento dei bisogni formativi professionali e personali. Si delinea un'ipotesi intenzionale basata su cinque fasi, attraverso le quali il docente, utilizzando il proprio portfolio, può concretamente individuare, anche mediante un lavoro di condivisione con i colleghi e di supervisione da parte di un tutor-counsellor, il proprio *'potenziale di miglioramento'*.

Il docente, utilizzando il portfolio, non si limita a:

- 1) fotografare e a riconoscere quali elementi e variabili sono ancora da migliorare
- 2) riconoscere quale è la performance massima di qualità che può essere raggiunta;
- 3) riconoscere quali sono le modalità migliori, attraverso le quali può raggiungere la performance massima di qualità;
- 4) riconoscere qual è la sua prestazione tipica, di routine;
- 5) riconoscere qual è il potenziale reale di miglioramento.

Per progettare, pianificare, realizzare, gestire, valutare e validare un piano di fattibilità che possa raggiungere la performance massima di qualità in quelle aree e in quei processi professionali, con le risorse a disposizione e nelle condizioni ottimali, il docente può invece individuare, tenendo conto degli elementi e delle variabili scaturiti dalle precedenti quattro fasi:

- 1) quali sono le modalità migliori attraverso le quali può raggiungere la performance massima di qualità;
- 2) quali sono i tipi di intervento e di mediazione attraverso i quali può raggiungerla;
- 3) quali carenze, durante i processi mentali, emotivi, comportamentali da parte dei soggetti che apprendono sono state responsabili dei fallimenti precedenti e come queste carenze possono essere corrette.

Il portfolio come valore aggiunto della qualità della scuola

Il docente, utilizzando il portfolio, può applicare la *valutazione dinamica del potenziale di miglioramento* a ogni area e processo professionale, per cui il documento si configura come il *valore aggiunto della qualità* nella scuola. Il portfolio può, pertanto, divenire un agile strumento di crescita personale e professionale all'interno del contesto scolastico,

un ambiente professionale che si connota per l'alta *densità relazionale* tra i soggetti della comunità e l'alta *'responsabilità sociale'* del servizio istituzionale erogato.

Un breve cenno lessicale

Valutazione: è la capacità di delinearne, in modo esauriente, coerente e pertinente, rispetto alle finalità, agli obiettivi, alle risorse e alle condizioni, quale può essere il potenziale massimo di miglioramento che il docente può ottenere in quelle determinate realtà e strutture e sistemi, al fine del raggiungimento del livello più elevato possibile di qualità;

Dinamica: con questo termine si intendono sottolineare due valenze semantiche: la prima consiste nell'intenzionalità di non limitarsi a fotografare realtà, ma di promuovere e attivare processi dinamici di sviluppo personale e professionale partendo dai dati quantitativi e qualitativi raccolti; la seconda consiste nella capacità di adeguare, di modificare, di ridefinire, di rimodulare costantemente la valutazione, in riferimento ai cambiamenti che via via si producono e si manifestano durante la realizzazione concreta del piano di fattibilità;

Potenziale: rappresenta il differenziale tra l'esistente agito e l'ideale fattibile con le risorse a disposizione e in condizioni ottimali;

Miglioramento: è il cambiamento che realmente può essere prodotto o correggendo errori e disfunzioni, o apportando adeguamenti migliorativi a contesti e realtà positivi, o potenziando con l'integrazione di variabili che producono eccellenza.

Il portfolio può configurarsi come una risorsa utile per definire e per realizzare gli obiettivi personali e professionali di miglioramento e di eccellenza, che il docente può prefigurare e rappresentare a se stesso, che può 'sognare' di poter raggiungere.

Il portfolio promuove empowerment personale e professionale

“Come ci sentiamo, non deriva solo da ciò che ci succede nella vita, bensì dalla nostra interpretazione di quel che accade. La qualità della vita non è determinata solo da quel che ci accade, ma piuttosto da come ci atteggiamento nei confronti di ciò che ci accade. Nessuna cosa assume un significato diverso da quel che noi le attribuiamo. Questo è un potere di cui possiamo riappropriarci, mutando immediatamente la nostra esperienza del mondo”. (Anthony Robbins).

Il docente, che sceglie di costruire il portfolio, vive una dinamica intrapsichica del tutto speciale, che costantemente lo accompagna nella lettura e nella riflessione su se stesso e sulle proprie competenze professionali. Si tratta di un processo intrapsichico di autovalutazione e di supervisione, che lo proietta, a volte anche inconsapevolmente, in prospettive di azione e di progressiva costruzione di autostima e di senso di autoefficacia. Il docente, mentre esamina se stesso e le proprie scelte, percepisce e sente di avere avuto il potere di scegliere e di decidere, alimenta in se stesso il sentimento di sentirsi capace.

Il processo di *empowerment* consiste essenzialmente nella capacità del soggetto di liberarsi dalle proprie credenze limitanti, dai propri pensieri disfunzionali di svalutazione, per constatare consapevolmente il potenziale delle proprie risorse.

Il portfolio permette al docente di riconoscersi meglio, come persona e come professionista, consentendogli di raggiungere un maggiore potere reale sulla propria vita personale e professionale. Egli realizza un maggior sviluppo del senso di sé, migliora le competenze nella comprensione delle risorse cognitive, emotive e comportamentali che incidono nella gestione della propria quotidianità. Il portfolio promuove nel docente la capacità di fruire delle proprie qualità positive, per sentirsi in grado di agire sulle situazioni e modificarle.

Nel processo di *empowerment*, prodotto dal portfolio, possono essere evidenziati questi significativi elementi, peraltro ben visibili e riscontrabili nei soggetti, che sono stati esposti alla sperimentazione della ricerca-azione:

- *riappropriazione soggettiva del potere*, per cui l'attribuzione causale di responsabilità promuove nel soggetto protagonismo e assertività;
- *valorizzazione del sé*, come persona e come professionista, nell'equilibrata consapevolezza di riconoscere le proprie risorse da potenziare e i propri limiti da correggere e da migliorare;
- *fruizione dell'auto-aiuto*, come modalità di fronteggiamento delle situazioni, per recuperare in se stessi fiducia ed energia;
- *potenziamento del senso di responsabilità condivisa*, probabilmente come dinamica indotta dalla valorizzazione dell'appartenenza alla comunità professionale;
- *ottimizzazione del potenziale di azione*, al fine di raggiungere gli obiettivi realistici e verificabili di miglioramento;
- *perfezionamento degli strumenti professionali*, per vivere una professionalità qualificata ed eccellente in ogni sua dimensione;
- *sviluppo dei processi di autoanalisi e di supervisione*, per monitorare costantemente se stessi in dimensione personale e professionale, in modo da gustare costantemente il piacere di gestire il potere su di sé, sui propri processi cognitivi (pensieri), emotivi (emozioni) e comportamentali (azioni), al fine di un costante miglioramento a piccoli passi;
- *miglioramento nella comprensione e definizione dei ruoli, delle funzioni, delle responsabilità e delle mansioni*, con un riverbero molto positivo nell'organizzazione complessiva del lavoro;
- *ampliamento della disponibilità a prospettive interprofessionali di lavoro*, probabilmente come risposta alla valorizzazione della propria professionalità nel riconoscimento di specificità e necessità di integrazioni.

Il portfolio, offrendo alla persona, in modo molto chiaro e consapevole, le coordinate dei dati di realtà, la aiuta a richiedere e a ottenere dalla vita personale e professionale tutto il 'piacevole possibile'.

La strada dell'empowerment personale e professionale è stata tracciata e messa in sicurezza: il portfolio si rivela per l'insegnante un'eccellente, splendida e piacevole risorsa per "*apprendere a insegnare*", "*insegnare ad apprendere*", "*imparare a imparare*", ma soprattutto per... "*apprendere e insegnare... a essere!*".

IL PORTFOLIO COME RISORSA NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

Ivana Summa

Formatrice, dirigente scolastico

Crescere come sistema organizzativo

A conclusione di una ricerca che si è snodata per alcuni anni e che ha già visto la pubblicazione di un primo volume², è quanto mai opportuno che una parte del rapporto finale – doverosamente dedicato ai diversi aspetti, di prodotto e di processo, emersi dalla ricerca/sperimentazione di un portfolio per docenti – sia rivolta non tanto alle riflessioni riguardanti gli sviluppi possibili (una ricerca ben riuscita apre sempre nuove piste di approfondimento) quanto a fornire alcune indicazioni per azioni organizzative concretamente praticabili e per una sua concreta diffusione dentro le scuole.

La domanda a cui cercheremo di dare una risposta è, sostanzialmente, la seguente: *è possibile utilizzare il portfolio a livello di singola scuola come processo e strumento di valorizzazione e sviluppo del personale docente in funzione del miglioramento dell'offerta formativa e dello sviluppo delle singole scuole?* Insomma, il portfolio, collocato all'interno della *policy*³ delle singole scuole e non come dispositivo (magari sindacale) puramente accessorio o burocratico, può contribuire a una nuova formazione della professionalità docente in grado di coniugare teorie e pratiche, conoscenze e competenze, *expertise* dei singoli e apprendimento organizzativo e, soprattutto l'attività di insegnamento/apprendimento con i contesti di lavoro (nel nostro caso, le singole scuole)? Per essere ancora più espliciti, l'interesse di questa ricerca, in questa parte del rapporto conclusivo, è rivolto al 'guadagno' delle scuole, accertato che l'utilizzo del portfolio provoca, comunque, un guadagno professionale e personale di natura formativa, così come testimoniato da tutti gli insegnanti ricercatori delle nove scuole coinvolte.

In questa prospettiva emerge chiaramente che l'approccio che vogliamo privilegiare è quello organizzativo e sistemico che chiama in campo la forma istituzionale delle

² Il riferimento è al volume *Il Portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti* a cura di AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FNISM, MCE, UCIM, USR E-R, Tecnodid, Napoli, 2005. Nel volume viene documentata ampiamente la prima parte della ricerca, che si è concentrata sulla definizione della professionalità docente.

³ Viene qui utilizzato il termine *policy* (in italiano tradotto con 'politiche') che nella sua accezione originaria in inglese indica la politica intesa come 'piano d'azione' proposto o adottato da un governo, da un'azienda, da un'istituzione e non invece la politica nel suo significato più generale, che in inglese utilizza il termine *politics*. Una scuola che fa ricerca/sperimentazione/sviluppo adotta politiche di innovazione, progettualità, miglioramento. Propriamente ciò è possibile perché l'autonomia scolastica è anche capacità decisionale, sia pure circoscritta all'interno di regole, di *policy* e *politics*.

singole scuole nell'ambito del sistema delle autonomie, ma anche i ruoli degli attori organizzativi (dirigenti scolastici e docenti) e la qualità delle risorse umane.

Infatti, l'esperienza 'portfolio' in queste scuole ha messo in luce la non praticabilità – se non a livello 'di nicchia' – di un processo innovativo, perché in ogni scuola c'è sempre un gruppo di docenti disposti a mettersi in gioco, a imparare, a formarsi, a fare ricerca. E, tuttavia, il problema resta quello di sempre: come sviluppare, ampliare, generalizzare, sia pure in modo graduale, un processo che ha ottenuto risultati positivi?

A testimonianza di quanto questo problema sia sentito, si riportano le parole di un insegnante ricercatore che così si esprime: *“È purtroppo ancora difficile costruire l'idea del docente ricercatore, perché le esperienze migliori non sono facilmente comunicabili all'interno della scuola, non diventano sistema, non ti permettono di crescere insieme agli altri”*.

Purtroppo è vero che, anche dopo l'autonomia, le scuole non riescono a diventare davvero un 'sistema organizzativo' coerente, in grado di fare scelte 'politiche' in proprio e di portarle avanti: emergono 'nodi organizzativi' che, insieme a dispositivi normativi ancora aggrappati a una visione puramente amministrativa della scuola, impediscono una crescita di tutto il sistema, anche soltanto a livello di singola scuola.

I 'nodi organizzativi' delle scuole autonome

Sullo sfondo della prospettiva brevemente tracciata in premessa, emergono con chiarezza tre *nodi organizzativi* che vengono comunemente sentiti come fortemente problematici. Proviamo a definirli, altrimenti diventa davvero difficile comprendere il taglio – fortemente pratico – che vogliamo dare al nostro contributo.

L'autonomia di ricerca e sviluppo

Il primo nodo organizzativo si riferisce alle *potenzialità dell'autonomia*, che qui sono interpretate soprattutto come autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

Finora le scuole non hanno saputo utilizzare pienamente questa loro potente attribuzione, sia perché non ancora considerate, dalle strutture amministrative del sistema scolastico e dalle istituzioni che con esse interagiscono, luoghi e soggetti di ricerca e sperimentazione, sia perché esse stesse non possiedono (o non sanno di possedere) le necessarie competenze di ricerca e le risorse umane e finanziarie finalizzate *ad hoc*. Sorvoliamo anche sul fatto che i numerosi monitoraggi e rilevazioni effettuati dallo stesso ministero e dai suoi uffici territoriali⁴ quasi mai chiedono conto alle singole scuole di come e quanto – da sole o in rete – utilizzino concretamente questa competenza attribuita dall'autonomia. Fino a oggi, se le scuole intendono fare ricerca sulla propria offerta formativa allo scopo di migliorarla, debbono reperire risorse proprie e partecipare a bandi relativi a finanziamenti degli enti locali, dei fondi sociali europei e simili.

⁴ Non ci sono molte ricerche su questo particolare aspetto dell'autonomia scolastica. Tra i rapporti di ricerca più completi, segnaliamo il *Rapporto sulla scuola dell'autonomia 2003*, Armando editore, Roma, 2003, a cura dell'"Osservatorio sulla scuola dell'autonomia" diretto da C. De Martin.

Quale scuola, infatti, oserebbe chiedere finanziamenti per attività aggiuntive a scopo di ricerca, sperimentazione e sviluppo, ricerca che dall'esterno può sembrare addirittura superflua? E anche quando le scuole fanno ricerca – che è ricerca-azione, riflessione sulle pratiche, sperimentazione di forme didattiche e organizzative tese alla soluzione di problemi concreti e pratici – incontrano difficoltà proprio all'interno del contesto in cui si è prodotta, perché non riescono a generalizzarla. Insomma, lo 'sviluppo' delle conoscenze/competenze professionali resta imprigionato dentro la 'nicchia organizzativa' in cui si è prodotto. Pochissime, poi, sono le ricerche che coinvolgono le università e le scuole, essendo le prime interessate a fare ricerca *sulle* scuole e non ad attivarla direttamente *dentro* le stesse scuole.

In definitiva, si può affermare che le scuole sono ancora considerate e si considerano strutture organizzative fundamentalmente rigide, a forte mediazione burocratica, non modificabili se non attraverso norme di settore che vanno dalle vere e proprie riforme veicolate da leggi alle continue indicazioni di provenienza ministeriale. Ma – è bene ricordare – anche le riforme, nella fase di implementazione, fanno fatica a produrre vera innovazione e, al massimo, si assestano su cambiamenti attenti a non sconvolgere quello che c'è, piuttosto che a guardare avanti raccogliendo le sfide del nuovo. Oggi, la vera sfida dell'innovazione si gioca proprio sul terreno dell'autonomia, ovvero sulla capacità delle scuole di progettare e realizzare miglioramenti continui⁵, puntando soprattutto sulla valorizzazione delle risorse umane e sulla conoscenza professionale che si crea proprio dentro i contesti lavorativi⁶.

Il ruolo del dirigente, leader e manager

Il secondo nodo organizzativo si riferisce alla *funzione del dirigente scolastico in ordine alle sue capacità di innovazione didattica e gestione delle risorse umane*, soprattutto attraverso l'attività di direzione e coordinamento della dimensione collegiale dell'insegnamento.

Esplorando le numerosissime e articolate attività – letture, laboratori, forum – presentate dalla piattaforma Indire PuntoEdu per la formazione degli aspiranti dirigenti scolastici emerge con chiarezza una funzione dirigenziale fortemente articolata e dispersa in mille incombenze e competenze, ma sempre fortemente marcata sul piano amministrativo. Anche una veloce disamina di questo ricco e abbondante materiale, di per sé molto utile e pregevole, è sufficiente per farci comprendere che, alla base, manca un'idea, condivisa e diffusa, di dirigente scolastico come 'agente di innovazione e cambiamento' all'interno di un sistema scolastico autonomo che punti decisamente sulla capacità organizzativa endogena delle singole scuole di migliorarsi costantemente, con sistematicità e in modo incrementale.

In questa prospettiva, il dirigente scolastico dovrebbe acquisire, durante il suo iter formativo, quelle *competenze miste di managerialità e di leadership educative* in grado di rendere veramente specifica e unica questa professionalità nell'ambito del variegato pano-

⁵ Si veda il nostro saggio *La scuola competente*, in "Dirigere la scuola", n. 6, Euroedizioni, Torino, 2007.

⁶ Si veda, a questo proposito, il nostro contributo nel volume citato *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, dal titolo *Professionalità docente e contesti: una scuola che forma*.

rama della dirigenza della pubblica amministrazione nel nostro paese. Una funzione dirigenziale così connotata dovrebbe puntare sulle capacità di guida del capo d'istituto: creare una visione comune, portare a sistema tutti i processi innovativi, valorizzare e incrementare competenze e capacità dei singoli, creare 'senso' attorno ai valori insiti nella formazione e nell'educazione.

Del resto, una lettura non burocratica dell'art. 25 del D.lgs. n. 165/2001 – laddove si prevede, tra l'altro, che il dirigente scolastico eserciti “*autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane*”, ma anche la “*promozione di interventi per assicurare la qualità dei processi formativi*” – traccia il profilo professionale su un piano fortemente innovativo e progettuale.

Nel nuovo scenario economico e sociale, anche per le scuole, il vero vantaggio competitivo fa perno sull'adozione di politiche integrate con la piena valorizzazione delle risorse umane, attraverso veri e propri investimenti mirati alla crescita delle loro caratteristiche di qualità e mediante politiche del personale orientate a raggiungere un coinvolgimento e una partecipazione responsabile nei confronti dell'attuazione delle finalità formative istituzionali.

E tuttavia, nell'implementazione delle riforme, si privilegia ancora un modello normativo e prescrittivo che non valorizza il protagonismo degli attori organizzativi, a cominciare dal dirigente scolastico. Infine, è bene considerare come la questione della funzione dirigenziale nella scuola dell'autonomia ponga con forza la necessità che gli istituti scolastici vengano governati e gestiti con approcci organizzativi moderni, non strozzati dai riti burocratici, ovvero che sappiano utilizzare le norme come strumenti e non come fini.

La formazione del docente nel contesto scuola

Il terzo nodo organizzativo si riferisce alla *formazione del personale docente*, non tanto come cura del proprio sé professionale mirata prioritariamente alla crescita individuale e, eventualmente, alla carriera, quanto finalizzata al miglioramento istituzionale, ovvero utilizzata *come leva per lo sviluppo della qualità dell'offerta formativa*.

La ricerca qui riportata riguarda essenzialmente le nove scuole in cui è stata implementata l'elaborazione del portfolio con la collaborazione – fatta di ricerca-azione – di un gruppo di 4-5 docenti-ricercatori che si è dichiarato disponibile a lavorare con il comitato tecnico-scientifico regionale che, come è noto, si è avvalso delle associazioni professionali maggiormente rappresentative a livello regionale.

In altre parti di questo stesso volume, si può chiaramente rilevare come sia stata confermata l'ipotesi iniziale: elaborare un portfolio, per i docenti coinvolti, comporta *comunque un guadagno professionale in crescita di consapevolezza dei propri saperi taciti, ma anche in termini di crescita professionale tout-court*.

Ma questa crescita professionale in che modo diventa – se diventa – crescita organizzativa? Quanto e quando il sapere di un attore organizzativo diventa sapere dell'organizzazione? E, dunque, formare gli insegnanti in che modo può diventare un investimento per la qualità della scuola?

Abbiamo piena consapevolezza che questa domanda articolata non troverà certo risposta in queste poche righe, ancorché sia dibattuta anche a livello internazionale⁷. Eppure riteniamo che proprio uno strumento (e un metodo) come l'elaborazione di un portfolio professionale, di cui si parla e si scrive diffusamente come strumento di autovalutazione e di valutazione, possa diventare una leva formidabile per la crescita complessiva di una scuola che voglia (e sappia) gestire le risorse umane non in base a graduatorie e punteggi (o, peggio, a pressioni e clientele), ma a competenze e capacità accertate dagli stessi interessati e utilizzate in funzione del miglioramento di tutta la scuola.

Si pensi, ad esempio alla questione dell'assegnazione dei docenti alle classi, da sempre considerata come un'operazione fatta sulla base di presunti diritti acquisiti da parte degli insegnanti e, più recentemente, all'attribuzione di incarichi tutoriali⁸. Sappiamo tutti che l'articolazione della funzione docente, ancorché in embrione, è già realtà nelle nostre scuole dove pullulano funzioni aggiuntive di varia natura e valenza, da quella meramente gestionale a quella organizzativa ma anche di natura didattica, pedagogica di ricerca. Sulla base di quali competenze – davvero 'riconosciute' – si attribuiscono simili funzioni oltre all'imprescindibile disponibilità? E tutta la conoscenza che questi docenti producono, mettono in circolo, sviluppano, mentre realizzano compiti e svolgono funzioni di confine tra i diversi aspetti della professionalità docente⁹, come viene riconosciuta a livello di singola scuola. E il lavoro svolto da tutti questi docenti produce competenze o le presuppone soltanto?

La ricerca-sperimentazione del portfolio nelle scuole ha messo in luce tutti i limiti di una scuola dall'autonomia 'congelata *sine die*' dentro una crosta burocratica indurita e bloccata da attese di riforme – tra cui quella del profilo professionale e dello stato giuridico degli insegnanti – che, per quanto legittime e necessarie, non sono certamente sufficienti a migliorare davvero la qualità dell'insegnamento. Preferiamo, dunque, privilegiare l'analisi organizzativa delle nostre scuole, ed è quello che ci accingiamo a fare a partire da alcune opzioni teoriche che possono fornirci indicazioni utili per rendere praticabile e generalizzabile anche uno strumento difficile – difficile soprattutto per la forte valenza valutativa che inevitabilmente comporta – come il portfolio.

⁷ Tra le tante ricerche in questo ambito, ricordiamo quella riportata nel volume a cura di U. Margiotta, *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma, 1999. Molti contributi che esplorano in modo efficace questa complessa e vasta tematica si possono trovare nel volume: L. Lelli, I. Summa, *Professionalità docente per l'innovazione. Gli scenari, le pratiche, i supporti, i modelli per la formazione in servizio*, Tecnodid, Napoli, 2001.

⁸ La nota questione dell'attribuzione di funzioni tutoriali a un docente dell'équipe pedagogica, oltre a sollevare legittimi dubbi di natura giuridica e organizzativa, ha posto con forza il problema delle reali competenze dei docenti nei contesti di lavoro. Competenze che non sono attestabili con certificazioni e diplomi, perché non sono il risultato scontato della semplice acquisizione di conoscenze – peraltro necessarie – ma dell'interazione tra conoscenze, capacità, motivazioni ed esperienze.

⁹ Il riferimento è al modello messo a punto dal gruppo di ricerca e riportato nel volume citato *Il Portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti* e descritto simbolicamente con un 'cubo' le cui facce rappresentano le dimensioni della professionalità docente.

Sviluppo professionale e sviluppo organizzativo

Nella nostra tradizione culturale esiste una netta separazione, che risale addirittura ad Aristotele, tra pensiero teorico e pensiero pratico. Questa distinzione permea profondamente anche tutte le concezioni della formazione, in specie quella rivolta all'esercizio delle professioni: esiste una conoscenza teorica e astratta che va poi applicata e trasferita, con gli aggiustamenti dovuti alla specificità dei contesti in cui si esplica, nelle attività pratiche. In questa stessa prospettiva si colloca la distinzione tra lavori intellettuali e lavori tecnici, ma anche tra contesti di elaborazione e costruzione della conoscenza (quali le Accademie e le Università) e contesti per la sua applicazione (quali le scuole); esistono momenti dedicati all'imparare e all'apprendere e momenti in cui si fa esperienza. Ora, nella ricerca di quelle discipline sociali che privilegiano una 'prospettiva situata e culturale', questa distinzione viene superata.

Questo superamento è del tutto evidente negli apporti e contributi di D.A. Schön e di altri studiosi, che hanno invece privilegiato ricerche e studi in ambiti contigui. Ci si riferisce, in particolare, a quei filoni di studio che hanno messo a fuoco il ruolo del 'sociale' nello sviluppo cognitivo in senso lato, ovvero dell'interazione con gli altri nel ruolo giocato e del contesto culturale in cui tale sviluppo avviene. Le organizzazioni di lavoro – e tali, ovviamente, sono anche le scuole – sono contesti in cui si esprimono flussi di conoscenze di diverso tipo, che si trasmettono, si acquisiscono, si filtrano, si sedimentano con gradi di esplicitazione differenti. Il problema diventa, allora, quello di trasferire e accrescere le conoscenze, di essere in grado di formalizzarle, rinforzarle, integrarle attraverso l'attivazione di processi sociali e organizzativi, politiche di gestione, di organizzazione e formazione efficaci, individuando i contesti e le condizioni che favoriscono i processi di apprendimento individuale e organizzativo. Insomma, le organizzazioni di lavoro creano 'patrimoni professionali' che stentano a diventare 'patrimonio organizzativo' e, pertanto, hanno bisogno di azioni organizzative mirate.

Infine, è necessario porre con forza alcune indicazioni di lavoro che emergono chiaramente dagli studi di psicologia di comunità. Infatti, si può stare dentro i contesti di lavoro in diversi modi, anche se l'unico modo che consente e lo sviluppo di quel contesto e lo sviluppo professionale è il *sentimento di appartenenza* a una comunità, ovvero il sentirsi simili agli altri, riconoscerne l'interdipendenza ed essere disponibili a mantenerla, avere la sensazione di appartenere a una struttura pienamente affidabile e stabile. Ora, questo senso di comunità stenta a essere diffuso nelle nostre scuole, nonostante la più che trentennale partecipazione di tutti gli attori organizzativi – interni ed esterni – a organi collegiali che ne dovrebbero facilitare la costituzione. Dai decreti delegati del 1974 in poi si è molto parlato di comunità educante, riferendosi anche ai genitori, mentre sarebbe stato opportuno concentrarsi sulla costruzione di una comunità professionale consapevole. Quando questa struttura sociale è fragile (e nelle nostre scuole lo è), diventa ambiguo e conflittuale anche il rapporto con i soggetti esterni.

Ebbene, la ricerca/sperimentazione del portfolio dentro le scuole interessate ha messo in evidenza i nodi organizzativi sopra esplicitati, ma ci indica anche le possibili opzioni teoriche da cui partire. Analizziamoli brevemente.

L'insegnante è un professionista riflessivo?

Nel suo volume *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*¹⁰, D.A. Schön, sullo sfondo dell'annoso e controverso rapporto tra teoria e pratica, definisce una nuova visione del sapere professionale, a partire dalla cosiddetta indagine nel corso dell'azione, specie in situazioni caratterizzate da incertezza, instabilità, unicità e conflitto. Così anche l'insegnante, come tutti coloro che svolgono attività professionali, è un ricercatore perché formula teorie nel corso dell'azione, ricomponendo in modo non gerarchico il rapporto fra teoria e azione. Per gli individui, l'abilità nell'eseguire una determinata prestazione personale si lega strettamente con la disponibilità di un patrimonio di conoscenze più o meno vasto, a carattere sia tecnico-scientifico sia pratico-empirico. La competenza professionale è proprio un intreccio di abilità e conoscenze di cui il singolo individuo spesso non è consapevole, oppure lo è ma non è in grado di esprimerlo e di formalizzarlo.

Stiamo parlando di quello che Polany¹¹ denomina come *personal knowledge* e dimensione tacita della conoscenza. Secondo lo studioso citato, “noi possiamo conoscere più di quello che riusciamo a esprimere”, perché il sapere è un insieme pratico e teorico. Viene così evidenziata la concordanza di fondo tra agire e conoscere, da cui emerge la competenza come concetto multipolare perché implica la manifestazione di una determinata abilità, il possesso di conoscenze formali, un atto di volizione, un coinvolgimento attivo, una valenza etica.

Se assumiamo questa concezione della competenza professionale, ne deriva chiaramente che uno strumento come il portfolio consente di far emergere la dimensione tacita delle conoscenze e la reale possibilità che il docente assuma lo sviluppo delle proprie competenze professionali come frontiera del proprio sentimento di autoefficacia. È quello che viene dichiarato dagli stessi insegnanti ricercatori, come quando qualcuno di loro afferma “*il portfolio mi ha dato la possibilità di riflettere su certe modalità di lavoro, come queste abbiano modificato me e il contesto in cui lavoro; emergono consapevolezza latenti, cose già acquisite e presenti, ma che non ci eravamo mai detti*”.

La teoria ci dice che entro un'organizzazione come la scuola, le pratiche di lavoro sono pratiche sociali perché avvengono sempre attraverso interazioni – più o meno dirette – con gli altri. Il luogo di lavoro è il contesto sociale in cui hanno luogo la prestazione lavorativa e anche l'apprendimento di specifiche conoscenze e abilità. Le nostre scuole sono il luogo e lo strumento della formazione professionale dei docenti e, dunque, la competenza non sta, separatamente, nella testa di ognuno dei suoi membri, ma distribuita nell'organizzazione della sua struttura sociale.

¹⁰ In questo volume edito in Italia da Dedalo, Bari, 1993, è riportata soltanto una parte della ricerca dello studioso. Altri aspetti del medesimo campo di indagine si trovano in altri contributi dello stesso autore con C. Argyris (*Apprendimento organizzativo*, Guerini e associati, Milano, 1998) e anche in numerosi contributi di G.F. Lanzara. Di quest'ultimo studioso citiamo, in particolare, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1993.

¹¹ M. Polany, *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma, 1979.

Può la scuola diventare una 'comunità di pratiche'?

Come afferma P. Drucker¹², *“l'organizzazione è, soprattutto, una struttura sociale. È l'insieme degli individui che ne fanno parte. Il suo scopo deve perciò essere quello di valorizzare i punti di forza degli individui e rendere irrilevanti le loro debolezze”*. Se condividiamo questa semplice e completa definizione di organizzazione, dobbiamo poi ridefinire organizzativamente la scuola, puntando sulla dimensione della collegialità, della progettualità, del lavoro di gruppo. Un'organizzazione come la scuola, che è un contesto di lavoro che crea conoscenza professionale, deve essere in grado di metterla in circolazione, costruendo così quel capitale sociale su cui si basano la sua ricchezza e il suo successo.

La ricerca in ambito organizzativo, che si muove nella prospettiva culturale e situata, ha messo a punto un costrutto molto potente sia sul piano descrittivo che sul piano operativo: la comunità di pratiche. C. Zucchermaglio¹³ considera le comunità di pratiche come aggregazioni, più o meno informali, definite non solo dalle interazioni tra i membri, ma dalla condivisione di modi con cui si fanno le cose e si interpretano gli eventi: *“Nelle comunità di pratiche le relazioni sociali si creano attorno alle attività, le attività prendono forma attraverso le relazioni e particolari conoscenze ed esperienze diventano parte dell'identità individuale”*¹⁴.

Da un punto di vista teorico, nelle comunità di pratiche è il meccanismo della partecipazione progressiva – dalla periferia al centro, alle pratiche e alla comunicazione intorno alle stesse – che mette in moto l'apprendimento. Si forma, dunque, una comunità di pratiche quando le persone condividono discorsi e vocabolari comuni, i problemi e le modalità delle soluzioni, gli strumenti e i metodi di lavoro, la formazione di una rete sociale tra i membri e una storia comune.

Lo strumento del portfolio consente la progressiva formazione di comunità di pratiche, secondo la definizione sopra sinteticamente tracciata. In un rapporto di processo della nostra ricerca, questo aspetto è colto in modo molto efficace, come quando si afferma: *“La dimensione della collegialità è un aspetto importantissimo del nostro lavoro, che potrebbe interferire con un'idea di portfolio che esalta la dimensione individuale del nostro lavoro, mentre non possiamo disancorarci dalla collegialità. È proprio questo che ci differenzia dal pittore e dall'artigiano che lavorano nella loro bottega del sapere. Il nostro contesto è assolutamente collegiale e questa collegialità è fatta di relazioni che possono maturare, ma anche frustrare, le nostre competenze e le nostre risorse. Credo che più forte diventa la nostra consapevolezza professionale più conosciamo la nostra identità professionale, più probabilità abbiamo di costruire relazioni positive e di stare consapevolmente e in maniera mirata e funzionale all'interno di una collegialità di cui non subiamo solo gli atti dovuti”*.

¹² P. Drucker, *La quinta disciplina*, Sperling & Kupfer, Milano, 1992.

¹³ C. Zucchermaglio, *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carocci, Roma, 1999.

¹⁴ Zucchermaglio C., *op. cit.*

Pratiche individuali e senso di appartenenza

Le scelte politiche e amministrative relative alle organizzazioni scolastiche – anche dopo l'avvento dell'autonomia – adottano il singolo docente come unità di misura e interesse privilegiato per implementare i cambiamenti l'individuo. Questa focalizzazione è talmente diffusa in tutti i livelli del nostro sistema scolastico che tutti gli interventi ministeriali relativi alla formazione dei docenti sono rivolti al singolo. Così è stato per la diffusione della riforma Moratti (legge n. 53/2003), che ha privilegiato la formazione individuale e *on-line* dei docenti, relegando le scuole – come unità organizzative – alla semplice funzione deliberante. Così, ad esempio, continua a essere per l'anno di formazione del docente neo-immesso in ruolo, il cui intervento formativo prevede, sostanzialmente, soltanto la formazione *on-line*, estraniando del tutto il soggetto dalla scuola in cui opera. Spesso in questi interventi formativi è prevista la presenza di un gruppo, però questo è più considerato un sostegno emotivo e di socializzazione, al massimo uno strumento didattico, piuttosto che un contesto effettivamente presente nelle pratiche lavorative (consiglio di classe, team docente, gruppi disciplinari, ecc.) ed essenziale sul piano cognitivo.

Di fatto, le pratiche sociali di lavoro non si contrappongono alle pratiche individuali, ma sono un fenomeno residuale in una vita altrimenti agita singolarmente. Il lavoro e l'apprendimento sono attività sociali in quanto avvengono sempre attraverso interazioni più o meno dirette e in gruppi mobili e plurimi. Il contesto di lavoro è caratterizzato, poi, dalla presenza di artefatti materiali e simbolici che sono culturalmente e storicamente determinati. E, tuttavia, in un'organizzazione di lavoro che – come la scuola – pone in essere contesti professionali molto specifici, non sempre i membri sono consapevoli di quanta professionalità si crei nella 'loro' scuola e, di conseguenza, non nutrono senso di appartenenza e di comunità. Questi non sono sentimenti dovuti e scontati, ovvero non esistono di per sé, per il solo fatto che le persone si ritrovano nello stesso luogo di lavoro, ma si creano in particolari contesti e a certe condizioni.

Infatti, gli studi di psicologia di comunità ci dicono che in un'organizzazione di lavoro si forma un senso di comunità quando c'è la "*percezione della similarità con gli altri, una riconosciuta interdipendenza, una disponibilità a mantenere questa interdipendenza offrendo o facendo per gli altri ciò che ci si aspetta da loro, la sensazione di appartenere a una struttura pienamente affidabile e stabile*"¹⁵. Questa definizione è tanto più rilevante quanto più siamo consapevoli che le ricerche internazionali ci mostrano come, anche per gli insegnanti, il senso di comunità sia un buon predittore del livello di soddisfazione e del senso di efficacia professionale. Ancora, gli studi sul benessere organizzativo ci dicono che alcuni fattori – come il clima organizzativo, la capacità di stimolare degli obiettivi, una visione chiara e condivisa, il riconoscimento e la valorizzazione dei singoli, la proiezione verso il futuro e il miglioramento, il senso di appartenenza – sono in relazione con la percezione di benessere, sia a livello individuale che collettivo.

¹⁵ C. Amerio, *Psicologia di comunità*, Bologna, Il Mulino, 2000.

Una scuola competente in apprendimento organizzativo

Per ritornare alla nostra ricerca, troppo spesso nei rapporti di processo delle singole scuole, accanto alla soddisfazione per il lavoro che si è andato facendo con l'elaborazione del portfolio, si percepisce chiaramente l'insoddisfazione per le condizioni generali in cui il lavoro si esercita: il disinteresse degli altri colleghi, il senso di impotenza per le condizioni troppo rigide che determinano i contesti di lavoro, la mancanza di attenzione da parte del dirigente, la non ricaduta delle buone pratiche a livello di sistema generale. In uno di questi rapporti si scrive: *“Quanto incide la professionalità docente come risorsa all'interno dell'autonomia di un'istituzione scolastica? Il portfolio può rappresentare una risposta percorribile a questo problema, perché esso non è solo da intendersi come strumento di un docente che ricostruisce la propria memoria professionale, ma è un archivio di risorse umane della scuola che diventa il corpo centrale della progettazione e dell'offerta formativa”*.

Emerge con chiarezza che per una scuola che voglia funzionare in modo innovativo e soddisfacente la via maestra passa per la gestione della conoscenza che si crea quotidianamente nei contesti di lavoro, la conoscenza che si produce con la ricerca nel corso dell'azione (il professionista riflessivo di Schön) e quella che diventa apprendimento organizzativo quando viene fatta oggetto di riflessione collettiva. Nella logica dell'apprendimento e della gestione delle conoscenze il gruppo dirigente di una scuola – la struttura direzionale¹⁶ – deve adottare alcune prospettive di azione organizzativa che, nel loro insieme, ne ridefiniscono significativamente i contorni tradizionali. Si tratta, in primo luogo, di attivare processi organizzativi che stanno all'incrocio tra management e leadership, anche se focalizzati più su questa seconda dimensione.

Proviamo a descriverli, sia pure in modo sintetico:

- la reinterpretazione della *storia* di una scuola, ossia l'individuazione di quel patrimonio di conoscenze accumulate negli anni, in modo da poterle utilizzare come capitale di partenza rispetto alle nuove sfide;
- la *sperimentazione*, possibilmente istituzionalizzata (quindi esplicitata nel POF, recepita nel programma annuale, riconosciuta nel contratto d'istituto), come prassi per l'apprendimento organizzativo, per innovare e per anticipare i cambiamenti esterni;
- la messa in *rete* con altre scuole per un opportuno confronto con realtà analoghe;
- l'impiego sistematico di *processi analitici*, in forme individuali o collettive;
- l'*aggiornamento* e la formazione, facendo ricorso, oltre che ai processi di tipo formale, a situazioni in cui l'azione formativa è intrinseca nel lavoro di gruppo;
- il *disapprendimento*, ossia i processi di superamento delle *routine* organizzative – procedure, modelli di azione, teorie in uso – riconosciute ormai come non più efficaci.

Insomma occorre puntare su azioni organizzative 'dolci', che coinvolgano le persone, che le facciano sentire 'potenti' e in una costante situazione di 'ben-divenire'. Perché, come ci dice Thomas Fuller, sono *“gli uomini, e non le case, che fanno la città”*^x.

