

## **Franco Frabboni**

### **Quando la scuola scrive i propri diari di classe**

#### **O. Premessa**

Introdurre nella scuola del ventunesimo secolo la strategia didattica della *narrazione diacronica* dell'allievo e dell'allieva (del loro lungo viaggio formativo nell'obbligo e nel postobbligo) convalida - sul piano teorico ed empirico - una nostra tesi convinta. Questa. La scuola della Riforma necessita di un "contenitore" di *storie personali*, di *biografie longitudinali* che alle quali dare il nome di *portfolio*, di *diari di classe*. Non soltanto nei confronti di quelli - già noti - chiamati a redigere l'album scolastico degli *allievi*, ma anche di "tasche" analoghe dove archiviare il mondo professionale dell'*insegnante*. Queste seconde, si propongono come una sorta di "registratore" degli standard qualitativi raggiunti dal docente su tre sue competenze ineludibili: il *sapere*, il *saper-fare* e il *saper-essere*.

#### **1. Il portfolio, monografia dell'allievo e dell'allieva**

##### **1.1. Se il portfolio si aggira tra i banchi di classe**

Siamo senza incertezze dalla parte del *portfolio* che campeggia da stella luminosa nel cielo della prossima scuola della Riforma. Il suo messaggio educativo è esplicito e illumina questo minifirmamento. Se si intendono *personalizzare* i vissuti relazionali e le competenze cognitive che gli allievi incontreranno lungo i sentieri delle nuove Indicazioni nazionali (ex Programmi), il *portfolio* appare un prezioso e affidabile dispositivo pedagogico-didattico: perché capace di "declinare" i sistemi *simbolico-culturali* (le finalità formative e gli obiettivi relazionali e cognitivi) sulle *dimensioni di sviluppo* (reali e virtuali: bisogni, interessi, esperienze, capacità, vocazioni) dei singoli scolari.

Appreziamo pertanto il debutto del *portfolio* nel sistema formativo del nostro Paese.

Così recita il documento ministeriale nelle righe in cui lo teorizza. "Il portfolio (o cartella o portafoglio) delle competenze individuali accompagna il bambino dall'ingresso all'uscita della scuola dell'infanzia. E' una collezione strutturata, selezionata e commentata di materiali prodotti dal bambino che consente una ricostruzione del suo processo di maturazione e, allo stesso tempo, della maggiore o minore pertinenza degli interventi didattici adottati. Seguirà poi lo studente per tutta la durata del suo percorso scolastico. Con gli opportuni adattamenti potrà, inoltre, rimanere un documento che accompagna i cittadini anche dopo la loro formazione

iniziale come strumento da utilizzare per la ricerca del lavoro, la riconversione professionale e la formazione continua”.

## 1.2. Tre spiagge pedagogico-didattiche

Con il *portfolio*, la nostra scuola apre tre rotte pedagogico-didattiche che portano diritto su altrettante spiagge, nelle quali si danno sistematicamente la mano i diritti educativi del *soggetto in formazione* (l’allievo e l’allieva) e i diritti culturali degli *oggetti della formazione* (le conoscenze). Le tre spiagge alle quali conduce il “veliero” del *portfolio* portano rispettivamente il nome di **monografia**, **personalizzazione** e **competenze**. Su il sipario per dare loro voce.

(a) **La monografia**. - Questa prima spiaggia è già stata popolata dalla scuola di casa nostra. Durante la sperimentazione della sua prestigiosa modellistica educativa - scuola materna a *nuovo indirizzo*, scuola elementare a *tempo pieno*, scuola media a *tempo lungo*, scuola *comprensiva* - la scuola di casa nostra ha issato a lungo, su questa riva, la bandiera della **monografia**. Il *portfolio* ha il merito di riconoscere e legittimare questo primo vessillo, perchè simboleggia una scuola che pratica la **monografia** allo scopo di pervenire ad un’interpretazione “ecosistemica” dell’allievo e dell’allieva : finalmente misurati e valutati nella complessità dei loro rendimenti cognitivi e relazionali. La **monografia** è una sorta di telecamera accesa sulle condotte e sui profitti (cognitivi e non) del singolo scolaro come del gruppo-classe. Di più. La valutazione, tramite la **monografia**, totalizza un giudizio complessivo della *qualità* e della *produttività* dei processi di conoscenza e di relazione che nascono e crescono in classe come in interclasse. La valutazione sommativa (finale) non viene data soltanto dall’esito dalle prove conteggiabili con la misurazione, ma costituisce il frutto del rendimento d’insieme dei processi di istruzione e di socializzazione scolastica. Nel senso che comportamenti quali l’impegno, la dedizione, lo sforzo, la cooperazione, la disponibilità vanno apprezzati come condotte *etico-sociali* da premiare e da conteggiare nel *profitto complessivo*.

Per potere perseguire l’auspicata lettura “ecosistemica” dell’allievo, la valutazione - tramite l’apporto del *portfolio monografico* - ha il compito di garantire un rapporto di stretta interdipendenza con il Piano dell’offerta formativa della scuola.

Programmare i processi di formazione significa predisporre le strategie di misurazione-valutazione degli stadi di avanzamento delle *unità di apprendimento* delle singole discipline e dei *progetti didattici* interdisciplinari di natura trasversale. Quindi, degli stadi di avanzamento dei molteplici dispositivi di apprendimento: monocognitivi, metacognitivi, fantacognitivi.

(b) **La personalizzazione**. - Questa seconda spiaggia è già stata popolata dalla scuola di casa nostra. Durante la sperimentazione della sua prestigiosa modellistica educativa - scuola materna a *nuovo indirizzo*, scuola elementare a *tempo pieno*, scuola media a *tempo lungo*,

scuola *comprensiva* - la scuola di casa nostra ha issato a lungo, su questa riva, la bandiera della *personalizzazione*. Il *portfolio* ha il merito di riconoscere e legittimare questo secondo vessillo, perchè simboleggia una scuola nella quale l'allievo viene posto al "centro" dei suoi percorsi educativi. Traguardo possibile a patto di *conoscerlo* (attraverso procedure osservative in grado di documentare la "biografia" delle sue motivazioni, interessi, attitudini, vocazioni), di *orientarlo* e di renderlo *attivo* e *protagonista* nella vita della scuola. In questa prospettiva, appare di indubbio guadagno formativo la *Didattica delle classi eterogenee*. Questa richiede procedure di insegnamento molto attente ai livelli-capacità e ai tempi-modalità di apprendimento di ogni allievo, in un contesto formativo della scuola che assicuri - nel contempo - dinamiche e "vissuti" di *classe* ricchi di contrappunti emotivo-affettivi ed etico-sociali attraverso variate dinamiche di gruppo.

(c) *Le competenze*. - Questa terza spiaggia raramente è stata popolata dalla scuola di casa nostra, per cui sulla sua riva quasi mai ha preso vento la bandiera delle *competenze*. Il *portfolio* ha il merito di issare questo terzo vessillo simbolo della presenza di *allievi competenti*.

Ci sembra di potere affermare che la categoria cognitiva della *competenza* appare vincente per liberare la scuola dai diffusi segni di nozionismo e di precettismo presenti tuttora tra le sue pareti. In particolare, la pratica delle *competenze* ha il compito di qualificare i processi di apprendimento degli allievi portandoli ai piani nobili del *pensiero della domenica*. Siamo alla *mente meridiana*: che non è costretta ad *anticipare* le conoscenze al sabato, ma neppure è disponibile a *posticiparle* al lunedì. In questa prospettiva, le *competenze* hanno il compito di indicare la strada alla *progressività cognitiva*. Cioè a dire, sono una preziosa bussola di orientamento sia per la "progressiva" costruzione delle *formae mentis* (endogene) degli allievi, sia per la "progressiva" costruzione di metaconoscenze *capitalizzabili* (esogene) in quanto spendibili nella vita sociale dello scolaro e della scolara.

### 1.3. Il portfolio zaino per l'Orientamento

Va dato merito alla Riforma in atto di avere alzato il sipario e dato voce ufficiale al *portfolio individuale* delle "competenze" accumulate dall'allievo durante il suo percorso di studi. Abbiamo già affermato che la categoria cognitiva della "competenza" appare vincente per liberare la scuola dalle sue ricorrenti cifre di inattualità e di enciclopedismo culturali. Cancellando soprattutto i segni diffusi di nozionismo e di verbalismo presenti tuttora nella sua cultura ufficiale. Questa disinfezione cognitiva dentro le pareti scolastiche può risultare strategica per dare compiutezza epistemologica (*statuto*) alle discipline curricolari, nonché cittadinanza culturale ai "saperi" trasversali (interdisciplinari) fondamentali per potere decifrare questa società complessa e in transizione.

Dunque, una mossa vincente - ancora da giocare - che porterà al passaggio da una scuola dei Programmi (l'Autonomia annovera - tra i suoi riconosciuti pregi - anche il merito della loro "morte": perché sono simbolo, in negativo, di un'istruzione vincolante e precettistica che annulla l'identità sociale degli allievi) all'attesa luminosa alba di una scuola delle "competenze": a patto che sappiano garantire una *progressività cognitiva* siglata da una duplice identità curricolare.

La *prima identità curricolare* mira ad equipaggiare gli allievi delle competenze cognitive afferenti all'alfabetizzazione primaria, in grado di tradursi in unità di conoscenza capitalizzabili (esogene): spendibili nella vita familiare, comunitaria e del tempo libero di questo ventunesimo secolo.