¹⁶ La locuzione 'struttura direzionale' è stata utilizzata da P. Romei nei suoi ultimi scritti, mutuata dalle teorie organizzative che individuano il gruppo dirigente non solo nel capo, ma anche in tutte le persone che lo affiancano sul piano operativo. È ovvio che tale gruppo, per funzionare davvero, deve agire come gruppo di progetto.

PORTFOLIO DEL DOCENTE E ANNO DI FORMAZIONE

Luciano Rondanini

Dirigente tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Il dossier professionale tra identità e appartenenza

Il portfolio dell'insegnante è un 'oggetto' di cui si comincia a parlare con crescente insistenza in questi ultimi anni, anche se sul piano operativo è scarsamente presente nelle prassi formative della nostra scuola.

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna con la prima ricerca su questo tema (*Il portfolio degli insegnanti*, IRRE E-R, 2005) ha aperto un fronte di riflessione con ricadute positive anche sull'organizzazione dell'anno di formazione dei docenti neoassunti.

Infatti, in alcune istituzioni scolastiche del nostro territorio, i dirigenti hanno introdotto l'uso del dossier professionale, inteso principalmente come strumento documentativo di ricerca, riflessione e di esplicitazione di buone esperienze educativo-didattiche, realizzate nel corso dell'anno di prova¹⁷.

Il dossier, così progettato, può diventare una forma di mediazione entro cui promuovere la riflessione dell'insegnante, contribuendo a identificare due polarità del percorso dei neo-docenti: *l'identità* e *l'appartenenza*.

Questa duplice dimensione circoscrive lo spazio più significativo del senso professionale dei docenti, chiamati quotidianamente a capire il perché delle loro fatiche nell'incontro con i colleghi, con gli studenti, con i genitori, con gli altri operatori della scuola e del territorio.

L'identità professionale si incrocia, da un lato, con il profilo richiesto dal ruolo formale (competenze culturali, disciplinari, didattiche...) e, dall'altro, con la capacità di prendersi cura del proprio sé lavorativo, potendo contare sul sostegno dell'intera comunità alla quale si appartiene (ruolo percepito).

Infatti, la comunità, intesa come gruppo di apprendimento, è il luogo privilegiato dell'appartenenza, del sentirsi parte di un progetto affidato non tanto a magie individuali quanto a una più impegnativa impresa collettiva.

Si stabilisce in tal modo una forte reciprocità tra l'identità delle persone e quella delle istituzioni: il 'buon lavoro' delle prime rafforza i processi di apprendimento delle organizzazioni, attraverso la promozione di un sapere complesso, anche contraddittorio e non lineare (qualche volta conflittuale!); ma questo fa parte del gioco!

¹⁷ Dovendo sintetizzare nel presente contributo alcune tracce di portfolio, ho scelto di dar voce a una di queste, ripresa dal lavoro fatto nell'I.C. "Ugo Foscolo" di Toano (Re), nel quale il portfolio è stato introdotto dalla dirigente scolastica Silvia Razzoli in chiave prevalentemente autovalutativa.

Le aree del portfolio

L'*expertise* dell'insegnante si sviluppa gradualmente lungo un cammino maturato nella formazione iniziale e continua, se può contare però sul sostegno di una comunità coesa e orientata allo sviluppo di buone pratiche. In linea generale, questa professione conosce tre stagioni: del principiante, dell'esperto e del 'maturo'.

Il principiante è il giovane alle prime armi che accede al mestiere, sapendo di aver bisogno di ricomporre e riorganizzare conoscenze, strategie e metodologie operative.

Per fare tutto ciò, deve trovare dei facilitatori in un contesto nel quale sia possibile ricercare, sviluppare compiti, essere accompagnato nella realizzazione delle attività ordinarie e dei progetti che richiedono particolari attenzioni.

I docenti esperti e maturi, invece, possono esercitare poteri di delega e assumere specifiche responsabilità all'interno della loro scuola e contribuire in prima persona a migliorarne esiti e processi.

Nello specifico, il portfolio dei neo-assunti dell'I.C. di Toano può essere racchiuso entro queste tre aree di analisi e riflessione: la formazione, la ricerca-innovazione, la responsabilità.

<i>Formazione</i>	<i>Ricerca-innovazione</i>	<i>Responsabilità</i>
Attività (corsi, convegni, seminari ...) che hanno segnato in modo significativo il percorso professionale.	Esperienze progettuali che hanno caratterizzato in positivo cambiamenti particolari, innovazioni, situazioni di evidente miglioramento.	Incarichi ricoperti e deleghe (progetti, gruppi...) che hanno accresciuto in generale la propria expertise professionale.

Le parole del portfolio

I tre ambiti di analisi sottendono lo sviluppo di ulteriori parole, che possiamo considerare basilari nei processi di apprendimento degli adulti. Quelle più significative mi sembrano le seguenti:

- la *relazionalità*, tesa a far emergere l'importanza della 'educatività' della funzione docente, intesa come abbraccio di due libertà, quella dell'insegnante e quella dell'alunno;

- l'*autenticità*, riconducibile alla promozione del 'meglio di sé': il senso della gratuità del 'mestiere' dell'educatore, in quanto espressione di un desiderio reciprocamente voluto;

- la *valorialità*, l'evidenza di quel 'di più' che gli alunni immediatamente avvertono: partecipazione, voglia di fare, di intraprendenza e di studio come esperienza di 'trattenere' dentro la propria persona;

- la *processualità*, la previsione di momenti di riflessione su quanto succede ai docenti e agli studenti: ciò che ti aspettavi, ma anche il 'di più' inatteso;

- l'*orientatività*, l'incremento della capacità di ascoltare se stessi, gli altri e la realtà verso cui ci si mobilita.

Questi punti di vista offrono la possibilità di leggere nuovi significati dell'esperienza formativa dei docenti e nuovi compiti per le scuole.

Le voci a cui daremo spazio nelle riflessioni conclusive sono punte di iceberg, che rappresentano però un ben più consistente sommerso di cui le istituzioni devono tenere conto. I saperi impliciti, infatti, sono spesso più radicati e diffusi di quelli declamati nei documenti ufficiali. In particolare, nelle professioni educative c'è una vasta area di conoscenza che deriva dai vissuti affettivi e dalle azioni di cura che pesano alla stessa stregua delle competenze più squisitamente tecnico-disciplinari.

Il portfolio del docente neoassunto: l'articolazione

Lo schema del dossier dell'IC "U. Foscolo" di Toano si compone di sei sezioni, ciascuna con una sua specifica funzione.

Presentazione (dati anagrafici, percorsi personali di formazione e di inserimento professionale). Si tratta di una parte introduttiva in cui il neo-assunto mette a fuoco le esperienze più significative del suo percorso pre-ruolo.

Anno di formazione (rapporto con il dirigente, gli alunni, i genitori, il territorio, gli organi collegiali). In questa sezione le riflessioni degli insegnanti di nuova nomina vengono ricondotte all'esperienza professionale e al percorso formativo che caratterizzeranno i rapporti con persone, contesti, organismi collegiali.

Area dell'attività progettuale e didattica. In questa parte del portfolio vengono prese in considerazione le responsabilità assunte in merito all'elaborazione del POF, l'affidamento di progetti di particolare interesse con riferimento all'organizzazione della classe (gruppi, coppie...) e alla costruzione delle esperienze di apprendimento.

Area della ricerca. In questa sezione del portfolio il neo-assunto deve focalizzare la propria attenzione su un'area tematica specifica sviluppata nell'anno di prova, evidenziandone gli elementi significativi (processi, modificazioni...) e allegando eventualmente particolari documentazioni.

Area della riflessione sull'attività formativa. Questa parte del portfolio evidenzia particolari e significative esperienze realizzate nell'attività delle 40 ore previste nell'anno di formazione.

Area dei progetti futuri e sintesi del percorso formativo. In questa sezione, articolata in sotto-tematiche, si chiede al docente neo-assunto di riflettere attentamente sul percorso formativo che ha caratterizzato l'anno di prova, mettendo in evidenza aspetti di criticità e di forza, nella prospettiva di una progressione professionale che si intende rafforzare nell'immediato futuro.

Il portfolio, come risulta dall'articolazione esposta, diventa un momento di arricchimento perché 'obbliga' i docenti a riflettere sullo sviluppo della propria professione. Non è quindi uno strumento di adempimento amministrativo, ma uno spazio generativo di sistematici processi di analisi del passato, del presente e del futuro educativo di ciascuno: *chi (come) ero? chi (come) sono? chi (che cosa) voglio essere?*

La ricostruzione delle esperienze che aiutano ad ‘aggiornare’ in modo continuativo il proprio profilo formativo e culturale rientra in un percorso autovalutativo che accompagna una modalità autentica di riflessione:

- nella *classe* a contatto con gli alunni;
- nella *scuola*, che presuppone un costante processo di ricerca, responsabilità e progettualità;
- nel *territorio*, perché l’ambiente di apprendimento si allarga alle opportunità presenti nel più ampio contesto comunitario.

La vita professionale si configura, in tal senso, come un ciclo dinamico in cui i singoli si osservano in un ambiente di pratiche condivise dentro la scuola e nella partecipazione alle iniziative del territorio.

Voci, vissuti, progetti

In quest’ultimo paragrafo mi piace riproporre alcuni passi ripresi dai racconti dei docenti. Nella ricostruzione seguirò alcune voci desunte dall’articolazione presentata nel paragrafo precedente.

Insegnanti che ‘ci credono’

Inserimento professionale

■ *Se dovessi raccontare un’esperienza significativa non saprei davvero quale scegliere poiché in questi anni ho imparato davvero molto, soprattutto dai miei studenti e tutte le esperienze mi hanno aiutato a crescere professionalmente, stimolandomi a riflettere, a capire a migliorare... Anche ai colleghi devo dire grazie, soprattutto a quelli desiderosi di mettersi in gioco, che vivono il proprio lavoro con passione e professionalità, attenti alle esigenze degli alunni più che alla celebrazione di se stessi. Non perché si tratti di un’esperienza più degna di altre, ma piuttosto per il mio particolare stato emotivo, ricordo il primo giorno di scuola media, non come alunna s’intende. Mi presentai a scuola, carica di entusiasmo ma anche di mille paure; ad accogliermi c’era C. l’allora vicaria dell’Istituto comprensivo, una persona da subito cortese e disponibile che, forse vedendomi un po’ intimidita, mi disse: “Forza R., bisogna pur cominciare!”. Giunta in classe, con mio grande stupore trovai i ragazzi in silenzio, seduti compostamente e desiderosi di conoscere l’insegnante di lettere che li avrebbe accompagnati all’esame di licenza media. Nel momento delle presentazioni la mia emozione fu intensa, ma altrettanto sentite dovettero essere le mie parole perché i ragazzi mi prestarono tutta la loro attenzione.*

Di tanto in tanto mi capita di incontrare uno di quei ragazzi, facendo la spesa, oppure trovandomi in sosta a un parcheggio. È sempre una piacevole conferma vedere che mi corrono incontro... e poi ritorna la solita frase: “Eh prof., che anno speciale!”.

■ *Spesso ho cambiato sede di servizio quindi ho variato gli ambiti disciplinari d’insegnamento; ho avuto anche la possibilità di conoscere, confrontarmi e lavorare con tante insegnanti e naturalmente ho incontrato moltissimi bambini. Sicuramente tutti questi elementi sono stati fonte per me di arricchimento e crescita sia a livello professionale che personale. Oggi so che mi piace fare la maestra perché è una professione appassionante, stimolante, spesso gratificante (e anche faticosa) dove il bello è provare a costruire insieme dei percorsi per non smettere mai di aver voglia di imparare, conoscere e crescere.*

Il presente del futuro

■ *Pur auspicando una maggiore gratificazione economica, vedo comunque come molto probabile la strada della realizzazione professionale, non solo per via del lavoro d'aula, che per un insegnante è il pane quotidiano, ma anche mediante la formazione in servizio, lo studio individuale, l'assunzione di incarichi di responsabilità la sperimentazione del nuovo, tutti elementi questi che andranno ad arricchire la mia offerta formativa, in un continuo tendere verso ... il professor Bernard!*

■ *A volte è stato faticoso, però l'ho vissuto come una possibilità di crescita (e non come un'ennesima prova prima del tanto agognato ruolo!): ho fatto un piccolo bilancio delle mie esperienze e del mio percorso professionale, ho dovuto soffermarmi a riflettere su determinati argomenti (area della ricerca), mi sono messa alla prova con attività che non avevo mai fatto (lavoro on line). I miei progetti futuri sono semplici e quelli di sempre: mantenere l'entusiasmo per l'insegnamento e la voglia di crescere professionalmente.*

■ *Ho concluso l'anno di prova e mi propongo di utilizzare al meglio le conoscenze e le esperienze acquisite quest'anno e negli anni di formazione e di insegnamento passati.*

Utilizzare conoscenze ed esperienze acquisite è importante, ma se fatte in modo critico, se tali conoscenze ed esperienze vengono reinterpretate sulla base del contesto vivo e unico della classe. Ritengo, infatti, che un rischio notevole per chi svolge il mestiere dell'insegnante sia quello di convincersi che le proprie metodologie e tecniche didattiche siano le uniche a essere valide.

È invece molto importante sapersi mettere in discussione attraverso l'aggiornamento e il confronto con i colleghi di materia e non solo. Ma il modo migliore per valutare l'efficacia della propria attività didattica sono i risultati conseguiti dagli alunni, i loro progressi, gli obiettivi raggiunti, la loro partecipazione, il loro interesse.

Tutte le metodologie e tutte le tecniche restano carta morta se non sono adattate alla realtà viva della classe e dei singoli studenti. L'insegnamento per me è una scelta di vita e spero di poter dare il meglio di me in questo mestiere così difficile e così bello.

Andare oltre...

Si tratta di osservazioni di vita professionale che offrono la possibilità di considerare quell'ulteriorità del mestiere educativo, difficilmente rintracciabile nelle parole che si usano nei registri ufficiali, spesso riproductivi di atteggiamenti rivolti a un destinatario inesistente.

In questa prospettiva, il portfolio può rappresentare uno strumento dell'espressività dei docenti, ai quali viene offerta l'opportunità di allenarsi nel difficile esercizio di 'spostare confini', per compensare limiti, ma anche per alimentare le proprie potenzialità e i propri talenti.

IL PORTFOLIO NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEI NUOVI INSEGNANTI¹⁸

Giuliana Santarelli, Federica Zampighi

Insegnanti, Supervisorii presso l'Università di Bologna

Il contesto dell'esperienza

Le proprietà e potenzialità del portfolio nel processo di costruzione e ridefinizione identitaria dell'essere insegnante sono state ben descritte e sviluppate all'interno della pubblicazione che ha preceduto questo volume¹⁹. A partire da quanto lì sostenuto, vogliamo illustrare in questo capitolo un'esperienza concreta di utilizzo del portfolio svoltasi all'interno di un percorso formativo: il corso abilitante speciale per il conseguimento dell'idoneità all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e dell'abilitazione in quella primaria (D.M. 85/2005), organizzato dalla Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna in collaborazione con la Fondazione Alma Mater. Il corso, ridenominato C.A.S., la cui ultima edizione si è conclusa a marzo 2008, era rivolto a insegnanti già in servizio ma privi di abilitazione; la sua finalità era chiaramente quella di permettere l'acquisizione e il consolidamento di conoscenze e competenze indispensabili per l'esercizio della professione mediante lezioni teoriche, laboratori specialistici e attività di tirocinio indiretto.

Qui di seguito presenteremo le diverse fasi di utilizzo del portfolio in questo contesto: dagli scopi dello strumento alle scelte di stesura, per poi giungere a un'analisi di quanto elaborato dagli studenti.

Gli scopi del portfolio e le funzioni di autovalutazione

Relativamente agli scopi, la redazione del portfolio è stata presentata e richiesta alla conclusione del corso abilitante, un momento di bilancio personale dell'esperienza biennale di formazione, importante da documentare sia per valutare la qualità e l'adeguatezza del percorso (utile tanto per i corsisti sul piano degli apprendimenti, quanto per gli organizzatori come *feedback* rispetto a quanto proposto), sia per analizzare in modo strutturato i diversi aspetti della propria professionalità docente. All'interno di questa richiesta si intersecavano dunque obiettivi attinenti a sfere diverse, una prevalentemente sommativa, l'altra invece formativo-orientativa, entrambe in grado, pur con funzioni diverse, di sollecitare quella riflessività che le professioni educative richiedono.

¹⁸ Giuliana Santarelli ha curato il paragrafo *Nota introduttiva all'analisi dei portfolio*. Federica Zampighi ha curato i paragrafi: *Il contesto dell'esperienza*, *Gli scopi del portfolio*, *Le funzioni di autovalutazione*, *Identità professionale e narrazione autobiografica*, *Laboratori e tirocinio all'interno del portfolio*.

¹⁹ Ufficio scolastico regionale per l'Emilia Romagna, *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, Tecnodid, Napoli, 2005.

Per elaborare uno strumento in grado di soddisfare entrambi questi scopi, è stata consultata la letteratura inerente al portfolio dell'insegnante e, all'interno di un panorama italiano assai esiguo, si è rivelato un testo di notevole utilità e dai cui stimoli è di peso in buona parte la progettazione del lavoro che qui presentiamo, il report della ricerca *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale degli insegnanti*. A completamento dello studio preparatorio, questo volume è stato accompagnato dalla lettura di pubblicazioni sull'approccio autobiografico e sulla certificazione delle competenze²⁰.

Autoanalisi e metacognizione

Occorreva costruire un modello che, così come messo in luce dalla ricerca citata (v. *Traccia per la costruzione di un portfolio per docenti*), riuscisse a raccogliere, selezionare e far rielaborare esperienze, incontri e vissuti, stimolando processi di autovalutazione rispetto al modo personale di interpretare la professione. Il tutto all'interno di un dialogo con se stessi, senza 'invasioni di campo' da parte di altri interlocutori (colleghi, allievi, superiori...) ²¹. Mostrando in modo parallelo e interagente diverse dimensioni del sé lavorativo e sollecitando l'osservazione di modelli comportamentali e categorie di pensiero, il portfolio doveva proporsi come occasione per operare un bilancio complessivo, individuare nuovi bisogni formativi all'insegna di un progetto, certo ideale, ma soprattutto concreto di sviluppo professionale.

Come primo momento di elaborazione di un proprio portfolio personale, si è ritenuto opportuno chiarire agli studenti stessi le funzioni a esso assegnate, operazione necessaria per dichiarare l'approccio scelto e quindi renderlo percorribile. Proponendo il portfolio come strumento di esplicitazione e valorizzazione dei propri processi di riflessività professionale, finalizzato a una loro ulteriore qualificazione, si è dunque presentata una pista di lavoro; al di là dei fini valutativi del corso abilitante, comunque preziosi in chiave meta-cognitiva, essa avrebbe potuto permettere al singolo insegnante di concentrare la propria attenzione su di sé e sui propri dispositivi di autoanalisi attraverso precisi indicatori di lettura della professione.

²⁰ D. Demetrio, *L'educatore auto(bio)grafo*, Unicopli, Milano, 1994; *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologia dei vissuti e delle origini*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995; *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996; *Adulti che ascoltano. Adulti che si ascoltano*, in *Animazione Sociale*, n. 8-9, agosto-settembre 1996; *Il gioco della vita. Kit autobiografico*, Guerini e associati, Milano, 1997.

L. Formenti, *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 1998; L. Formenti, I. Gamelli, *La formazione autobiografica, Confronti tra modelli e riflessioni, tra teoria e prassi*, Guerini Studio, Milano, 1998.

M. Pelleray, *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS, Milano, 2004

M. McLaughlin (a cura di), *Portfolio Models: Reflection across the Teaching Profession*, Christopher Gordon, Norwood (MA), 1998.

²¹ Tale scelta è stata dovuta alle contingenze del corso. In altri tipi di portfolio invece può essere prevista e organizzata una presentazione a più voci che si distingue chiaramente per la pluralità dei punti di vista rispetto all'unilateralità della tipologia qui esposta.

“I perché e i come del portfolio”

Può servire citare alcune righe con cui il portfolio veniva presentato nella premessa del lavoro e che riassumono ‘i perché e i come’ che come estensori abbiamo attribuito.

“Questo portfolio si propone come strumento per la documentazione progressiva della tua esperienza professionale di insegnante. Una documentazione intesa come luogo di riflessività in cui raccogliere e accogliere, come in un diario di bordo, esperienze, aspettative, annotazioni, intuizioni, materiali di lavoro della tua prassi educativa, in cui valorizzare il tuo sapere, individuando inoltre aree e azioni di miglioramento. L’obiettivo del portfolio, come strumento di autosservazione e autovalutazione, è quindi il suo utilizzo in chiave progettuale come momento di sosta per dare spazio, rielaborare ciò che in modo consapevole o meno contribuisce al tuo essere insegnante, attivando così processi di meta-cognizione.

Il portfolio è diviso in 6 sezioni (...). Al loro interno sono state individuate delle voci finalizzate a sollecitare la riflessione sul tuo ruolo per trasformare in esplicita la cosiddetta ‘pedagogia implicita’: prassi e comportamenti che appartengono al quotidiano, ma non sempre trovano le condizioni per essere detti e rielaborati. Queste voci rappresentano quindi un invito, uno stimolo a porre l’attenzione su di te, su cui lavorare in questo momento di conclusione dei CAS, ma che può diventare anche in futuro un tuo quaderno di lavoro da curare e aggiornare nel tempo, quando lo vorrai, per accogliere pensieri, sviluppi e materiali, trovando la forma più aderente a te e ai tuoi stili espressivi?”

Abbiamo ritenuto che queste spiegazioni, semplici e dirette, fossero funzionali per indirizzare la redazione del portfolio da parte dei corsisti e farne comprendere il senso. Ciò era tanto più necessario per stimolare la motivazione intrinseca al lavoro, indispensabile in un tipo di compito il cui ‘successo’ dipende da come viene accolto e poi intrapreso, e che in questo caso non veniva scelto spontaneamente.

Identità professionale e narrazione autobiografica

A partire da questa cornice di senso, il portfolio è stato costruito in sezioni che permettessero di indagare in senso longitudinale e trasversale le dimensioni dell’identità, della conoscenza e della ricerca che connotano l’essere insegnante, consentendo alla ‘fine’ della compilazione di tracciare, da una parte, una fotografia quanto più completa e rappresentativa del proprio essere insegnante, dall’altra di smuovere a livello processuale meccanismi di *insight*. In considerazione della tipologia di studenti e del monte-ore disponibile per la redazione del portfolio sono state proposte le seguenti sei sezioni:

1. Dati anagrafici;
2. Io insegnante ieri, oggi e domani;
3. L’identità professionale dell’insegnante;
4. La formazione in servizio;
5. Le mie letture;
6. Lo spazio delle idee.

Tralasciando le ultime due, facoltative e finalizzate a raccogliere nello strumento quei materiali significativi che nel tempo possono implementare e rafforzare la propria identità e competenza professionale come letture, progetti, unità didattiche e appunti di attività, ci soffermeremo sulle sezioni 2, 3 e 4 su cui verte la parte più interessante del portfolio.

L'autobiografia riflessiva

Come in un diario personale in cui l'io tessitore si fa regista della scena, la sezione "Io insegnante ieri, oggi e domani" è stata costruita per lasciare al soggetto la possibilità di indagarsi, attraverso il metodo autobiografico, ripercorrendo le fasi della propria scelta lavorativa, rileggendo passato, presente e futuro professionale attraverso domande e spunti di pensiero in chiave riflessiva (*chi sono? che cosa sto facendo?*), retrospettiva (*come sono arrivato qui?*) e narrativa (*come mi racconto?*).

Rispondendo alle sollecitazioni poste in prima persona per incentivare un racconto quanto più possibile naturale e incondizionato della propria esperienza (*a distanza di anni, quanta rilevanza ha avuto la mia formazione iniziale?*), sono stati lanciati degli stimoli per sviscerare la storia professionale (ieri), il progetto pedagogico (oggi) e gli orizzonti (domani). Domande, quelle poste nella seconda sezione, volte a esplicitare racconti di vita, incontro di mentori, nodi cruciali della professione, come anche autorappresentazioni (*individua almeno tre aggettivi con cui vorresti che i tuoi colleghi/amici/altro ti descrivessero come maestro*), obiettivi di miglioramento, mete ambite. Al contempo è stata posta l'attenzione anche su dinamiche relazionali (*come vivo i rapporti con bambini, genitori, colleghi...*) e valoriali, queste ultime attinenti ai propri universi di riferimento, ai propri credo pedagogici, alle motivazioni vecchie o nuove dell'insegnare.

Da questa sezione esce un identikit del proprio modo di interpretare ed esercitare l'insegnamento, una carta di riconoscimento che descrive la professione e le sue stagioni, riservando in modo alternato spazio a canali e modalità espressive diverse ma complementari: razionali, emotive, affettive, valoriali. A questo scopo, per ricostruire una rappresentazione di sé a tutto tondo, è stata avanzata in questa sezione una richiesta *sui generis*, quella di raffigurare alla fine delle singole sottosezioni 'ieri', 'oggi' e 'domani' l'immagine di sé in quel momento storico, attraverso un disegno, un collage e un volantino con slogan. Scelta questa che, se da una parte permetteva di equilibrare la compilazione complessiva del portfolio, alleggerendo alcune parti dall'impegno narrativo, consentiva dall'altra di dare sfogo e legittimità a dimensioni di sé che attengono alla creatività, alla fantasia, al possibile e che in genere vengono vissute in intensità e quantità in modo subalterno rispetto all'esercizio di razionalità, oralità e scrittura.

L'identità professionale

Da questa prima contestualizzazione del sé lavorativo è conseguita la scelta di incentrare la sezione successiva attorno alla riflessione sull'identità professionale, vale a dire sulle competenze e conoscenze distintive dell'essere insegnante. Preziosa per redigere questa sezione è stata la trattazione svolta all'interno della ricerca già citata, che ha esaminato e descritto con precisione *sei aree* che identificano la professione: i saperi disciplinari; la comunicazione e relazione; i saperi psico-pedagogici; la mediazione metodologico-didattica; l'organizzazione; e infine la ricerca e lo sviluppo. Prendere a prestito questa illustrazione ha dato l'occasione per proporre più operazioni cognitive: individuare una propria personale 'classifica', riscontrare eventuali altre aree da aggiungere, valutare la propria competenza in relazione a ciascuna di esse.

Motivando le singole risposte (*In quale di queste aree ti senti più forte? E perché?*), in analogia a quanto proposto nella sezione precedente, sono stati avanzati degli interrogativi per sollecitare una prospettiva di crescita e di miglioramento, individuando l'area su cui scegliere di investire maggiormente e ipotizzando azioni e strategie di risoluzione di quei gap a partire dalle risorse personali.

Rispetto a questa sezione potrebbe essere interessante un'analisi più approfondita, e che qui accenniamo, dei risultati emersi, per valutare come vengano vissute in effetti queste diverse aree. Al di là del 'pari merito' con cui sono state spesso definite, occorre sottolineare come la dimensione della ricerca e sviluppo, in antitesi alla relazione o ai saperi disciplinari, sia di fatto molto lontana dai primi posti reali nella classifica personale. Sebbene essa venga frequentemente indicata come area in cui si è più carenti, ciononostante non è oggetto di un maggiore impegno. Il medesimo approccio meta-cognitivo è stato impiegato nella quarta sezione per la riflessione sulla formazione in servizio, in questo caso declinata sull'esperienza del corso abilitante; in specifico l'attenzione è stata concentrata, oltre alle motivazioni originarie e complessive dell'iscrizione, su una disamina degli apprendimenti e della gestione e conduzione di lezioni, laboratori e tirocinio indiretto.

L'analisi dei portfolio elaborati nei corsi universitari

I Corsi Abilitanti Speciali sono stati realizzati dall'Università di Bologna negli anni 2005 e 2007 e hanno previsto le seguenti attività didattiche:

- lezioni teoriche tenute dai professori;
- laboratori collegati agli insegnamenti, coordinati dai supervisori, differenziati per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria;
- tirocinio indiretto, condotto dai supervisori, e diario di bordo;
- *project work* individuale su tematiche inerenti a una o più aree di insegnamento, da attuarsi nelle classi, e relazione finale;
- prove di valutazione di ogni insegnamento, costruzione del portfolio personale delle competenze ed esame finale;
- studio individuale dei materiali bibliografici proposti negli insegnamenti teorici.

La durata complessiva di ogni corso è stata di 800 ore, la frequenza alle attività sopra indicate è stata obbligatoria (massimo 30% di assenza)²². Il lavoro qui considerato si riferisce al CAS del 2006-07.

Nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria i comportamenti professionali vengono sperimentati nel tirocinio e nel laboratorio e proprio per questo motivo la stessa strutturazione è stata mantenuta anche nel CAS.

Con il termine *laboratorio* solitamente si individuano uno spazio e un tempo dedicati ad attività e tematiche che coinvolgono in modo operativo gli studenti; gli apprendi-

²² Abbiamo ritenuto significativo segnalare il carattere di obbligatorietà del corso perché questa componente pare abbia influenzato i vissuti e conseguentemente le valutazioni degli studenti, per il carico di lavoro richiesto.

menti sollecitati e i saperi attivati vedono la relazione al centro del fare laboratoriale. In particolare il laboratorio si alimenta dell'interazione tra i partecipanti e delle loro differenze, dando vita a esperienze di confronto. Assumere lo stesso obiettivo, sperimentare il lavoro in gruppo, valorizzare le competenze individuali, rielaborare l'esperienza condividendo con il gruppo intuizioni, riflessioni, emozioni attiva un processo cognitivo ed emozionale significativo.

Il *tirocinio* assicura alti coefficienti di trasversalità tra la didattica disciplinare e generale e la situazione scolastica. Finalità del tirocinio è l'acquisizione di competenze padronanze strettamente connesse con l'esercizio della professione. Il tirocinio prevede più forme di contatto e di coinvolgimento, perché si qualifica come il punto di incontro tra il saper-fare, gli specifici ruoli professionali e il contesto. Diverso è il tirocinio indiretto, come quello realizzato nel CAS, dove la situazione scolastica sperimentata è quella di provenienza del corsista, che riflette direttamente sulla sua attività di insegnante in classe e a scuola.

I supervisori, che hanno curato la progettazione e l'organizzazione dei due percorsi, hanno ritenuto significativo ai fini di una verifica delle attività realizzate analizzare le valutazioni dei singoli portfolio su laboratori e tirocinio²³, attraverso una tabulazione. Il modello²⁴ è stato suddiviso in sezioni, le domande aperte sono state trasformate in base a una chiave di lettura fissata in anticipo per poter essere classificate, il campione è casuale e rappresentativo. A un'analisi delle risposte più diffuse è emerso che i due percorsi sono stati apprezzati. È stata fatta una prima e breve relazione del lavoro svolto e i dati emersi²⁵, considerate le voci relative ad aspettative, utilità, punti di forza, criticità organizzativa e metodologica, hanno confermato che gli elementi positivi superano quelli negativi.

Laboratori e tirocinio indiretto all'interno del portfolio

Per affrontare l'analisi svolta dai corsisti in merito a questi due momenti formativi, occorre fare un'introduzione rispetto alla tipologia di domande poste nelle sezioni dedicate a una loro valutazione. Elencandole e motivandole sarà possibile individuare le funzioni associate a ciascuna di esse e quindi anche il tipo di lettura e interpretazione che gli studenti sono stati sollecitati a svolgere.

1. *Gli argomenti trattati sono stati adeguati a me come destinatario e ai miei bisogni formativi?*
2. *Considerando le mie aspettative iniziali, cosa credo sia mancato o non sia stato sufficientemente trattato?*

²³ Il gruppo, costituito da Erika Caramalli, Maria Franciosi, Elisabetta Mezzolla, Carla Provitera, Viviana Ronchetti, Giuliana Santarelli, ha lavorato da aprile a giugno 2008, con una ripresa da ottobre a novembre: su un totale di 692 portfolio, ne sono stati analizzati 104 entro giugno e 13 fra ottobre-novembre. L'analisi che segue si riferisce a 104. I lavori si sono tenuti presso la sede della Fondazione Alma Mater.

²⁴ Da un'idea di Erika Caramalli.

²⁵ Carla Provitera ha esposto i dati il 24 giugno 2008, durante un incontro di Coordinamento dei Supervisori.

3. *Quali sono state l'utilità e il significato dei materiali prodotti?*
4. *Quali ritengo essere i punti di forza e di criticità dei laboratori e dei loro conduttori?*
5. *Riflettere sui punti di forza e di criticità nella conduzione dei laboratori può essermi utile per ripensare al mio modo di essere insegnante?*
6. *Con quali stati d'animo ho vissuto i laboratori? Mi hanno aiutato o ostacolato?*
7. *Come valuto complessivamente l'esperienza dei laboratori?*

Come scelta metodologica, queste domande, riferite ai laboratori, sono state poste con la stessa formulazione sia nella sezione riguardante il tirocinio indiretto, sia in quella riguardante le lezioni. Queste ripetizioni avevano lo scopo di far entrare gli studenti all'interno di una precisa *forma mentis* valutativa sull'intero percorso, fondata su operazioni di analisi e sintesi che si reggessero su indicatori precisi, capaci di restituire un'immagine complessiva e articolata su più livelli dell'esperienza.

Questioni e interrogativi

Guidando lo studente a rispondere per giungere a un proprio bilancio, si intendeva far riconoscere il significato e il valore di ogni singolo interrogativo, ciascuno in grado di attivare pensieri e operazioni cognitive talora più semplici e immediate, talora più sottili e complesse, manifeste oppure implicite, comunque concorrenti all'espressione di un proprio giudizio.

Queste domande possono essere suddivise essenzialmente in due categorie (escludendo l'ultima che le sintetizza): quelle che richiedono una descrizione delle esperienze a livello metodologico, valoriale e di contenuti (1, 3, 4, 5) e quelle che cercano attraverso una lettura più emotiva e introspettiva di far emergere il ruolo della soggettività nella valutazione (2 e 6).

All'interno della prima categoria è possibile individuare una sollecitazione via via crescente alla metacognizione e alla ricaduta dell'esperienza nella pratica quotidiana. In primo luogo (domanda 1) si è voluto concentrare l'attenzione sull'adeguatezza dei contenuti e sulla loro rispondenza ai bisogni formativi individuali, input utile non solo per iniziare a rivedere retrospettivamente i CAS, ma anche a livello pedagogico per orientare la valutazione a partire da elementi metodologici che guidano la pratica educativa e l'elaborazione di progetti.

Passando gradualmente a un livello più micro (domanda 3) la riflessione si sofferma sull'utilità e il significato dei materiali prodotti, facendo inscrivere la scelta dell'attività all'interno di una precisa cornice di senso 'finalizzata a...?'

Attraverso questi *step* si arriva poi a individuare punti di forza e di criticità delle due esperienze (domanda 4), suggestione che contiene una distinzione sottile ma funzionale a tenere attive attenzioni multiple nei confronti sia dei contenuti sia delle modalità di conduzione dei docenti. Stringendo come con una macchina da presa il focus sulla competenza del docente, si riavvicina lo studente alla sua professione e con la domanda successiva (6) si mira a rafforzare ulteriormente la capacità di apprendimento dall'esperienza, quindi di mutuare per emulazione o anche per distanziamento gli a-

spetti di successo o di criticità che i conduttori avevano mostrato e che potevano essere ripresi nel proprio quotidiano.

In modo trasversale a queste valutazioni che attengono maggiormente alla sfera professionale e alla sua competenza, si trovano le domande inerenti al vissuto emotivo, non meno importanti rispetto alle prime, in verità fortemente condizionanti il bilancio finale. All'interno di un percorso formativo come quello presentato, rivolto a corsisti adulti e già in servizio, non ci si poteva esimere dall'analisi di questo aspetto, in considerazione inoltre di quanto già nel tempo essi avevano dimostrato circa la loro soddisfazione, insoddisfazione e fatica rispetto all'esperienza.

Le valutazioni di docenti e studenti

Dopo una disamina delle domande e delle funzioni a esse assegnate, procediamo mostrando quanto emerso dalle valutazioni dei corsisti, interessanti da rielaborare non solo come restituzione per gli organizzatori sull'efficacia del percorso, ma anche come ulteriori chiavi di lettura metacognitiva sull'identità professionale di questi insegnanti-studenti. Le valutazioni sono sia per i *laboratori*, sia per il *tirocinio* complessivamente positive, ma con sfumature diverse da rilevare.

Confrontando, infatti, le valutazioni di queste due attività emergono differenze di apprezzamento dovute non solo ai loro diversi obiettivi e quindi alla loro diversità sostanziale, ma anche alle modalità di conduzione e al tipo di proposta offerta, elementi che hanno a che fare in particolare con alcune delle aree citate nella sezione precedente: la mediazione metodologico-didattica, la comunicazione e l'organizzazione.

Le riflessioni lì richieste vengono qui ulteriormente attivate a partire da un altro punto di vista: quello di insegnanti-studenti che dopo essersi descritti come docenti declinano gli stessi indicatori nelle vesti di destinatari di un percorso formativo. In questa cornice valutare globalmente laboratori e tirocinio significa anche implicitamente valutare la competenza dei loro conduttori in relazione alle aree individuate, iniziando a padroneggiarle come categorie di analisi.

Questa operazione è particolarmente preziosa perché, come un allenamento, permette, attraverso il decentramento da sé e l'osservazione, di distinguere vari livelli e variabili all'interno dei fatti educativi e al contempo di introiettare modelli di comportamento e azione, riportando il focus su di sé.

Cercheremo allora di far emergere questi elementi, attraverso una lettura quantitativa e qualitativa dei dati. Alleghiamo una tabella in cui abbiamo riassunto le risposte ad alcune domande, aggregando alcuni dati per semplificare la lettura.

Per ripercorrere gli *step* che hanno condotto al bilancio è opportuno partire dalle aspettative iniziali dei corsisti, cartine tornasole dei giudizi espressi, rispetto alle quali è possibile attribuire un significato a quanto manifestato dagli studenti. Già a partire da questa comparazione è possibile notare come i laboratori siano risultati più rispondenti ai desiderata e alle previsioni degli studenti (non è mancato niente 45,2%), rispetto a una percentuale minore sul tirocinio a cui si associa un 55,8% (contro il 45,2% dei laboratori) che mostra un gap più o meno parziale rispetto a quanto atteso.

1. *Gli argomenti trattati sono stati adeguati a me come destinatario e ai miei bisogni formativi?*

	Sì	No	In parte	Non risponde
Laboratori	91 (87,5%)	2 (1,9%)	9 (8,7%)	2 (1,9%)
Tirocinio	67 (64,4%)	8 (7,8%)	25 (24%)	4 (3,8%)

2. *Considerando le mie aspettative iniziali credo che:*

	Qualcosa sia mancato (del tutto o in parte)	Non sia mancato niente	Altro	Non risponde
Laboratorio	47 (45,2%)	47 (45,2%)	6 (5,8%)	4 (3,8%)
Tirocinio	58 (55,8%)	35 (0%)	4 (3,8%)	7 (6,7%)

3. *I materiali prodotti sono stati utili?*

	Sì	No	Altro	Non risponde
Laboratorio	96 (92,3%)	3 (2,9%)	2 (1,9%)	3 (2,9%)
Tirocinio	82 (78,8%)	11 (10,6%)	3 (2,9%)	8 (7,7%)

6. *Con quali stati d'animo ho vissuto i laboratori/tirocinio?*

	Positivo	Negativo	Indifferente	Non risponde
Laboratorio	83 (79,8%)	7 (6,7%)	2 (1,9%)	12 (11,6%)
Tirocinio	56 (53,8%)	32 (30,8%)	7 (6,7%)	9 (8,7%)

7. *Come valuto complessivamente l'esperienza dei laboratori/tirocinio?*

	Positivo	Negativo	Non risponde
Laboratorio	96 (92,3%)	5 (4,8%)	3 (2,9%)
Tirocinio	66 (63,5%)	27 (26%)	11 (10,5%)

Procedendo in ordine, una valutazione conforme a quella sulle aspettative emerge rispetto all'adeguatezza degli argomenti in relazione alle specifiche esigenze dei destinatari. La percentuale di accordo espressa per i laboratori (87,5%) è molto più alta di quella manifestata verso il tirocinio (64,4%) e da rilevare è in particolare l'opinione di chi denota proprio nei temi del tirocinio una dissonanza parziale rispetto a quanto necessario ai corsisti (24%). Segno questo che, pur nel gradimento mostrato verso il tirocinio, esso non sia riuscito, rispetto alle esigenze dei corsisti e ai loro bisogni, a rispondere appieno alle loro richieste.

Sulla stessa lunghezza d'onda sono le risposte rispetto all'utilità di quanto prodotto nelle due attività, molto più a favore dei laboratori e con criticità maggiori verso il tirocinio. In relazione a questi dati è interessante associare quelli sullo stato d'animo che ha accompagnato le attività: positivo nei laboratori al 79,9% contro il 53,8% del tirocinio e un'insoddisfazione per il tirocinio pari al 30,8% contro il 6,7% per i laboratori. In conclusione i laboratori vengono valutati positivamente con una percentuale che supera il 90%, diversamente dal tirocinio che mostra un 63,5% con parere positivo.

Struttura del corso e bisogni degli allievi

Per chiarire questi risultati occorre contestualizzare le due attività all'interno della cornice complessiva del corso, in cui un cospicuo impegno orario e di energie è stato dedicato alle lezioni frontali, molto ricche sotto il profilo teorico e che necessitavano di essere riequilibrare per motivi didattici con attività più orientate sul versante pratico e del fare. I laboratori sono stati molto apprezzati proprio per la rispondenza a questo bisogno, mentre il tirocinio è stato talora più assimilabile come strutturazione alle lezioni, ragione per cui, tra le altre che esporremo, è stato accolto con meno interesse e curiosità. Molti sono inoltre coloro che attendevano un'esperienza di sezione vera e propria, anche se già l'aggettivo 'indiretto' doveva servire a fugare simili dubbi, e che dunque hanno dovuto fare i conti con un'attività impostata su altri canoni e che talora è stata ritenuta poco collegata agli apprendimenti teorici esposti nelle lezioni.

Indagando gli elementi mancanti si rilevano sia per i laboratori sia per il tirocinio aspetti di ordine metodologico e altri di tipo organizzativo. Rispetto a questi ultimi spesso è stato notato come questioni logistiche e temporali di entrambe le esperienze non abbiano permesso di viverle appieno e con lo spirito necessario per rendere fruttiferi i momenti di incontro (aule piccole o non idonee al lavoro di gruppo, tempi concentrati e attività in calendario a ridosso degli esami). Questo dato è stato messo in luce anche nelle risposte relative agli stati d'animo che hanno accompagnato le attività. Se escludiamo questa variabile e ci atteniamo alla rilevazione degli aspetti metodologici ci accorgiamo come essi ritornino in modo costante nelle valutazioni delle attività, insieme agli strumenti che le esperienze hanno o avrebbero dovuto fornire.

Iniziando una riflessione che poi proseguiremo, questi risultati sembrano mettere in luce quali siano i bisogni formativi di questi studenti: sicuramente arricchiti attraverso le lezioni di contenuti teorici importanti, reclamano comunque all'interno delle attività preposte, laboratori e tirocinio, la necessità di apprendimenti che in particolare afferiscono alla sfera della mediazione metodologico-didattica. Completando lo studio su tutte le sezioni del portfolio sarebbe molto interessante conoscere quale sia il posto assegnato nella classifica personale a questa sfera, ma anche la percezione della propria competenza in proposito. È possibile che sia tra quelle meno padroneggiate e in cui si avverte il bisogno di investire attraverso nuovi saperi? In caso affermativo sarebbe più chiara l'esigenza che questi studenti mostrano.

Punti di forza e criticità

Approcciandoci a una lettura ulteriore dei dati non presenti in tabella, la nostra tesi viene maggiormente validata analizzando le risposte sull'utilità dei materiali prodotti, sui punti di forza e di criticità delle attività e infine su una loro potenziale ricaduta nella propria pratica.

I materiali prodotti durante le attività vengono valutati positivamente su entrambi i fronti, differenziandosi però per il tipo di utilità: in una potenziale classifica vengono messi al 3° posto i *contenuti*, al 2° i *metodi*, mentre il podio spetta agli *strumenti nei laboratori* e agli *aspetti istituzionali* nel tirocinio (conoscenze legislative, organizzative e buro-

cratiche e relative competenze del lavoro scolastico). Confermano quanto finora affermato le risposte relative ai punti di forza e di criticità delle attività e dei conduttori. Rispetto alle attività l'organizzazione è stata valutata in entrambi i casi negativamente per i motivi già citati, mentre tra i punti di forza in ordine decrescente i metodi, gli aspetti istituzionali e i contenuti sono gli aspetti più quotati. Quando l'interrogativo viene spostato sui conduttori le risposte sembrano compendiare la competenza complessiva dei docenti (metodologica, relazionale, disciplinare...) posseduta o riconosciuta in alcuni di loro, di contro a quella invece non riscontrata in altri.

Il significato di questa riflessione è tanto più evidente quando quei punti di forza e di criticità vengono messi in relazione alla propria pratica e considerati come apprendimenti in grado di modificare e orientare a livello progettuale il proprio agire. Citiamo qui alcuni brani che ben rappresentano le consapevolezze maturate e le ipotesi di miglioramento.

“Indubbiamente lo stile non autoritario ma autorevole di alcuni docenti, l'entusiasmo nel quale sono avvenuti alcuni apprendimenti e la serietà, l'impegno mostrato sono di forte stimolo a ricercare un costante miglioramento delle proprie caratteristiche umane e professionali. E inoltre, l'esempio positivo di alcuni docenti fortifica l'intenzione a una costante auto-valutazione e formazione”.

“Sicuramente aver sperimentato in prima persona queste diverse modalità di insegnamento e riflettere su di esse mi potrà aiutare a essere più consapevole di quali atteggiamenti invogliano e spronano gli studenti a fare e a interessarsi, li gratificano o li rendono partecipi. Parimenti tutto ciò mi ha permesso di capire anche quali sono gli atteggiamenti che invece portano a risultati opposti, al disinteresse, alla perdita della voglia di partecipare. Penso che anche quest'ultimo aspetto, per quanto possa apparire negativo, mi potrà servire per sapere cosa non fare e come non essere con i miei alunni”.

In conclusione, tirando le somme del lavoro svolto e qui illustrato, crediamo di poter affermare che i processi formativi che prevedono momenti di azione e riflessione, come quelli realizzati all'interno del corso abilitante e sollecitati dalla redazione del portfolio, inducano e sollecitino alla pratica di comportamenti e atteggiamenti di retroazione fra la teoria e la pratica, in grado di qualificare la propria competenza professionale.

IL PORTFOLIO ELETTRONICO

Giuseppe Malavolta

Insegnante - ADi

L'avvento del portfolio elettronico

L'ePortfolio ha preso avvio come oggetto poco sofisticato, né più né meno una versione digitale del portfolio cartaceo, in altri Paesi in uso da decenni. L'ordine del cambiamento è stato all'inizio soprattutto di tipo 'additivo', nel senso che le facilitazioni elettroniche hanno permesso portfolio molto più arricchiti, sfruttando diversi tipi di *media* (audio, video, grafici, testo). L'ipertesto ha poi consentito di inserire innumerevoli collegamenti, mentre la successiva messa *on line* ha reso accessibile ovunque il proprio portfolio attraverso qualsiasi motore di ricerca. Così, quando il web ha reso possibile l'immagazzinamento dei dati, il loro collegamento e la loro sicurezza, l'ePortfolio è apparso come lo strumento più appropriato e promettente sia per la valutazione degli studenti sia per lo sviluppo personale e professionale nei diversi ambiti della conoscenza. L'ePortfolio consentiva infatti di superare quei limiti del portfolio cartaceo che ne avevano ostacolato la distribuzione su larga scala, impedito l'interazione fra i vari traguardi dello sviluppo personale e professionale e reso difficile il rapido aggiornamento dei risultati conseguiti.

La definizione appropriata di Portfolio elettronico, d'ora in poi ePortfolio, rimane probabilmente quella data dal NLII (*National Learning Infrastructure Initiative*) nel 2003: *“Una raccolta di attestazioni autentiche e differenziate, scelte da un più ampio archivio, che rappresenta ciò che una persona o un'organizzazione ha appreso nel tempo, su cui la persona o l'organizzazione ha riflettuto, realizzata per la presentazione a destinatari per uno specifico scopo”*.

Si è a lungo discusso se l'ePortfolio sia un prodotto o un processo. Serge Ravet, il direttore dell'*European Institute for E-Learning* (EIFEL), sostiene che esso non è né un prodotto né un processo, bensì *“un prodotto creato come risultato di un processo”*, e di un processo sempre più gestito con strumenti digitali evoluti. Fra questi i più importanti sono *l'ePortfolio Management System, Sistema di Gestione dell'ePortfolio*, e il *Personal ePortfolio Management System, Sistema di Gestione Personale dell'ePortfolio*, o semplicemente *ePortfolio Organiser, Organizzatore dell'ePortfolio*, che occorre esaminare se si vogliono comprendere i possibili sviluppi dell'ePortfolio e insieme i suoi limiti attuali.

Il Sistema di Gestione dell'ePortfolio

L'errore più comune quando ci si riferisce al *Sistema di Gestione dell'ePortfolio*, d'ora in poi ePMS, è che la sua funzione sia semplicemente quella di ospitare ePortfolio. Non è così. La funzione principale di un ePMS è quella di gestire il processo per la produzione e l'utilizzo di un ePortfolio. Per rendere chiaro il concetto, è sufficiente esaminare cosa avviene, ad esempio, in un sistema di gestione di ePortfolio finalizzati alla valuta-

zione del curriculum professionale. Quando un candidato si registra per la valutazione può inviare un ePortfolio sufficientemente completo o anche molto scarso. A questo punto il valutatore dell'ePMS decide se predisporre azioni per completare l'ePortfolio, come raccogliere ulteriori prove, come ricercare i *feedback* da fonti appropriate, come fare le proprie osservazioni e infine come giudicare la qualità delle prove rispetto a determinati criteri di competenza che il *Sistema* ha predefinito. Una volta completato questo lavoro, l'ePortfolio viene certificato e rimandato al candidato che potrà usarlo per vari scopi, per esempio per cercare un lavoro o aspirare a un aumento di retribuzione o a una progressione di carriera.

In questo scenario il processo di valutazione è avviato con l'invio di un ePortfolio al *Sistema di Gestione*, che lo sviluppa, arricchisce, certifica e infine licenzia. Solo al termine di questo processo l'ePortfolio acquisisce la sua forma finale e può essere utilizzato in vari contesti e ospitato ovunque il candidato lo desideri. L'ePortfolio costituisce la prova documentale a garanzia dell'attendibilità e veridicità della certificazione delle competenze possedute.

L'ePMS è un sistema per gestire (produrre, usare) gli elementi di un ePortfolio per vari scopi, che possono essere così sintetizzati:

- 1) formazione iniziale;
- 2) reclutamento;
- 3) crescita professionale;
- 4) valutazione delle esperienze pregresse;
- 5) gestione delle competenze e delle conoscenze;
- 6) valutazione ai fini dello sviluppo di carriera, ecc.

Un esempio di ePMS è l'*Open Source Portfolio* (OSP), progettato per un uso accademico e sviluppato nell'ambito del progetto OSPI (*Open Source Portfolio Initiative*).

C'è un punto importante da chiarire, evidenziato nel corso della pur breve storia dei Sistemi di Gestione dell'ePortfolio: la valutazione degli ePortfolio è inevitabilmente condizionata dagli interessi, dai valori e dalla filosofia delle organizzazioni che progettano, possiedono e gestiscono gli ePMS. Qualsiasi sia il grado di libertà offerto da un ePMS, quello che alla fine si ottiene è la proiezione del proprio portfolio secondo la visione dello specifico ePMS a cui ci si è rivolti. Questo pone, ovviamente, dei problemi. In un siffatto sistema, come si può garantire ai singoli di poter avere il controllo sulla propria identità digitale, senza doversi affidare esclusivamente al *Sistema* con cui si è deciso di interagire? Come si può avere la certezza che i propri artefatti non vengano copiati, manipolati o contraffatti da terzi? Come si può, in sostanza, preservare la dimensione individuale e la proprietà del proprio ePortfolio? C'è sicuramente, da questo punto di vista, un vuoto che deve essere ancora colmato. La domanda è: c'è un sistema per proteggere la privacy delle nostre riflessioni, della nostra proprietà intellettuale o comunque tale da poter controllare lo sfruttamento dei nostri dati personali da parte di terzi? Questa domanda ci porta a un altro strumento di gestione dell'ePortfolio, quello che viene definito come *Sistema di Gestione personale dell'ePortfolio* (*Personal ePortfolio Management System*) o semplicemente *Organizzatore dell'ePortfolio* (*ePortfolio Organiser*), ePO.

L'Organizzatore dell'ePortfolio

I *Sistemi di Gestione Personale dell'ePortfolio*, o *Organizzatori dell'ePortfolio*, d'ora in poi *ePO*, possono essere definiti come sistemi usati dai singoli sia per raccogliere, organizzare, aggregare, collegare le diverse tappe della propria crescita personale e professionale sia per pubblicare il proprio ePortfolio. Gli ePO rappresentano uno spazio in cui costruire il proprio personale ID (*Identity Document*), organizzare e spartire conoscenze, pianificare e gestire ulteriori fasi di apprendimento e di crescita. Serge Ravet ha paragonato l'ePO a una sorta di *specchio* che dà un *feedback* a chi lo possiede e contemporaneamente fornisce un'immagine di sé al mondo esterno. Ciò che è importante in questo *specchio* non è tanto la qualità dell'immagine prodotta, ma la capacità di fornire le informazioni necessarie per ulteriori e diversificati utilizzi. Questo è però un punto ancora aperto nelle attuali tecnologie dell'ePO. Per quanto uno spenda tempo a raccogliere e catalogare dati, non c'è ancora uno strumento che fornisca lo stesso *feedback* istantaneo che dà uno specchio. Il prossimo passo sarà quello di sviluppare tecnologie che forniscano un'analisi dinamica dell'ePortfolio attraverso la possibilità di scavare nei dati e di fornire una rapida rappresentazione di ciò che serve.

Gli attuali limiti dei sistemi di ePortfolio

La carenza più evidente che si registra oggi nei sistemi di ePortfolio è la loro incapacità di estrarre automaticamente informazioni significative dall'archivio digitale. Che senso ha, si chiede Serge Ravet, 'etichettare' tutti i dati raccolti, se il sistema è incapace, ad esempio, di creare automaticamente un *Curriculum Vitae*? Oggi creare un CV dai dati immagazzinati è spesso un lungo e noioso lavoro manuale. Un uso adeguato della tecnologia informatica dovrebbe consentire di mostrare velocemente un CV o uno ePortfolio in diversi formati in relazione all'utilizzo che se ne vuole fare. Se questo è tuttora difficile per un CV, che richiede un processo di editing tutt'altro che sofisticato, le cose appaiono molto più difficili per processi complessi, come la *riflessione* sul proprio sviluppo personale e professionale.

Ravet si chiede se sia possibile esprimere tutto in schemi XML, e se la descrizione delle persone attraverso una serie di dati informatici non riduca gli esseri umani a una sequenza computerizzata che ci fa perdere le informazioni più significative. Come si può, ad esempio, calcolare l'empatia, la generosità, le emozioni e il senso estetico, che sono espressioni dell'emisfero cerebrale destro? Se è quasi banale computare una serie di abilità, come si possono calcolare dati della mente? Qual è l'indicatore più attendibile per predire futuri sviluppi personali e professionali: i dati della mente o i dati delle abilità? Entrambi sono importanti, ma il computer sa calcolare bene le abilità, e molto meno le attività mentali. Questo non significa, continua Ravet, che non si debbano sviluppare standard tecnici, che facilitino il lavoro, e conclude: "*Ci servono standard che aumentino la capacità espressiva dei nostri emisferi cerebrali destro e sinistro, e che siano capaci di fornire una visione olistica delle singole persone*".

Portabilità e standard dell'ePortfolio

La standardizzazione dei dati da scambiare nella gestione delle varie applicazioni dell'ePortfolio è un fattore assolutamente indispensabile.

Siccome la carriera educativa e professionale delle persone passa attraverso tante diverse istituzioni a cui sono collegate attività, risultati e valutazioni diversi, occorrono standard che consentano non solo di conservare la serie storica ed evolutiva dei dati personali nel continuum educativo e professionale, ma anche di facilitarne la trasferibilità. La *portabilità* del portfolio è il presupposto per la sua esistenza sul Web e la standardizzazione è l'unico modo per conseguirla.

Gli standard esistenti non sono però ancora adeguati a un sistema globalizzato di ePortfolio, dove esistono interazioni fra ePortfolio, Sistemi di Gestione e Organizzatori di ePortfolio e di questi con altri sistemi. Finora gli standard più significativi sono quelli realizzati da *Liberty Alliance*²⁶, un gruppo di organizzazioni che si sono unite per creare e implementare una serie di standard limitati nello scopo, ma fondamentali per dare risposte a specifici problemi.

A differenza dell'*IMS Global*²⁷, che ha tentato di definire l'HTML (XML) degli ePortfolio senza stabilirne il protocollo di accesso, né l'architettura, *Liberty Alliance* ha lavorato simultaneamente sui tre fronti, fornendo adeguate infrastrutture. Le comunità dell'ePortfolio guardano pertanto con interesse al progetto di *Liberty Alliance* e al modo con cui temi importanti sono trattati con un numero limitato di specifiche, protocolli e architetture.

Ci si dovrebbe, infatti, liberare dall'idea iniziale secondo cui gli ePMS avrebbero dovuto importare ed esportare interi ePortfolio contenenti tutte le informazioni che ci hanno accompagnato dalla scuola di base all'istruzione superiore e all'impiego. Questa impostazione condurrebbe a un numero tale di specifiche che irrigidirebbero l'intero sistema e ucciderebbero l'innovazione.

Non c'è assolutamente bisogno di trasferire un ePortfolio completo quando ci si sposta da un'istituzione a un'altra; ciò che è importante è la possibilità di esportare informazioni in un formato utile a un potenziale datore di lavoro o a un'organizzazione di formazione in un formato già coperto da specifiche HR-XML.

I sistemi informativi più comuni che dovranno essere integrati con l'ePortfolio sono sicuramente i sistemi di gestione dei contenuti, i sistemi di gestione delle anagrafiche e dei profili utente, i sistemi di accesso e autenticazione, i sistemi di certificazione dei dati e infine gli altri sistemi di gestione dell'ePortfolio.

²⁶ Il Liberty Alliance Project è un'alleanza globale di aziende, organizzazioni non profit e governative per lo sviluppo di standard aperti per identità di rete, autenticazione interfunzionale e servizi Web. Liberty Federation, che include le specifiche ID-FF 1.1, 1.2 e SAML 2.0, e Liberty Web Services, che include le specifiche ID-WSF 1.0, 1.1 e 2.0, offrono ai consumatori e alle organizzazioni un metodo adeguato, sicuro e rispettoso della privacy.

²⁷ Il Consorzio IMS (*Innovation Adoption Learning*) Global sviluppa e promuove l'adozione di specifiche tecniche aperte per l'interoperabilità nelle tecnologie di apprendimento.

Gli aspetti applicativi che più hanno a che fare con l'interoperabilità sono dunque i seguenti:

- accesso alle informazioni utente da sistemi diversi;
- accesso alle informazioni create dagli utenti da sistemi diversi;
- sistemi di gestione dell'ePortfolio.

Lo sviluppo dell'ePortfolio in Europa

L'utilizzo dell'ePortfolio, ampiamente diffuso negli USA e in Canada, è ancora relativamente limitato in Europa. Nella UE sono prevalentemente i Paesi nordici a farne attualmente uso: Finlandia, Svezia, Norvegia e Olanda.

L'*European Institute for E-Learning* (EifEL)²⁸ ha da alcuni anni raccolto la sfida lanciata all'Europa di entrare pienamente e con successo nell'economia della conoscenza. In questo spirito EifEL aveva avviato nel 2003 la campagna "*ePortfolio per tutti*" con l'obiettivo di dare entro il 2010 accesso a un ePortfolio a tutti i cittadini europei, mettendoli in grado di far fruttare il proprio capitale di conoscenze e competenze.

Questa campagna è collegata alla promozione di quadri di riferimento trasparenti per le qualifiche e le competenze secondo le decisioni del Parlamento europeo che il 15 dicembre 2004 ha istituito *Europass*. L'ePortfolio, come strumento di sostegno alle iniziative di *Europass*, intende facilitare la mobilità, la trasparenza e il riconoscimento degli apprendimenti formali e informali lungo tutto l'arco della vita nonché delle esperienze lavorative.

A sostegno della campagna "*2010 ePortfolio per tutti*", EifEL ha realizzato il consorzio pan-europeo *Europortfolio*, i cui membri fondatori sono *EifEL*, *European Schoolnet*, *CETIS* (*Centre for Technical Interoperability Standards*), *European IMS*.

Europortfolio deve contribuire alla definizione e implementazione delle strategie per la promozione di pratiche e tecnologie innovative e incoraggiare l'adozione di standard tecnici che consentano l'interoperabilità tra una serie di sistemi di ePortfolio e di questi con altri sistemi di informazione. L'interoperabilità sarà la chiave per massimizzare il numero e la qualità dei servizi offerti ai possessori di ePortfolio.

Il piano di intervento di *Europortfolio* è descritto nel *Memorandum of Understanding* (*MoU*) e nella *roadmap*. Il *Memorandum* ha stabilito i principi e le linee guida che governano la cooperazione delle parti coinvolte nell'*Europortfolio* nonché la propria missione.

I *principi* sono così individuati:

- lo scopo dell'*Europortfolio* è di conseguire l'obiettivo "*ePortfolio per tutti*", di rendere l'Europa la più competitiva economia della conoscenza entro il 2010;

²⁸ EifEL è un'associazione professionale dedicata all'accompagnamento dell'evoluzione professionale continua delle persone e alla trasformazione delle organizzazioni che manifestano l'intenzione di entrare nell'economia e nella società della conoscenza, contribuendo alla costruzione di un'Europa dell'apprendimento (*Learning Europe*).

- per raggiungere i propri obiettivi l'Europortfolio stabilirà una rete europea di esperti dell'ePortfolio e opererà in stretta cooperazione con organizzazioni nazionali e internazionali non solo europee;
- l'Europortfolio contribuirà allo sviluppo di specifiche aperte e di standard e promuoverà certificazioni e programmi condivisi;
- l'Europortfolio incoraggerà la ricerca sull'ePortfolio e la sua assunzione in tutte le dimensioni del *lifelong* e *life wide learning*;
- l'Europortfolio è aperto a tutte le organizzazioni che si dedicano alla ricerca, alla pratica e allo sviluppo tecnologico dell'eportfolio;

La *missione* è così descritta:

- promuovere pratiche e tecnologie innovative;
- contribuire alla definizione degli standard tecnici;
- stabilire una piattaforma di riferimento;
- aggiornare gli attuali standard di competenze;
- coordinare e fornire supporto alle iniziative europee;
- mobilitare le risorse umane, finanziarie, operative e tecniche.

Le prospettive dell'ePortfolio in Italia e nel mondo

Nel corso di questa breve analisi dell'ePortfolio, dai suoi inizi fino agli sviluppi più recenti, se ne sono evidenziati sia le enormi potenzialità sia gli ostacoli che ancora si frappongono a una sua diffusione di massa. Ci sono comunque tutti i presupposti per un suo rapido sviluppo, se si tiene conto da un lato della velocità esponenziale con cui si vanno imponendo e affinando le tecnologie informatiche e dall'altro dell'impegno assunto dall'Unione Europea per arrivare all' "*ePortfolio per tutti*".

L'istruzione sarà sicuramente il settore maggiormente coinvolto sia per la valutazione e certificazione degli studenti (in Italia si sta attualmente sperimentando all'università) sia per la formazione iniziale, il reclutamento e lo sviluppo di carriera degli insegnanti. Sarebbe pertanto importante rivolgere da subito l'attenzione all'ePortfolio anziché proseguire con esperienze di portfolio cartaceo²⁹.

Per concludere è utile compiere una brevissima carrellata su Paesi e settori in cui l'ePortfolio è già oggi ampiamente utilizzato.

Regno Unito

- Se ne fa un ampio uso in numerosi campi.
- È promosso a livello governativo in due paesi: Inghilterra e Galles.
- In Inghilterra rientra nelle strategie dell'e-learning.
- In Galles è usato da 3 milioni di cittadini per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.
- Il RCN (*Royal College of Nursing* - Colledge per la preparazione degli infermieri) lo usa per 350.000 operatori della sanità.

²⁹ *Consorzi dell'ePortfolio*: Europortfolio, ePAC, LIFIA, Consorzio ePort.

Paesi Bassi

- È utilizzato nell'istruzione terziaria e nelle specializzazioni mediche post laurea.

Paesi scandinavi

- È ampiamente usato nel campo dell'istruzione, per la valutazione sia degli studenti che degli insegnanti, ma è diffuso anche in altri settori della conoscenza.

USA

- Se ne fa un grandissimo uso sia a livello individuale che di organizzazioni. Il settore maggiormente coinvolto è quello dell'istruzione, dalla scuola dell'infanzia all'università.

Canada

- È principalmente utilizzato nelle università e nella formazione degli insegnanti.
- Il governo del Quebec lo ha assunto come preciso impegno politico.

Australia

- Massimo utilizzo nel campo dell'istruzione.
- Lo Stato di Vittoria ha predisposto un sito specifico per l'utilizzo dell'ePortfolio nell'istruzione professionale.

PORTFOLIO, DIRIGENTI, PROFESSIONALITÀ DOCENTE

Maria Cristina Mignatti

Dirigente scolastico

Qualità della scuola e professionalità

L'idea di elaborare un *project work*³⁰ sul tema del portfolio degli insegnanti, come strumento di valorizzazione della professionalità in contesto, è nata per indagare un aspetto molto delicato dell'organizzazione scolastica: la qualità della professionalità docente. È risaputo, infatti, che una buona offerta formativa di istituto non può prescindere da un'altrettanto buona qualità della docenza. Tuttavia, a volte accade che la qualità educativa e formativa della scuola sia disattesa proprio perché non si va a fondo nello sfruttare le potenzialità del capitale umano di cui un istituto è dotato, sia perché non se ne è a conoscenza, sia, viceversa, perché non è possibile evidenziare certe debolezze della funzione docente, con l'inevitabile conseguenza di non potere intervenire in merito con un'adeguata formazione in servizio.

Cominciare a compilare un portfolio può rappresentare un'ipotesi di lavoro in questa direzione, in quanto permette al singolo docente di mettere a fuoco o riscoprire alcuni aspetti del proprio sé professionale, ma anche di riflettere sulle buone pratiche o le difficoltà riscontrate nel lavoro quotidiano. Inoltre, così come proposto dalle sezioni del modello utilizzato, che ricalcava quello del progetto regionale, focalizzarsi sull'*identità* professionale, la *formazione*, la *professionalità* in contesto, il progetto di *sviluppo* professionale e il *piano formativo* consente di confrontarsi e di sostenersi nella comunità professionale. Il portfolio può cioè favorire il superamento dell'autoreferenzialità del singolo docente.

Negli incontri svolti per attuare il progetto nell'istituto abbiamo toccato con mano la difficoltà degli insegnanti a raccontarsi, a svelarsi, per dire dei propri successi o, peggio, di alcune sconfitte o incertezze, quasi a sentirsi giudicati con un voto!

Nella scuola secondaria di secondo grado non si è capaci di confrontarsi, e tantomeno di mettersi in discussione. Il timore di un giudizio sul proprio lavoro, forse a causa di una scarsa legittimazione sociale, vede i docenti in posizione difensiva, piuttosto che propositiva.

D'altro canto, essi spesso mancano di quell'umiltà necessaria per mettersi in discussione, secondo il principio che si continua ad apprendere per tutta la vita (*lifelong learning*).

³⁰ Il *project work* è stato predisposto nell'ambito delle attività formative connesse alle procedure di reclutamento dei dirigenti scolastici.

Dirigente e risorse umane

Dal punto di vista del dirigente il portfolio può essere utilizzato per conoscere più da vicino i docenti, per approfondire nel dettaglio il loro percorso formativo e in quale direzione si sono mossi per crescere professionalmente. Questo consente di creare le occasioni più opportune per valorizzarli e avviare quel processo virtuoso di autostima negli insegnanti, di cui troppo spesso questi sono carenti; forse perché il loro lavoro è dato per scontato e mai abbastanza riconosciuto per la dedizione incondizionata profusa agli studenti.

Ma c'è un altro livello più interessante della questione: il dirigente, proprio nella sua funzione di garante dell'unitarietà dell'istituto, che punta a una *mission* condivisa e a una *governance* di impresa educativa, ha il compito di sostenere lo sviluppo professionale dei singoli indirizzandolo alla *vision* comune, che consiste nel miglioramento dell'offerta formativa della scuola affidatagli.

Questo aspetto, che spesso rimane implicito in chi conduce gli istituti, emerge potentemente quando si viene a conoscenza di tutte le potenzialità positive dei docenti e soprattutto delle loro competenze professionali. Esse non riguardano più la sola didattica d'aula, ma intersecano le aree comunicativa e relazionale, psicopedagogica, metodologico-didattica, organizzativa e della ricerca-sviluppo, così come evidenziato nel modello di portfolio utilizzato. Tali aspetti di organizzazione progettuale, è evidente, sono parte integrante di una buona gestione della scuola. Altrettanto dicasi delle capacità di *leadership* intermedia, elemento indispensabile per alcune figure di riferimento, quali i coordinatori di classe, o di dipartimento, che a volte devono gestire rapporti delicati, ma necessari, con i colleghi o con le famiglie.

Dunque, se è vero che è compito del dirigente favorire i processi all'interno della complessità del sistema scuola, sostenere la crescita e la capacità di autonomia dei docenti in un contesto organizzativo polifunzionale fa sicuramente la differenza.

La valutazione attraverso il confronto e l'autoanalisi

A questo punto varrebbe la pena fare qualche cenno alla cultura della valutazione, anche in riferimento alla professionalità docente. Nel nostro paese non è mai stata oggetto di riflessione, e neppure di pratica, per cui la tanto citata libertà di insegnamento è diventata spesso alibi per fare da sé, senza aver bisogno di alcun riferimento professionale. Le cose, a dire il vero, stanno pian piano cambiando, perché si comincia a sentire l'esigenza di dover rendere conto del proprio operato, a tutti i livelli.

Si sta riflettendo su quanto sia importante, ad esempio, selezionare in modo più approfondito il corpo docente o dirigente nella fase iniziale del reclutamento, ma anche su quanto sia necessario tenere monitorati gli output per un miglioramento continuo dei processi educativi, se non altro perché ciò accade nei paesi partner dell'Unione Europea. Questi ultimi, infatti, hanno sviluppato, contrariamente a noi, una forte cultura della valutazione legata a sistemi di *accountability*, a cui le istituzioni scolastiche devono attenersi all'interno di una *governance* locale.

Dunque, sia dal punto di vista dell'identità professionale, sia da quello di *policy* di scuola, la compilazione del portfolio stimola il dialogo professionale e agevola la comunicazione, lo scambio di esperienze e la messa in comune di giudizi e obbiettivi a breve e lungo termine. Il portfolio non è concepito come un *book* da compilare, ma come l'esito di un lavoro di ricerca-azione condiviso, che parte sì dalla riflessione sul proprio agire in un determinato contesto, ma si rapporta poi con il lavoro dei colleghi, che diventano interlocutori indispensabili per facilitare la propria crescita formativa.

Anzi, più si avanza nell'esperienza lavorativa, più diviene insostituibile il confronto professionale, perché legato a un contesto socio-culturale condiviso che definisce il profilo educativo della propria scuola, e solo di quella.

Portfolio e comunità professionale

Il portfolio agevola il passaggio dal professionista solitario al professionista comunitario, sviluppando nel singolo insegnante il senso di appartenenza al proprio istituto, alla cui identità egli contribuisce in modo determinante. Allora, dal punto di vista del dirigente, un simile professionista diviene una risorsa indispensabile e unica per aggregare intorno a sé forze vive che insieme costruiscono il tessuto culturale e educativo-formativo dell'istituzione. È su queste figure professionali che il dirigente deve contare e giocare il suo ruolo di *leader* educativo.

Documentare e socializzare le singole capacità professionali, anche attraverso la banca dati che il portfolio rappresenta, per un dirigente significa pertanto trovare competenze specifiche da ottimizzare, ad esempio, per arricchire l'offerta formativa della scuola, senza far ricorso a esperti esterni, il che, in una logica di economicità, può creare notevoli vantaggi. Anche le reti scolastiche, che nascono per portare avanti alcuni progetti, possono utilizzare lo stesso capitale professionale (art.7, D.P.R. n. 275/1999), e sarà facile metterlo a disposizione di tutti, qualora se ne conosca il valore: il portfolio può aiutare a riconoscerlo.

Oppure, ancora, il dirigente può investire nella formazione di certi docenti fornendo loro l'opportunità di aggiornamenti mirati per incrementare una professionalità di settore che può tornare utile a tutto il contesto organizzativo. Allora il piano formativo del singolo docente si potrà innestare su quello di un'intera comunità professionale che si interroga e mira a creare una scuola di qualità, primo requisito per portare avanti una vera innovazione che si basi sulla ricerca e sulla sperimentazione.

Non a caso, in questo momento storico, in cui si sono avviati processi di riforma, lavorare in una buona comunità di pratiche risulterà di primaria importanza perché l'offerta formativa, si prevede, sarà più articolata e fondata su buoni margini di flessibilità da giocarsi all'interno della propria autonomia di istituto.

Nel corso dell'esperienza di tirocinio si è avuta l'opportunità di vedere come la relazione tra i docenti coinvolti nella ricerca sul portfolio si sia notevolmente fatta più stringente e significativa, dal primo incontro, in cui ci si è un po' studiati, ai momenti successivi, in cui ognuno ha avuto spazio per raccontare di sé in rapporto alla classe, ai colleghi, alla scuola. Non solo si è registrato un clima di ascolto reciproco, ma tutti

hanno avvertito la necessità di dire di sé, aspettandosi un giudizio comune sul proprio lavoro per intravedere una possibilità di sviluppo professionale personalizzato. Si sono trasformati in un team in cui è cresciuta la stima reciproca e la motivazione al risultato: la costruzione di un portfolio individuale, a partire da quanto definito e deciso collegialmente. Per un dirigente avere gruppi di lavoro così coesi significa promuovere azioni educative più efficaci. Si pensi solo alla progettazione dei consigli di classe, che spesso si riducono solo a una compilazione formale di progetti portati avanti da singoli docenti e non da tutti ritenuti utili.

Una leadership ‘distribuita’

Dalla ricerca emerge l'importanza strategica della delega da parte di un dirigente. Dover scegliere i propri sostituti per diversi compiti istituzionali non è affatto semplice, né di secondaria importanza. Si pensi solo alle dinamiche relazionali che si creano sia tra docenti, tra docenti e studenti, e tra docenti e genitori: non tutti sono dotati di intelligenza emotiva, direbbe Goleman. La gestione di conflitti, che sono purtroppo sempre più frequenti all'interno delle scuole, richiede la presenza di adulti capaci di fronteggiarli in modo equilibrato, ma deciso e trasparente, prima che diventino oggetto di contenzioso di fronte a un giudice. E se è vero che il dirigente è il primo e ultimo responsabile di quanto accade nel suo istituto, è tuttavia importante che ciascun docente sia in grado di affrontare l'emergenza e di dare le ragioni del suo comportamento, su cui una comunità professionale si deve continuamente interrogare.

Il lavoro riflessivo, autovalutativo e critico favorito dalla compilazione del portfolio si spinge proprio in questa direzione.

I docenti che con varie funzioni sono delegati anche dal collegio (si pensi a tal proposito alle *funzioni strumentali* dedicate all'attuazione del POF di istituto) devono diventare parte attiva e corresponsabile nella gestione della scuola, fungendo quasi da cerniera tra la dirigenza e il corpo docente, esercitando perciò una delega che deve essere riposta su un terreno di fiducia, stima e condivisione ultima degli obiettivi. Per un dirigente è importante, ma difficile, trovare le persone giuste con cui condividere le scelte fondamentali. Tuttavia, vale la pena rischiare e intraprendere questa strada, consapevoli che le energie e il tempo da dedicarvi sono molti, ma allo stesso modo certi di ottenere alla fine risultati gratificanti per sé e per i docenti che decidono di coinvolgersi, in attesa che questo ulteriore impegno sia loro giuridicamente riconosciuto...

Parte IV

La voce delle associazioni dei docenti

Al termine della seconda fase del progetto di ricerca (2005-2008) è stato chiesto ai responsabili nazionali delle associazioni professionali che hanno partecipato alla ricerca-azione regionale (ADi, AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FNISM, UCIIM) un contributo utile ad approfondire i temi e le questioni affrontate durante il lavoro sul campo. I saggi sono stati inoltrati alla redazione nel corso del 2009 e tenevano conto del quadro di riferimento allora presente. Nel frattempo si sono avute numerose accelerazioni in tema di professionalità e valutazione (regolamento per la prima formazione, decreto legislativo n. 150/2009, risorse per la premialità, sperimentazione della valutazione 'esterna' per scuole e insegnanti); alcune di esse sono ancora in progress. La lettura dei contributi, in alcuni casi aggiornati, va dunque contestualizzata a una situazione in continua evoluzione.

INSEGNANTI PER IL XXI SECOLO

Alessandra Cenerini

ADi - Associazione Docenti italiani

Scuole e insegnanti nel vorticoso avvio del XXI secolo

Gli insegnanti si trovano oggi a operare in una scuola che, dopo essere rimasta per secoli identica a se stessa più dei conventi e delle carceri, è oggi scossa da trasformazioni profonde che avanzano con un'accelerazione esponenziale e pongono interrogativi inediti sulla funzione docente. Si citano solo quattro 'passaggi' che stanno minando alla radice l'idea stessa di istituzione scolastica e con essa quella di insegnante.

1) *L'avvento dell'economia della conoscenza*, che richiede agli individui, come singoli e come organizzazioni, in un numero di gran lunga superiore rispetto al passato, di essere dei *lifelong learner*. Come può la scuola rapportarsi a questo modo globale nuovo di concepire il rapporto con il sapere e come cambia la funzione docente?