La *seconda identità curricolare* mira ad equipaggiare gli allievi delle *formae mentis* (endogene) capaci di interiorizzare e conservare a lungo l'alfabetizzazione primaria. Un'alfabetizzazione, questa, che oggi tende ad "evaporare" precocemente nelle menti degli allievi, con il risultato di accelerare forme diffuse di neoanalfabetismo di ritorno, di illitteratismo comunicativo.

A partire da queste considerazioni curricolari, il *portfolio* non solo accumula meriti perché apre ad un'istruzione nel nome e nel segno delle *competenze cognitive*, ma anche perché fornisce informazioni preziose alle pratiche di *orientamento* dell'allievo e dell'allieva. Come dire, funge da bussola affidabile per il viaggio che porta ai traguardi dell'obbligo e del postobbligo.

Con il *portfolio*, la nostra scuola apre altre due rotte pedagogico-didattiche che portano rispettivamente il nome di *individualizzazione* e di *orientamento*. Su il sipario per dare loro voce.

(a) *Anzitutto, l'individualizzazione*. - L'introduzione nella vita della scuola della Didattica dell'*individualizzazione* dei percorsi formativi è possibile a condizione di dare via-libera a strategie di insegnamento-apprendimento capaci di rendere l'allievo protagonista dei suoi processi di istruzione e di socializzazione. Come dire, sullo sfondo sta una scuola che decide di essere dalla parte del *soggetto che apprende*. Finalità possibile - questa - a patto che l'insegnamento del docente si tramuti in *apprendimento* per lo scolaro e la scolara. Il tutto a partire dagli allievi in situazione di disabilità, che chiedono legittimamente il rispetto sia dei loro *alfabeti esistenziali* (le cui parole "al-maiuscolo" portano il nome di bisogni, emozioni, interessi, aspettative, utopie), sia dei loro *alfabeti cognitivi* (le cui parole "al-maiuscolo" portano il nome di registri linguistici, congegni logico-formali, potenzialità creative).

E' la *classe* che mira ad una integrazione "compiuta" dell'allievo in situazione di disabilità: perché impegnata ad assicurargli elevati coefficienti di istruzione e di socializzazione, di alfabetizzazione primaria e secondaria, nonché di integrazione comunitaria. Per questo deve necessariamente esporre sul suo portone di ingresso la *bandiera didattica* intitolata alla strategia dell'**individualizzazione**.

E' fondamentalmente sul palcoscenico della *classe* che è possibile dare voce (dare cittadinanza didattica) alle strategie di *individualizzazione cognitiva*. Queste, non prevedono itinerari di insegnamento singolarmente "assistiti" su ogni allievo, ma piuttosto un allestimento didattico della *classe* per gruppi a livello (omogenei per rendimento-profitto cognitivo). Quando il docente (a partire dal docente-tutor, come prevedono i nuovi Programmi) intende "individualizzare" i percorsi di alfabetizzazione, dovrà predisporre - per i singoli gruppi a livello - differenziati contenuti di conoscenza (unità di apprendimento a livello) quanto a struttura *linguistica* e a struttura *logico-formale*, assicurando nel contempo flessibilità dei tempi-ritmi di apprendimento al fine di renderli il più possibile *a misura* dei singoli scolari.

Dunque, la *classe* è la fidanzata naturale delle procedure di **individualizzazione dell'apprendimento**. I suoi spazi didattici risultano del tutto idonei e funzionali per dare via libera alla costituzione di gruppi di allievi dall'analogo rendimento (profitto) disciplinare: gruppi da tenere "temporaneamente" in vita quando la *classe* è chiamata ad operare i passaggi cognitivi (i nuclei disciplinari) più *difficili* e *selettivi* delle singole materie curriculari.

Intendiamo affermare, in altre parole, che la *classe* va didatticamente apprezzata quale spazio propedeutico specifico per allestire percorsi cognitivi *a misura* degli allievi. Cioè a dire, dotati di difficoltà e di "altimetrie" cognitive declinate sugli *stili di apprendimento* del singolo scolaro e della singola scolara.

Questo significa somministrare didatticamente le *conoscenze di base* in modo che siano masticabili e digeribili da ogni discente; significa, conseguentemente, offrire "saperi" che siano in sintonia con i *tempi-ritmi* di apprendimento dell'allievo e, insieme, siano a misura dei suoi *registri linguistici* (ristretti e/o elaborati) e dei suoi *schemi logici* (concreti e/o astratti, induttivi e/o deduttivi et al.).

Tramite la procedura dei gruppi a livello, l'insegnante viene posto nelle condizioni didattiche ottimali per promuovere **itinerari individualizzati**: differenziati e ritagliati rigorosamente sui *tempi-ritmi* di assimilazione nonché sui *paradigmi* linguistici, logici ed euristici di interiorizzazione e di elaborazione cognitiva che sono propri dello zaino cognitivo di ciascun allievo.