2) *Il passaggio alla transdisciplinarietà*, che dalla metà del XX secolo ha messo in crisi la classica ripartizione delle discipline. Come si riconsiderano nella scuola discipline e relative classi di concorso?

3) *Il passaggio alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione* come strumento prevalente di trasmissione delle conoscenze. È questa, dopo l'avvento della stampa, la più grande trasformazione negli strumenti e nei modi di costruire le conoscenze. Un passaggio assolutamente cruciale per la scuola, che attorno al libro di testo ha costruito la propria organizzazione, rigidamente definita nel tempo e nello spazio: l'aula, le cattedre, l'orario, il calendario. Come cambia in relazione a esso la funzione degli insegnanti?

4) *Il passaggio a una modernità 'liquida'*; siamo passati con una rapidità sorprendente da una modernità *solida*, definita e vincolata da legami nazionali, territoriali, solidi e duraturi a una modernità *liquida* (Z. Bauman), fatta di legami mutevoli e fragili, che racchiude in sé gli effetti della *globalizzazione*, del *nomadismo*, delle *reti virtuali*; una modernità caratterizzata dalla *multiculturalità* e dalla *complessità*.

Questo ha riflessi profondi sulla scuola poiché sono definitivamente entrate in crisi le finalità della scuola nata con gli stati nazionali: l'identità culturale non è più raggiungibile attraverso un modello statico di cultura; si costruisce nel confronto spesso conflittuale con le altre culture, è il risultato di ibridazioni, cambiamenti e rielaborazioni dei propri paradigmi culturali.

Come si assume questo passaggio epocale nella riformulazione della funzione docente?

Il fardello ereditato dal XX secolo: una scuola senza equità e qualità

La scuola è entrata in questo vortice di cambiamenti non solo senza essere preparata ad affrontarli, ma senza avere ancora vinto la scommessa più importante posta nel secolo scorso dall'avvento della scuola di massa: essere insieme equa e di qualità.

La scuola fondata sul libro di testo non è riuscita a realizzare il progetto perseguito di alfabetizzazione universale della popolazione: basti osservare i risultati PISA, secondo cui per una grossa fetta della popolazione scolastica otto o nove anni di scuola non sono bastati per imparare a leggere in maniera scorrevole e a reperire in una pagina scritta un'informazione esplicita.

Il XXI secolo ha dunque ereditato una scuola che non ha saputo aumentare l'inclusione sociale, sviluppando anche la qualità formativa, che non ha saputo garantire a *tutti* le competenze chiave senza mortificare le eccellenze (il primo imperativo posto dalla *società della conoscenza*). Ed è proprio sulle *competenze chiave* che esiste tuttora una grande confusione, poiché il concetto è spesso esteso fino a ricomprendere più o meno tutto lo scibile scolastico esistente, *stipandolo* in vari raggruppamenti (v. in Italia gli *assi culturali* nel biennio del nuovo obbligo, le *aree disciplinari* nelle Indicazioni del primo ciclo, oltre alle varie competenze trasversali). Siamo ben lungi insomma dall'aver individuato ciò che è davvero "*necessario e indispensabile per tutti*", una breve frase che racchiude il vero senso di *competenza chiave*. Questa difficoltà non è d'altra parte solo italiana, ma anche di altri Paesi europei a cominciare dalla Francia.

In un'intervista rilasciata al sindacato degli insegnanti francesi SE-Unsa nel 2008, François Dubet, sociologo dell'educazione già membro della commissione Thélot che ha preparato la riforma francese, ha affermato: "*Non si può giudicare il valore di un sistema scolastico se non si tiene conto della situazione dei più deboli. La questione fondamentale è sapere quali sono le competenze fondamentali che devono acquisire i più deboli. In Francia si accetta l'idea del salario minimo garantito, di un livello essenziale di assistenza sanitaria, di garanzie minime per l'alloggio per tutti, ma stranamente, un ragionamento simile non passa nel mondo della scuola*".

Personalizzazione e professionalizzazione: le nuove parole chiave

I più significativi percorsi intrapresi in questo nuovo secolo a livello internazionale per arginare questo duplice fallimento della scuola che abbiamo ereditato dal secolo scorso sembrano ruotare attorno a due parole chiave:

- *personalizzazione* degli apprendimenti;
- *professionalizzazione* della docenza e della dirigenza scolastica.

Personalizzazione

La *personalizzazione* è una delle strategie più diffuse nelle politiche scolastiche di moltissimi Paesi. Si è occupata di ciò anche l'OCSE con la pubblicazione *Schooling for Tomorrow: Personalizing Education*¹.

¹ OCSE-CERI, *Schooling for Tomorrow: Personalizing Education*, OCSE, 2006, trad. it. *Personalizzare l'insegnamento*, Il Mulino, Bologna, 2008.

La personalizzazione si attua attraverso varie modalità; le principali sono:

- 1) la differenziazione pedagogica, attraverso l'uso di strategie didattiche differenziate;
- 2) la diversificazione dei percorsi, sia attraverso una distinzione degli indirizzi, sia attraverso un ampio ventaglio di materie opzionali fin dai gradi scolastici più bassi.

Una posizione precisa sulla *personalizzazione*, con questo duplice significato di *differenziazione* e *diversificazione*, è stata assunta dalla riforma dei curricoli per competenze attuata dal Québec (Canada) nel 2007.

Per quanto concerne la diversificazione dei percorsi, va chiarito che essa è attuata non solo in quei Paesi dove esistono indirizzi diversi nella scuola secondaria di II grado (licei, istituti tecnici, istituti professionali, formazione professionale), ma anche laddove la scuola è organizzata su un percorso fortemente unitario (v. la Finlandia). Infatti, una volta definite le competenze essenziali comuni a tutti, per gli studenti si apre un ampio ventaglio di discipline opzionali, con percorsi profondamente differenziati.

In Italia abbiamo assistito negli anni passati a battaglie esasperate contro la *personalizzazione* in questa duplice accezione, condotte innanzitutto dai sindacati scuola (ma non solo), che hanno puntato le baionette contro quello che definivano il 'supermercato scolastico', con la pretesa di continuare a imporre a *tutti* di studiare *tutto*, fino alle ben note e deprecate 16-17 discipline degli istituti professionali. Purtroppo non pare essere l'emancipazione culturale delle giovani generazioni la maggiore preoccupazione dei *crociati* di queste posizioni, ma l'intangibile 'corpo mistico' della scuola italiana: l'organico degli insegnanti.

La professionalizzazione degli insegnanti e il falso dilemma della carriera

Anche sulla *professionalizzazione della docenza* si registrano in Italia profondi contrasti, con particolare riferimento alla valutazione e valorizzazione dei 'bravi docenti'. Ed è proprio questo aspetto che ci preme qui indagare.

Ci si dibatte tuttora, non solo in Italia, nel dilemma se sia giusto valutare e premiare il singolo insegnante per il suo lavoro individuale in classe, o se invece la carriera debba comportare compiti aggiuntivi o separati dal semplice insegnamento in classe.

In breve: *Merit pay o nuove figure professionali dei docenti con funzioni differenziate?*

Da anni l'ADi va ripetendo che si tratta di un falso dilemma, poiché è tempo di sfatare il mito del 'bravo insegnante' chiuso nella sua classe. Non servono più professionisti 'solitari'. In qualsiasi professione, la qualità del lavoro si fonda su competenze distribuite, sul lavoro in *equipe*.

I 'bravi' sono pertanto quelli che sanno fare *team*, che sanno coinvolgere, che sanno essere guida per le nuove leve di insegnanti. Solo così le innovazioni si consolidano e diventano sistema.

Diversamente tutto ciò che di buono fa un insegnante rimane circoscritto alla sua classe e scompare quando se ne va. Per tutto questo è inevitabile che i *bravi* assumano anche responsabilità di *leadership intermedia*.

Il caso inglese

Il fallimento del merit pay

Nei 10 anni di governo di Tony Blair (1997-2007) la politica verso i docenti inglesi ha intrapreso un progressivo percorso meritocratico, spesso in opposizione alle posizioni sindacali. Nel 2000, il governo laburista bandì un concorso per 'premiare i bravi insegnanti'. Arrivati alla 'soglia' (*threshold*) del 9° anno (era allora il massimo sviluppo di carriera per gli insegnanti inglesi, contro i nostri 35 anni!) i docenti potevano sottoporsi a prove per 'superare la soglia', i 'bravi' avrebbero conquistato una fascia successiva di progressione (*post-threshold*) con un premio annuo corrispondente a circa 6 milioni di vecchie lire italiane. Questa sorta di concorso fu bandito con una fortissima opposizione dei sindacati. Per ironia della sorte nello stesso periodo Berlinguer tentava di varare in Italia il *concorso*, prevedendo identici benefici economici, ma gli insegnanti inglesi li ebbero, gli italiani no, e Berlinguer nonostante il preventivo accordo sindacale fu poi dagli stessi fatto cadere.

In Inghilterra la valutazione dei docenti per superare la soglia fu inizialmente mista (parte interna, a cura del capo d'istituto, e parte esterna), e fatta su precisi standard (indagati e proposti da un'apposita agenzia, che dopo un'accurata indagine stilò un documento sulle caratteristiche dell'insegnamento efficace).

Oggi la valutazione per 'passare la soglia' è affidata al preside, che può avvalersi di altri valutatori tra cui componenti del gruppo di leadership intermedia.

Quel concorso di alcuni anni fa, nato per premiare i 'bravi', oggi è diventato poco più di una formalità, considerato che circa il 98% degli insegnanti supera la 'soglia', decretando nei fatti il fallimento del *merit pay*.

Questo ha condotto il Governo inglese a trasformare, a partire dal 2007, l'accesso all'ultimo gradino della scala retributiva degli *insegnanti post-threshold*, assegnandolo solo a insegnanti bravi non solo con la propria classe ma con capacità di leadership nella loro disciplina nei confronti degli altri docenti della medesima area. Per questo passaggio il giudizio è affidato a valutatori esterni sulla base di nuovi precisi standard. Nel settembre 2007 è stato varato un nuovo schema degli standard degli insegnanti inglesi, per i vari livelli della carriera, dal reclutamento alla leadership intermedia.

Il caso inglese: il successo della leadership intermedia

A fianco del fallimento del *merit pay*, si è invece registrato un notevole successo nella costruzione della leadership intermedia, che nei 10 anni di governo laburista ha visto svilupparsi accanto alla precedente fascia di figure intermedie, quali vicari, capi di dipartimento ecc., una fascia di docenti che svolgono funzione di guida, formazione, ricerca ecc. nella propria disciplina o area disciplinare. È in vigore oggi in Inghilterra quella che l'ADi propone dalla sua nascita: una leadership intermedia di due tipi:

- 1) *leadership intermedia di tipo organizzativo*: vicari, capi dipartimento, staff di presidenza;
- 2) *leadership intermedia di tipo disciplinaristico*: esperti, tutor e formatori nella propria disciplina o area disciplinare, non solo entro la propria scuola, ma anche presso altre scuole.

La situazione in Italia

I timidi tentativi legislativi inattuati

La storia della professionalizzazione e della carriera della docenza in Italia è una storia di fallimenti e rinvii. Dopo la fine del cosiddetto “concorso per merito distinto”, abrogato con i decreti delegati del 1974, non si è più riusciti a mettere mano a merito, valutazione dei docenti e differenziazione della carriera.

Si continua a dibattere senza arrivare a nessuna seria conclusione sul dilemma *merit pay* o *nuove figure professionali*, e si è incapaci di costruire efficaci e realistici dispositivi di valutazione dei docenti.

Un tentativo legislativo che pareva dovesse dare risultati era contenuto nella Legge 59/1997, che insieme alla dirigenza prevedeva “*nuove figure professionali?*” dei docenti. Quel comma non superava però il tabù dell'*unicità della funzione docente*: “*Nel rispetto del principio della libertà di insegnamento e in connessione con l'individuazione di nuove figure professionali del personale docente, ferma restando l'unicità della funzione, ai capi d'istituto è conferita la qualifica dirigenziale contestualmente all'acquisto della personalità giuridica e dell'autonomia da parte delle singole istituzioni scolastiche?*” (Legge 59/1997, art. 21, c. 16).

Un secondo tentativo, non esplicito, si trovava nell'art. 5 comma 1 della legge di riforma “Moratti” 53/2003, che viene poi abrogato dalla Legge finanziaria 2008 (Legge 244/1997): “*Le strutture di cui alla lettera e) curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative?*” (Legge 53/2003, art. 5, c. 1, lett. g).

Vent'anni di monopolio sindacale

Al di là di questi timidi interventi legislativi, da oltre 20 anni la questione della carriera docente è, impropriamente, appannaggio della contrattazione sindacale.

Sono 20 anni di fallimenti, durante i quali la docenza è stata ridotta a una condizione sempre più impiegatizia, priva di carriera, di stimoli e di un'organizzazione tecnico-scientifica che abbia il compito di qualificarla e valorizzarne il ruolo.

Quattro questioni da risolvere per costruire la svolta

Questa situazione, bloccata da oltre trent'anni, potrà forse essere sdoganata solo se si riuscirà a eliminare dal lessico la frase “*unicità della funzione docente?*” e a sottrarre alla contrattazione sindacale ciò che compete alla legge (persino in Inghilterra, dove vige il regime privatistico, la carriera è definita per legge). Ciò significa definire la carriera docente entro le norme generali dello stato giuridico nazionale e decentralizzarne la gestione a livello regionale.

Se ciò potrà realizzarsi, si dovrà finalmente dare chiare risposte a domande mai compiutamente soddisfatte relative a:

- risorse economiche;
- tipologia della carriera;
- valutazione dei docenti;
- formazione finalizzata allo sviluppo di carriera.

Risorse economiche

Per quanto sia doveroso e necessario battersi per un aumento dell'incidenza dell'istruzione sul PIL, non si può contemporaneamente non dare conto dell'inefficienza della spesa per l'istruzione in Italia. L'Italia ha contemporaneamente:

- la più alta durata del tempo di lezione con i docenti fra i paesi OCSE, con più di 8.000 ore nell'età fra 7 e 14 anni;
- un rapporto insegnante-studenti fra i più bassi;
- un rendimento alla fine del primo ciclo fra i più scadenti (v. indagine PISA sui quindicenni, che coinvolge prevalentemente i ragazzi del primo anno della scuola secondaria superiore).

Il fatto che complessivamente le prestazioni dei quindicenni nelle materie fondamentali come la lettura, la matematica e le scienze siano ben al di sotto della media OCSE, pur con le dovute differenziazioni regionali, solleva seri interrogativi sull'efficienza delle nostre scelte di spesa e di organizzazione degli studi. In contrasto con queste condizioni di apprendimento (tante ore di lezioni, basso numero medio di alunni per insegnante), gli stipendi degli insegnanti continuano a essere bassi per gli standard OCSE: nella scuola media, insegnanti con 15 anni di esperienza guadagnavano 31.917 dollari nel 2005 rispetto a una media di 40.322 dollari nei paesi OCSE. Gli stipendi degli insegnanti non sono soltanto bassi per gli standard OCSE, ma crescono anche più lentamente: ci vogliono 35 anni di carriera per arrivare al massimo dello stipendio, mentre ne bastano in media 24 nei paesi OCSE. Inoltre non ci sono risorse per costruire una leadership intermedia. Di fronte a questa situazione, occorre essere espliciti: non ci saranno né aumenti retributivi significativi né carriera, se non si riuscirà a ridimensionare gli organici, guidati però non da una pura logica di risparmio, come sta avvenendo, ma da una visione della scuola proiettata verso il futuro.

Nessuno pare ancora accorgersi che per effetto delle nuove tecnologie il tempo e lo spazio hanno assunto unità di misura totalmente modificate: l'ubiquità dei mezzi tecnologici permette che i contenuti che insegniamo nelle nostre scuole (lingua, matematica, arte, musica, storia, filosofia, meccanica, biologia e così via) possano essere alla portata di tutti, ovunque, in ogni momento.

Non ci si rende conto della follia di aumentare, con corsi pomeridiani, un orario delle lezioni che è già di 34-36 ore! Gli studenti finlandesi, che continuano a essere in cima alle classifiche internazionali, sono quelli che svolgono in assoluto il minor numero di ore di lezioni fra i paesi OCSE, per un totale di 5.400 ore medie annue contro le 8.000 dell'Italia, e inoltre cominciano la scuola dell'obbligo più tardi di altri, ossia a 7 anni. Diminuire il numero delle lezioni canoniche non vuole dire avere scuole aperte per un numero minore di ore, anzi la scuola dovrebbe essere aperta tutto il giorno e per tutto l'anno. È l'organizzazione degli studi che va radicalmente modificata: non hanno più senso le classi strutturate per età, l'orario rigido e frammentato, la quantità incredibile di tempo devoluto alle interrogazioni e ai compiti in classe, quando si potrebbe avere un *feedback* dagli alunni molto più rapido e più frequente utilizzando le nuove tecnologie.

Tipologia della carriera

Per tutte le ragioni finora esposte, si dovrebbe operare decisamente la scelta per un “NO *al merit pay*”, cioè per un no al premio elargito al ‘bravo insegnante’ per il solo lavoro svolto con la propria classe, che non diventa patrimonio condiviso e che quindi non si sedimenta, in favore invece di una ‘leadership intermedia’ che favorisca il lavoro in équipe e la costruzione di una comunità professionale *duratura*.

Valutazione dei docenti

Quando si affronta la valutazione dei docenti, occorre porsi 4 domande:

- a) perché si valuta;
- b) che cosa si valuta;
- c) come si valuta;
- d) chi valuta.

Perché si valuta. Nel nostro caso il *perché* è chiaro, ossia per la selezione di una leadership intermedia. Non è sempre così, altre volte la valutazione è finalizzata a valutare la conclusione della formazione iniziale, o l’abilitazione all’insegnamento, o l’assunzione in ruolo, o il superamento dell’anno di prova. Ciò comporta che ogni volta la valutazione sia coerente con il fine.

Che cosa si valuta: gli standard. In Italia non ci sono standard, non esiste cioè una formulazione di *cosa devono sapere e saper fare gli insegnanti*, in termini generali e specifici per livelli di scuole e aree disciplinari né per la valutazione a conclusione della formazione, né per il reclutamento iniziale, né per l’anno di prova, né per lo sviluppo di carriera. Ora, non si può valutare se non si definiscono standard, ossia parametri di riferimento rispetto ai quali misurare la professionalità. Ci sono standard negli altri paesi. In USA i più noti quelli formulati nel lontano 1989 dal NBPTS, che rappresentò una delle risposte che l’America diede al Rapporto *A Nation at Risk* (1983), che mise a nudo l’allarmante situazione dell’istruzione negli Stati Uniti. L’ADi ha preso a modello quegli standard quando nel 2000 ha formulato un’ipotesi di *standard per l’Italia*. I più recenti sono *gli standard dei docenti inglesi* (2007), che l’ADi ha tradotto e messo a disposizione di tutti sul proprio sito.

Come si valuta. Alla luce di quanto avviene negli altri Paesi si possono indicare tre modalità di valutazione dei docenti, che potrebbero essere riferite anche ad altre professioni.

Il Portfolio. Il portfolio, una raccolta documentale che testimonia il percorso svolto e le competenze acquisite, è da tempo uno strumento di valutazione professionale. Il portfolio si costruisce con riferimento a *standard (conoscenze, abilità e competenze)*. Una delle prime utilizzazioni del portfolio per la valutazione dei docenti è stata operata dal citato NBTS per selezionare gli insegnanti efficaci. È stato poi utilizzato in Inghilterra

per il ‘concorstone’ del 2000, ed è ora sempre più diffuso anche per altre professioni, come quella medica e paramedica. Dal portfolio cartaceo si è da vari anni passati all’*e-portfolio*. Diffuso negli USA e in Canada, è ancora poco usato in Europa, a eccezione dei Paesi nordici: Finlandia, Svezia, Norvegia, Olanda e anche UK. L’*European Institute for E-Learning* (EiFEL) ha lanciato la campagna “*ePortfolio per tutti*”, collegata a quadri di riferimento trasparenti dei titoli di studio e delle competenze acquisite. In attesa di questi nuovi scenari, il portfolio, anche nella forma tradizionale, si propone come un interessante strumento di valutazione.

L’osservazione. L’osservazione del lavoro in classe è considerata una componente indispensabile nella valutazione delle competenze professionali. Diffusa nel Regno Unito, ma non solo, viene svolta sia dal capo d’istituto, sia da ispettori esterni. È evidente che se in Italia non ci sarà una svolta nella dirigenza in termini di leadership educativa, questa funzione potrà molto difficilmente essere svolta anche dal dirigente scolastico.

Gli esami. Gli esami, che rappresentano il sistema tradizionale dei concorsi per i passaggi di funzioni, rimangono un valido strumento di selezione se sono *costruiti in relazione agli standard professionali*. Ciò significa che in Italia gli ‘esami concorsuali’ devono essere totalmente ricostruiti, considerato che a tutt’oggi sono ancora impostati sul modello varato dai gesuiti nel 1500. *Non servono prove accademiche, ma una verifica del possesso delle conoscenze, abilità e competenze* richieste, che sono quelle *indicate dagli standard*.

Chi valuta. La valutazione per essere efficace dovrebbe avere momenti di verifica interna ed esterna. In particolare: la *valutazione interna alla scuola* dovrebbe essere svolta non solo dal dirigente ma da componenti della leadership intermedia (quando ci sarà). Al giudizio interno dovrebbe spettare parte dell’osservazione del lavoro in classe e una prima validazione del portfolio. La *valutazione esterna alla scuola* dovrebbe riguardare la valutazione finale, nelle sue tre componenti (discussione del portfolio, osservazione, esami). In altri Paesi per la valutazione esterna si utilizzano apposite agenzie di valutazione. È questa un’idea da non scartare considerate le recenti commissioni del concorso dirigenti. In caso di concorsi su reti di scuole, la presenza di dirigenti scolastici non deve comunque essere esclusa.

La formazione per lo sviluppo di carriera

La costruzione di una leadership intermedia, così come della dirigenza scolastica, dovrebbe prevedere una specifica formazione iniziale. In altri Paesi esistono *apposite scuole di formazione*, che possono essere costituite *anche presso le università*. Qualcosa, per quanto in forma embrionale, era stato previsto dall’art. 5 della Legge 53/03, abrogato dalla Legge Finanziaria 2008.

In sintesi

La valutazione per l'accesso alla leadership intermedia (nuove figure professionali dei docenti) deve in sintesi prevedere questi passaggi:

- definizione di appositi standard nazionali;
- predisposizione di specifici programmi di formazione iniziale;
- una prima valutazione interna attraverso la validazione del portfolio, ossia della documentazione e dei riscontri delle competenze professionali possedute, che si avvalga anche dell'osservazione in classe;
- valutazione finale esterna, a prove plurime (esami riferiti agli standard, discussione del portfolio, osservazione);
- programmazione e gestione decentralizzata dei concorsi.

Conclusione

La scuola oggi è non solo bloccata, ma in una preoccupante fase involutiva. Se vogliamo migliorare ed essere più forti professionalmente dobbiamo battere l'immobilismo, sciogliere gli ormeggi e intraprendere il viaggio guidati da una bussola che punti verso nuovi traguardi:

- + *Equità* + *Qualità*: garantire a *tutti* le competenze chiave senza mortificare le eccellenze;
- *Personalizzazione*: meno tempo-scuola, più apprendimento; meno materie più competenze chiave; meno omogeneità più discipline opzionali;
- *Professionalizzazione dei dirigenti*: meno carico burocratico, più leadership educativa; meno sanatorie più formazione e selezione rigorosa;
- *Professionalizzazione dei docenti*: meno precarietà e sanatorie, più formazione e selezione tempestiva; meno insegnanti, più retribuzione; meno omogeneità più differenziazione di carriera.

È una battaglia democratica difficile ma non impossibile!

FILI INTRECCIATI PER UNA PROFESSIONE

Mariangela Prioreschi

AIMC - Associazione Italiana Maestri Cattolici

Affermazioni di principio e dati di realtà

Lo slogan coniato per la Giornata mondiale degli insegnanti 2003: “Insegnare apre le porte verso un mondo migliore” poneva in rapporto diretto qualità dell’insegnamento e qualità del mondo di domani. Puntualizzato che l’insegnamento non è l’unico fattore concorrente, come non essere d’accordo? Insegnare non è semplicemente istruire e neppure solo preparare a esercitare convenientemente un mestiere o una professione. L’insegnamento intreccia educazione, istruzione e formazione in funzione dello sviluppo integrale di ogni persona per garantire a tutti e a ciascuno il successo formativo. Insegnare è professione di liberazione: dar voce al potenziale di ogni alunno, riscattare da una condizione di sudditanza culturale che non consente il pieno esercizio della cittadinanza democratica, aprire al dialogo e alla compartecipazione.

“Gli insegnanti contano!” è stato lo slogan della Giornata mondiale 2008, che ha posto al centro la preparazione professionale degli insegnanti per il suo evidente legame con la qualità dell’educazione: “*Si deve affermare la necessità di fare in modo che il ruolo degli insegnanti nella realizzazione di un’istruzione di qualità per tutti sia chiaramente definito ed espresso in politiche che incoraggino la costituzione di un corpo docente motivato, stimato ed efficace*” si legge nel messaggio unitario delle organizzazioni promotrici. Anche il Presidente della Repubblica ha colto l’occasione per richiamare l’attenzione delle istituzioni e della società civile sul ruolo degli insegnanti, “*risorsa strategica per una scuola di qualità aperta a tutti*”. Insomma, si insiste sulla qualità: ci vogliono docenti di qualità per avere un’educazione di qualità. Analizzando la realtà, dobbiamo ammettere che ci troviamo di fronte a una situazione quanto meno schizofrenica: da un lato, l’affermazione di principio che solo insegnanti qualificati possono aiutare i giovani a diventare cittadini critici, responsabili, capaci di incidere positivamente sulla qualità della vita del proprio contesto; dall’altro, sul piano della concretezza e dell’autopercezione degli interessati, una categoria a forte rischio di disagio psicologico.

Le motivazioni sarebbero da ricercare in un degrado dell’istituzione scolastica che si è spostato dalla mancanza di elementi strutturali al deterioramento degli aspetti relazionali fra docenti e dirigenti scolastici, alunni, genitori. Questo fatto destabilizzerebbe soprattutto chi ha affrontato l’insegnamento con molti ideali e poco realismo, con una ‘cassetta degli attrezzi’ semivuota, innescando un’erosione di autostima. Il problema, dunque, è anche sociale: sempre più si percepisce in caduta libera il ‘prestigio’ di una funzione che dovrebbe essere altamente professionale e di riconosciuto valore sociale.

In particolare gli insegnanti sembrano avvertire un distacco sempre più ampio fra i quadri valoriali cui fanno riferimento (onestà, impegno nel lavoro, solidarietà, altruismo) e ciò a cui il quadro sociale attribuisce valore e prestigio (successo rapido, denaro, potere, culto dell'immagine). Ciò determina una sorta di estraneità che finisce per compromettere la stessa figura del docente come persona di cultura in grado di incidere sul miglioramento del clima generale.

Sviluppo professionale e progressione di carriera

Una ricerca condotta da TreeLLLe e pubblicata nel 2004 sulla base di indicatori indiretti valuta che la fascia di 'eccellenza' oscilla intorno al 20% della totalità degli insegnanti, mentre il restante 80% può essere distribuito in due grandi aree, una al di sopra di una media immaginaria ('esperti') e l'altra al di sotto ('ordinari'); in tale ricerca si dichiara che *"obiettivo strategico primario dovrebbe essere favorire il rafforzamento della prima a scapito della seconda, migliorando così la qualità media del corpo insegnante"*. Ad avviso dell'AIMC, dovrebbe costituire obiettivo strategico l'innalzare il livello di professionalità di *tutti* gli insegnanti, perché tutti gli alunni hanno diritto a un insegnamento 'eccellente', quindi, il traguardo dovrebbe attirare tutti nella fascia dell'eccellenza. Non è questione di funzione aggiuntiva o di progressione di carriera. Sergiovanni, affrontando il problema del team che facilita il cambiamento, colloca la questione sul giusto sfondo del miglioramento non esclusivamente personale, ma dell'intera comunità professionale. Chi è già eccellente assume il compito etico di facilitare il cambiamento *"anzitutto modellando l'uso di nuove pratiche, ma anche divulgando informazione fra gli altri insegnanti, incoraggiando e fornendo sostegno"*.

Le considerazioni possono prendere le mosse da alcune affermazioni della Commissione prevista dall'art. 22 del CCNL scuola del 24 luglio 2003: *"L'attuale quadro normativo ribadisce l'unicità della funzione docente, in quanto organicamente connessa con le finalità istituzionali della scuola. Al contempo, a fronte dei processi di innovazione e di trasformazione in atto, la professionalità docente è articolabile in una pluralità di competenze riconoscibili nell'ambito della normativa vigente. L'individuazione di uno sviluppo di carriera dei docenti, (...) non legata al solo indicatore dell'anzianità di servizio, richiede quindi che si considerino tutti quegli aspetti che caratterizzano la storia professionale di un docente"* (24-5-2004). L'esemplificazione prospettata prende in considerazione l'esperienza, il sistema dei crediti, la valutazione come supporto all'attività didattica e verifica degli esiti. Non sembra, però, toccare il cuore del problema: quali aspetti considerare, per far sì che nella valutazione sia elemento centrale il lavoro d'aula (svolto con la classe e nella scuola)?

Valorizzare la dimensione collaborativa

Lo sviluppo professionale del docente è strettamente collegato alla relazione educativa, alla capacità di mettersi in gioco per sperimentare diversi ruoli e funzioni, alla disponibilità ad accrescere le proprie competenze attraverso attività di formazione. La valutazione della professionalità non può non tener conto di questi aspetti che sono alla base di un lavoro sempre più articolato in cui la classe assume un'accezione ampia e complessa. Alla specificità della relazione apprendimento-insegnamento si aggiungono

no, intrecciandosi, aspetti organizzativi, progettuali, gestionali, che coinvolgono la comunità professionale in toto e ogni singolo insegnante in decisioni e azioni di corresponsabilità. La valutazione del personale scolastico costituisce ancora oggi un nodo irrisolto proprio per la sua complessità che non ammette approcci semplificatori. Il Consiglio Nazionale dell'AIMC in un pronunciamento del febbraio 2009 ha evidenziato, infatti, che *“proprio il ricorso a categorie e strategie di semplificazione e di riduzione a fronte di problematiche complesse può essere la fonte di incertezza e confusione che segnano l'attuale momento della scuola e inducono una sorta di destabilizzazione anche nei suoi professionisti”*.

La valutazione dovrebbe tener presente la ‘varietà’ di funzioni e contesti in cui l'insegnante esplica il suo compito. Un curriculum tarato sulla multifunzionalità del docente chiede dunque una nuova idea di valutazione che superi fissità e stadi precostituiti e sia in grado di gratificare e promuovere chi vive la professione nella sua complessità. Il profilo docente che si delinea implica la capacità di mettere in situazione le conoscenze, di riflettere sulle esperienze, di studiare gli esiti. In questa prospettiva la dimensione cooperativa diventa la condizione vitale di una nuova identità professionale. È questa la marca del professionista riflessivo, secondo la felice e ben nota definizione di Schön. Il portfolio del docente assume, allora, maggiore pregnanza proprio in rapporto alla suddetta complessità della professionalità docente articolata in una serie di compiti diversi e complementari.

Uno sguardo a ciò che avanza

Il docente è stato, negli ultimi anni, al centro dell'attenzione politica e amministrativa, con un susseguirsi di decreti legislativi, proposte di legge, documenti di apposite Commissioni, in materia di formazione iniziale e di stato giuridico. A tal proposito l'AIMC ha ripetutamente espresso riserve su alcuni punti, quali:

- una scuola subordinata all'università, quale sede esclusiva della formazione iniziale;
- la disattenzione verso saperi di scuola e buone pratiche nella formazione in servizio;
- l'istituzione degli albi professionali regionali;
- l'articolazione gerarchizzata dello sviluppo professionale (insegnante iniziale, ordinario, esperto);
- le modalità ipotizzate per il processo di valutazione.

Di fronte alla proposta di legge n. 953/2008 (on. Aprea) si è rilevato che, nonostante una presentazione coerente e organica che sembra valorizzare l'autonomia scolastica e la responsabilizzazione professionale, alcuni passaggi fanno emergere una serie di perplessità, fra le quali *“registrare come la definizione della funzione docente sia posta in secondo piano rispetto a un'organizzazione generale della scuola e distinta da essa, mentre ne costituisce elemento essenziale”*. Due aspetti, in particolare, preoccupano in quanto segni di un debole profilo professionale:

- una linea di sviluppo della professione che si verrebbe a profilare gerarchizzata;
- un'evidente debolezza del Collegio dei docenti riscontrabile nelle scarse righe dedicate alle sue potestà e funzioni, che sembrano privilegiare aspetti tecnico-funzionalistici nonostante che a tale organo compete l'elaborazione del POF.

In particolare, non è mai affermato che i processi decisionali riguardanti la scuola nel suo divenire devono essere collegiali, mentre per l'AIMC “è indispensabile ribadire, proprio per il valore intrinseco del termine ‘collegio’ e cioè ‘comunità’, ‘insieme di colleghi’, che tutte le decisioni relative al funzionamento dell’istituzione scolastica si fondino sull’effettiva pratica del valore della ‘collegialità’, che deve tradursi ed esercitarsi nell’accesso e acquisizione delle fonti informative e di documentazione, nella partecipazione ai processi decisori iniziali, in itinere e finali, nella ‘corresponsabilità’ su tutti i versanti formativi, educativi e gestionali con i quali si è a contatto”.

Le istituzioni scolastiche autonome costituiscono un modello istituzionale e organizzativo che richiede docenti sempre più motivati, preparati, in possesso di requisiti professionali quali flessibilità, assunzione di responsabilità, capacità di confronto con le realtà esterne, coinvolgimento diretto nella vita del proprio istituto, continua crescita di se stessi, spirito di iniziativa... il tutto non però all’insegna della competitività e del successo individuale, ma in spirito di cooperazione e con spiccato senso di appartenenza a una comunità professionale.

Profilo iniziale e valutazione restano, dunque, nodi da sciogliere.

Dove si impara a fare l’insegnante?

L’idea portante, per noi, è che l’Accademia, deputata alla ricerca, debba integrarsi con l’esperienza praticata nell’ambiente scolastico. Quindi assume particolare importanza il tirocinio, dentro al corso di laurea, in reale partenariato con la scuola e il coinvolgimento dell’intera comunità professionale, il cui giudizio deve avere un peso reale nella valutazione finale del corso di laurea.

A partire da questa idea di fondo, l’Associazione si accosta al documento elaborato dalla commissione presieduta dal prof. Israel sulla formazione iniziale per evidenziarne positività e limiti, anche alla luce del lungo cammino elaborativo in proposito, iniziato quando ancora non era pacifica la necessità di una formazione universitaria per gli insegnanti di tutti gli ordini di scuola².

Riguardo all’architettura proposta per la laurea magistrale, si può notare che la netta distinzione dei percorsi formativi in base alle classi di abilitazione cui danno accesso cancella un’acquisizione per l’AIMC di non poco conto: l’unicità della funzione docente, poiché i tratti che definiscono la docenza in quanto tale non emergono. Chi è il docente? È la prima domanda, a cui poi seguono le specificazioni: di cosa? In quale ordine di scuola? Per l’Associazione, “condizione irrinunciabile per assicurare la pari dignità è partire da uno zoccolo comune che curi i tratti definienti della docenza su cui poi innestare le doverose specificità: ciò faciliterebbe sia la mobilità, sia la non gerarchizzazione, sia la possibilità di ‘dialogo’ tra docenti dei diversi gradi dell’istruzione, elemento non marginale per quella continuità verticale da molti auspicata, ma di non facile realizzazione”.

² I lavori della commissione, dopo un lungo iter e sostanziali modifiche, sono approdati a una definizione giuridica con il D.P.R. 10 settembre 2010, n. 249: *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell’articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244.*

Tirocinio e laboratorio da sottoporre a valutazione; funzione tutoriale di tutta la comunità scolastica; formazione dei diversi soggetti, tutor e supervisori, al compito comune e loro esonero solo parziale; scelta della collocazione del tirocinio nel percorso di laurea; azioni multiple della professione, funzionali, ma non assimilabili all'attività di insegnamento/apprendimento sono tutte conseguenze dirette della medesima idea di fondo.

Il nodo della valutazione

Valutare è azione indispensabile di ogni processo. È tenere sotto controllo il percorso, è capacità di discernere l'essenziale dal marginale. Ciò implica un orientamento che dia la direzione di marcia poiché, a seconda di quest'ultima, potremmo avere un'azione valutativa selettiva o promozionale, di quantità o di qualità. Occorre, allora, un investimento per sostenere sia la cultura autovalutativa sia quella documentale, ancora deboli nella scuola.

Un documento dell'ARAN del dicembre 2003 afferma che uno studio effettuato su 3.000 scuole ha evidenziato che insegnanti con caratteristiche osservabili simili producono, in realtà, qualità d'insegnamento molto differente, per cui conclude che *“l'identificazione di docenti di alta qualità non può essere condotta esclusivamente sulla base delle caratteristiche osservabili”* ed elenca una serie di caratteristiche non osservabili, fra le quali capacità di lavorare in gruppo, capacità di gestione della classe, motivazione nel lavoro con gli studenti, creatività. Il problema sta proprio qui: se non sono osservabili, come portarle a emersione per una valutazione?

Nel Convegno nazionale AIMC *“L'etica snodo tra competenza e professione”* (2005) si proponeva una rappresentazione della professione di insegnante legata non solo alle competenze tecnico-didattiche, ma anche a quelle 'umane'. E se ne deduceva la parola chiave della costruzione del sé professionale: la formazione riflessiva. Quest'ultima ha alla base la dimensione dello scambio di esperienze, più che la prescrittività delle regole di una 'buona didattica'. Argomentava Italo Bassotto: *“È noto come la vita associativa di un gruppo di insegnanti favorisca l'arricchimento reciproco, anche soltanto per gli aspetti di scambio informale di esperienze; a ciò si deve aggiungere che, qualora la dimensione associativa sia vissuta in spirito di partecipazione e di condivisione – il che si ottiene mediante un lungo itinerario di appartenenza – al valore dello scambio professionale si aggiunge anche quello della reciprocità dei rinforzi emotivi e relazionali che sono patrimonio imprescindibile di questa professione”*.

Unitarietà o articolazione della funzione docente

Il Gruppo nazionale di ricerca sull'unità della funzione docente e sue articolazioni (2007), nell'indagare la problematica di come si struttura oggi la professione docente nella rete di rapporti e di funzioni di cui è parte, ha evidenziato che proprio in ragione della complessità dello scenario diventa ancora più cogente il dovere deontologico dei professionisti di scuola di cercare risposte ad alcuni interrogativi, da collocare su uno sfondo condiviso: l'appartenenza a una scuola comunità e la convinzione che la cresci-

ta professionale è da vedere non come progressione di carriera a cifra individuale, ma come sviluppo del sé professionale all'interno della comunità di appartenenza.

“Riposizionare la quotidiana mediazione didattica al centro di una necessaria diversificazione di ruoli e funzioni, viene avvertito come priorità su cui concentrare l'attenzione, perché le diverse articolazioni della professione si ricompongano intorno allo scopo essenziale: promuovere la persona attraverso percorsi di apprendimento/insegnamento personalizzati. Ponendosi in questa direzione di senso, i professionisti di scuola possono ritrovare elementi di autostima rispetto al loro compito, generativo di identità e di reale autonomia, che si nutre di competenze da non dare mai per acquisite e che rimandano alla grande partita della formazione continua”.

Un simile assunto discende da una lunga attenzione associativa dell'unitarietà della professione. In parallelo, è venuta emergendo la necessità di sue articolazioni che, su decisione di una scuola portatrice di autonomia, risultino realmente promettenti per la realizzazione di un progetto di scuola che, dentro criteri nazionali, sia coerente e calibrato per 'quel' territorio.

Nel quotidiano, però, dobbiamo riconoscere che spesso le articolazioni della professione non discendono in primis dalle necessità del progetto di scuola e si ibridano con 'attese', pur comprensibili, dei singoli docenti. Ciò produce effetti indesiderati: da un procedere nella carriera attraverso un allontanamento di fatto dall'aula a una strisciante conflittualità tra colleghi per ricoprire cariche più allettanti. Si mette in moto una sorta di forza centrifuga che può portare lontano dall'aula, introducendo anche forme di gerarchizzazione tra gli stessi professionisti. Articolazioni, dunque, non più funzionali alla qualità dell'offerta scolastica, ma piuttosto strumentali a procedere in una carriera che purtroppo a oggi non ha molte vie di sviluppo. Ne consegue la necessità di rilanciare la necessaria e doverosa connessione fra articolazioni derivanti da reali esigenze e realizzazione del progetto di scuola, pensata come comunità che ha realmente al centro l'alunno-persona.

Dalla formazione in servizio allo sviluppo professionale

Una professione unitaria e articolata in una scuola autonoma richiede un processo formativo adeguato non solo iniziale, ma anche durante il servizio. Rispetto alla formazione in servizio, si avverte l'esigenza che si realizzi in tempi non residuali e in contesti plurali: una formazione prossima al luogo della professione agita, ma che lasci un margine di scelta da parte del professionista riguardo a contesti altri, meno istituzionali, nei quali trovar risposta alla propria necessità di crescita nella professionalizzazione.

Se, poi, componente essenziale del *burnout* è la perdita di prestigio sociale, va osservato che la stima per una categoria professionale e per i suoi singoli appartenenti non discende automaticamente dal ruolo che si riveste, ma si fonda sulla fiducia reciproca e sulla collaborazione. Aumentare gli spazi di confronto, di autentica partecipazione al processo decisionale, può essere una delle vie per costruirlo o per ricostruirlo. Con i genitori, ad esempio, si tratta di creare equilibrio fra ascolto vero, non giudicante, e non accettazione di deleghe totali. Con gli alunni diventa fondamentale pensare a loro come persone, delle quali cogliere le varie competenze, comprendere gli stili di ap-

prendimento, offrire percorsi adeguati alle proprie capacità e caratteristiche, operando costantemente nella ‘zona prossimale’.

Nel Documento programmatico del XVIII Congresso nazionale AIMC si legge: *“L’Associazione ritiene necessaria un’attenzione specifica alla mentalizzazione della scuola come impresa comune e all’acquisizione di competenze gestionali per una collegialità corresponsabile”*. Un passaggio significativo, che vede alla ribalta proprio i professionisti, tutti, per una scuola comunità che sia contesto vitale, accogliente e inclusivo, per una società a sua volta solidale e cooperativa.

Forse il recupero del prestigio perduto passa attraverso una ristrutturazione del problema: invece di attendere che gli altri cambino opinione e atteggiamento nei nostri confronti, potremmo cominciare noi a cambiare atteggiamento verso i bambini, ragazzi e giovani che ci sono affidati, passando dal preoccuparci per loro al volercene occupare, al prenderci cura, offrendo contesti relazionali e strumenti culturali perché possano rendersi sempre più autonomi.

DOCENTI, CONTESTO ORGANIZZATIVO, CURRICOLO

Nicoletta Calzolari

APS - Associazione Progetto Scuola

Cultura, memoria, identità

La scuola fa cultura o, meglio, i docenti professionisti all'interno di un'organizzazione scolastica, intesa come sistema dinamico, fanno ricerca, quindi contribuiscono a costruire cultura e memoria. Siamo tutti più o meno consapevoli che un gruppo o un sistema senza memoria rischia di ripetere gli stessi errori, nel tentativo di non perdere il filo conduttore e le finalità del proprio essere, agire, fare³.

La parola identità viene spesso associata a modello; di conseguenza ogni idea (politica, religiosa, partitica, sociale, culturale) sta spesso arroccata su principi ideali eretti a simbolo che, in quanto tali, non possono essere messi in discussione. Il rischio è quello di confondere gli aspetti periferici, identificabili con l'apparire, con quelli sostanziali, ovvero l'essere. Potremmo rintracciare possibili elementi sostanziali analizzando parole come integrazione, apprendimento, sviluppo di competenze, professionalità (per citarne alcune). Possiamo sostenere che la professionalità docente scaturisce da una *forma mentis* che necessita di essere appresa, possibilmente durante la formazione iniziale, e rinnovata o rigenerata durante l'attività lavorativa, tramite risposte a quesiti scaturiti dal concreto fare scuola. Infatti, essere docente implica riflettere mantenendosi in contatto con il contesto storico-culturale e sociale di cui si fa parte.

Essere insegnanti nella scuola della complessità

Come ogni buon professionista, il docente non può vivere avulso dalle richieste, dagli stimoli, dalle problematiche del proprio tempo storico; per cui diviene indispensabile rintracciare ed escogitare soluzioni originali in una visione sistemica, realistica e consapevole, che vede l'istituzione scolastica come organizzazione complessa.

La naturale e umana esigenza di sicurezze e certezze porta la maggioranza di noi a cercare conforto in quanto è conosciuto o mitizzato, ma una classe non è un mito e la sua organizzazione e gestione (sia nei tempi che negli apprendimenti) richiedono un'assunzione di responsabilità che ci vede tutti coinvolti. L'identità e la cultura di un sistema nascono dal confronto tra più professionalità che rispondono alla situazione di quel particolare periodo storico-sociale, culturale e territoriale⁴, per cui l'immagine e il

³ Come docente di scuola dell'infanzia, che vive la scuola e nella scuola, e supervisore del tirocinio, che affianca gli studenti nel loro percorso di formazione universitaria, spesso riscontro con grande rammarico la mancanza di un'identità condivisa e di memoria storica.

⁴ Come ben ricorda il D.P.R. 275/1999 (Regolamento dell'autonomia scolastica).

modello di ogni scuola risultano contestualizzati e ri-modellabili qualora le variabili indipendenti subiscano sostanziali modifiche.

Nel contempo siamo impegnati anche a rintracciare le radici storiche che ci parlano del processo che ha accompagnato la costruzione dell'immagine di ogni specifica istituzione scolastica.

Alla consapevolezza della cultura organizzativa, il docente professionista affianca la 'originale' sintesi tra la padronanza dei saperi e la competenza didattica⁵. Si tratta di aspetti ineludibili, indipendentemente dall'ordine di scuola in cui si opera, in quanto conoscendo i sistemi simbolico-culturali tipici di ogni campo di esperienza - area disciplinare - disciplina, è possibile declinarli nella didattica e cogliere gli spunti che provengono dagli alunni durante le attività di *discovery-learning*.

La finalità comune a tutti i docenti, indipendentemente dall'ideologia sottostante o dichiarata, dovrebbe essere quella di valorizzare le risorse insite in ogni studente per *“la promozione di un'intelligenza duttile, bene supremo in una società in continua trasformazione e in relazione col sistema mondo. (Tutto questo definisce) il docente un professionista di qualità particolare”*⁶.

Professionalità e contesti organizzativi

Il compito sostanziale del docente professionista rimane quello di aiutare lo studente a costruire e ricostruire il senso delle esperienze fatte in modo che possano acquisire significato sia in termini soggettivi che sociali, e quindi culturali.

Tutto ciò in un'ottica di sistema che deve permettere all'insegnante di vedere le interconnessioni attualmente esistenti. Questa ottica richiede di spostare l'interesse dal prodotto al processo, valorizzando questo ultimo in modo che le risorse (professionali, individuali, ambientali) non vengano trascurate, bensì riconosciute e incentivate nella ri-scoperta della cultura intesa come palestra dove sia possibile costruire e innovare gli oggetti stessi che la costituiscono.

Si intende sottolineare l'esigenza di una scuola che superi, nel proprio fare, la dicotomia *processo-prodotto* dove il docente professionista può contribuire a tale evoluzione:

- stimolando nell'alunno lo sviluppo delle competenze di tipo trasversale;
- permettendo all'alunno di costruire un percorso incastonato di scoperte e riscoperte in cui trovano collocazione nuovi e vecchi codici simbolico-culturali;
- valorizzando il sapere disciplinare come mezzo per costruire conoscenza e i prodotti divengono l'oggetto di studio per la ri-scoperta del percorso-pensiero sottostante;
- attivando il metodo della ricerca per permettere al gruppo-classe di rivivere le emozioni racchiuse nelle testimonianze culturali prese in esame.

Il prodotto, nella sua originalità, può divenire anche valutazione del percorso attivato, professionalità che non lascia spazio all'immagine di un insegnante:

- chiuso nella propria aula;

⁵ M. Pinotti, E. Rosso (APS), *Tra saperi e professionalità nella società che cambia*, in AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FNISM, MCE, UCIM (a cura di), *Il portfolio degli insegnanti*, USR e IRRE E-R, Tecnodid, Napoli, 2005.

⁶ M. Pinotti, E. Rosso, *Documentare il curriculum professionale del docente* in <http://www.sisifo.org>.

- avulso da ogni contesto reale e sociale, in quanto ritrova la propria totalità nel sistema classe e nella disciplina di riferimento;
- che non scommette sulle possibilità di dialogo e sulle eventuali connessioni inter/intra-disciplinari e culturali.

L'insegnante come ricercatore

Sicuramente viviamo in un mondo specializzato che richiede all'individuo di imparare a imparare per sapersi relazionare con le scoperte, le richieste e i valori del proprio tempo, che sono in continuo movimento. Tutto ciò implica progettazione e progettualità in una visione di sistema che rammenti le innumerevoli variabili interdipendenti presenti nel 'mondo' scuola. Una professionalità complessa non può rimanere ferma nel tempo facendo riferimento a modelli anacronistici che vedono il docente come unica e indiscussa fonte del sapere, attualmente sempre più multiforme. L'insegnante è un professionista che coopera e comunica con altre professionalità per conoscere, nell'ottica della continuità verticale, le peculiarità di ogni ordine di scuola, in un continuum che permetta all'alunno di non precorrere i tempi, ma di sviluppare le capacità latenti all'interno del luogo-spazio di sviluppo prossimale presente in ciascuno di noi.

Si fa spazio l'immagine di un docente professionista che si prende cura della propria e altrui conoscenza per divenire mediatore e accompagnatore competente, che allestisce un ambiente di apprendimento che abbia senso. È un professionista in quanto sviluppa le competenze di *scaffolding*⁷ per sostenere l'esperienza individuale dell'alunno all'interno di una rete di relazioni, in modo tale che l'allievo stesso possa trovare valide guide per la costruzione del proprio apprendimento. Se prendiamo come riferimento il "Diagramma del modello ambientale a strutture concentriche di Bronfenbrenner"⁸, l'istituzione scolastica mostra tutta la sua complessità di relazioni se teniamo presente che:

- si inserisce nel *microsistema* di ogni individuo;
- è parte integrante del *mesosistema* che coinvolge le reti dei contesti personali;
- fa parte dell'*esosistema* che vede entrare in relazione tra loro le varie istituzioni di quella società;
- interagisce naturalmente con il *macrosistema* culturale del luogo in cui è inserita.

Tutto ciò rimanda alla complessità di tale organizzazione e all'importanza che il docente, oltre a unire teoria e pratica, possieda la "capacità di ricerca e di disseminare i risultati, affinché di essi benefici la scuola nel suo complesso"⁹.

⁷ "... azione di supporto offerta dal docente sia dal punto cognitivo (...) in stretta connessione con lo scaffolding affettivo che consiste nel far percepire un clima relazionale accogliente e rassicurante". L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Enciclopedia, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

⁸ L. Sugarman, *Il modello ambientale a strutture concentriche proposto da Bronfenbrenner*, in *Psicologia del ciclo di vita. Modelli teorici e strategie di intervento*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.

⁹ E. Rosso, *L'insegnante ricercatore, ovvero il decatleta innovativo*, in M.T. Bertani, A. Orlandoni, F. Piazzini (a cura di), *Il ricercatore metodologico disciplinare*, IRRE E-R, Bologna, 2003.

RIPARTIRE DALLA SCUOLA CHE SERVE AL PAESE

Sofia Toselli

CIDI - Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti

Idea di scuola, idea di Paese

Prima di parlare di professionalità docente, sarebbe bene partire da alcune considerazioni molto semplici, tanto per evitare che il discorso cada subito sulla rappresentazione che oggi ne danno i mass-media e che rispecchia il vuoto di idee e di cultura di una società paralizzata dall'assenza di futuro e dall'incapacità di trovare vie di uscita al degrado civile ed etico in cui sembra trovarsi. In via preliminare, perciò, poniamoci alcuni interrogativi: servono ancora i 'bravi' insegnanti, i grandi 'maestri'? Che cosa vuol dire educare giovani cresciuti con la tv del *Grande fratello*, dell'*Isola dei famosi*, di *Amici*? Che cosa significa fare scuola a bambini iperprotetti, soddisfatti nei desideri materiali ma lasciati soli di fronte all'irrompere dei sentimenti, delle emozioni, delle pulsioni?

Sono ragazzi martellati dal consumo, dalle mode omologanti, da bisogni indotti, che vivono intrappolati nel loro infinito presente (*life is now* è lo slogan di una famosa pubblicità di cellulari!), condannati a non avere né passato, né futuro. Questi ragazzi vivono in un contesto sociale – e spesso anche familiare – che li spinge a considerare altri oggetti più desiderabili di un libro, altri luoghi più desiderabili della scuola, altre persone (miti e simboli) più importanti dei maestri, altre azioni più remunerative dello studio. Ormai non pochi adolescenti arrivano in classe 'storditi' da micidiali cocktail di farmaci o da notti insonni passate in Internet.

È a queste domande che occorre dare risposte, per capire quale scuola vogliamo, a quale scuola dobbiamo fare riferimento e a quale società; quali soluzioni vogliamo mettere in campo, quali investimenti. Solo dopo potremo ragionare di competenze e conoscenze capaci di alimentare una rinnovata professionalità, di compiti e funzioni in grado di articolare su nuove basi il lavoro dei docenti, di valutazione, di carriera e di merito se le riteniamo questioni importanti.

Sui temi dell'educazione e della professionalità docente si sono aperti problemi inediti in tutti i Paesi del mondo. Ci sono però Paesi che sulla scuola investono molto e altri troppo poco, come il nostro (oggi le scuole non hanno i soldi e la possibilità di funzionare neppure per l'ordinaria attività).

Risparmiare sulla scuola è sempre imprudente, ma ridurre i finanziamenti così pesantemente come è stato fatto e si continua a fare (con gli effetti descritti nel piano di attuazione dell'art. 64 della Legge 133/2008) equivale ad affermare che non esiste in Italia un'emergenza educativa, che la scuola non è una priorità, che la cultura e l'istruzione non hanno alcun valore, che gli insegnanti sono uno spreco e non una risorsa da valorizzare. Invece sarebbe urgente avviare un percorso di ricerca e riflessione, sperando

che si aprano i luoghi del confronto e che si arrivi a soluzioni condivise e coerenti con la scuola che serve al Paese (né di destra, né di sinistra) e con i cambiamenti che nel mondo stanno avvenendo. Laicamente e senza pregiudizi.

La tensione verso il miglioramento di sé

Gustavo Zagrebelsky in un convegno del CIDI di qualche anno fa disse che l'essenza della democrazia è la difesa della dignità umana e che una componente fondamentale di essa è la tensione verso il miglioramento di sé, perseguibile solo se si riconoscono i propri limiti e se si esercita il pensiero critico. La democrazia critica – egli affermò – è un sistema capace di autocorrezione, in vista di un bene e di una verità non assoluti, ma relativi al momento e alle condizioni date e alle capacità che esso ha di padroneggiarle. Il suo *ethos*, la molla che mette in movimento questo sistema è l'esigenza di colmare la distanza tra la realtà così come è e ciò che dovrebbe essere. Questi pensieri fanno emergere con chiarezza il nesso imprescindibile tra scuola e democrazia e mettono in evidenza il grande compito della scuola, la sua straordinaria importanza e la conseguente importanza dei 'bravi' maestri.

Come non essere d'accordo? Ma la prima considerazione semplice da fare è che nella nostra società la scuola sembra non essere più riconosciuta come il luogo in cui si opera in vista di un traguardo, di una tensione per il miglioramento della persona, della salvaguardia della propria dignità. Altre tendenze sembrano avere il sopravvento: apparire, arrivare, fare soldi, essere furbi, forti, belli, mentre un *io* ipertrofico prende il posto del *noi*; la prepotenza e la maleducazione sostituiscono la cura e il rispetto di regole e persone; l'assenza di etica nei comportamenti pubblici e privati annebbia l'onestà intellettuale, la lealtà e la coerenza nei modi di essere e di agire. La scuola smarrisce per forza di cose il suo ruolo primario che è quello (per l'appunto) di migliorare, attraverso l'istruzione e l'educazione, ogni persona, salvaguardando la dignità umana e la stessa democrazia. Ed è inutile girarci intorno: la perdita di credibilità del ruolo della scuola porta inevitabilmente alla perdita di autorevolezza culturale e sociale della funzione docente. Gli insegnanti, ormai rimasti soli ad affermare e testimoniare i valori della cultura, della solidarietà, del giusto, del bello, del rispetto, dell'onestà, della democrazia, non possono correggere (da soli non ce la fanno) la traiettoria di quel missile fatto di consumismo, rampantismo e brutta televisione, partito tempo fa e che ha determinato modelli e comportamenti sociali i cui effetti sono oggi sotto gli occhi di tutti e che vediamo in tutta la loro negativa portata.

L'unica scuola che ha successo è quella della De Filippi, si intitolava un articolo a piena pagina de "La Stampa", perché – commentava il giornalista – è la scuola spettacolo che funziona! Certamente non siamo più ai tempi della scuola descritta da Hermann Hesse nel romanzo *Sotto la ruota*, ma neppure possiamo avvalorare la scuola/spettacolo della trasmissione 'Amici', benché seguita e agognata da tanti nostri studenti. E così, come un cane che si morde la coda, a furia di sentirselo dire, gli insegnanti hanno perso fiducia nel ruolo della scuola, hanno smarrito la consapevolezza che chi insegna svolge una funzione sociale e culturale importantissima, non credono più che oggi di bravi mae-

stri ci sia bisogno. Tutto ciò ha concesso gioco facile agli implacabili profeti di sventura: la scuola non funziona più, non dà risultati soddisfacenti, siamo troppo indietro nelle classifiche internazionali, gli insegnanti sono impreparati, sono troppi!

E se il fatto stesso di aver frequentato la scuola offre a qualsiasi politico, opinionista, genitore, cittadino la facoltà di intervenire in maniera perentoria e intransigente sulla scuola e sugli insegnanti, i giudizi che vengono dati diventano i parametri di riferimento per soluzioni/scorciatoie che avranno inevitabilmente effetti discutibili, se non controproducenti, sul lavoro dei docenti e sugli apprendimenti degli studenti.

Tanta improvvisazione nel trovare risposte a problemi che pur esistono e sono importanti ha impedito lo svilupparsi di un confronto aperto e senza rete sul ruolo che oggi deve avere la scuola, sulle finalità dell'educazione, sul progetto culturale, sull'organizzazione del lavoro, sui tempi e gli orari, sugli ambienti e le strutture, sulla formazione iniziale e in servizio, sui meccanismi di reclutamento, sullo stato giuridico e sulla valorizzazione della professionalità docente, sugli stanziamenti necessari, ma anche sui motivi dell'insuccesso scolastico (modelli culturali e sociali compresi), sui contesti territoriali, sulle pratiche didattiche e su quant'altro influenza il processo di insegnamento/apprendimento. Siamo in un ritardo irresponsabile di elaborazione.

Una scuola per la cultura, il lavoro e la democrazia

Scrivendo De Mauro:

“Mentre qualcuno torna a parlare di descolarizzare la società, le società, per motivi diversi in luoghi diversi, si sono defamigliarizzate. E non si vede in quale altro luogo piccoli e giovani possano intraprendere e percorrere il cammino che li porti a dominare le possibilità di muoversi alla pari e solidalmente nello spazio culturale. Se dare e, in età adulta, restituire capacità di mobilità nello spazio culturale si assume come compito delle scuole, non c'è dubbio che ciò richieda un ripensamento profondo del luogo scuola, della stessa materialità degli spazi ed edifici scolastici: da luogo di insegnamento di nozioni a luogo di apprendimento di come ci si orienta per acquistare nozioni, abilità, tecniche, abiti di pensiero critico e scientifico, conoscenze di lingue altre e altri mondi di cultura. E non meno profonda dovrà essere la trasformazione di chi sarà chiamato a guidare gli allievi. Da insegnanti di contenuti a specialisti di come si motivano e accompagnano bambini e giovani e anche adulti all'apprendimento. L'una e l'altra trasformazione chiamano in causa una trasformazione non meno radicale degli spazi architettonici: una scuola non ripetitiva ma creativa, una scuola in cui gli insegnanti siano non ripetitori esecutivi ma specialisti della cultura, della mobilità negli spazi culturali, richiede luoghi di studio e spazi aperti e laboratoriali... A svolte epocali come quella che stiamo vivendo dobbiamo cercare di metterci in grado di rispondere con una svolta altrettanto epocale degli orizzonti della vita scolastica, nodo essenziale per aprirsi alla rodariana 'scuola grande come il mondo'. Abbiamo bisogno di una nuova lettera di Gargantua a Pantagruel¹⁰ che prospetti il complesso insieme dei nuovi saperi e nuovi obiettivi di dignità umana, di nuovi Comenio e nuovi Vico”¹¹.

¹⁰ F. Rabelais, *Pantagruel roy des Dipsodes*, in *Œuvres complètes*, Établie par Guy Demerson, Seuil, Parigi, 1973.

¹¹ T. De Mauro, *La cultura*, in S. Toselli (a cura di), *Una scuola per la cultura, il lavoro, la democrazia*, CIID, Roma, 2006.

È evidente il nesso di tutto ciò con la formazione di persone libere e uguali nei loro diritti di cittadinanza.

Penso allora alla vicina e civilissima Svezia, alle sue scuole, dove proprio nelle zone in cui vivono i ragazzi più difficili e deboli culturalmente e in cui c'è un'altissima presenza di immigrati il governo investe ingenti somme di danaro: scuole architettonicamente sicure e belle, con aule e spazi attrezzati, palestre all'avanguardia, bagni pulitissimi con sapone e carta igienica, laboratori ben arredati, biblioteche che invitano alla lettura, mense che sembrano ristoranti e, soprattutto, con i migliori insegnanti – eccellentemente retribuiti! – scelti uno a uno dal capo di istituto.

A queste condizioni, senza zone d'ombra, con obiettivi sociali di reale e forte inclusione e integrazione, con investimenti di quella portata, è naturale parlare – se ce ne fosse bisogno – di 'merito', di valutazione, di carriera, di reclutamento diretto da parte dei dirigenti scolastici. In una situazione dove non esistano inadempienze e posizioni di comodo, dove si pratici ogni giorno la democrazia sostanziale e si parli e si discuta – in modo naturale e conseguente – di quali siano i problemi della scuola, di come si possano affrontare, di come si favorisca l'apprendimento (di tutti i bambini, anche di quelli non italiani), le migliori soluzioni si riescono a trovare perché è nell'interesse generale.

Le proposte sulla professionalità? Dubbi e perplessità...

Dunque, la questione è degli insegnanti e di una rinnovata professionalità. È bene chiarire immediatamente che è lontana dal CIDI l'idea di difendere in modo corporativo chi ha scelto di fare l'insegnante come ripiego: questi docenti devono essere allontanati dalla scuola, perché ogni ragazzo ha diritto a un'istruzione di qualità. Questo è anche il motivo per cui è fondamentale creare le condizioni per formare e qualificare ottimamente gli insegnanti: formazione iniziale e in servizio, valorizzazione e riconoscimento (anche economico) per chi si aggiorna, ricerca e studia, sono obiettivi prioritari. Non solo perché ogni bambino ha diritto ai 'migliori' insegnanti, ma perché il contributo di insegnanti qualificati è essenziale più di ogni altro apporto a una scuola di qualità. Del resto per rilanciare una scuola in difficoltà, oltre alle grandi riforme e ai cospicui investimenti, c'è bisogno di rimotivare gli insegnanti, di valorizzarne la professionalità, di rendere giustizia a un lavoro così impegnativo e importante, di renderlo desiderabile, rispettato e apprezzato socialmente: non a parole, come tutti i governi (chi più, chi meno) hanno fatto finora, ma attraverso scelte e azioni politiche coraggiose e conseguenti.

Mentre le proposte che stanno emergendo, di delineare per i docenti un nuovo stato giuridico, una carriera e la valutazione del 'merito', per le modalità con cui verrebbero attuate allontanerebbero ancor di più la scuola dai suoi prioritari obiettivi di qualità ed efficacia, restringendo gli spazi di autonomia delle scuole e di libertà dei docenti.

Nella proposta di legge Aprea, attualmente in Commissione alla Camera, si prevede, per esempio, un nuovo stato giuridico dei docenti (cosa peraltro condivisibile se si tiene conto dei cambiamenti normativi avvenuti: art. 21 della legge 59/1997; art. 117

della Costituzione, evoluzione culturale e professionale del profilo docente); ma qui si prospettano cambiamenti al di fuori di qualsiasi coordinata costituzionale e senza alcun rispetto delle prerogative della contrattazione sindacale. Gli insegnanti vengono considerati ‘liberi’ professionisti (lontana perciò l’idea che essi svolgano una funzione pubblica a mandato costituzionale), con la possibilità di sviluppare una carriera con tre livelli distinti, a gerarchia sovraordinata e con tre diversi livelli retributivi.

La debolezza di tale proposta sta nella convinzione che si possano definire a priori le necessità e i compiti delle scuole autonome (a ogni livello retributivo corrispondono, infatti, compiti e funzioni predefiniti), come se ogni scuola potesse avere assegnato quel determinato numero di docenti (di tre livelli) per i bisogni che la scuola stessa presenta.

Ma è debole anche per alcuni motivi che vale la pena considerare: intanto perché la proposta, che concentra su pochi insegnanti compiti, funzioni e responsabilità che andrebbero distribuiti meglio tra i docenti, mette a rischio il lavoro cooperativo e collegiale delle scuole (che invece alimenta le migliori pratiche didattiche, la migliore progettualità, il buon clima della scuola); perché costruisce una fascia di insegnanti che finirebbe per essere percepita come quella dei ‘migliori’, con conseguenze negative sul diritto di ciascun allievo ad avere un’istruzione di qualità e sulle richieste dei genitori che vogliono iscrivere i propri figli con gli insegnanti considerati i ‘migliori’.

È debole perché non fa i conti con il diritto alla mobilità dei docenti: mobilità che potrebbe determinare in alcune scuole l’assenza di docenti ‘esperti’ e persino ‘ordinari’ (pensiamo alle scuole ‘difficili’ dove i docenti transitano continuamente). Infine, perché rischia di innescare tra gli insegnanti dinamiche individualiste e conflittuali. È bene ricordare che i rapporti europei relativi allo status e alla carriera degli insegnanti mettono in evidenza che non c’è alcun nesso fra carriera e qualità dell’insegnamento; che è assai difficile valutare il ‘merito’ del singolo insegnante e la qualità della sua prestazione; che finora nessuno è stato in grado di spiegare perché un insegnante sia più efficace di un altro; inoltre, che la retribuzione basata sul ‘merito’ alimenta comportamenti opportunistici e non cooperativi tra docenti, con danni sul funzionamento complessivo della scuola.

La valorizzazione della professionalità

Il Cidi non esclude a priori una carriera per i docenti, anzi la mancanza di processi e meccanismi di valorizzazione della professione, unita all’assenza di controllo dei requisiti professionali, ha affidato esclusivamente al senso di responsabilità individuale l’impegno e la cura della propria professionalità. E questo non è giusto e non è conveniente per l’efficacia e la qualità del sistema. Ma occorre valutare bene se gli effetti delle soluzioni che vengono avanzate non siano peggiori del male. Piuttosto, per valorizzare concretamente e utilmente il lavoro che gli insegnanti svolgono andrebbero attivate condizioni e spazi che favoriscano momenti di riflessività sul proprio operato, che trovino validazione ed efficacia ulteriore attraverso la costituzione di gruppi/commissioni/dipartimenti di confronto e di ricerca didattica nell’ambito del Colle-

gio dei docenti. È evidente che tale attività debba essere riconosciuta anche sotto il profilo economico.

Solo attraverso il riconoscimento concreto e istituzionalizzato della scuola come organo di ricerca e sviluppo si può impostare correttamente una modalità di approfondimento e di valorizzazione di professionalità colta, autonoma, responsabile, qualità che, nella condizione attuale, risultano scarsamente vagliate. Una scuola organizzata in tal senso è quella che si evolve anche attraverso una continua interazione di esperienze e pratiche degne di essere raccolte e che dovrebbero costituire la memoria di una scuola o di una rete di scuole, oltre che materiale da conservare nel cosiddetto portfolio docente a testimonianza del lavoro svolto, da far valere come credito per eventuali passaggi di gradoni o per eventuali concorsi.

L'idea di uno sviluppo professionale

Per tutte queste considerazioni il CIDI ritiene che il concetto di *sviluppo professionale* sia più adeguato alla valorizzazione del ruolo e della funzione docente: uno sviluppo inteso come capacità, sempre più compiuta e articolata, di insegnare ad apprendere. Se si parte da questo principio va da sé che lo sviluppo della professionalità (la 'carriera', se piace di più) deve corrispondere, nel tempo, al miglioramento della funzione di insegnare-apprendere, operando contemporaneamente su molteplici fattori e valorizzando le diverse tappe dello sviluppo professionale. Dovrebbe essere valorizzata anche la formazione in servizio, sia quando è rivolta a temi legati all'approfondimento disciplinare, sia quando concerne le strategie didattiche per rinnovare il modo di insegnare. La formazione può svilupparsi all'interno dell'istituto scolastico, oppure partecipando a iniziative organizzate, nel territorio, anche da associazioni professionali accreditate. E deve assumere un carattere attivo, di ricerca-azione, di rapporto con la didattica in classe, favorendo la costruzione di comunità professionali.

La formazione-aggiornamento dovrebbe dar luogo a credito (titoli e punteggio) per svolgere, a richiesta, il lavoro di tutor, di coordinatore di dipartimenti disciplinari ecc. Tali incarichi, a loro volta, dovrebbero costituire credito per passare, a richiesta, ad altre funzioni o ad altri 'mestieri' (supervisore nelle università, dirigente scolastico, coordinatore di dipartimenti e reti territoriali ecc.). Lo sviluppo della professione, dunque, non va inteso in opposizione agli altri colleghi, ma disposto nel rispetto del lavoro collegiale e cooperativo, dove la competenza di un docente è a disposizione di tutta la scuola, con ricadute immediate sulla qualità della didattica.

Riteniamo infine che la formazione in servizio debba essere obbligatoria e che debba valere per acquisire *crediti formativi* ogni anno. Il raggiungimento del *quorum* di formazione dovrebbe poter dare diritto a un riconoscimento economico.

La valutazione degli insegnanti

Siamo consapevoli che la valutazione dei docenti sia un tema all'ordine del giorno, che non può essere eluso; rimane comunque un obiettivo difficile da perseguire. Per

valutare l'efficacia dell'azione didattica e educativa si dovrebbero prendere in considerazione contestualmente tutti i vari elementi che determinano il successo o l'insuccesso scolastico di ciascun allievo (contesto familiare e sociale, livelli di partenza, ritmi di apprendimento, stili di vita, ecc.), tenendo conto che esistono comunque un ambito di responsabilità professionale e uno spazio di libertà individuale che non possono essere sottoposti a valutazione. La *valutazione esterna* dei docenti dovrebbe quindi essere svolta a esclusivo scopo conoscitivo e di comparazione, in una logica di ricerca che promuova la riflessione e l'elaborazione condivisa sugli standard di apprendimento, a partire dal lavoro didattico dei docenti e dai reali contesti educativi.

Insomma, il nostro sistema scolastico – quello dell'art. 3, comma 2, della Costituzione – è sicuramente imperfetto, ma configura una scuola presidio di democrazia, strumento di inclusione ed equità sociale, finalizzata all'acquisizione di solidi e duraturi saperi di cittadinanza per tutti gli studenti. La scuola italiana, pur nelle condizioni date (poca cura e scarsi investimenti) e pur nella diversità dei risultati di apprendimento che consegue (dal Nord al Sud), tende diffusamente, almeno come opzione di fondo, a salvaguardare il diritto all'apprendimento di ciascun bambino. Va allora sottoposta a vaglio critico e a riforme capaci di farla funzionare efficacemente.

UNO STATO GIURIDICO PER INSEGNANTI BEN FORMATI

Gigliola Corduas

FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti di Scuola Media

Non basta l'effetto 'nostalgia'

Stare in classe sta diventando sempre più difficile e per fare l'insegnante è necessario – ma non sempre sufficiente – disporre di un panorama di conoscenze e competenze di grande portata, che include una forte preparazione sul piano dei contenuti come su quello psico-pedagogico e relazionale, componendo attitudini e qualità personali in un puzzle estremamente articolato e costantemente messo alla prova.

Eppure la riflessione sulla professionalità degli insegnanti rimane un tema per addetti ai lavori, non interessa e non appassiona e a chi sorride divertito – o al contrario si scandalizza – di fronte a episodi di cameratismo e di bullismo studentesco che gli insegnanti non riescono a gestire o di fronte all'insoddisfazione di genitori che si traduce in aggressioni agli insegnanti, non viene il dubbio che il problema sia molto più ampio. A livello di opinione pubblica e di mass media, è fin troppo facile, di fronte alla complessità dei problemi che toccano la scuola, limitarsi a una semplificazione che li riduce a casi particolari di *quel* docente o di *quella* scuola e prospettare soluzioni con forti venature nostalgiche, che guardano al passato assai più che al futuro.

Questo atteggiamento porta a rimpiangere un ruolo docente tutto tarato sul rispetto delle regole e su una funzione trasmissiva di contenuti ben *disciplinati*, definiti una volta per tutte. Ma si tratta di aspettative che erano valide per tempi diversi: quando ai giovani non arrivavano tante – e spesso caotiche – informazioni da canali diversi (che veicolano anche valori e modalità di comportamento, quando la famiglia assumeva responsabilità forti sul piano educativo e si poneva a sostegno della scuola, quando una forte selezione sociale (ancora oggi all'origine degli indici di dispersione scolastica) 'distribuiva' un numero limitato di studenti nei diversi livelli di scuola e in ogni caso si trattava di giovani per i quali lo studio era un impegno, scelto o imposto che fosse dalla famiglia.

Insegnare nella società dell'incertezza

La situazione è profondamente cambiata e soprattutto è cambiata la domanda sociale cui la scuola deve dare risposte. Basti pensare all'insistenza con cui si chiede alla scuola di svolgere un ruolo di socializzazione, di educazione alle regole della convivenza civile e di formazione alla cittadinanza, espressione di un bisogno che viene dallo stesso tessuto sociale. Viviamo in una società sottoposta a dure prove dalla presenza strutturale di cittadini di altre etnie, dal dover affrontare sfide sul piano della convivenza, dal confronto con valori e scelte etiche e religiose diversi, in una globalizzazio-

ne dei problemi che non permette di sentirsi al riparo da influenze che vanno ben oltre il livello nazionale e che mettono in discussione il lavoro, le relazioni, la sicurezza e tutti gli aspetti che definiscono la qualità della convivenza nella sua quotidianità. Alla scuola si chiede di insegnare a convivere con l'incertezza, di trovare parole e atteggiamenti nuovi per vivere le prospettive di cambiamento senza sentirle come una minaccia.

Ma una scuola che sappia allinearsi a queste esigenze senza abbassare l'impegno sul fronte dei livelli di formazione e di preparazione a competenze indispensabili per collocarsi nel mondo del lavoro e delle professioni ha bisogno di insegnanti e dirigenti il cui ruolo e profilo siano molto più forti e articolati che in passato.

Eppure anche gli insegnanti mostrano una scarsa attenzione verso tutto ciò che esula dalla quotidianità del fare scuola, immersi in una *routine* in cui prevalgono i problemi ordinari e le incertezze, nell'indeterminatezza del quadro normativo e nelle difficoltà di un'autonomia scolastica che non è mai realmente decollata ma che ha cancellato alcuni capisaldi del vecchio sistema, sentiti come ostacoli ma anche come fonte di sicurezza.

Verso un nuovo stato giuridico dei docenti

In ogni caso, non si può dire che manchino segnali di fumo indicatori di cambiamenti in rapido avvicinamento. Ed è attraverso questi segnali che vorrei entrare nel merito dei problemi, prescindendo dal destino politico e dalle prospettive di successo dei documenti di carattere tecnico-politico che ci vengono sottoposti e che sono comunque degli indicatori importanti della percezione e degli orientamenti nei confronti delle professioni di scuola.

Il primo segnale riguarda lo stato giuridico degli insegnanti ed è un aspetto su cui si discute da tempo. Alla VII Commissione permanente "Cultura" della Camera dei Deputati, sono ancora presenti proposte di legge che entrano nel merito del profilo professionale docente e lo collegano ai percorsi di formazione iniziale.

Considerando come testo di riferimento la proposta di legge Aprea del 2008¹², vediamo che si interviene sulla complessiva struttura organizzativa delle scuole, compresa la riforma degli organi collegiali e la sostituzione dell'attuale consiglio d'istituto con un consiglio d'amministrazione con compiti d'indirizzo generale. Nel caso poi che le istituzioni scolastiche scelgano di trasformarsi in Fondazioni, le vedremo subordinate nelle loro scelte didattiche ed educative a criteri e logiche estranee alla scuola, poiché sarebbero tenute a rendere conto alle amministrazioni pubbliche e le loro scelte a livello organizzativo e didattico sarebbero influenzate da un consiglio d'amministrazione cui partecipano (certo non solo per forma) i partner (enti pubblici e privati, altre fondazioni, cittadini, organizzazioni *non profit*), con una notevole forzatura della libertà

¹² Proposta di Legge 953/2008: *Norme per l'autogoverno delle istituzioni scolastiche e la libertà di scelta educativa delle famiglie, nonché per la riforma dello stato giuridico dei docenti.*

d'insegnamento come anche dell'autonomia delle scuole e delle responsabilità del livello nazionale in materia di indirizzo¹³.