La strategia didattica dei gruppi a livello gioca dunque da contraltare alla pratica diffusa, in classe, dell'insegnamento-apprendimento *simultaneo* e *contestuale* (**non-individualizzato**, come nel caso della *lezione* del docente): strategia - questa - indifferente e disattenta nei confronti dei dispositivi di accumulazione-elaborazione cognitiva di cui è titolare il singolo allievo.

Mettiamo alla “moviola” - in gigantografia e al rallentatore - due modelli di *individualizzazione dell'apprendimento* di nome, rispettivamente, *streaming* e *mastery learning*. Il merito di entrambi è quello di assicurare sempre all'allievo/a il “transito” da un gruppo all'altro, in rapporto alle oscillazioni del proprio rendimento cognitivo.

(a) Il primo modello di *individualizzazione didattica* che già abbiamo proposto con convinzione è quello denominato *streaming*.

(b) Il secondo modello di *individualizzazione didattica* che già abbiamo proposto con altrettanta convinzione è quello denominato *mastery learning*

In queste righe riassumiamo i *punti-sosta* (le stazioni) del viaggio dello *streaming* e del *mastery learning* lungo i sentieri delle unità di apprendimento in *classe*.

Stazione numero 1. - Suddivisione degli allievi in gruppi (*streaming*: 4-5 unità, omogenee per rendimento cognitivo; *mastery*: 5-6 unità, eterogenee per rendimento cognitivo) a ciascuno dei quali viene somministrato un set di fascicoli-pacchetti didattici (diversi per i gruppi dello *streaming*; identici per i gruppi del *mastery*). Il docente dà indicazioni supplementari sulle modalità di svolgimento dell'*unità di apprendimento*, orienta sull'impostazione da dare al lavoro di gruppo e sui criteri di approccio ai singoli contenuti, informa sull'uso corretto dei materiali e sui modi di *autovalutazione* delle produzioni cognitive che gli allievi verranno via via accumulando.

Stazione numero 2. - Accurata predisposizione dei *fascicoli didattici* - corredati di brani di manuali, testi alternativi, schede, audiovisivi, ipertesti, sequenze di istruzione programmata, giochi didattici e altro - “depositari” di sequenze disciplinari (unità o sotto-unità di apprendimento) e predisposti per un apprendimento su misura: a partire dai registri linguistici e dai dispositivi logico-formali di ciascun allievo.

Stazione numero 3. - Somministrata una *sotto-unità di apprendimento* le due strategie indicate percorrono itinerari didattici separati.

La strategia dello *streaming* prevede, da parte del docente, una semplice correzione-valutazione del risultato cognitivo di ogni gruppo e l'immediata consegna del fascicolo successivo per lo studio della seconda *sotto-unità di apprendimento*.

Il *mastery learning* prevede, invece, uno stop allo scopo di verificare, mediante una *valutazione formativa*, le competenze acquisite da ciascuno scolaro al fine di fare partire un gruppo di “recupero” per gli allievi in difficoltà cognitiva. Questo comporta la programmazione e la costruzione, da parte del docente, di una serie di *test di controllo* in itinere. Attraverso questi, non si mira a ratificare delle classificazioni di livello (voti, note, et al.) ma piuttosto a registrare, all'atto del loro emergere, gli *apprendimenti non acquisiti*, i “ritardi” accumulati dagli allievi dopo la somministrazione della *prima sottounità*. Cogliere sul fatto i deficit cognitivi significa, per l'appunto, evitare il loro accumulo: e con esso, l'inefficacia di qualsivoglia strategia didattica di “recupero” dei disavanzi culturali.

Dunque, la *valutazione formativa* permette di depistare precocemente le difficoltà incontrate e,

conseguentemente, di disporre le procedure di *rinforzo* e di *recupero*: tali da assicurare un largo fronte di avanzamento degli allievi sui processi di apprendimento presenti nelle singole *unità didattiche*. Questa, la fase di “recupero” del *mastery*. Certificate (tramite la *valutazione formativa*) le competenze cognitive e tecnico-operative raggiunte dai singoli allievi, i docenti hanno il compito di predisporre degli itinerari di apprendimento alternativi (questa volta per *gruppi a livello*) per coloro che accusano una non-raggiunta comprensione dei “saperi” che connotano la singola *sotto-unità di apprendimento*.

Con la *fase di recupero* si predisporre, in altre parole, una sorta di modulo di servizio che si stacca dalla catena in successione del *mastery*, riprende - con altri materiali didattici - il contenuto informativo della prima frazione, per poi ritornare in pista allineandosi di nuovo con la catena madre.