Quanto al nuovo stato giuridico degli insegnanti, si prevede l'istituzione di un'area contrattuale autonoma, con una ridefinizione della distinzione tra ciò che è materia contrattuale (tempi e modi del lavoro) e ciò che va definito a livello legislativo. La FNISM, che si è battuta per il primo stato giuridico degli insegnanti nel 1906 e che ha visto con favore la Legge 477 del 1973 che, in un clima culturale partecipativo e di coinvolgimento di tutti i soggetti dell'azione educativa, manteneva un ruolo forte alla professionalità docente, ritiene positiva una ridefinizione normativa dello status degli insegnanti, poiché non tutto può essere gestito tramite il contratto. Ne è conferma un aspetto essenziale come la formazione in servizio che, per quanto prevista da tutti i contratti, rimane a livello di affermazione di principio, poiché l'attuazione dei contratti è subordinata a vincoli finanziari e in questo modo un aspetto essenziale della professionalità docente non trova spazi di realizzazione nella pratica della professione. Lo stesso vale anche per altri aspetti. I contratti regolamentano alcuni passaggi specifici, ma il *patto sociale* con gli insegnanti deve avere un respiro più ampio e un valore vincolante e proprio per questo deve prevedere un profilo forte, in cui all'autonomia professionale corrisponda un'assunzione di responsabilità nei confronti dei risultati raggiunti e di quelli *non* raggiunti.

Le articolazioni professionali e le fasce di livello

È interessante l'articolazione della professionalità docente introdotta dalla proposta di legge e tiene conto del fatto che nella scuola dell'autonomia è una realtà di fatto l'affiancamento alle storiche figure di *staff*, come il vicepresidente e i collaboratori, di figure introdotte per via contrattuale (*funzioni strumentali*), o con incarichi legati a progetti e singoli settori. Il tutto con riscontri retributivi anche molto differenziati. Del resto l'egualitarismo impiegatizio è un aspetto superato da tempo senza rimpianti; ciò che manca è la trasparenza sulle 'articolazioni' disponibili in ogni scuola (dove non tutti conoscono tutti i progetti e le iniziative) e sui criteri di attribuzione degli incarichi come anche la prassi di una valutazione delle prestazioni effettuate e delle esperienze realizzate, che possa tradursi in documentazione per il *portfolio* professionale di ogni insegnante, elemento importante nel complessivo 'pacchetto' della valutazione.

È interessante l'articolazione della professione, prevista su tre livelli. Il primo è quello *iniziale*, ma pensiamo che possa essere considerato solo una fase di passaggio di durata determinata e non riusciamo a immaginare un 'docente iniziale' a vita che non voglia passare a 'ordinario'. Ci sono poi il docente *ordinario*, il docente *esperto* e la qualifica di vice-dirigente a cui si accederebbe per concorso ed esami.

¹³ Nel corso dei lavori parlamentari, la proposta è stata temperata: è scomparso il riferimento al consiglio di amministrazione (che diventa un consiglio di indirizzo), la fondazione diventa un organismo che affianca la scuola (come nell'Università), ogni scuola si dota di uno statuto e si promuove la costituzione di reti (N.d.r.). Vedi G. Cerini, *La riforma degli organi di governo della scuola*, in "Rivista dell'istruzione", n. 6, novembre-dicembre 2009, Maggioli.

Ci sembra che un'articolazione realistica possa riguardare solo gli insegnanti che intendono estendere l'ambito del loro impegno anche oltre la classe, svolgendo ruoli di supporto organizzativo (collaboratori, responsabili di biblioteca o di progetti speciali e con l'extrascuola, ecc.) che aprono anche a un'uscita *part-time* o temporanea dalla classe con incarichi che possono essere propedeutici magari al ruolo dirigenziale o a incarichi su reti di scuole, ad esempio su tematiche trasversali, dall'orientamento alla documentazione. Questo *iter* ci sembra preferibile alla trasformazione in ruolo istituzionale di funzioni come quella del vicepresidente, che finirebbe per essere sottratta sia alla scelta da parte del dirigente sia al controllo elettivo da parte dei colleghi e darebbe luogo a una sorta di 'preside bis' a vita.

Una fascia di insegnanti *esperti* invece valorizzerebbe la professione *agita* nella classe, trasformerebbe le esperienze in risorsa per la scuola e contribuirebbe a far emergere le competenze definendo un gruppo di persone tra cui distribuire preferibilmente incarichi specifici. Il passaggio a questa fascia dovrebbe avvenire su richiesta degli interessati e con un concorso per titoli ed esami, su base non d'istituto ma regionale, o meglio nazionale.

Preferiremmo tuttavia che, anziché distinguere tra docenti *ordinari* ed *esperti*, si parlasse di fasce o di livelli, per cui avremmo una distinzione tra insegnanti di I fascia (tutti gli insegnanti che hanno superato la fase di ingresso) e insegnanti di II fascia o *senior*.

La valutazione dei docenti: proposte ancora acerbe...

Un ambito strategico legato al profilo professionale riguarda la valutazione degli insegnanti: già la PDL 953/2008 prevedeva una valutazione periodica priva di effetti sanzionatori ma che costituirebbe un credito professionale documentato e, se negativa, darebbe luogo alla sospensione temporanea della progressione economica automatica per anzianità del docente. Non ci soddisfa molto questa 'punizione' tutta giocata sul fronte finanziario, poco adeguata a una categoria che, è vero, guadagna già poco, ma di cui si vorrebbe valorizzare la professionalità.

Su questo tema è ora intervenuta un'iniziativa a carattere sperimentale del ministro che prevede la premiazione, conseguente ad una valutazione, delle scuole migliori e degli insegnanti più bravi, limitata ad alcune aree territoriali. I punti critici di questa iniziativa sono innumerevoli, dalla composizione dei *team* giudicanti ai criteri di giudizio che, soprattutto per gli insegnanti, sono tutt'altro che scontati, per non parlare del *quantum* del premio, della volontarietà della partecipazione e dell'angustia del campione scelto.

Per non essere inutilmente critici, vorremmo sottolineare come la valutazione sia un elemento importante nel profilo di una categoria professionale chiamata continuamente a giudicare e a valutare, come sono gli insegnanti. Ma per metterla in pratica è necessario ridefinire il loro profilo, stabilirne senza equivoci i percorsi di formazione iniziale e in servizio, i canali di reclutamento, tutte cose su cui la FNISM, insieme alle

altre associazioni di insegnanti, insiste da tempo ormai immemorabile. È necessario stabilire chi sono i *bravi* insegnanti e sostenerli nel loro difficile lavoro. Premiarli appartiene a un'altra fase, magari per evidenziare il *surplus* rispetto alle prestazioni base a patto a nessuno sia consentito scendere al di sotto di quei livelli.

In definitiva quella della valutazione rimane una partita aperta e urgente, ma questo non significa che sia semplice e che si possano *bypassare* alcune domande di fondo, ad es. per quanto si riferisce agli insegnanti: cosa si valuta? chi valuta? sono valutatori esterni o interni? e a una valutazione negativa quali provvedimenti seguono? è lecito che ci siano studenti lasciati a docenti valutati negativamente? come garantire parità di diritti a *tutti* gli studenti se non puntando sull'innalzamento della qualità di *tutti* gli insegnanti?

Se non si affrontano questi nodi è banale concludere che gli insegnanti *non* vogliono essere valutati. Ciò che si chiede è una valutazione trasparente, estranea a logiche clientelari o particolaristiche, che tenga conto delle esperienze spontanee attuate in questi anni, che non intacchi la libertà d'insegnamento e la scelta delle metodologie e degli strumenti cui un insegnante fa ricorso per raggiungere gli obiettivi didattici concordati in sede collegiale e, attraverso questi, le finalità istituzionali della scuola. C'è un ambito di responsabilità professionale che non può essere sottoposto al vaglio dei criteri di efficienza, mentre ci sono aspetti che non possono essere sottratti a una verifica sociale né essere lasciati alla sola discrezionalità del singolo insegnante. In ogni caso, un ruolo importante nella valutazione degli insegnanti dovrebbe spettare alla comunità professionale, l'unica legittimata ad entrare nel merito della professionalità.

I percorsi differenziati per la formazione iniziale

Un altro fronte essenziale per la professionalità docente è quello della formazione iniziale. Se ne era occupato il Gruppo di lavoro istituito dal ministro Gelmini e presieduto da Giorgio Israel (D.M. 30 luglio 2008). Il documento conclusivo si è tradotto nel Regolamento attuativo (D.M. 10 settembre 2010, n. 249) e il decreto è stato quindi pubblicato con una serie di modifiche richieste dalla Corte dei Conti ed è entrato in vigore il 15 febbraio 2011. In sostanza si ripropone il vecchio percorso duale di una formazione differenziata per insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria da un lato e per insegnanti di scuola secondaria di I e II grado dall'altro, poco conciliabile sia con la necessità di favorire la mobilità degli insegnanti all'interno del sistema tra i vari livelli di scuola, sia con le prospettive di creazione di un unico segmento della scuola dell'obbligo che, pur con le dovute diversificazioni e articolazioni interne, potrebbe arrivare ai 16 anni d'età.

Inoltre torna la vecchia questione dei due modelli di formazione iniziale, che ci riporta a tempi non lontani in cui la formazione dei maestri era limitata al livello di scuola secondaria e per i professori era considerata sufficiente una laurea disciplinare (magari in giurisprudenza per insegnare anche la lingua francese o in sociologia per in-

segnare l'informatica). Dobbiamo arrivare al 1998 per l'istituzione del Corso di laurea quadriennale in Scienze della Formazione e al 1999 per l'istituzione delle SSIS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) di due anni, a integrazione della laurea disciplinare.

La differenziazione tra i due percorsi formativi, riproposta dalla recente normativa, resta basata sulla convinzione che per insegnare nella scuola primaria sia sufficiente una preparazione enciclopedica che abbraccia tutto lo scibile umano – necessariamente poco approfondita sul piano epistemologico ma anche contenutistico – mescolata a integrazioni psico-pedagogiche. È l'impostazione che hanno avuto il vecchio istituto magistrale e la scuola magistrale, riproposta a un livello più elevato dalle Facoltà di Magistero e ora cristallizzata nella Laurea magistrale per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

D'altra parte siamo certi che una preparazione nelle aree psico-pedagogiche sia ormai indispensabile per tutti gli insegnanti e sia parte integrante del loro bagaglio professionale. Ciò non significa cadere in un astratto pedagogismo ma dare alle competenze disciplinari l'opportuna curvatura pedagogica che le renda 'formative'. Se in passato abbiamo sempre sostenuto che *“la scuola educa in quanto istruisce”*, dobbiamo anche riconoscere che oggi, per una molteplicità di ragioni, *“la scuola istruisce in quanto educa”* o meglio riesce a trasmettere contenuti culturali in quanto sa mediarne il valore attraverso relazioni didattiche positive e che abbiano *sensu* agli occhi di studentesse e studenti.

Riteniamo che sarebbe opportuno prevedere una laurea triennale disciplinare per tutti, solida nella preparazione contenutistica relativa alle singole aree disciplinari. Nei percorsi di laurea magistrale dovrebbero poi collocarsi, accanto ad approfondimenti di tipo disciplinare, percorsi più specificamente professionalizzanti basati sulla didattica e sull'approfondimento psico-pedagogico, in stretto rapporto con la fase del tirocinio e con una gradazione differenziata a seconda dei segmenti di scuola cui si fa riferimento.

Dalla formazione iniziale a quella in servizio

Grande rilievo ha sicuramente la formazione in servizio, che non riesce a decollare e certamente non trova strumenti di attuazione in una scuola dove prevale una logica di tagli e risparmi. Formazione iniziale e formazione in servizio costituiscono le due anime della formazione professionale dell'insegnante ed è nella formazione iniziale che devono essere contenute le premesse per lo sviluppo della formazione in servizio nei suoi vari aspetti: aggiornamento disciplinare, approfondimenti tematici e interdisciplinari, approfondimenti di area psico-pedagogica e relazionale, metodologica e di didattica disciplinare, laboratori di riflessione e rafforzamento del sé professionale.

Le curvature da apportare alle conoscenze disciplinari e gli approfondimenti in merito alle aree professionalizzanti devono essere inseriti nella fase della formazione iniziale, mentre ulteriori approfondimenti disciplinari saranno da attribuire alla fase di 'manutenzione' propria della formazione in servizio, obbligatoria anche sul piano disciplinare, poiché nessun sapere può essere definito da un pacchetto concluso di co-

noscenze, ma va costantemente aggiornato. Dopo l'*overdose* di pedagogismo, che viene da più parti denunciata con troppa enfasi come una delle principali cause della crisi della scuola, non verremmo ricadere negli equivoci di un disciplinarismo che priva gli insegnanti dei requisiti e degli strumenti fondamentali per la professione. Inoltre ne deriva l'immagine di un'università che ha scarsa fiducia in se stessa e nella sua capacità di formare sul piano disciplinare, con continue verifiche contenutistiche che dovrebbero essere superflue dopo una buona preparazione disciplinare di pertinenza del percorso di laurea triennale che potrà essere completato in sede di laurea magistrale ma non potrà più avere un carattere prevalente.

Il ruolo del tirocinio e quello delle scuole

Il tirocinio segna la delicata fase dell'ingresso nella professione in cui l'aspirante all'insegnamento incontra direttamente gli studenti e si confronta con il 'fare scuola' sperimentando anche se stesso nella pratica della relazione didattica. Tuttavia, solo una piccola parte delle attività previste dall'attuale normativa si svolge in situazione reale.

Inoltre c'è una netta prevalenza in questa fase del ruolo dell'università e viene sottovalutato il dialogo paritetico tra scuola e università favorito da quelle figure 'cerniera' che erano i supervisori di tirocinio i quali, anche se non ovunque, hanno rappresentato uno degli aspetti più interessanti e innovativi della formazione realizzata dalle SSIS. Si conferma invece una distinzione tra il ruolo formativo dell'università e una visione della scuola come luogo di semplice applicazione e non come luogo primario di relazioni ed esperienze didattiche su cui riflettere poi magari in sede universitaria e con il concorso delle associazioni professionali.

In questo contesto è importante che sia definito anche il ruolo delle associazioni professionali che da sempre hanno svolto e svolgono attività finalizzate alla crescita della professionalità docente, dando risposte alle esigenze di formazione espresse dagli insegnanti, rispettandone il pluralismo e le specificità che non possono essere rigidamente incanalati in un'offerta uguale per tutti.

L'esperienza ha mostrato come i grandi piani d'aggiornamento orchestrati a livello ministeriale possono anche essere utili in occasione di riforme strutturali (Legge 148/1990, Esami di Stato), o per l'innovazione metodologica (Piano Nazionale per l'Informatica, TIC sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), ma hanno comunque una portata e un impatto limitati. Si sottovalutano, infatti, le differenze e le specificità individuali degli insegnanti, i bisogni di formazione e la particolarità dei percorsi biografici in cui si collocano i tanti elementi che differenziano e danno valore ai modelli professionali cui gli insegnanti fanno riferimento.

Un sistema di crediti formativi può salvaguardare tale pluralismo, che alimenta quella 'libertà d'insegnamento' prevista dalla Costituzione e che è garanzia di libertà di apprendimento degli studenti rispetto a forme di indottrinamento più o meno evidenti.

Si valorizza così il ruolo delle associazioni professionali qualificate per la formazione (D.M. 177/2000) riallacciando un patto di scambio cui almeno le associazioni ‘storiche’ della scuola italiana non sono mai venute meno.

Un ‘patto’ tra scuole, amministrazione e associazioni professionali

Nell’approccio complessivo ai temi dell’istruzione e della formazione che si sta delineando, ci sembra che il rischio più forte sia in un *riassorbimento* della scuola nell’ambito della Pubblica Amministrazione con le sue logiche e la conseguente cancellazione della sua atipicità in quanto ambito della formazione delle giovani generazioni.

Questo rischio emerge dal modo in cui ci si rapporta alle professioni di scuola nei diversi passaggi normativi. Così per il D. Lgs. 150/2009 (Decreto Brunetta) con i suoi 3 livelli di merito per cui, al termine di un anno di lavoro, il personale dovrebbe essere giudicato in base ai risultati ottenuti e sistemato in una graduatoria di merito, si introduce la categoria dell’efficienza del servizio, o nella parte relativa alle sanzioni per il personale docente che possono essere comminate direttamente dal dirigente.

Si continua a procedere su una linea di managerialità che è poi quella che era già alla base del D. Lgs. 59/1998 che ha trasformato i *presidi* in *dirigenti*. Siamo di fronte a logiche poco conciliabili con la dimensione della scuola, la cui qualità rinvia alle difficili ma necessarie categorie della libertà di insegnamento, del pluralismo culturale, della formazione critica degli studenti, della cooperazione dei professionisti di scuola.

Alla base del confronto sulla professionalità docente rimane la domanda sul senso che la società attribuisce alla scuola: ma nel confronto pubblico questi temi di fondo trovano poco spazio e le logiche che sono alla base delle scelte hanno ben poco a che fare con la scuola e con il futuro delle giovani generazioni.

LE NUOVE PROSPETTIVE ITALIANE, CON UNO SGUARDO ALL'EUROPA

Fabrizio Foschi

DIESE - Didattica e Innovazione Scolastica

Viaggio nell'identità docente

Non mancano, da alcuni anni a questa parte, indagini nazionali e internazionali sulla condizione professionale dei docenti. Malauguratamente queste rilevazioni sono spesso offuscate dai casi di 'malinsegnamento' di cui sono protagonisti insegnanti che pur non rappresentando la categoria assurgono a emblemi negativi di un intero genere. Si aggiungono poi le operazioni massmediatiche di facile presa e consumo in cui la scuola è trattata alla stregua della balera o del manicomio (con la differenza che quest'ultimo ha chiuso i battenti).

Se gli *opinion leader* fossero più attenti si accorgerebbero che la situazione è molto più articolata di quanto appaia e che dei docenti occorre parlare in tutt'altro modo. L'indagine conoscitiva Istat del 2007, per esempio, attestava che il 78,3% dei docenti, potendo ricominciare, avrebbe scelto di nuovo lo stesso lavoro. Nella stessa analisi, sono molteplici gli aspetti del lavoro apprezzati dagli insegnanti. Tra tutti spicca in maniera molto netta il rapporto con gli studenti, segnalato dall'87,8%. Seguono la passione per l'insegnamento (23,2%), la possibilità di mettere nel lavoro la creatività (10%), il rapporto con i colleghi (8,2%). Tra i motivi di insoddisfazione più segnalati, compare al primo posto (23,1%) l'eccesso di burocratizzazione e solo al secondo (18,7%) l'inadeguatezza della retribuzione.

La ricerca di una relazione autentica

Colpisce dunque il fatto che a molti insegnanti piaccia la professione che svolgono, anche se l'insoddisfazione è latente e talora sfociante in fenomeni come il *burn-out* (disturbo di carattere psicosomatico). Questo quadro in chiaroscuro suggerisce che ciò che rende vitale questa professione è anzitutto la decisione del docente di tenere aperti i canali con la realtà (la classe, la disciplina, i colleghi); ma che, nello stesso tempo, è facile smarrire questa motivazione lungo il percorso professionale, se l'io si chiude in se stesso e diventa autoreferenziale.

Non giova di certo a tenere aperta la sfida con la realtà della scuola l'appesantimento burocratico cui l'insegnamento è costretto in situazioni come quella italiana, molto centralizzata e poco consegnata al rischio della libertà personale (del docente, dei genitori, degli stessi alunni). Lo spazio di libertà nel quale poter svolgere la comunicazione educativa è, infatti, parte integrante della stessa attività di insegnamento e implica la verifica da parte dell'alunno di ciò che gli è stato comunicato.

L'insegnamento in questo modo non può essere pensato a senso unico (da sacco pieno a sacco vuoto) e perciò nasce già ricco di implicazioni relative al coinvolgimento di chi insegna con la libertà di chi apprende. Insomma, la professione docente ha continuamente bisogno di essere richiamata, forse più di ogni altra professione, alle ragioni ultime che la costituiscono: vocazione, motivazione, formazione, aggiornamento.

Trasformazioni sociali e nuove domande educative

Un nuovo piano di formazione, abilitazione e reclutamento dei docenti italiani è iscritto da tempo nell'agenda politica dei governi che si sono succeduti negli ultimi tempi in Italia. Centrodestra e centrosinistra (e soprattutto nei due schieramenti le forze autenticamente riformistiche e attente alle esigenze del Paese) convergono nel ritenere imprescindibile il compito di uscire dall'assistenzialismo anni Sessanta, che ha fatto della scuola un serbatoio di occupazione (soprattutto femminile), utile a uscire da una carenza di posti di lavoro, ma alla lunga devastante per il sistema scuola nel suo complesso.

Dagli anni Sessanta a oggi la scuola è profondamente cambiata di fatto, ma non ancora nelle sue coordinate politico-normative. Esistono ancora molto statalismo e tanta burocrazia. Ma c'è stata anche l'autonomia conferita per legge e per regolamento, si è riscritto il Titolo V della Costituzione, si è promulgata una legge che prevede la parità scolastica (seppure imperfetta), si è avviato un processo di riforma della scuola che ha toccato alcuni ordinamenti.

Nel frattempo la società italiana si è diversificata e ramificata, anche positivamente. I giovani sono più attenti alla ricerca di una preparazione globale che li metta a contatto con una realtà, compresa quella del mondo del lavoro, multiforme e sfaccettata. La globalizzazione e il processo di formazione della comunità europea hanno visto la crescita esponenziale degli alunni stranieri.

L'Europa ci guarda

L'Europa ha cominciato a misurare il grado di efficienza della scuola italiana, alla luce di prospettive di profonda interconnessione tra insegnamento di conoscenze e apprendimento di competenze.

Le rilevazioni OCSE-PISA hanno dimostrato l'esistenza di una scuola diversificata regionalmente e in media carente nella capacità di preparare i ragazzi alle sfide dell'interpretazione testuale, della matematica attiva, della scienza intesa come padronanza del metodo scientifico. Le forme della valutazione sono diventate un terreno nuovo, perché comportano il rilevamento del valore aggiunto che la singola scuola immette nel percorso formativo dell'alunno.

A proposito del contesto internazionale, occorre dire che gli ultimi due decenni hanno segnato nella maggior parte dei paesi europei uno sviluppo delle responsabilità degli insegnanti, che si sono tradotte in un carico accresciuto di lavoro: sostituzione di colleghi, accoglienza di nuovi insegnanti, lavoro in équipe, presenza a scuola, redazione di piani di studio.

Le condizioni di lavoro dei docenti

Come si conciliano i nuovi bisogni sociali con la percezione che il docente ha della propria professione?

In Italia, circa due terzi degli insegnanti intervistati di recente dichiarano di non sentirsi apprezzati dalla società; il 72% degli insegnanti del livello secondario pensa che la professione abbia perso prestigio sociale negli ultimi dieci anni, il 45% pensa che questa perdita aumenterà nel futuro.

Mal comune, mezzo gaudio: intervistati una decina di anni fa sull'opinione che la società ha del loro lavoro, la maggioranza degli insegnanti europei che hanno partecipato all'indagine si sente molto poco riconosciuta.

Le ragioni di questa scarsa fiducia nel proprio ruolo sociale sono però varie: talvolta è lo stipendio basso, altre volte l'assenza di un'incentivazione corrispondente al merito, altre volte ancora la mancanza di percorsi di ri-motivazione alla professione.

Livelli stipendiali

I docenti *elvetici* a metà carriera guadagnano quasi il doppio di quelli della *Grecia*. I livelli di retribuzione dei docenti italiani si situano nella fascia inferiore, ma questi valori vanno commisurati con i dati sul carico di lavoro, determinato dal numero delle ore di insegnamento e dal numero degli studenti per classe. La progressione degli stipendi nel corso della carriera è un altro fattore che incide sull'attrazione della professione: in *Inghilterra*, *Danimarca*, *Scozia* si arriva al massimo della scala degli stipendi in 11 anni; in *Italia*, *Austria*, *Spagna*, *Francia*, *Grecia* occorrono all'incirca 30 anni.

Tempi di lavoro e mansioni richieste ai docenti

Nella maggior parte dei paesi, i tempi di lavoro includono le lezioni e la preparazione-correzione dei compiti. In numerosi paesi il tempo include anche attività supplementari. In alcuni casi ci sono anche le ore di presenza nell'istituto (attività, riunioni, compiti di gestione, ecc.). Solo tre paesi (*Belgio*, *Irlanda*, *Liechtenstein*) definiscono contrattualmente il tempo di lavoro in termini di ore di lezione; in altri (*Italia*, *Finlandia*, ecc.) il contratto ingloba ore di lezione e ore di presenza nella scuola; nel *Regno Unito* le ore richieste agli insegnanti non sono precisate.

Ore di insegnamento

Nelle scuole elementari dei paesi dell'OCSE le ore d'insegnamento sono in media 792 annue. Le variazioni tra paesi sono molto forti: si passa dalla 639 ore all'anno in *Turchia* alle 950 in *Scozia*. Questa differenza è imputabile più alla durata giornaliera di scuola che non al numero di settimane di scuola all'anno. Nonostante ciò, tra l'*Italia* e la *Danimarca* ci sono ben otto settimane di scuola in meno al livello delle elementari.

Il carico di ore d'insegnamento per i docenti delle elementari e per quelli delle medie in certi paesi è sensibilmente diverso: in *Spagna*, *Francia* e *Portogallo* la differenza è superiore alle 300 ore all'anno; in *Germania*, *Austria*, *Danimarca*, *Scozia*, *Finlandia*, *Olanda* è inferiore alle 100 ore. In *Italia* è di 136 ore.

Condizioni di lavoro degli insegnanti

Gli statuti lavorativi e gli obblighi di servizio nella totalità dei paesi sono negoziati dai sindacati rappresentativi della professione docente.

In *Francia*, tutte le riforme concernenti carriera o statuto docenti devono essere obbligatoriamente presentate al Comitato Tecnico Paritario Ministeriale (CTPM), che comprende rappresentanti dell'amministrazione e sindacali degli insegnanti.

Nel *Regno Unito*, l'accordo sull'innalzamento della qualità della scuola (*Raising Standard and Tackling Workload*) del 2003, che prevede una riduzione delle pratiche burocratiche per i docenti, è stato negoziato dai sindacati.

In *Germania, Spagna, Finlandia, Svezia e Norvegia* alla contrattazione partecipano anche le comunità locali.

In *Italia*, il docente non gode di uno statuto autonomo della professione docente, che è definita dal contratto sindacale e varia a seconda dei tempi di contrattazione.

Sviluppo della carriera degli insegnanti

In Europa non esiste un modello omogeneo di valutazione e di carriera docente, e neppure un modello prevalente.

Nei *Paesi del Nord* la carriera è automatica. Esiste però una forma di selezione data dal fatto che è la municipalità o la scuola ad assumere il docente, valutandone quindi competenze e capacità.

Nel caso della *Svezia*, accanto alla carriera automatica, esiste una contrattazione individuale del salario, in rapporto alle ore d'insegnamento e alle attività svolte all'interno della scuola. La definizione degli impegni individuali avviene a livello di scuola sulla base della programmazione e delle necessità d'istituto. I salari individuali sono contrattati dal sindacato.

In *Inghilterra*: la carriera normale si basa su un sistema di punteggi assegnati ogni anno fino a un massimo di nove punti. Vengono presi in considerazione gli anni d'insegnamento (a meno che non ci sia stato un giudizio negativo da parte del consiglio di amministrazione della scuola), la lode nei titoli d'ingresso, particolari competenze e/o esperienze anche al di fuori della scuola (a discrezione del consiglio di amministrazione), l'insegnamento presso scuole particolari o del Ministero della Pubblica Istruzione, nonché il lavoro fatto dal docente nell'anno in esame. L'insegnante viene osservato in classe almeno una volta durante il ciclo di valutazione e il giudizio è formulato sulla base del rendimento relativo agli obiettivi prefissati alla fine dell'anno precedente.

In *Germania*, la carriera degli insegnanti pubblici, che dipendono dai Länder, è strutturata in 4 livelli: inferiore, medio, superiore e senior, che corrispondono all'insegnamento in un dato grado di scuola. Al termine degli studi e del periodo di formazione pratico-pedagogica gli insegnanti vengono destinati a un determinato livello, con possibilità di avanzamento nei livelli successivi, e la promozione a un livello o a un gruppo salariale superiore avviene tramite valutazione (i criteri per l'avanzamento di carriera sono l'attitudine, le qualifiche e il rendimento).

La soddisfazione professionale

I livelli degli stipendi e la soddisfazione nella professione non sono tuttavia correlati: il disagio esiste e cresce anche tra i docenti meglio pagati al mondo, quelli elvetici. Fattori principali d'insoddisfazione sono le interazioni difficili con gli studenti, il riformismo permanente, l'appoggio carente da parte delle autorità.

Al contrario, un buon grado di soddisfazione professionale, che è una condizione indispensabile per una buona qualità dell'insegnamento, dipende dal clima di lavoro in classe e dal rapporto con i colleghi.

A questo livello, tuttavia, non ci sono ricette né istruzioni per l'uso che possano risolvere le attuali carenze. Tutto è affidato alla coscienza del docente, alla sua cultura, alla sua formazione e al continuo approfondimento della sua vocazione educativa.

Le proposte del “Quaderno bianco” (2007)

Un altro punto di riferimento importante del nostro discorso è il Quaderno Bianco sulla Scuola, curato da un gruppo inter-ministeriale dei Ministeri della Pubblica Istruzione e dell'Economia e Finanze, pubblicato nel settembre 2007 e in buona parte dedicato alla questione docente.

Il presupposto sul quale si basano le considerazioni svolte è che nei prossimi anni si dovrà reclutare una nuova generazione di insegnanti. Ciò deve comportare, fin da ora, il ripensamento profondo dei sistemi vigenti di reclutamento e formazione iniziale, di carriera professionale, di assegnazione degli insegnanti alle scuole e di formazione in servizio. Il nuovo reclutamento dovrebbe fondarsi su un modello di monitoraggio del fabbisogno di nuovi docenti, che porterebbe a una programmazione delle assunzioni a medio-lungo periodo. In pratica: tanti posti si creano, tanti nuovi insegnanti entrano. Sì, ma come?

Il “Quaderno bianco” prevedeva la selezione in entrata di un numero di candidati professori determinato appunto dal predetto fabbisogno, accresciuto di una quota pari a coloro che prevedibilmente si ritireranno durante il percorso di preparazione alla professione. I selezionati dovrebbero accedere a una formazione universitaria (di carattere disciplinare e pedagogico) inclusiva di tirocinio, di modo che, dopo la laurea triennale, si prospetterebbero due ulteriori fasi. La prima: ammissione alla specializzazione per l'insegnamento (due anni), gestita dalle Università in collaborazione con le scuole per l'effettuazione del tirocinio, che si concluderebbe con l'abilitazione. La seconda: il concorso pubblico, i vincitori del quale accederebbero a un periodo di praticantato nella scuola a tempo determinato al termine del quale, previa valutazione positiva, il rapporto di lavoro si trasformerebbe in indeterminato.

Incentivazione e carriera sono a loro volta esaminate nell'ottica di due situazioni cui ci si impegna a dare corso: la possibilità da parte degli insegnanti di fare più ore di insegnamento retribuito oltre a quelle previste dall'attuale normativa, specie nelle situazioni di emergenza educativa, e l'eventualità di premiare le scuole che dimostrassero, a un'attenta valutazione dei risultati conseguiti, di aver fatto progredire le competenze degli studenti.

Resta da dire qualcosa sul delicato tema della carriera. Il documento, pur evitando di accennare a un nuovo stato giuridico dei docenti, non nega che possa esistere una progressione legata a vari tasselli, come i crediti formativi o il raggiungimento di determinati obiettivi dell'insegnamento. Si spinge decisamente più avanti quando affronta l'argomento dell'assegnazione dei docenti agli istituti scolastici, giungendo ad affermare che le singole scuole autonome possono avere voce in capitolo nella scelta del personale docente più adatto alle loro esigenze.

Dalla formazione iniziale al reclutamento

Non vorremmo che proprio i nostri docenti, e soprattutto i nuovi docenti, restassero fuori da questo orizzonte, dato che il futuro della scuola italiana grava in gran parte sulle loro spalle, che devono essere rinforzate, valorizzate, aiutate a muoversi nello scenario che si prospetta.

Il rischio incombente, a proposito dell'itinerario formativo del docente italiano e del suo reclutamento, è di separare nettamente la migliore tradizione culturale relativa alla figura del 'maestro' dalle più recenti incombenze che spingono verso l'attivazione di dinamiche di insegnamento separate dal rapporto con gli alunni che apprendono.

Abbiamo sempre sostenuto che la professione docente si basa su una vocazione alla comunicazione di sé e alla relazione con la classe. È su questo fondamento che deve essere ripensato tutto l'itinerario formativo, che incrocia alcuni nodi che vogliamo qui richiamare.

Il nuovo docente dovrà essere padrone della *disciplina* che insegna e messo nella condizione di rivederla, rileggerla, ripensarla durante gli anni della professione. Da questo punto di vista l'università dovrà fornire conoscenze iniziali solide e certe, oltre che chiaramente accertate, mettendosi anche nella condizione di accedere, per quanto riguarda le facoltà vocate all'insegnamento, a un dialogo fattivo con la scuola, tale da recepire ciò che in essa avviene in termini di innovazione della pratica didattica.

È stato di recente pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale (D.M. 10 settembre 2010, n. 249, in vigore dal 15-2-2011) il *Regolamento sulla formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado*. È un passo avanti che rappresenta, se non il momento conclusivo di un itinerario già lungo, quantomeno l'attestazione della volontà di chiudere una preoccupante fase di vuoto legislativo (le SSIS sono sospese dal 2008-2009) e di procedere a disegnare un sistema che conferisca oltre a formazione anche abilitazione alla professione.

È previsto che i futuri docenti inizieranno la loro preparazione in università mediante le lauree magistrali, ancora da avviare, e poi accederanno al *tirocinio formativo attivo* di un anno (per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria esso è compreso nel percorso quinquennale) al termine del quale si potrà conseguire l'abilitazione.

Fino alla messa a regime dei nuovi percorsi di laurea magistrale, coloro che ne hanno i requisiti potranno abilitarsi frequentando in via transitoria il solo tirocinio formativo attivo (Tfa), l'ammissione al quale, prevista dall'anno accademico/scolastico 2011-2012, terrà conto dell'eventuale servizio svolto nelle scuole del sistema nazionale

di istruzione. Inoltre, chi già insegna e aspira all'abilitazione potrà fare il tirocinio senza interrompere l'attività di insegnamento.

La fase attuativa che ora subentra è per certi aspetti ancora più delicata della precedente che ha visto la formulazione del Regolamento. È lecito attendersi da parte dei soggetti cui spetta la realizzazione del nuovo impianto di formazione/abilitazione quell'elasticità e quel buon senso che possano rendere funzionale la normativa allo scopo per cui è stata predisposta: la formazione di docenti preparati, ma anche capaci di integrarsi con la scuola attiva.

Se, infatti, le coordinate legislative sono indicate nella loro sostanza, la modalità attuativa è strettamente connessa alla disponibilità dei soggetti protagonisti di renderle fruibili, cioè aperte ai suggerimenti che provengono anche dalle esperienze trascorse di integrazione tra università e scuola, in vista della formazione dei giovani docenti (le SSIS sono comunque un patrimonio di pratiche e di espressioni culturali di cui tenere conto, al netto della loro scarsa praticabilità dopo l'estinzione delle graduatorie degli abilitati dalle quali si scivolava nella scuola per semplice scorrimento).

Il MIUR dovrà agire sul versante dell'università verificando il possesso dei requisiti (già definiti dal D.M. 270/2004 e che ora dovranno conformarsi alla recente legge di riforma dell'università) utili ad aprire i corsi; in seconda battuta le università (una o più facoltà; facoltà di più atenei) potranno consorziarsi per rendere operanti i medesimi corsi.

Sul versante della scuola, e in particolare delle operazioni indispensabili per far partire il Tfa, si rendono necessarie diverse azioni: indicazioni annuali adottate con decreto del MIUR per gli accessi a numero programmato al Tfa; l'attivazione dei percorsi di Tfa da parte degli atenei; stipula delle convenzioni per lo svolgimento delle attività di tirocinio tra le università e le istituzioni scolastiche del sistema nazionale dell'istruzione, d'intesa con gli Uffici scolastici regionali competenti, sino alla formulazione degli elenchi di cui all'articolo 12 del Regolamento; allestimento da parte del MIUR della prova preliminare (test nazionale) e indicazione della data di svolgimento della prova; predisposizione delle prove successive da parte degli atenei.

Le proposte di Diesse

1. Piena autonomia degli istituti scolastici

Nella maggior parte dei Paesi europei gli istituti sono autonomi perché in grado di assumere decisioni, anche economiche, nei limiti della legge o nel quadro generale normativo dell'istruzione. L'autonomia pertanto non può ritenersi raggiunta solo sulla base del decentramento delle competenze dal centro alla periferia.

La legge italiana riconosce alle scuole, almeno sulla carta, autonomia didattica e organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, ma non finanziaria. L'autonomia scolastica così concepita, accogliente di tutte le opzioni metodologiche, anche minoritarie, e riconosciuta dal titolo V della Costituzione, deve essere completata. Lo deve

essere non tanto come mero passaggio di potere centralistico dallo Stato alle Regioni, bensì mediante la realizzazione di una vera sussidiarietà che sostenga a tutti i livelli i soggetti operanti nella società civile e ne valorizzi le risorse.

È indispensabile pervenire anche nel nostro Paese, perfezionando il percorso avviato con il D.P.R. 275/99, al pieno riconoscimento alle istituzioni scolastiche statali dell'“autonomia statutaria”, che consenta, alle scuole che lo vogliano, anche attraverso progetti pilota o fasi transitorie sperimentali, di passare al regime di Fondazioni (persone giuridiche di diritto pubblico).

È ipotizzabile inoltre l'introduzione del Consiglio di Amministrazione (CdA) o di Indirizzo come unico organo di gestione della scuola statale, nel quale possono entrare enti pubblici e privati, Fondazioni, associazioni di genitori o di cittadini, organizzazioni non profit, Enti locali, le imprese e qualsiasi altro soggetto che sia interessato all'educazione dei ragazzi. Il CdA o di Indirizzo assumerà il dirigente e il personale docente e regolerà con essi il rapporto di lavoro, nel rispetto del principio della libertà di insegnamento e dei diritti sindacali, tenendo conto delle risultanze oggettive del sistema di valutazione esterna delle scuole. Le risorse finanziarie pubbliche attribuite dallo Stato o dall'Ente locale alle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione accreditate saranno erogate sulla base del criterio principale della ‘quota capitaria’, individuata in base al numero effettivo degli alunni iscritti a ogni istituzione scolastica, tenendo conto del costo medio per alunno e di criteri di equità e di eccellenza. Le istituzioni scolastiche autonome saranno responsabili della gestione dei risultati degli alunni, sia in termini di miglioramento dei livelli di apprendimento, sia di riduzione della dispersione scolastica.

2. Docenti e dirigenti come veri professionisti

L'insegnante deve essere libero di proporre la propria ipotesi educativa e di praticarla nella concreta attività di insegnamento nel rispetto degli alunni e del mandato educativo delle famiglie. Chi dirige una scuola dovrà avere gli strumenti per attuare il mandato ricevuto dall'organismo che la amministra e lo ha assunto. La comunità tecnico-professionale nella quale insegnanti e dirigenti sono inseriti, e da cui non possono prescindere, è tanto più viva quanto più fondata sulla libertà e sulla responsabilità di ciascun docente e dirigente. Riteniamo che qualsiasi riforma di sistema non possa prescindere da un'adeguata formazione dei dirigenti scolastici e, soprattutto, da una nuova professionalità docente.

Una volta conseguita l'abilitazione, il docente potrà far valere i titoli culturali e il proprio portfolio professionale per accedere liberamente a tutte le forme di assunzione previste dalla norma; le scuole autonome dovranno essere titolate ad assumere, coerentemente con il piano dell'offerta formativa, professionisti abilitati o in possesso di certificate competenze pedagogico-didattiche acquisite in esperienze di studio e di lavoro; al docente professionista abilitato dovranno essere riconosciuti uno stato giuri-

dico autonomo e una progressione della carriera che tenga conto anche delle competenze e della valutazione del merito.

In questo quadro sarà indispensabile riconoscere e potenziare in forme nuove, mediante percorsi integrati pubblico/privato, il ruolo delle associazioni professionali soprattutto nell'ambito della formazione permanente dei docenti.

3. Valutazione delle scuole e dei docenti

L'autonomia delle scuole richiede la valutazione della qualità dell'offerta educativa e la costruzione di un 'data base' che raccolga gli aggregati fondamentali descrittivi del sistema formativo nazionale. Occorrono dei punti di riferimento esterni per capire le differenze tra le scuole sul territorio nazionale e i punti di criticità della scuola italiana nelle valutazioni internazionali. La valutazione delle scuole e quella degli apprendimenti degli studenti sono già nel Dna dell'Invalsi (Istituto Nazionale di Valutazione), il cui sistema di monitoraggio opera da alcuni anni nella direzione del valore aggiunto realizzato dall'attività didattica. La valutazione delle prestazioni dei docenti non si può avvalere dello stesso patrimonio di esperienze ormai consolidate: non ci sono istituti esterni o interni che se ne occupino e il docente italiano non è abituato a formulare un proprio portfolio professionale.

Sul piano dell'incentivazione è teoricamente possibile disegnare un sistema di premi ai singoli operatori della scuola, in ragione del conseguimento di obiettivi relativi agli studenti con i quali essi siano entrati direttamente in contatto. Tuttavia, il lavoro degli insegnanti è in gran parte un lavoro di gruppo e non è facile isolare il contributo del singolo docente; inoltre bisogna tenere conto della mobilità dei docenti e dell'indebolimento progressivo, a misura dell'evoluzione dell'alunno, tra l'apprendimento degli studenti e il contributo del singolo operatore scolastico.

Sebbene su questo versante le resistenze non siano poche, la valutazione premiante del docente dovrebbe essere svincolata dal meccanismo dell'incentivazione delle prestazioni. La nuova strada da praticare potrebbe mettere nella condizione di valorizzare la capacità di un docente o di un gruppo di docenti, trasversale all'interno dell'istituto, di integrare l'offerta formativa della scuola allo scopo di migliorare l'apprendimento dei ragazzi. L'impegno del docente/gruppo di docenti, finalizzato allo sviluppo dell'identità degli alunni in uscita dal percorso formativo, potrebbe essere sottoscritto all'inizio dell'anno scolastico e verificato alla fine nella forma sia dell'autovalutazione che dell'osservazione dello stato degli apprendimenti e del metodo con cui sono stati ottenuti.

PROFESSIONALITÀ COME AUTENTICA PASSIONE EDUCANTE

Maria Teresa Lupidi Sciolla

UCIIM - Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi

I valori immutabili della professione docente

L'articolo 3 dello Statuto dell'UCIIM recita:

“L’associazione promuove e attua la formazione spirituale, morale e professionale dei soci in ordine alla loro specifica missione educativa; promuove e attua, nell’educazione dei giovani, nel sistema e nella legislazione scolastici, con l’azione individuale e con quella delle rappresentanze professionali, principi e metodi conformi al pensiero e alla morale cristiana; promuove e attua mediante specifiche iniziative, progetti di formazione e aggiornamento culturale e professionale del personale della scuola italiana statale e non statale e programmi di educazione permanente e di formazione dei cittadini; promuove la partecipazione dei soci alla vita sindacale secondo i principi sociali cristiani?”.

Le parole più ricorrenti sono *formazione* e *educazione/educativo*, seguite da *morale*, *professionale* e *cristiano*. Queste parole veicolano il senso più profondo del nostro essere insegnanti. Da esse si evince la profondità di significati che attribuiamo alla professionalità docente: significati che restano immutabili pur nel mutare vorticoso dei tempi e dei contesti. La scuola esiste per gli studenti e, pertanto, il compito principale del docente è quello di educarli. Ogni ragazzo è un’occasione unica, irripetibile: spetta agli educatori far emergere, *e-ducare* dalle infinite potenzialità, il suo essere autentico. Come afferma Maria Teresa Moscato:

“L’educazione è il presidio universale della condizione umana nella sua età evolutiva, il tipo di ‘cura’ che coinvolge il diritto di ogni immaturo che viene alla vita e il dovere solidale di ogni adulto che vive nel suo tempo”¹⁴.

Essere educatori non è solo un compito di enorme responsabilità, ma è anche una sfida che coinvolge il nostro essere più autentico. È un perenne rimettersi in gioco. Illuminanti in tal senso sono le parole del nostro fondatore: *“Non si può essere maestri di ciò che non si ha, né esempi di ciò che non si è”*. Il lavoro dell’insegnante non è mai *part-time*, ed è innanzitutto un lavoro su se stessi: la relazione educativa obbliga al confronto con l’altro e con il proprio sé. La relazione educativa non ammette finzioni né menzogne. Richiede l’instaurarsi di un rapporto di fiducia reciproca e profonda tra maestro e allievo, sorretta dalla *com-passione educante*, cioè compartecipazione di una passione. Il cammino che percorriamo con i nostri allievi ci pone in un orizzonte di verità, ovvero *“nell’orizzonte di un senso della storia, del mondo, della vita”¹⁵*. Noi coinvolgiamo i

¹⁴ M.T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell’insegnamento*, La Scuola, Brescia, 2008.

¹⁵ Così si esprimeva Don Roberto Repole al convegno dell’Ufficio diocesano Scuola-Pastorale scolastica di Torino nel 2007; tali concetti sono presenti nel suo libro *Il pensiero umile*, Città Nuova, Roma, 2007.

nostri allievi nel cammino¹⁶ della ricerca solo se ci poniamo in tale orizzonte, entrambi attratti e sospinti dalla meraviglia della scoperta inesauribile e condivisa.

Educazione e istruzione: dall'in-struere all'e-ducere

Talvolta il cammino non è agevole, e viene da dubitare della sua percorribilità, tanto più quando, come oggi, si vive in una situazione di mutamento e di problematicità: secondo alcuni, addirittura di catastrofe. “*Siamo di fronte a una catastrofe silenziosa e colossale, ben più profonda e pericolosa di qualsiasi crisi politica o minaccia esterna. [...] Se dovessimo definirne in poche parole la natura, verrebbe da parlare della barbarie delle coscienze che accompagna l'era tecnologica, trasformando l'umanità nell'orda dei consumatori sfrenati che dissipano i beni e il senso della terra [...]. L'homo oeconomicus, che già aveva sostituito l'homo sapiens, viene sostituito da un suo misero sottoprodotto, l'homunculus consumista*”¹⁷. Nell'incombere della barbarie etica e culturale, si accampa urgente l'esigenza dell'educazione: “*Tornare a educare potrebbe essere la parola chiave, il bandolo della matassa che consente di dirimere un groviglio culturale che minaccia di essere inestricabile*”¹⁸.

Nella società della tecnologia e del consumismo la parola educazione fa paura. Spesso si preferisce parlare di istruzione: “*Parola rassicurante. Non possiede la vaghezza dell'educazione, è refrattaria al dibattito filosofico sul suo essere oggetto misterioso che non tace da millenni. Il suo etimo ci tranquillizza e fa ordine nelle idee confuse perché si mantiene fedele alla sua origine latina: in-struere (ficcare dentro, instillare, inserire qualcosa in qualcuno: si tratti di una nozione, di un'abilità o di un sentimento, fa lo stesso). L'istruzione diviene allora programmabile; i suoi esiti sono prevedibili e verificabili, sono quantificabili anche algebricamente*”¹⁹.

Inverso è il processo educativo: non un ‘ficcare dentro’ ma un *e-ducere*, un ‘condurre fuori’ un far emergere il vero essere di ciascuno, in un percorso di conoscenza del mondo e della verità, in un maieutico *gnōthi seautón* che è essenziale per conoscere e riconoscere i talenti che ognuno di noi ha in sé, e la cui messa a frutto è fondamentale per una società di armonica, variegata cooperazione per il Bene Comune.

Diversamente dai risultati dell'istruzione (sulla cui importanza e necessità, ovviamente, non si discute)²⁰, gli esiti dell'educazione non sono misurabili né quantificabili: eppure sono visibili, evidenti, lampanti. E la loro assenza inficia qualsivoglia trionfalistico successo dell'istruzione. Forse è proprio la loro non misurabilità a far paura, tanto più nel mondo delle tecnologie e di un raziocinio blaterante, vacuo e superficiale, che ha ben poco a che fare con i lumi della Ragione. L'educazione attiene al profondo: “*È una di quelle parole che hanno a che vedere per di più con l'inconscio; con tutto quello che abbia-*

¹⁶ Cfr. A. Porcarelli, *Cammini del conoscere*, Giunti, Firenze, 2008, in cui l'esperienza dell'apprendimento viene svolta, in termini dialogici, attraverso la metafora del cammino, su diverse tipologie di terreni.

¹⁷ C. Cattaneo, C. Torrero, *Tornare a educare*, Effatà, Torino, 2009.

¹⁸ C. Cattaneo, C. Torrero, *ibidem*.

¹⁹ D. Demetrio, *L'educazione non è finita*, Raffaello Cortina, Milano, 2009.

²⁰ “*Di istruzione, come negarlo, ce ne è un gran bisogno e ne occorrerebbe molta di più. Quindi ben venga, ma che non la si contrabbandi con quanto chiediamo invece all'educazione che la include, cui però appartiene solo in parte*”. D. Demetrio, *ivi*.

*mo assimilato senza accorgercene (e quindi capito, scoperto, appreso...) al di là dei filtri e delle censure della coscienza*²¹.

Occorre essere consapevoli del fatto che qualsiasi discorso sulla professione docente non può prescindere dal compito educativo. Che è ineludibile, perché ogni nostra relazione con l'allievo è in qualche modo (e non sempre purtroppo positivamente) educativa: “*Sempre si educa, con esiti più o meno soddisfacenti. Si può educare male, con risultati del tutto diversi dai propositi. Oppure addirittura si può smarrire la consapevolezza di dover educare, o del valore comunque educativo dei propri atti*”²². Tratti essenziali e caratterizzanti della professione docente – tratti che la distinguono e la nobilitano rispetto a ogni altra professione – devono essere la consapevolezza e la responsabilità dell'atto educativo. Ogni gesto, parola, espressione, comportamento... persino il silenzio, ha significato educativo. Di ciò l'insegnante deve essere profondamente e responsabilmente consapevole.

Mutamento e responsabilità

Nella temperie del relativismo esasperato e della pochezza etica e culturale che abbiamo tratteggiato, nell'incombere delle minacce del nichilismo, aggallano prepotenti, profonde e urgenti domande di senso, che richiedono risposte fondate, basate sui valori della cooperazione, della solidarietà, della cittadinanza, della responsabilità e della responsabilizzazione, della consapevolezza e della motivazione. La società, infatti, chiede che gli studenti siano preparati dalla scuola ad assumere un ruolo di cittadinanza attiva e responsabile, che siano in grado di affrontare problemi complessi, che siano disposti ad apprendere con continuità per tutta la vita. Gli insegnanti si trovano ad affrontare il bullismo, la perdita di motivazione, la difficoltà di stabilire relazioni interpersonali efficaci, l'esigenza di imparare a collaborare tra pari e con gli adulti per raggiungere obiettivi comuni.

Sempre più forte, inoltre, appare il bisogno di coniugare le nuove competenze metodologiche con la capacità di *vision*, per acquisire una nuova consapevolezza del proprio ruolo nel mondo e per saper costruire un progetto di vita.

Le sfide della globalizzazione

La società della globalizzazione pone nuove sfide anche in campo educativo. Si coglie, infatti, una corrispondenza fra “*l'aumento della ricchezza sociale in Europa e negli Stati Uniti e un progressivo calo dell'impegno nel lavoro e nei giovani un crescente disinteresse per lo studio delle discipline più impegnative*”²³. E non basta: alla ‘cultura dell'impegno’ si sta sostituendo la ‘cultura del divertimento’. I giovani trascurano la lettura e lo studio e mostrano maggior preferenza per strumenti multimediali. A tale proposito, T. Friedman nota che fra il 1992 e il 2003 la capacità dei diplomati di trarre deduzioni ragionate dalla let-

²¹ D. Demetrio, *ivi*.

²² C. Cattaneo, C. Torrero, *ivi*.

²³ F. Matteoda, *La globalizzazione e le nuove realtà sociali*, UCIIM, Torino, 2008. Il volume è reperibile e può essere scaricato sul sito dell'UCIIM Torino, www.uciimtorino.it > *la scuola on line*.

tura di testi complessi è calata negli Stati Uniti dal 40% al 31%. Ne deduce una raccomandazione educativa: “L’idea che i nostri ragazzi debbano essere allevati nella bambagia in modo che a scuola non capiti loro nulla di penoso, di fastidioso o stressante: tutto questo è, per dirlo senza eufemismi, un cancro che sta corrodendo la società americana. E se non iniziamo a combatterlo i nostri ragazzi sono destinati a subire dal mondo globalizzato uno shock assai violento e socialmente devastante”²⁴. Il discorso sugli Stati Uniti vale anche per l’Europa e l’Italia, in quanto nella società globalizzata i comportamenti e gli atteggiamenti, anche grazie alle nuove tecnologie, si diffondono in tempo reale.

Con l’aumento e la rapidità delle informazioni che ci giungono da tutti i paesi del mondo, diventa difficile talvolta interiorizzare criticamente i dati e discernerne la rilevanza rispetto al nostro progetto di vita: in altri termini, occorre saper trasformare l’informazione in conoscenza a livello individuale e sociale²⁵.

Tale esigenza è tanto più urgente quanto più profonda è la crisi sociale ed economica che ha ultimamente travolto il mondo. Per superare la carenza di posti di lavoro, per reggere l’inevitabile competitività nazionale e internazionale, per saper gestire la prevedibile mobilità, per acquisire flessibilità e capacità di adattamento, i giovani – e non solo – devono impegnarsi per tutta la vita al fine di possedere, utilizzare e riutilizzare gli strumenti culturali, accrescere il patrimonio di conoscenze, acquisire competenze. Non a caso, il CESE (Comitato Economico e Sociale Europeo), riconoscendo l’interdipendenza fra sviluppo economico-sociale e istruzione, “esorta gli Stati membri a rafforzare e migliorare i loro istituti di insegnamento e a stanziare i cospicui importi necessari a tal fine. Assicurare una solida istruzione ad ampie fasce della popolazione è importante quanto formare le élite scientifiche. In quest’ottica è necessaria un’ampia e adeguata offerta di istituti di formazione seri e di qualità, dalle scuole elementari alle università”²⁶.

Long life learning

La necessità di un apprendimento lungo tutto l’arco della vita, il cosiddetto *long life learning*, è il *leit motiv* che percorre tutti i più recenti documenti europei su formazione, cultura e istruzione ed è al centro dell’attenzione delle politiche europee dall’inizio del millennio²⁷. Nella società della conoscenza non è più possibile pensare a una formazione iniziale che esaurisca le esigenze della professionalità: formazione iniziale, sviluppo professionale e ricerca sono fattori inscindibili e interdipendenti: “La conoscenza

²⁴ T. Friedman, *Il mondo è piatto*, Mondadori, Milano, 2005.

²⁵ Vedi anche il *Rapporto Cresson* sul valore della conoscenza e sulla necessità di adeguare i sistemi di istruzione alle nuove esigenze del nostro continente.

²⁶ Parere del CESE sul tema “Investire nella conoscenza e nell’innovazione”, 14-15 marzo 2007.

²⁷ Fra le tante voci europee sul miglioramento della scuola e sull’importanza del *long life learning*, basti qui ricordare il *libro bianco* su “Insegnare ad apprendere verso la società conoscitiva” (1995), la *Rivista di Enrydice* “sui giovani senza qualifica” (1997), il Consiglio europeo straordinario sull’occupazione (1997), il *Programme for International Student Assessment* (OCSE-PISA, 1997), la *Strategia di Lisbona* (2000) e le sue riprese in successivi Consigli e Commissioni d’Europa. Un buon inquadramento dal punto di vista pedagogico si trova in A. Porcarelli, *Lineamenti di pedagogia sociale*, Armando, Roma 2009.

si fonda su due pilastri interdipendenti e di uguale importanza: la formazione e la ricerca. Le nuove conoscenze vanno ottenute mediante la ricerca e lo sviluppo, sulla base delle conoscenze preesistenti. A loro volta, tali conoscenze vanno consolidate e trasmesse tramite l'istruzione, la formazione e l'apprendimento permanente"²⁸.

Anche le più recenti indagini sulla professionalità docente sottolineano la disponibilità al cambiamento degli insegnanti italiani che collegano la qualità dell'insegnamento con la capacità di rinnovamento degli strumenti e delle metodologie didattiche. "Per conseguire questi obiettivi è imprescindibile un'efficace formazione in servizio con frequenti e costanti momenti di aggiornamento della preparazione personale durante tutta la carriera dei docenti, componente che al contrario sembra particolarmente debole nell'organizzazione attuale del modello professionale, visto che il 23,3% degli insegnanti domanda un intervento urgente su tale ambito"²⁹.

Valutazione, legittimazione sociale e sviluppo di professionalità

Il problema della formazione è strettamente connesso con quello della valutazione: parola-chiave per rispondere a una delle esigenze più sentite dai docenti, cioè quella di recuperare un "giusto riconoscimento sociale per il ruolo e la funzione svolta"³⁰. È necessario, infatti, costruire un nuovo modello di professione in cui l'impegno e il lavoro del singolo e la legittimazione sociale possano rafforzarsi reciprocamente. A questo scopo, secondo larga parte dei docenti (32%), la riformulazione della carriera secondo criteri meritocratici è un passaggio obbligato³¹. Gli insegnanti desiderano "veder riconosciuto merito, professionalità e risultati"³². Desiderano inoltre "attivare forme di collaborazione interne ed esterne", tanto che "il 40% dei docenti indica come la più importante opportunità da costruire il rapporto con docenti di altri paesi"³³.

Pur concordando con l'analisi condotta dall'ANP, l'UCIIM, che ha svolto a sua volta una ricerca³⁴ sull'argomento, preferisce usare il termine 'sviluppo di professionalità', in luogo di 'carriera'. Desidera, infatti, evitare il rischio di burocratizzazione, l'utilizzo di scale fisse di progressione e di retribuzione, nonché la creazione di figure prestabilite e individuate una volta per tutte. Nel rispetto della responsabilità e dell'impegno professionale di ciascuno, ritiene più significativo valorizzare la flessibilità nell'acquisire competenze e nell'assumere compiti specifici, uscendo dal volontariato forzato o dalla casualità che spesso caratterizzano l'assegnazione di incarichi ai docenti. Compiti e incarichi devono essere attribuiti in modo ufficiale, e quindi essere riconosciuti e retribuiti. Ciò favorirà l'avanzamento professionale concreto di chi è diversamente disponibile, anche in rapporto ai diversi tempi della vita lavorativa.

²⁸ Parere del CESE, *ibidem*.

²⁹ ANP (a cura di), *La professione docente: valore e rappresentanza*, ANP, Roma, 2009.

³⁰ ANP, *ibidem*.

³¹ ANP, *ibidem*.

³² G. De Rita, "Introduzione", in ANP, *op. cit.*

³³ *Ibidem*.

³⁴ Cfr. L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando, Roma, 2004.

In tale prospettiva, uno strumento utile è il *portfolio* (o, alla francese, *pochette*) professionale, che da un lato documenta all'esterno i percorsi della formazione in servizio, dall'altro serve al docente stesso per acquisire maggiore consapevolezza delle proprie competenze e per indirizzare le tappe successive.

Attraverso la vita associativa e il contatto continuo e articolato con il mondo della scuola³⁵, l'UCIIM percepisce una realtà molto più positiva di quella che viene spesso, con gusto scandalistico, denunciata dai *mass-media*. Tale percezione è confermata dalle ricerche ufficiali. Dall'indagine recentemente condotta su un campione di ben 850 scuole di ogni ordine e grado dall'istituto di ricerca Nomisma di Bologna per conto dell'ANP “*emerge la figura di un docente che crede nel suo lavoro, nel suo ruolo, nella possibilità di giungere a una reale riforma della scuola, di una professione che, in primo luogo, ancora scommette su se stessa*”³⁶.

L'UCIIM, secondo le sue finalità statutarie e cogliendo i segni dei tempi, è al fianco dei docenti nel percorso arduo ma affascinante dell'educazione.

³⁵ Grazie alla disseminazione capillare in tutte le regioni italiane, l'UCIIM ha un rapporto costante e personalizzato con gli insegnanti.

³⁶ G. De Rita, “Introduzione”, in ANP, *op. cit.*

MERITO, PROFESSIONALITÀ, CARRIERA: LE PROSPETTIVE

Giancarlo Cerini

Dirigente tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Il dibattito sulla scuola, negli ultimi mesi, è stato catalizzato quasi esclusivamente dai gravi problemi di natura finanziaria che riguardano i conti dello Stato e che hanno portato all'adozione di misure restrittive della spesa pubblica, con riferimento specifico anche all'istruzione. In particolare l'art. 64 del decreto legge 112/2008 (poi convertito in legge 133/2008) prevede numerosi interventi sugli ordinamenti scolastici e sul funzionamento della scuola, anche per ridurre l'impatto sul bilancio dello Stato. Va anche detto che, a fronte dei risparmi che si otterranno nel triennio, una quota di risorse (pari al 30%) dovrebbe essere riutilizzata ai fini della valorizzazione della professionalità degli operatori della scuola, per premiare il merito, impostare una carriera (in particolare per gli insegnanti), insomma, per adottare misure a favore della 'premiabilità'.

Posto che siano superati tutti gli ostacoli politici e sindacali che ancora si frappongono a tali prospettive, sembra opportuno esplorare gli aspetti culturali di un tale tema, anche alla luce del progetto di legge presentato nella primavera del 2008 dall'on. Valentina Aprea, presidente della Commissione Cultura della Camera dei Deputati, in materia di stato giuridico, carriera e valutazione.

Stato giuridico e carriera

L'ultimo 'stato giuridico' del personale della scuola risale al lontano 1974, poi il processo di privatizzazione del pubblico impiego ha contrattualizzato le condizioni di lavoro del personale. Sembrano ormai maturi i tempi per una ridefinizione, al più alto livello legislativo, dei principi fondamentali della professione docente: l'autonomia culturale e professionale, i diritti e i doveri, la formazione iniziale e in servizio (quest'ultima obbligatoria), le forme di collegialità e rappresentanza, le caratteristiche della professione in una prospettiva europea (reclutamento, valutazione, rapporto tempo di lavoro-didattica, articolazioni funzionali). L'eventuale delega regolamentare all'esecutivo dovrebbe però essere controbilanciata da un processo di forte condivisione delle procedure, come nel 1974, quando i decreti delegati furono elaborati, sulla base della legge di delega del 1973, da commissioni miste formate da politici, tecnici e rappresentanze sociali.

Bisognerebbe, dunque, sgombrare il campo dalla percezione che il nuovo sistema dei diritti e dei doveri dei docenti nasca solo per contenere la ‘presa’ dei sindacati sulla categoria. Non si può smentire la storia degli ultimi 30 anni di scuola, anche se è vero che sono stati spesso caratterizzati da autoreferenzialità e veti incrociati e da un certo immobilismo. È il caso, ad esempio, della questione della carriera e del merito. Tema spinosissimo, come ben si ricorda negli annali recenti della scuola (vedi la vicenda del ‘concorso’ che portò alle dimissioni del ministro Berlinguer), che si scontra con la propensione egualitaristica degli operatori scolastici (“*come potrei presentarmi di fronte ai miei allievi, dopo aver ricevuto una valutazione negativa, oppure con un profilo giudicato di minor pregio di quello del collega?*”).

Il progetto Aprea, comunque, sceglie decisamente l’idea di una carriera a gradoni, stratificata in tre livelli stabili. I docenti confermati in ruolo (divenuti ordinari, con un periodo di accompagnamento formativo più lungo e impegnativo) possono partecipare a selezioni (per soli titoli) per ottenere una qualificazione supplementare (docente esperto), che dà diritto a un incremento retributivo. Un ulteriore *step* per merito comparativo, attraverso un corso-concorso, porterebbe a una qualifica di eccellenza (docente senior), che conferisce particolari riconoscimenti giuridici ed economici. Il passaggio da un livello all’altro, su contingenti numerici definiti dal ministero, comporterebbe un incremento retributivo di circa il 30%.

È evidente che tutti condividono l’esigenza di valorizzare gli impegni e i meriti dei docenti e che un certo appiattimento delle posizioni non incentiva certamente i migliori, né attrae verso la professione docente le nuove leve più preparate e motivate. Recenti indagini, citiamo la ricerca della Fondazione Agnelli sui docenti neo-assunti³⁷, segnalano una cauta disponibilità degli insegnanti a forme di valutazione del lavoro e di differenziazione dei trattamenti retributivi, cauta perché collegata a forme di autovalutazione interna, più che esterna; a incentivi economici temporanei piuttosto che stabili; a benefit materiali (riduzione del tempo di cattedra, periodi sabbatici, bonus per acquisti, ecc.) piuttosto che a gerarchie stabili, seppure basate sul merito. Sono comunque disponibilità su cui lavorare e da non travolgere con proposte avventate.

Ci sono alternative alla carriera?

Nelle indagini sulla condizione insegnante, nelle proposte delle associazioni professionali, in alcuni primi approcci sindacali, sembrano emergere proposte alternative all’idea di carriera, forse più in sintonia con le caratteristiche del lavoro docente, in cui un elemento di qualità è legato alla capacità di fare squadra e alla condivisione delle scelte. Sarebbe infatti difficile isolare il ‘valore aggiunto’ apportato da un singolo do-

³⁷ Nell’indagine della Fondazione Agnelli, svolta in tre regioni italiane (Piemonte, Emilia-Romagna, Puglia), il consenso per sistemi di valutazione degli insegnanti basati su standard professionali e procedure nazionali arriva al 41,2%, mentre la differenziazione in base agli impegni effettivi e alle responsabilità organizzative trova rispettivamente il 67,8 e il 62,9% di adesioni. Resta un 29,6% di docenti (si tratta dei neo-assunti dell’a.s. 2007-08) contrari a forme di differenziazione. Cfr. Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Laterza, Bari, 2009.

cento ai risultati scolastici di un allievo o di una classe. Posto che il criterio per valutare la qualità dell'insegnamento sia l'esito degli apprendimenti degli allievi, si deve osservare che questo però dipende da molti fattori: caratteristiche degli allievi, ambiente socio-culturale e contesto, condizioni strutturali della scuola, qualità della proposta didattica. In prima approssimazione si potrebbe collegare l'andamento retributivo ad alcune variabili oggettive che possono influire positivamente sulla qualità della proposta didattica, come ad esempio il tempo dedicato all'insegnamento. In subordine, ci sono anche altre voci che potrebbero essere considerate nei trattamenti accessori (ad es., rientri pomeridiani, numero/numerosità classi, disagio socio-culturale, ecc.).

La variabile 'tempo di lavoro' dovrebbe essere fortemente apprezzata, semmai prevedendo collocazioni retributive e giuridiche (temporanee) differenziate in base alle diverse scelte di orario:

- tempo parziale (sarebbe a domanda e comunque obbligatorio per chi esercita la libera professione o svolge consistenti incarichi esterni);
- tempo normale (rideterminando il rapporto docenza in classe/altri impegni a scuola, in un'ottica di onnicomprensività);
- tempo potenziato (comporterebbe una presenza a scuola *full time*: per esempio, in orario antimeridiano e pomeridiano, anche per compiti di supporto organizzativo e tecnico-progettuale; il tempo potenziato dovrebbe essere obbligatorio per chi fa parte dello staff di direzione).

Premiare il lavoro di équipe

Una seconda proposta, caldeggiata dalla Fondazione Agnelli, ipotizza che i riconoscimenti al merito siano dati a impegni di squadra, meglio in grado di determinare quel valore aggiunto nell'apprendimento di cui si è alla ricerca³⁸. Il lavoro di team è in sintonia con i valori professionali cui fanno riferimento molti insegnanti, soprattutto nella scuola di base.

In un'ottica sperimentale, forme progressive di valutazione dovrebbero riferirsi ad azioni progettuali di carattere collegiale (ad es., consigli di classe, dipartimenti disciplinari, gruppi di miglioramento), con definizione preventiva di obiettivi operativi (ad es., livelli di apprendimento, abbassamento indici di dispersione), previa verifica ad opera anche di valutatori esterni. Spetterebbe poi al gruppo di progetto definire al proprio interno eventuali forme differenziate di riconoscimento economico, per remunerare effettivi impegni e responsabilità (per compiti di coordinamento, tutoraggio, documentazione). Può apparire una soluzione di ripiego, ma sarebbe un grosso passo in avanti nella direzione del merito³⁹.

³⁸ "Le ragioni per cui, secondo noi, è preferibile una soluzione diversa [dalla retribuzione in base al merito dei singoli insegnanti] risiede nell'importanza dell'intero corpo docente e delle interazioni di classe (il cosiddetto peer effect) nel determinare i risultati scolastici, che trascende e in molti casi rende impossibile isolare il contributo del singolo insegnante". Cfr. Fondazione Agnelli, *op. cit.*

³⁹ Un documentato riepilogo dello stato della questione è contenuto in G. Cerini, *E se comincissimo dal portfolio per i docenti?*, in V. Bonmassar, *Sfidati dalla valutazione. Chi valuta che cosa?*, IRASE-Trento, Uil-scuola, Aracne, Roma, 2009.

È condivisibile anche l'esigenza di prevenire benefici non solo di carattere economico diretto, ma anche con alto valore simbolico: responsabilità di progetti, funzioni di formatore, membro di staff, frequenza di stage pre-pagati, riduzione delle ore frontali di insegnamento, ecc.

Formazione iniziale e reclutamento

La questione della formazione iniziale dei docenti, tema decisivo per la qualificazione dell'insegnamento e della scuola, è stata stralciata dal progetto di legge, perché già oggetto di uno specifico provvedimento del governo, in virtù di una delega aperta contenuta nella legge finanziaria per il 2008⁴⁰. A tal fine ha operato un'apposita commissione (Israel) i cui esiti sono stati in parte ricondotti all'interno del nuovo regolamento (D.M. 10 settembre 2010, n. 249). Si va verso il rafforzamento della componente 'disciplinare' nella formazione dei docenti e la differenziazione dei percorsi sulla base del livello scolastico di insegnamento. Restano però aperti molti problemi: il quantum di pratica iniziale sul lavoro, le modalità del reclutamento, che dovrebbe avvenire per concorso (in base a quanto previsto nella legge delega), e le immense 'code' dovute alla presenza di lunghe graduatorie e consuetudini di precariato.

La proposta Aprea taglia la testa al toro e propone l'assunzione diretta da parte delle scuole (o delle loro reti), attingendo – con procedure selettive pubbliche – a un albo regionale in cui i docenti sarebbero inseriti dopo la valutazione positiva della propria formazione iniziale. Alcuni commentatori sottolineano il rischio di legare il reclutamento a scelte troppo localistiche, perdendo quella garanzia di pubblicità e imparzialità che deve accompagnare un pubblico servizio come l'insegnamento.

Va apprezzato il tentativo di rendere meno casuale il rapporto tra insegnanti, nomine, scuola di assegnazione.

Si potrebbe immaginare un periodo di praticantato retribuito per i neo-docenti, sulla base di una graduatoria di merito e delle opzioni degli interessati su posti segnalati dalle scuole. Il periodo di formazione-lavoro dovrebbe avvenire con supporto di un tutor docente esperto.

Al termine si sostiene la prova per l'accesso ai ruoli, che consente di stabilizzare il posto di ruolo e di formulare una graduatoria per l'assegnazione definitiva di sede, con preferenza per la scuola presso cui si è prestato il praticantato. Le operazioni di nomina (ruolo, incarichi, supplenze) dovrebbero mantenere un carattere pubblicistico e universale, ma andrebbero rigorosamente programmate e anticipate in modo da garantire stabilità del personale all'inizio dell'anno scolastico.

A essere coraggiosi si potrebbe adottare un organico funzionale di istituto e provinciale (per supplenze lunghe), trasformando la spesa storica per supplenza in spesa per stipendi per docenti di ruolo, ma con la contestuale abolizione delle supplenze.

⁴⁰ L'art. 2, c. 416 della Legge 24 dicembre 2007, n. 244 recita: "È definita la disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale e dell'attività procedurale per il reclutamento del personale docente, attraverso concorsi ordinari, con cadenza biennale, nei limiti delle risorse disponibili a legislazione vigente".

La strategia del portfolio

La proposta di legge “Aprea” si sofferma sul tema della carriera e della valutazione dei docenti, ma sappiamo tutti come valutare i docenti non sia azione semplice e pacifica.

Il sistema potrà realisticamente essere avviato solo a seguito di una sperimentazione diffusa nelle scuole e di una condivisione progressiva dei modelli valutativi. Il primo passaggio potrebbe essere di carattere auto-valutativo. In tal senso si potrebbe incentivare l'adozione di un portfolio professionale per ogni docente, per documentare il curriculum via via sviluppato.

Le associazioni professionali (ADi, AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FNISM, MCE, UCIIM), firmatarie di uno specifico protocollo di intesa con l'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, si sono impegnate in un'originale ricerca-azione sul portfolio docente, utile per mettere a fuoco temi complessi quali i caratteri dell'identità docente, gli standard professionali, la valutazione e valorizzazione dell'insegnamento, gli strumenti per favorire lo sviluppo professionale.

La ricerca ha cercato di offrire ‘visibilità’ a un curriculum possibilmente ‘virtuoso’ del ‘bravo’ docente, attraverso l'individuazione di uno strumento innovativo come il portfolio. Infatti, il portfolio del docente può consentire di documentare e rendere espliciti gli eventi più significativi della biografia professionale (che è fatta di preparazione culturale iniziale, di attività di formazione in servizio, di partecipazione a ricerche, di assunzione di incarichi di responsabilità nella scuola, ecc.).

Ma non solo: ciò che va ‘documentato’ (e quindi fatto affiorare) deve essere soprattutto ciò che avviene in classe, la qualità della didattica e dell'insegnamento, con una diretta incidenza sui processi e sugli esiti di apprendimento dei ragazzi⁴¹.

Il portfolio – anche sulla base di quanto abbozzato nel 2003 dalla commissione tecnica paritetica (MIUR, ARAN, organizzazioni sindacali) – dà conto di *crediti formativi* (legati alla ricerca, alla didattica, alla formazione) e di *crediti professionali* (legati alle responsabilità organizzative assunte nella scuola).

Le due tipologie di crediti assumerebbero valore (diverso) ai fini dell'assunzione di nuovi compiti a scuola o per lo sviluppo di carriera. Il sistema dei crediti, documentabili all'interno di un portfolio o di un curriculum, sembra essere un utile passaggio intermedio verso la valorizzazione della professionalità e il riconoscimento del merito.

⁴¹ Cfr. USR E-R, *Il portfolio degli insegnanti*, Tecnodid, Napoli, 2005. Il progetto dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha poi avuto un seguito operativo nella sperimentazione di alcuni modelli di portfolio, di cui si dà conto nella presente pubblicazione.

Appendice

D.M. MIUR 10 settembre 2010, n. 249: *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».* (11G0014). (G.U. 31.01.2011, n. 24 - S.O. n. 23)

Art. 1 - Oggetto del regolamento

1. Il presente decreto disciplina, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, legge 24 dicembre 2007, n. 244 e nelle more del complessivo processo di riforma della formazione iniziale e del reclutamento dei docenti, collegato all'emanazione del regolamento di cui all'articolo 64, comma 4, lettera a) del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, con legge 6 agosto 2008, n. 133, i requisiti e le modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, in coerenza con le previsioni di cui al piano programmatico adottato dal Ministro dell'istruzione dell' università e della ricerca, ai sensi del predetto articolo 64.

Art. 2 - Obiettivi della formazione iniziale degli insegnanti

1. La formazione iniziale degli insegnanti di cui all'articolo 1 è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente.

2. È parte integrante della formazione iniziale dei docenti l'acquisizione delle competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche secondo i principi definiti dal decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275.

3. Le competenze di cui ai commi 1 e 2 costituiscono il fondamento dell'unitarietà della funzione docente.

Art. 3 - Percorsi formativi

1. I percorsi formativi sono preordinati, per tutte le classi di abilitazione all'insegnamento, all'acquisizione delle competenze di cui all'articolo 2.

2. I percorsi formativi sono così articolati:

a) per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, un corso di laurea magistrale quinquennale, a ciclo unico in deroga a quanto previsto dall'articolo 8, comma 2, del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 22 ottobre 2004, n. 270, comprensivo di tirocinio da avviare a partire dal secondo anno di corso;

b) per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado, un corso di laurea magistrale biennale ed un successivo anno di tirocinio formativo attivo.

3. I percorsi formativi preordinati all'insegnamento delle discipline artistiche, musicali e coreutiche della scuola secondaria di primo grado e di secondo grado sono attivati dalle università e dagli istituti di alta formazione artistica, musicale e coreutica di cui alla legge 21 dicembre 1999, n. 508, nell'ambito dei quali si articolano nel corso di diploma accademico di II livello e nel successivo anno di tirocinio formativo attivo secondo quanto prescritto dal presente decreto.

4. Costituiscono parte integrante dei percorsi formativi ai fini del raggiungimento degli obiettivi di cui all'articolo 2:

a) l'acquisizione delle competenze linguistiche di lingua inglese di livello B2 previste dal "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue" adottato nel 1996 dal Consiglio d'Europa. La valutazione o la certificazione di dette competenze costituisce requisito essenziale per conseguire l'abilitazione;

b) l'acquisizione delle competenze digitali previste dalla raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006. In particolare dette competenze attengono alla capacità di utilizzo dei linguaggi multimediali per la rappresentazione e la comunicazione delle conoscenze, per l'utilizzo dei contenuti digitali e, più in generale, degli ambienti di simulazione e dei laboratori virtuali. Al fine di consentirne la piena fruizione anche agli alunni con bisogni educativi speciali i contenuti digitali devono essere definiti nel rispetto dei criteri che ne assicurano l'accessibilità;

c) l'acquisizione delle competenze didattiche atte a favorire l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità secondo quanto disposto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104 e successive modificazioni e integrazioni.

5. I percorsi di cui ai commi 2, lettera b) e 3 prevedono nel corso della laurea magistrale e nel corso accademico di secondo livello periodi di tirocinio nelle istituzioni scolastiche facenti parte del sistema nazionale di istruzione, ricomprese nell'elenco di cui all'articolo 12.