Stazione numero 4. - Gli allievi, a questo punto, passano alle altre frazioni in cui è stata divisa l'*unità di apprendimento*. Al termine di ciascuna *sotto-unità* si sosta di nuovo per la valutazione formativa (e per il “recupero” con il modello del *mastery*): così fino a superare tutti gli anelli che compongono la catena dell'unità di apprendimento.

Al termine dell'*unità di apprendimento* è prevista una *verifica* finale - detta *sommativa* - che integra, tramite un *test* conclusivo, il controllo delle conoscenze che il discente ha interiorizzato nelle fasi interne dello *streaming* e del *mastery*. La somma dei “saperi” accumulati indica la *competenze complessive* che una data sequenza didattica è stata in grado di assicurare ad ogni allievo.

Con l'*individualizzazione* dell'insegnamento-apprendimento sbarchiamo dunque sulle spiagge didattiche di una scuola *a misura* della sua utenza, rispettosa degli *stili cognitivi* dei suoi allievi. *Individualizzare* l'apprendimento significa predisporre i percorsi di insegnamento sulle modalità di comprensione, interpretazione, di analisi-sintesi e di intuizione-invenzione del singolo allievo. In metafora, significa “cucinare” didatticamente le conoscenze in modo che siano masticabili e digeribili da ciascuno scolaro.

**(b) Poi, l'orientamento.** - Va dato merito alla Riforma in atto di avere alzato il sipario e dato voce ufficiale all'*orientamento*. Soprattutto perché lo fa volare in groppa al *portfolio*, al quale si attribuisce il compito di raccogliere e di archiviare, nel suo grande zaino, le “biografie” relazionali e cognitive degli allievi. Questo strumento di conoscenza può contribuire a raffreddare l'inaccettabile diffusione della patologia di nome “dispersione”, generata anche dall'odierna scolarizzazione di massa. Per potere curare questa malattia scolastica, un'efficace medicina è indubbiamente l'*orientamento*, inteso quale pratica “conoscitiva” dell'allievo da tenere in vita durante l'intero suo percorso scolastico. Da un lato, perché *orientare* significa chiedere all'istruzione scolastica di essere rispettosa degli stili cognitivi degli allievi. Dall'altro

lato, perché *orientare* significa ridimensionare l'egemonia dell'istruzione "monocognitiva" (il quanto sapere: forzatamente riproduttivo e impersonale perché mnemonico, enciclopedico, ripetitivo) per dare piena cittadinanza all'istruzione "metacognitiva" (il come sapere: l'imparare ad imparare, vale a dire la capacità di smontare e di ricostruire le proprie conoscenze, nonché il controllo dei propri meccanismi cognitivi in termini di padronanza del funzionamento della propria macchina della mente). Il tutto nella seducente prospettiva dell'*autoapprendimento*.

#### 4. Tre possibili derive

In poche righe, sintetizziamo alcuni *venti contrari* (alcune zone-rischio) che potrebbero fare naufragare il "veliero" del *portfolio* su derive lontane dalle spiagge sulle quali abbiamo piantato le sue bandiere colorate e gonfie di vento pedagogico-didattico.

(a) **Primo punto rischio.** - Il *portfolio* sembra sarà redatto diacronicamente dal tutor. Se è vero che questa soluzione probabilmente assicura maggiore unitarietà, organicità e sistematicità ai materiali didattici da porre nel *portfolio*, è altrettanto vero che potrebbe mettere la "sordina" pedagogica alla *collegialità* nella progettazione-conduzione-verifica dei percorsi formativi della scuola. Con questo negativo esito. La *collegialità* potrebbe scomparire dal "monitor" della scuola della Riforma.

(b) **Secondo punto rischio.** - Il *portfolio* fa della famiglia una sorta di "tutor-aggiunto", un secondo tutor. Se è vero che la famiglia (meglio: i genitori) va largamente coinvolta nella vita della scuola, è altrettanto vero che questa non può prendere il posto del *collegio degli insegnanti* nei processi di progettazione e di valutazione del sistema formativo.

(c) **Terzo punto rischio.** - Il *portfolio* potrebbe scivolare verso una deriva formalistico-burocratica. Se è vero che per potere redigere una *monografia ecosistemica* occorre riempire un voluminoso "cesto" (diacronico) di materiali informativi e didattici altamente formalizzati, è altrettanto vero che questi possono anche diventare delle rigide e ripetitive "tessere" di un mosaico delle personalità degli allievi del tutto *deformato*: quindi, inattendibile e inaffidabile.