6. La frequenza dei corsi previsti dal presente decreto è incompatibile, ai sensi dell'articolo 142 del Regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592, con l'iscrizione a:

a) corsi di dottorato di ricerca;

b) qualsiasi altro corso che dà diritto all'acquisizione di crediti formativi universitari o accademici, in Italia e all'estero, da qualsiasi ente organizzati.

7. I percorsi formativi previsti dal presente decreto sono oggetto di costante monitoraggio e valutazione. A tal fine, il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca può avvalersi anche dell'assistenza tecnica dell'Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (ANSAS) e dell'Istituto nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione (INVALSI).

Art. 4 - Corsi di laurea magistrale

1. Le università istituiscono i corsi di laurea magistrale di cui al presente decreto, ai sensi del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 22 ottobre 2004, n. 270, anche in deroga al numero minimo di crediti di cui all'articolo 10, commi 2 e 4 dello stesso decreto, in ragione del loro carattere professionalizzante.

2. L'istituzione e l'attivazione dei corsi di cui al comma 1 è subordinata al possesso di specifici requisiti necessari definiti con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca ai sensi dell'articolo 9, comma 2, del Decreto ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270.

3. I corsi di laurea magistrale possono essere istituiti con il concorso di una o più facoltà dello stesso ateneo ovvero, sulla base di specifica convenzione, con il concorso delle facoltà di più atenei o in convenzione tra facoltà universitarie e istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica.

4. La convenzione, sottoscritta dal rettore di ciascuna delle università e dal direttore di ciascuna delle istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica che partecipano all'istituzione del corso, indica la facoltà o l'istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica di riferimento, sede amministrativa dello stesso, e definisce l'apporto di personale docente, di strutture didattiche e scientifiche, di laboratori e di risorse finanziarie messi a disposizione da ciascun ateneo o istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica per il funzionamento dei corsi.

5. Allo scopo di ottimizzare l'utilizzo delle competenze psico-pedagogiche e didattico-disciplinari messe a disposizione dalle università e dalle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, nonché le risorse economiche e organizzative, le stesse università e istituzioni possono istituire ed attivare strutture di servizi comuni o Centri interateneo o interistituzionali di interesse regionale o interregionale che assicurino supporto tecnico, metodologico e organizzativo, nonché coordinamento didattico ai corsi di laurea magistrale, ai corsi di diploma accademico e alle attività formative previste per il tirocinio formativo attivo.

6. È vietata la creazione di organi di gestione dei corsi di laurea magistrale e di diploma accademico di secondo livello indipendenti dalle facoltà di riferimento, dalle università e dalle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica interessate.

7. Dall'attuazione dei commi 5 e 6 non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

Art. 5 - Programmazione degli accessi

1. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca definisce annualmente con proprio decreto la programmazione degli accessi ai percorsi di cui agli articoli 3 e 13.

2. Il numero complessivo dei posti annualmente disponibili per l'accesso ai percorsi è determinato sulla base della programmazione regionale degli organici e del conseguente fabbisogno di personale docente nelle scuole statali (seguivano alcune parole non ammesse al "Visto" della Corte dei conti) deliberato ai sensi dell'articolo 39 della legge 27 dicembre 1997, n. 449, previo parere del ministero dell'economia e delle finanze e del ministro per la pubblica amministrazione e l'innovazione, maggiorato nel limite del 30% in relazione al fabbisogno dell'intero sistema nazionale di istruzione, e tenendo conto dell'offerta formativa degli atenei e degli istituti di alta formazione artistica, musicale e coreutica.

3. Le modalità di svolgimento, la valorizzazione del servizio eventualmente svolto e di particolari titoli accademici, e le caratteristiche delle prove di accesso ai percorsi di cui agli articoli 3 e 13 sono definite con apposito decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

Art. 6 - Corso di laurea magistrale a ciclo unico per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria

1. Il corso di laurea magistrale per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria di cui all'articolo 3, comma 2, lettera a) è a numero programmato con prova di accesso. Il corso è attivato presso le facoltà di scienze della formazione e presso altre facoltà autorizzate dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

2. Per l'ammissione al corso di laurea magistrale è richiesto, in deroga a quanto previsto dall'articolo 6, comma 2, del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 22 ottobre 2004, n. 270, il possesso di un diploma di istruzione secondaria di secondo grado o di altro titolo di studio conseguito all'estero e riconosciuto idoneo.

3. Il corso di laurea magistrale è strutturato secondo la tabella 1 allegata al presente decreto.

4. Le attività di tirocinio indirette e dirette, per complessive 600 ore pari a 24 crediti formativi universitari, hanno inizio nel secondo anno di corso e si svolgono secondo modalità tali da assicurare un aumento progressivo del numero dei relativi crediti formativi universitari fino all'ultimo anno.

5. Il corso di laurea si conclude con la discussione della tesi e della relazione finale di tirocinio che costituiscono, unitariamente, esame avente anche valore abilitante all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. A tale scopo la commissione, nominata dalla competente autorità accademica, è integrata da due docenti tutor di cui all'articolo 11 e da un rappresentante designato dall'Ufficio scolastico regionale.

Art. 7 - Formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado

1. I percorsi formativi di cui all'articolo 3, comma 2, lettera b), per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado, comprendono:

a. il conseguimento della laurea magistrale a numero programmato con prova di accesso al relativo corso;

b. lo svolgimento del tirocinio formativo attivo comprensivo dell'esame con valore abilitante, disciplinati dall'articolo 10.

2. Le tabelle 2, 3, 4, 5, 6 e 7, allegate al presente decreto, individuano per ciascuna delle classi di abilitazione ivi indicate e previste dal decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 26 marzo 2009, n. 37:

a) i requisiti per l'accesso alla prova di cui al comma 1, lettera a);

b) la laurea magistrale necessaria per accedere al tirocinio annuale di cui al comma 1, lettera b).

Art. 8 - Formazione degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado

1. I percorsi formativi di cui all'articolo 3, comma 2, lettera b), per l'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado, comprendono:

a. il conseguimento della laurea magistrale a numero programmato con prova di accesso al relativo corso;

b. lo svolgimento del tirocinio formativo attivo comprensivo dell'esame con valore abilitante disciplinati dall'articolo 10.

2. (comma non ammesso al "Visto" della Corte dei conti).

Art. 9 - Formazione degli insegnanti di materie artistiche, musicali e coreutiche della scuola secondaria di primo e secondo grado

1. I percorsi formativi per l'insegnamento di materie artistiche, musicali e coreutiche nella scuola secondaria di primo e di secondo grado comprendono:

a) il conseguimento del diploma accademico di II livello ad indirizzo didattico a numero programmato e con prova di accesso al relativo corso;

b) lo svolgimento del tirocinio formativo attivo comprensivo dell'esame con valore abilitante, disciplinati dall'articolo 10.

2. Le tabelle 8, 9 e 10 allegate al presente decreto individuano per ciascuna delle classi di abilitazione ivi indicate e previste dal decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 26 marzo 2009, n. 37:

a) i requisiti per l'accesso alla prova di cui al comma 1, lettera a);

b) i corsi accademici biennali necessari per accedere al tirocinio annuale di cui al comma 1, lettera b).

3. Con successivo decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, in relazione alle modifiche di ordinamento conseguenti all'attuazione dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito con modificazioni dalla legge 6 agosto 2008 n. 133 e del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e successive modificazioni, sono adottate le tabelle che individuano, per le classi di abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado, i corsi accademici di II livello necessari per accedere al tirocinio annuale di cui al comma 1, lettera b.

4. Per l'utilizzazione dei docenti tutor si applicano le disposizioni dell'articolo 11, con gli adattamenti resi necessari dalle specificità ordinamentali, organizzative e gestionali delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica. Le funzioni demandate ai consigli di facoltà sono attribuite ai consigli accademici. Per le attività del tirocinio formativo attivo e la suddivisione in crediti si applica la tabella 11 allegata al presente decreto.

Art. 10 - Istituzione e svolgimento del tirocinio per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado

1. Il tirocinio formativo attivo di cui agli articoli 7 comma 1 lettera b), 8 comma 1 lettera b) e 9 comma 1 lettera b) è un corso di preparazione all'insegnamento riservato ai soggetti che abbiano conseguito i titoli di cui agli articoli 7 comma 1 lettera a), 8 comma 1 lettera a) e 9 comma 1 lettera a). A conclusione del tirocinio formativo attivo, previo superamento di un esame finale, si consegue il titolo di abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado in una delle classi di abilitazione previste dal decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 26 marzo 2009, n. 37, e nella scuola secondaria di secondo grado, sino all'adozione del regolamento di cui all'articolo 64, comma 4, lettera a) del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, con legge 6 agosto 2008, n. 133, in una delle classi di concorso previste dal decreto del Ministro della pubblica istruzione 30 gennaio 1998, n. 39, e dal decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 9 febbraio 2005, n. 22; le attività in cui si articola il corso di tirocinio corrispondono a 60 crediti formativi, suddivisi secondo la tabella 11 allegata al presente decreto.

2. Il tirocinio formativo attivo è istituito presso una facoltà di riferimento ovvero presso le istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica che ne sono altresì sedi amministrative. Il corso di tirocinio può essere svolto in collaborazione fra più facoltà della stessa università ovvero fra facoltà di una o più università o tra facoltà e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica.

3. Il tirocinio formativo attivo comprende quattro gruppi di attività:

a) insegnamenti di scienze dell'educazione;

b) un tirocinio indiretto e diretto di 475 ore, pari a 19 crediti formativi, svolto presso le istituzioni scolastiche sotto la guida di un tutor secondo quanto previsto dall'articolo 11, comma 1, in collaborazione con il docente universitario o delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica di cui al

comma 6; le istituzioni scolastiche progettano il percorso di tirocinio, che contempla una fase osservativa e una fase di insegnamento attivo, di concerto col consiglio di corso di tirocinio al fine di integrare fra loro le attività formative; almeno 75 ore del predetto tirocinio sono dedicate alla maturazione delle necessarie competenze didattiche per l'integrazione degli alunni con disabilità.

c) insegnamenti di didattiche disciplinari che, anche in un contesto di laboratorio, sono svolti stabilendo una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico;

d) laboratori pedagogico-didattici indirizzati alla rielaborazione e al confronto delle pratiche educative e delle esperienze di tirocinio.

4. La gestione delle attività del tirocinio formativo attivo è affidata al consiglio di corso di tirocinio, così costituito:

a) nelle università, dai tutor coordinatori di cui all'articolo 11 comma 2, dai docenti e ricercatori universitari che in esso ricoprono incarichi didattici, da due dirigenti scolastici o coordinatori didattici, designati dall'ufficio scolastico regionale tra i dirigenti scolastici o i coordinatori didattici delle istituzioni scolastiche che ospitano i tirocini, e da un rappresentante degli studenti tirocinanti; il presidente del consiglio di corso è eletto tra i docenti universitari, il suo mandato dura tre anni ed è rinnovabile una sola volta;

b) negli istituti di alta formazione artistica, musicale e coreutica, dai tutor coordinatori di cui all'articolo 11 comma 2, dai docenti dei predetti istituti che in essi ricoprono incarichi didattici, da due dirigenti scolastici o coordinatori didattici, designati dall'ufficio scolastico regionale tra i dirigenti scolastici o i coordinatori didattici delle istituzioni scolastiche che ospitano i tirocini, e da un rappresentante degli studenti tirocinanti; il presidente del consiglio di corso è eletto tra i docenti delle istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, il suo mandato dura tre anni ed è rinnovabile una sola volta.

5. Il consiglio di corso di tirocinio cura l'integrazione tra le attività di cui al comma 3, organizza i laboratori didattici disciplinari e i laboratori pedagogico-didattici e stabilisce le modalità di collaborazione tra i tutor dei tirocinanti, i tutor coordinatori e i docenti universitari o delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica.

6. L'attività di tirocinio nella scuola si conclude con la stesura da parte del tirocinante di una relazione del lavoro svolto in collaborazione con l'insegnante tutor che ne ha seguito l'attività. Della relazione finale di tirocinio è relatore un docente universitario o delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica che ha svolto attività nel corso di tirocinio e correlatore l'insegnante tutor che ha seguito l'attività di tirocinio. La relazione consiste in un elaborato originale che, oltre all'esposizione delle attività svolte dal tirocinante, deve evidenziare la capacità del medesimo di integrare ad un elevato livello culturale e scientifico le competenze acquisite nell'attività svolta in classe e le conoscenze in materia psicopedagogica con le competenze acquisite nell'ambito della didattica disciplinare e, in particolar modo, nelle attività di laboratorio.

7. La frequenza alle attività del tirocinio formativo attivo è obbligatoria. L'accesso all'esame di abilitazione è subordinato alla verifica della presenza ad almeno il 70% delle attività di cui al comma 3 lettere a), ad almeno l'80% delle attività di cui al comma 3 lettera b), ad almeno il 70% delle attività di cui al comma 3 lettera c) e ad almeno il 70% delle attività di cui al comma 3 lettera d).

8. Al termine dell'anno di tirocinio si svolge l'esame di abilitazione all'insegnamento che ne costituisce parte integrante e che consiste:

a) nella valutazione dell'attività svolta durante il tirocinio;

b) nell'esposizione orale di un percorso didattico su un tema scelto dalla commissione;

c) nella discussione della relazione finale di tirocinio.

9. La commissione d'esame, nominata dalla competente autorità accademica, è composta:

a) nelle università, da 3 docenti universitari che hanno svolto attività nel corso di tirocinio, da 2 tutor o tutor coordinatori, da un rappresentante designato dall'ufficio scolastico regionale ed è presieduta da un docente universitario designato dalla facoltà di riferimento;

b) nelle istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica da 3 docenti delle predette istituzioni che hanno svolto attività nel corso del tirocinio, da 2 tutor o tutor coordinatori, da un rappresentante designato dall'ufficio scolastico regionale ed è presieduta da un docente delle istituzioni medesime designato dall'istituzione di riferimento.

10. La commissione assegna fino a un massimo di 30 punti all'attività svolta durante il tirocinio; fino a un massimo di 30 punti alla prova di cui al comma 8 lettera b); fino a un massimo di 10 punti alla relazione finale di tirocinio. L'esame di tirocinio è superato se il candidato consegue una votazione maggiore o uguale a 50/70.

11. La commissione aggiunge al punteggio conseguito il punteggio risultante dalla media ponderata dei voti conseguiti negli esami di profitto della laurea magistrale o del diploma accademico di secondo livello e degli esami di profitto sostenuti nel corso dell'anno di tirocinio, fino a un massimo di 30 punti. Il punteggio complessivo, espresso in centesimi, è il voto di abilitazione all'insegnamento.

12. La valutazione finale complessiva effettuata dalla commissione secondo le modalità previste dal presente articolo costituisce, unitariamente, esame avente valore abilitante all'insegnamento e che dà luogo, ove superato, al rilascio del relativo diploma.

Art. 11 - Docenti tutor

1. Per lo svolgimento delle attività di tirocinio le facoltà di riferimento si avvalgono di personale docente e dirigente in servizio nelle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione. Ai predetti docenti sono affidati compiti tutoriali, in qualità di:

- a) tutor coordinatori;
- b) tutor dei tirocinanti.

2. Ai tutor coordinatori è affidato il compito di:

- a) orientare e gestire i rapporti con i tutor assegnando gli studenti alle diverse classi e scuole e formalizzando il progetto di tirocinio dei singoli studenti;
- b) provvedere alla formazione del gruppo di studenti attraverso le attività di tirocinio indiretto e l'esame dei materiali di documentazione prodotti dagli studenti nelle attività di tirocinio;
- c) supervisionare e valutare le attività del tirocinio diretto e indiretto;
- d) seguire le relazioni finali per quanto riguarda le attività in classe.

3. I tutor dei tirocinanti hanno il compito di orientare gli studenti rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola e alle diverse attività e pratiche in classe, di accompagnare e monitorare l'inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento degli studenti tirocinanti. I docenti chiamati a svolgere i predetti compiti sono designati dai coordinatori didattici e dai dirigenti scolastici preposti alle scuole iscritte nell'elenco di cui all'articolo 12, tra i docenti in servizio con contratto a tempo indeterminato nelle medesime istituzioni e che ne abbiano fatto domanda.

4. I corsi di laurea magistrale di cui all'articolo 6 si avvalgono altresì di tutor organizzatori, cui è assegnato il compito di:

- a) organizzare e gestire i rapporti tra le università, le istituzioni scolastiche e i relativi dirigenti scolastici;
- b) gestire tutte le attività amministrative legate ai distacchi dei tutor coordinatori, al rapporto con le scuole e con l'Ufficio scolastico regionale, al rapporto con gli studenti e alle attività di tirocinio in generale;
- c) coordinare la distribuzione degli studenti nelle diverse scuole;
- d) assegnare ai tutor coordinatori, di anno in anno, il contingente di studenti da seguire nel percorso di tirocinio.

5. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze sono stabiliti i contingenti del personale della scuola necessario per lo svolgimento dei compiti tutoriali di cui ai commi 2 e 4 e la loro ripartizione tra le facoltà o le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica di riferimento, nonché i criteri di selezione degli aspiranti ai predetti compiti. Sulla base dei criteri di selezione stabiliti, e nei limiti dei contingenti ad esse assegnati, le facoltà di riferimento provvedono all'indizione ed allo svolgimento delle selezioni. La facoltà provvede all'affidamento dell'incarico tutoriale, che ha una durata massima di quattro anni, non è consecutivamente rinnovabile ed è prorogabile solo per un ulteriore anno. L'incarico è soggetto a conferma annuale secondo quanto previsto al comma 7. Il suo svolgimento comporta, per i tutor coordinatori, un esonero parziale dall'insegnamento e, per i tutor organizzatori, l'esonero totale dall'insegnamento stesso.

6. I tutor coordinatori e i tutor organizzatori rispondono, nello svolgimento dei loro compiti, al consiglio di facoltà.

7. Il consiglio di facoltà procede annualmente alla conferma o alla revoca dei tutor coordinatori e dei tutor organizzatori sulla base dei seguenti parametri:

- a) conduzione dei gruppi di studenti e sostegno al loro percorso formativo;
- b) gestione dei rapporti con le scuole e con gli insegnanti ospitanti;
- c) gestione dei rapporti con l'istituzione universitaria;
- d) gestione dei casi a rischio.

8. Il consiglio di facoltà può predisporre, per i tirocinanti, questionari di valutazione dell'esperienza svolta, i cui risultati sono utilizzati anche ai fini della conferma. I risultati delle elaborazioni dei dati raccolti con i questionari sono pubblici.

Art. 12 - Elenco regionale delle istituzioni scolastiche accreditate

1. Per lo svolgimento delle attività di tirocinio le università o le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica stipulano apposite convenzioni con le istituzioni scolastiche, ivi compresi i centri provinciali per l'istruzione degli adulti di cui all'articolo 1 comma 632 della legge 27 dicembre 2006, n. 296, a tal fine accreditate secondo quanto previsto dal presente articolo.

2. Ciascun Ufficio scolastico regionale predispone e aggiorna annualmente un elenco telematico delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione, accreditate ad accogliere i tirocinanti nei percorsi di cui all'articolo 3, comma 5, e agli articoli 6, 10, 13 e 14, avendo cura di evidenziare per ogni istituzione scolastica i seguenti dati:

- a) elenco degli insegnanti con contratto a tempo indeterminato disponibili a svolgere il compito di tutor con il rispettivo curriculum vitae;
- b) piano di realizzazione e di inserimento nell'attività della scuola delle attività di tirocinio attivo;
- c) eventuali precedenti esperienze di tirocinio;
- d) esistenza di dipartimenti disciplinari o pluridisciplinari attivi;
- e) eventuale partecipazione dell'istituzione scolastica alle rilevazioni degli apprendimenti nazionali e, se campionata, a quelle internazionali;
- f) presenza di laboratori attrezzati;
- g) eventuali altri elementi che possono concorrere alla valorizzazione delle esperienze delle istituzioni scolastiche.

3. I criteri per l'accreditamento sono stabiliti con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

4. Ciascun Ufficio scolastico regionale vigila sul rispetto, da parte delle istituzioni scolastiche inserite nell'elenco, delle convenzioni di cui al comma 1 e sulla persistenza delle condizioni previste per l'inserimento nell'elenco. Nel caso di mancato rispetto della convenzione o del venir meno delle predette condizioni l'istituzione scolastica interessata è espunta dall'elenco.

Art. 13 - Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità

1. In attesa della istituzione di specifiche classi di abilitazione e della compiuta regolamentazione dei relativi percorsi di formazione, la specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità si consegue esclusivamente presso le università. Le caratteristiche dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, che devono prevedere l'acquisizione di un minimo di 60 crediti formativi, comprendere almeno 300 ore di tirocinio pari a 12 crediti formativi universitari e articolarsi distintamente per la scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondo grado, sono definite nel regolamento di ateneo in conformità ai criteri stabiliti dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentiti il Consiglio universitario nazionale e le associazioni nazionali competenti per materia. Ai corsi, autorizzati dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, possono accedere gli insegnanti abilitati.

2. Le università possono avvalersi, per lo svolgimento di specifici insegnamenti non attivati nell'ambito dell'ateneo, di personale in possesso di specifica e documentata competenza nel campo delle didattiche speciali.

3. I corsi sono a numero programmato dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca tenendo conto delle esigenze del sistema nazionale di istruzione e presuppongono il superamento di una prova di accesso predisposta dalle università.

4. A conclusione del corso il candidato che supera con esito favorevole l'esame finale consegue il diploma di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.

5. La specializzazione di cui al comma 4 consente l'iscrizione negli elenchi per il sostegno ai fini delle assunzioni a tempo indeterminato ed a tempo determinato sui relativi posti disponibili.

Art. 14 - Corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera

1. Le università nei propri regolamenti didattici di ateneo possono disciplinare corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera. Ai predetti corsi accedono gli insegnanti in possesso di abilitazione e di competenze certificate nella lingua straniera di almeno Livello C1 del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue" pubblicato nel 2001 dal Consiglio d'Europa.

2. I percorsi formativi di cui al comma 1 sono istituiti per la scuola secondaria di secondo grado e prevedono l'acquisizione di almeno 60 crediti formativi comprensivi di un tirocinio di almeno 300 ore pari a 12 crediti formativi universitari.

3. Per garantire uniformità tra i predetti corsi, le università si adeguano ai criteri stabiliti dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca con proprio decreto, sentito il Consiglio universitario nazionale.

4. A conclusione del corso, al candidato che supera con esito favorevole l'esame finale è rilasciato il certificato attestante le acquisite competenze per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera.

Art. 15 - Norme transitorie e finali

1. Conseguono l'abilitazione per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado, mediante il compimento del solo tirocinio formativo attivo di cui all'articolo 10:

a) coloro che alla data di entrata in vigore del presente regolamento sono in possesso dei requisiti previsti dal decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 9 febbraio 2005, n. 22, per l'accesso alle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario e i possessori di laurea magistrale che, secondo l'allegato 2 al decreto del Ministro dell'università e della ricerca del 26 luglio 2007 e successive modifiche ed integrazioni, è corrispondente ad una delle lauree specialistiche cui fa riferimento il decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 9 febbraio 2005, n. 22.

b) coloro che, alla data di entrata in vigore del presente decreto, ovvero per l'anno accademico 2010-2011, sono iscritti a uno dei percorsi finalizzati al conseguimento dei titoli di cui alla lettera a).

c) per le classi di concorso A029 e A030, i soggetti in possesso del diploma rilasciato dagli istituti superiori di educazione fisica (ISEF) già valido per l'accesso all'insegnamento di educazione fisica.

2. I decreti di cui (seguivano alcune parole non ammesse al "Visto" della Corte dei conti) e all'articolo 9 comma 3 possono prevedere, in caso di ampliamento degli insegnamenti relativi alle classi di concorso della scuola secondaria di secondo grado ovvero in ordine alle attività di insegnamento previste dalle Indicazioni nazionali di cui all'articolo 10, comma 3 del Regolamento emanato con decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010 n. 89, alle Linee guida emanate con Direttiva ministeriale n. 65, registrata alla Corte dei Conti il 20 agosto 2010 e alle Linee guida emanate con Direttiva ministeriale n. 57, registrata alla Corte dei Conti il 4 agosto 2010, ulteriori crediti formativi universitari o accademici, per un massimo di 24, da acquisire, ove non già posseduti, nel corso del tirocinio formativo attivo in aggiunta ai crediti previsti dalla tabella 11 ai fini dell'integrazione e del rafforzamento delle relative competenze disciplinari.

3. I titoli posseduti dai soli soggetti di cui al comma 1 mantengono la loro validità ai fini dell'inserimento nella terza fascia delle graduatorie di istituto. Le tabelle 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 allegate al presente

regolamento, unitamente al compimento del tirocinio formativo attivo di cui all'articolo 10, sostituiscono integralmente per tutti gli altri soggetti e per le relative classi di concorso i titoli previsti dal decreto ministeriale 30 gennaio 1998 n. 39 e successive integrazioni e modificazioni.

4. Gli accessi al tirocinio formativo attivo di cui al comma 1 sono a numero programmato secondo le specifiche indicazioni annuali adottate con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca ai sensi dell'articolo 5, comma 1.

5. Le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica che istituiscono corsi di tirocinio formativo attivo curano lo svolgimento della relativa prova d'accesso. La prova, che mira a verificare le conoscenze disciplinari relative alle materie oggetto di insegnamento della classe di abilitazione, si articola in un test preliminare, in una prova scritta e in una prova orale. Il test preliminare, di contenuto identico sul territorio nazionale per ciascuna tipologia di percorso, è predisposto dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Il test preliminare comporta l'attribuzione di un massimo di 30 punti, la prova scritta di un massimo di 30 punti e la prova orale di un massimo di 20 punti. Ulteriori punti possono essere attribuiti per titoli di studio, di servizio e pubblicazioni secondo le modalità indicate nel comma 13.

6. Il test preliminare si svolge a livello nazionale secondo le modalità previste dal comma 7. La data di svolgimento della prova è fissata dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

7. Il test preliminare è una prova costituita da domande a risposta chiusa con 4 opzioni di tipologie diverse, incluse domande volte a verificare le competenze linguistiche e la comprensione dei testi. Il test, della durata di tre ore, comprende un numero di domande pari a 60. La risposta corretta a ogni domanda vale 0,5 punti, la risposta non data o errata vale 0 punti.

8. Per essere ammesso alla prova scritta il candidato deve conseguire una votazione maggiore o uguale a 21/30.

9. La prova scritta, predisposta a cura delle università o delle istituzioni di alta formazione artistica, musicale, coreutica, consta di domande a risposta aperta relative alle discipline oggetto di insegnamento delle relative classi di concorso. Nel caso di classi di concorso per l'insegnamento delle lingue classiche sono previste prove di traduzione; nel caso di classi di concorso per l'insegnamento dell'italiano è prevista una prova di analisi dei testi.

10. Per essere ammesso alla prova orale il candidato deve conseguire una votazione maggiore o uguale a 21/30.

11. La prova orale, valutata in ventesimi, è superata se il candidato riporta una votazione maggiore o uguale a 15/20. La prova è organizzata tenendo conto delle specificità delle varie classi di laurea. Nel caso di classi di abilitazione per l'insegnamento delle lingue moderne è previsto che la prova si svolga in lingua straniera; nel caso di classi di abilitazione affidate al settore dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica la prova orale può essere sostituita da una prova pratica.

12. Il superamento della prova orale è condizione imprescindibile per l'accesso al tirocinio formativo attivo.

13. I punti riservati al servizio prestato, ai titoli di studio e alle pubblicazioni sono così suddivisi:

a) servizio prestato nelle istituzioni del sistema nazionale dell'istruzione nella specifica classe di concorso o in altra classe di concorso che comprenda gli insegnamenti previsti nella classe di concorso per cui si concorre entro la data in cui è bandita la selezione:

I) 360 giorni: 4 punti;

II) da 361 a 540 giorni: 6 punti;

III) da 541 a 720 giorni: 8 punti;

IV) da 721 giorni, 2 punti ogni ulteriori 180 giorni.

Il servizio prestato per almeno 360 giorni vale a coprire 10 dei crediti formativi relativi all'articolo 10, comma 3, lettera b) e 9 dei crediti formativi relativi all'articolo 10, comma 3, lettere c) e d). Nel caso in cui i soggetti di cui al presente comma svolgano attività di insegnamento nelle istituzioni scolastiche del sistema nazionale dell'istruzione, le convenzioni di cui all'articolo 12, comma 1 sono stipulate con le istituzioni scolastiche ove essi prestano servizio, anche se non accreditate ai sensi del medesimo articolo, in modo da consentire l'effettivo svolgimento del tirocinio senza interrompere la predetta attività.

b) titolo di dottore di ricerca in ambito inerente agli specifici contenuti disciplinari della relativa classe di abilitazione: 6 punti;

c) attività di ricerca scientifica sulla base di rapporti a tempo determinato costituiti ai sensi dell'articolo 51, comma 6, della legge 27 dicembre 1997, n. 449 ovvero dell'articolo 1, comma 14, della legge 4 novembre 2005, n. 230 svolta per almeno due anni, anche non consecutivi, in ambito inerente agli specifici contenuti disciplinari della relativa classe di abilitazione: 4 punti. Salvo che lo impedisca l'adempimento dei rispettivi obblighi contrattuali, i predetti soggetti possono frequentare il tirocinio formativo attivo senza interrompere o sospendere il rapporto con l'istituzione di appartenenza e anche in assenza di preventiva autorizzazione della stessa.;

d) valutazione del percorso di studi e della media degli esami di profitto della laurea magistrale, specialistica o di vecchio ordinamento, ovvero del diploma accademico di II livello, per un massimo di 4 punti;

e) votazione della tesi di laurea magistrale, specialistica o di vecchio ordinamento, ovvero del diploma accademico di II livello, per un massimo di 4 punti;

f) pubblicazioni o altri titoli di studio strettamente inerenti ai contenuti disciplinari della classe di abilitazione, questi ultimi di durata non inferiore a 60 crediti formativi universitari, per un massimo di 4 punti.

14. La graduatoria degli ammessi al tirocinio formativo attivo è formata sommando, ai punteggi conseguiti dai candidati che hanno superato il test preliminare, la prova scritta e la prova orale con votazioni maggiore o uguale a 21/30 per il test, maggiore o uguale a 21/30 per la prova scritta e maggiore o uguale a 15/20 per la prova orale, il punteggio attribuito all'esito della valutazione dei titoli dai medesimi presentati. In caso di parità di punteggio, prevale il candidato che abbia una maggiore anzianità di servizio nelle istituzioni scolastiche ovvero, nel caso si tratti di candidati che non abbiano svolto servizio, prevale il candidato più giovane.

15. Ai fini dell'assegnazione del punteggio di cui all'articolo 10, comma 10, si considera la media ponderata dei voti conseguiti negli esami di profitto della laurea magistrale o della laurea specialistica o la media degli esami di profitto della laurea di vecchio ordinamento in base alla quale si è avuto accesso al tirocinio formativo attivo e degli esami di profitto sostenuti nel corso dell'anno di tirocinio, ovvero degli esami integrativi di cui ai commi 3 e 4, fino a un massimo di 30 punti. Il punteggio complessivo, espresso in centesimi, è il voto di abilitazione all'insegnamento.

16. Le facoltà di cui all'articolo 6, comma 1 possono attivare percorsi formativi finalizzati esclusivamente al conseguimento dell'abilitazione per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria destinati ai diplomati che hanno titolo all'insegnamento nella scuola materna e nella scuola elementare ai sensi del decreto del Ministro della pubblica istruzione 10 marzo 1997 pubblicato nella Gazzetta ufficiale n. 175 del 29 luglio 1997. L'ammissione al percorso è subordinata al superamento di una prova di accesso svolta secondo le modalità di cui al comma 5 con il conseguimento dei punteggi di cui ai commi 8, 10 e 11. Il percorso prevede il conseguimento di 60 crediti formativi finalizzati al rafforzamento delle competenze di cui all'articolo 2. Il percorso si conclude con un esame avente valore abilitante e che consiste nella redazione e nella discussione di un elaborato originale, di cui è relatore un docente del percorso, che coordini l'esperienza professionale pregressa con le competenze acquisite. La commissione di abilitazione è composta dai docenti del percorso e da un rappresentante designato dall'ufficio scolastico regionale. Il punteggio è espresso in centesimi.

17. Coloro che hanno superato l'esame di ammissione alle scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario, che si sono iscritti e hanno in seguito sospeso la frequenza delle stesse conseguono l'abilitazione per le classi di concorso per le quali era stata effettuata l'iscrizione attraverso il compimento del tirocinio formativo attivo di cui all'articolo 10 senza dover sostenere l'esame di ammissione e con il riconoscimento degli eventuali crediti acquisiti.

18. Per assicurare il completamento del percorso di studi degli studenti iscritti al corso di laurea in scienze della formazione primaria al momento dell'entrata in vigore del presente decreto, gli insegnanti ed i dirigenti distaccati a tempo pieno e a tempo parziale presso le facoltà in cui si sono svolti i predetti corsi durante l'anno accademico 2009-2010, a domanda, possono essere confermati nell'incarico di docenza fino al completamento dei corsi.

19. Coloro i quali alla data di entrata in vigore del presente decreto sono iscritti al corso di laurea in scienze della formazione primaria concludono il corso di studi e conseguono l'abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria secondo la normativa vigente all'atto dell'immatricolazione.

20. I diplomi accademici di II livello conseguiti ai sensi del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca n. 82 del 7 ottobre 2004, e del decreto del Ministro dell'università e della ricerca n. 137 del 28 settembre 2007, entro la data di entrata in vigore del presente decreto mantengono la loro validità ai fini dell'insegnamento nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, per le classi di concorso o di abilitazione di riferimento.

21. Coloro i quali alla data di entrata in vigore del presente decreto sono iscritti ai corsi di diploma di II livello ad indirizzo didattico abilitante di cui al decreto del ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 7 ottobre 2004 n. 82 e al decreto del ministro dell'università e della ricerca 28 settembre 2007 n. 137 presso le istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, concludono il corso di studi secondo la normativa vigente all'atto dell'immatricolazione e precedente l'entrata in vigore del presente decreto, con il conseguimento del previsto titolo finale abilitante per l'accesso all'insegnamento, limitatamente alle relative classi di concorso o di abilitazione per le quali sono stati ammessi.

22. In attesa dell'adozione del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca di cui agli (seguivano alcune parole non ammesse al "Visto" della Corte dei conti) e 9, comma 3, ai fini dell'abilitazione per l'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado i settori scientifico disciplinari di scienze dell'educazione della tabella 11 sono integrati dai settori: M-PED/01 e M-PED/02.

23. Sino alla predisposizione degli elenchi di cui all'articolo 12, le università o le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica stipulano le convenzioni di cui al comma 1 del medesimo articolo con le istituzioni scolastiche del sistema nazionale dell'istruzione, d'intesa con gli Uffici scolastici regionali competenti, che esercitano altresì attività di vigilanza sulle attività di tirocinio.

24. (comma non ammesso al "Visto" della Corte dei conti).

25. Per la formazione degli insegnanti delle scuole della Regione Val d'Aosta, delle scuole funzionanti nelle Province autonome di Trento e Bolzano, delle scuole in lingua slovena e delle scuole delle località ladine si provvede con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, previa intesa rispettivamente con la Regione Val d'Aosta, con la Regione Friuli Venezia-Giulia e con le Province autonome di Trento e Bolzano al fine dell'adattamento delle disposizioni contenute nel presente decreto alle particolari situazioni linguistiche e nel rispetto degli accordi con le università e con i centri di ricerca degli altri Stati.

26. Con specifiche disposizioni si provvede ad assicurare il coordinamento tra le disposizioni contenute nel presente decreto e le eventuali successive modifiche riguardanti la disciplina vigente relativa al reclutamento del personale docente, agli ordinamenti scolastici ed al sistema universitario e dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica.

27. Le università adeguano i regolamenti didattici di ateneo alle disposizioni del presente decreto in modo da assicurare che i relativi corsi siano attivati a partire dall'anno accademico 2011/2012.

Art. 16 - Norma finanziaria

1. I corsi di cui al presente decreto sono organizzati dalle università e dalle istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica, nel rispetto di quanto previsto dal decreto del presidente della Repubblica 25 luglio 1997, n. 306.

Art. 17 - Entrata in vigore

1. Il presente decreto entra in vigore a partire dal quindicesimo giorno dalla data di pubblicazione in Gazzetta Ufficiale.

Collana “I Quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna”

<i>N.</i>	<i>Titolo</i>	<i>Anno</i>
1	L’Amministrazione scolastica in Emilia-Romagna	2002
2	Uno sguardo sul sistema scolastico dell’Emilia-Romagna	2002
3	Istituti Comprensivi in Emilia-Romagna	2002
4	La formazione in servizio del personale	2002
5	La scuola in ospedale dell’Emilia-Romagna	2002
6	Una scuola allo specchio. Rapporto regionale 2003 sul sistema scolastico in E. Romagna	2003
7	Le buone pratiche della flessibilità	2003
8	Il portfolio degli insegnanti	2004
9	Sperimentazione della riforma in Emilia-Romagna	2004
10	Una scuola in ... attesa. Rapporto regionale 2004 sul sistema scolastico e formativo in Emilia-Romagna	2004
11	Curricoli di scuola	2005
12	Idee di tempo idee di scuola	2005
13	Una scuola alla prova. Rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione	2005
14	Valutare per migliorarsi	2005
15	Appassionatamente curiosi. Per una didattica delle scienze dell’atmosfera	2006
16	Una scuola tra autonomia ed equità. Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione	2006
17	Genitori nella scuola della società civile	2006
18	Tra riforma e innovazione. I nuovi ordinamenti nelle scuole del I ciclo e dell’infanzia in Emilia-Romagna	2006
19	C’è musica e musica: scuole e cultura musicale?	2006
20	Autonomia, docenti, nuove professionalità. Percorsi di formazione tra Università e scuola	2006
21	Cittadinanza attiva e diritti umani	2006
22	Cercasi un senso, disperatamente – Contributi ed esperienze per il contrasto al disagio giovanile e alla dispersione scolastica	2006
23	Teaching English – Ricerca e pratiche innovative per la scuola primaria	2006
24	Scuola, lavoro, impresa. Costruire in sussidiarietà si può	2007
25	La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 (volume I)	2008
26	La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 (volume II)	2008
27	Scienza, Conoscenza e Realtà. Esperienze di didattica delle scienze	2008
28	Essere docenti. Manuale per insegnanti neoassunti 2009	2009
29	Le scuole paritarie nel sistema nazionale di istruzione	2009

I volumi della collana “I Quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna” sono pubblicati dalla casa editrice Tecnodid di Napoli.

Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna
 Via de’ Castagnoli, 1 - 40126 Bologna - Tel. 051 3785602
 email: direzione-emiliaromagna@istruzione.it - Sito web: www.istruzioneer.it

*Finito di stampare nel mese di marzo 2011
per conto della Tecnodid Editrice
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
da Grafica Sud – Casalnuovo (NA)*