## 2. Il portfolio, monografia del docente

### 2.1. Per un profilo dinamico dell'insegnante

Anche il *portfolio dell'insegnante* assume il volto di una *monografia*. Il suo testo dovrà essere redatto dallo stesso docente (auto-valutazione) con il contributo integrativo di osservatori esterni (etero-valutazione). Una biografia a due mani della sua professionalità al fine di pervenire ad un'interpretazione "ecosistemica" del suo *fare-scuola*: finalmente misurato e valutato nella complessità dei suoi rendimenti culturali, didattici e relazionali. La valutazione del docente, tramite la *monografia*, totalizza un giudizio complessivo sulla *produttività* e sulla

*qualità* vuoi dei processi di conoscenza, vuoi delle dinamiche relazionali e valoriali che nascono e crescono nella classe come nell'interclasse (laboratori, atelier, centri di interesse, aule didattiche decentrate).

Nel "cielo" della Riforma della scuola approvata dal Parlamento nel 2003, la stella (l'art.5) che brilla per intensità di luce è quella che sancisce una *professionalità degli insegnanti* colta e competente, capace di aprire le menti degli allievi su affascinanti e critici orizzonti culturali, illuminati a giorno da forme "plurali" di conoscenza.

Muovendo da questa convinzione pedagogica, la prossima scuola del ventunesimo secolo potrà aggiungere - tra le sue molteplici "cifre" di innovazione istituzionale, di ammodernamento organizzativo e di qualità culturale - *anche* un'elevata (a livello universitario) e paritetica (per ogni grado scolastico) **formazione iniziale degli insegnanti**. A questa, va accompagnata una altrettanto qualitativa **formazione in servizio**: continua e permanente. Soltanto una professionalità alta e colta dei docenti potrà assicurare alle giovani generazioni l'opportunità di disporre precocemente degli occhiali *cognitivi* e *valoriali* necessari per potere capire e partecipare - da protagonisti - al romanzo esistenziale di una società del cambiamento, complessa e in-transizione.

Dunque, la **formazione iniziale e in servizio** dei docenti quale passaggio obbligato per potere consegnare alla scuola una diffusa credibilità e legittimazione culturale da parte della propria collettività nazionale.

Se un'elevata **formazione degli insegnanti** è lo specchio molto affidabile per visualizzare la mission pedagogica e didattica attribuita alla *scuola* da parte della società, ne consegue che il **portfolio del docente** può esporre, tendenzialmente, una medaglia a due facce: l'una, *statica*; l'altra, *dinamica*.

(a) Primo modello: *un profilo statico dell'insegnante*. - Il **portfolio del docente** documenta ed è testimone, in questo primo modello, di una professionalità funzionale allo stato-quo, al mantenimento di un modello scolastico fuori-corso, inefficiente e inefficace. Conseguentemente, tanto la *formazione iniziale* quanto quella *in servizio* vengono erogate (e interiorizzate) quali processi di ratificazione di una professionalità e di un fare/scuola tradizionali.

Da una parte, un docente di basso profilo culturale e privo di autonomia formativa; dall'altra parte, una scuola subalterna alle disposizioni ministeriali e rinchiusa in una velleitaria autoreferenzialità formativa.

Di qui una prima equazione. Quanto più la *professionalità* dell'insegnante accusa un *respiro corto* - quando viene rimpicciolita vuoi nell'immagine ipertrofica del docente *tuttologo*, vuoi nel culto delle competenze tecnicistiche - tanto più viene mitizzato il docente depositario/trasmittitore di modelli formativi precostituiti, surgelati, canonici.

(b) Secondo modello: un profilo dinamico dell'insegnante. - Il **portfolio del docente** documenta ed è testimone, in questo secondo modello, di una professionalità al servizio di una scuola in cammino verso il “cambiamento”. Conseguentemente, tanto la *formazione iniziale* quanto quella *in servizio* vengono erogate (e interiorizzate) quali processi generatori di una *scuola* capace di essere culturalmente al passo dei tempi. In grado di assicurare agli allievi le competenze cognitive, interattive ed etico-sociali necessarie per potere decidere - autonomamente - come diventare donne e uomini, domani.

Di qui una seconda equazione. Quanto più la formazione iniziale espone un *respiro lungo* - quando dispone di un compasso largo, aperto sull'intero quadrilatero professionale del sapere, saper-fare, saper-interagire e saper-essere - tanto più l'insegnante si veste dei panni dell'architetto dell'educazione e dell'istruzione. Una professionalità *forte*, capace di ottimizzare tanto il versante dell'*apprendimento* (equilibrio tra piano relazionale e cognitivo del curricolo; stretta interazione tra competenze disciplinari e interdisciplinari; opzione per l'imparare ad imparare rispetto alla riproduzione delle conoscenze), quanto il versante della *socializzazione* (apertura della scuola ai problemi della società e della famiglia al fine di una precoce educazione alla cittadinanza; promozione di gruppi di studio e di ricerca per la co-costruzione delle conoscenze: esempio, i laboratori; la pratica della collegialità e del cooperative learning) nel nome sempre di una scuola che abiliti a pensare con la *propria testa* e a sognare in con il *proprio cuore*.

Le nostre simpatie vanno senza incertezze per un **portfolio** che custodisca un **modello dinamico** dell'insegnante. Questo, il suo punto-qualità, la sua specificità pedagogica. La formazione iniziale dei “maestri” (scuola dell'infanzia e scuola primaria) e dei “professori” (scuola secondaria di primo e di secondo grado) deve avere a disposizione, nel proprio arco professionale, una *freccia educativa* capace di colpire un obiettivo oggi improcrastinabile: la costruzione di una **persona** (di un uomo e di una donna) dalle elevate competenze culturali ma anche da cifre diffuse di *moralità* e di *valorialità*.

Dunque, la *formazione iniziale* degli insegnanti (accompagnata da quella *in servizio*) dovrà necessariamente costituire un limpido specchio di rifrazione dell'eccezionale ruolo *culturale* e *civile* che la scuola è chiamata a svolgere sulle già percorribili praterie incontaminate del duemila. Il che significa che soltanto ponendo la scuola (e il suo corpo docente) a “crocevia” della sempre più ramificata rete dei *luoghi formativi* si potranno sfidare e contrastare - con la forza del *pensiero democratico* (la scuola è la sola istituzione culturale deputata a garantire l'*uguaglianza* delle opportunità formative) e del *pensiero plurale* (la scuola è la sola istituzione culturale deputata ad assicurare il *rispetto* delle “ideologie”: quindi, la libera espressione dei molteplici dei punti di vista politici, etico-sociali, valoriali e religiosi) - le *epocali rivoluzioni* che stanno illuminando il firmamento stellare di questo millennio al debutto.

In sintesi. Il *portfolio dell'insegnante* dovrebbe chiaramente documentare se la sua professionalità punta la prua verso gli scogli di una professionalità *statica* oppure verso le spiagge luminose di una professionalità *dinamica*. Con l'auspicio che la rotta prescelta sia questa seconda.

## 2.2. La valigetta ventiquattrore dell'insegnante

La *formazione iniziale degli insegnanti* potrà pervenire ad una professionalità colta e competente a condizione che - dopo cinque anni di formazione universitaria - il docente abbia ben stretta nelle mani una sua personale *valigetta ventiquattrore*. Questa, conterrà il repertorio dei ferri del mestiere senza il quale non potrà disporre di "durature" competenze professionali con le quali potere praticare un *insegnamento-apprendimento* che sia attento sia alle ragioni dei sistemi simbolico-culturali (disciplinari e interdisciplinari) della *quota nazionale* del curriculum, sia alle ragioni delle dimensioni di sviluppo dell'allievo (le sue motivazioni-esperienze-interessi) che troveranno attenzione nella *quota locale* del curriculum. Non solo un insegnante equipaggiato di una professionalità colta e competente, dunque, ma anche altamente qualificato nell'ambito della Didattica, al fine di disporre di sicure padronanze nel traslocare *saperi-linguaggi-valori* da un ambiente formativo (per esempio, la scuola) ad un soggetto in età evolutiva (per esempio, l'allievo).

La professionalità degli insegnanti (e il *portfolio* ha il compito di documentarla) è in stretta equazione con il sapere progettare-costruire-condurre collegialmente il Piano dell'offerta formativa. Questo "macroindicatore" dell'efficienza, dell'efficacia e dell'equità di un istituto scolastico (antagonista implacabile di una *scuola del Caso*) rappresenta un prezioso congegno metodologico capace di dare *intenzionalità* (finalità e meta: e non estemporaneità e casualità) ai percorsi multipli di socializzazione e di alfabetizzazione disseminati nella scuola.

La nostra speranza pedagogica è che l'arco professionale dell'insegnante possa disporre di *quattro frecce* acuminate: sia sul piano disciplinare, sia sul piano didattico, sia sul duplice piano relazionale e deontologico delle scienze dell'educazione. A partire dalla Riforma degli studi accademici, i nuovi corsi di studio rivolti alla formazione universitaria dei docenti (del preobbligo, dell'obbligo e del postobbligo) non potranno prescindere da una preliminare *teoria del profilo* dell'insegnante. Un "profilo" - da conservare nel *portfolio* come carta d'identità, come passaporto professionale - che dovrebbe rispondere a queste quattro irrinunciabili *competenze professionali*.

(a) **Il sapere.** La competenza disciplinare. - È intesa come padronanza culturale (storico-epistemologica) delle *materie di insegnamento* e come capacità a sapersi confrontare e a contaminarsi con altre discipline (*interdisciplinarietà*).

(b) **Il saper fare.** La competenza didattica. - È intesa come padronanza metodologica ed empirica nell'ambito sia della *didattica generale* (padronanza delle procedure di progettazione,

di innovazione e di controllo-valutazione), sia delle *didattiche disciplinari* (padronanza degli “statuti” disciplinari e interdisciplinari e delle strategie del loro insegnamento-apprendimento).

(c) ***Il saper stare con gli altri. La competenza relazionale.*** - È intesa come padronanza nell’ambito delle dinamiche di *comunicazione-socializzazione*, nonché come capacità di controllo degli atteggiamenti del docente nelle relazioni *socio-affettive* con gli allievi (capacità di analisi e di controllo del transfert e del controtransfert da parte del docente).

(d) ***Il sapere essere. La competenza deontologica*** - È intesa come professionalità pedagogica nell’ambito delle *scienze dell’educazione*. Questa competenza mira alla salvaguardia della singolarità (l’irripetibilità-irriducibilità-inviolabilità del *soggetto-persona*), fortemente minacciata in questa stagione storica da diffusi processi di massificazione generati da una triplice *globalizzazione*: dei *mercati* (la cui “cifra-rischio” si chiama spietata competitività in ambito socioeconomico, e, conseguentemente, in ogni dimensione esistenziale), dell’*informazione* (la cui “cifra-rischio” si chiama parcellizzazione elettronica del linguaggio e del pensiero) e della *cultura* (la cui “cifra-rischio” si chiama uniformizzazione e omologazione dei modelli di vita quotidiana).

Per riassumere, le *competenze professionali* del futuro insegnante vanno dunque ritagliate su questi quattro “comparti” del suo ***portfolio***. E’ un modello di *formazione iniziale* dei docenti - da conservare gelosamente durante il viaggio della *formazione in servizio* - che tendenzialmente dà luce ad una professionalità “ecosistemica”, *a più dimensioni*. Intitolata sia alle competenze disciplinari e didattiche, sia ad altre due ineludibili competenze professionali, che prendono il nome del sapere-interagire (il “sapersi” mettere in *relazione educativa*) e del sapere-essere (il “sapere” promuovere il *soggetto-persona*).

La nostra opzione va senza incertezze per una formazione iniziale *a più dimensioni*. Quindi, verso un ***portfolio a più tasche***. Se malauguratamente si optasse per un ***portfolio*** privo della doppia tasca *relazionale* (il “sapere” *interagire* con gli allievi) e *pedagogica* (il “sapere” *essere-persona*) - questa non è la strada intrapresa dalla Riforma Moratti - la professionalità degli insegnanti risulterebbe dimezzata: povera di respiro educativo, quand’anche disponesse di quello formativo.

Un ***portfolio a più tasche*** è perseguibile in una scuola dei ***laboratori***. Intesi, questi, quali *spazi di interclasse* - atelier, biblioteca, museo didattico, centri di interesse, palestra, sale comuni, auditorium et al. - dotati di elevate cifre formative.

(I) La prima identità formativa del ***laboratorio*** porta il nome di ***stile relazionale***, per via delle dense ed elevate *cifre socioaffettive* che mette a disposizione degli allievi che lo frequentano. Innovare la scuola mediante dense *dinamiche relazionali* significa fornirla di un “controveleno” vincente nei confronti dei lunghi parcheggi davanti al televisore e/o al computer ai quali sono indotti gli allievi a casa: da soli, in compagnia *no-stop* del bottone del telecomando e del

*mouse*. Questo per dire che il **laboratorio** può sterilizzare gli effetti perversi prodotti dai nuovi alfabeti elettronici (informatici, telematici, robotici), proprio perché educa a un *modo collettivo* di fare cultura: attraverso la discussione-costruzione-verifica collegiale e operativa dei processi di insegnamento-apprendimento scolastico.

(2) La seconda identità pedagogica del **laboratorio** porta il nome di **ricerca**, per via delle dense ed elevate *cifre inquisitive* che mette a disposizione degli allievi che lo frequentano.

Una scuola dei **laboratori** è una scuola che fa **ricerca**, impegnata quindi a qualificare e a innovare costantemente i propri percorsi di insegnamento-apprendimento.

Il punto di partenza della **ricerca** può essere un tema/argomento - sia relativo a una *materia curricolare* (prescritta dal Piano di studio nazionale), sia relativo alla *cultura extrascolastica* (da programmare nel Piano dell'offerta formativa) - da "cucinarsi" in modo che possa trovare uno sviluppo mono e meta cognitivo. Cioè a dire, oltre all'apporto monocognitivo proveniente da *contenuti* e da *linguaggi* di origine disciplinare, la **ricerca** aggiunge l'apporto metacognitivo proveniente dai molteplici punti-di-vista *interpretativi, inquisitivi ed euristici* di origine interdisciplinare, frutto dell'incontro cognitivo tra gruppi di materie "affini" quanto a statuto disciplinare.