



La formazione docente tra attualità e storia

a cura di
Giovanni Genovesi



**RICERCHE
PEDAGOGICHE**



Sodalitas Pro Investigatione Comparata Adhaesa Educationi

La formazione docente tra attualità e storia

a cura di
Giovanni Genovesi

IV Convegno Internazionale della SPICAE

Ferrara 18-20 maggio 2009



**RICERCHE
PEDAGOGICHE**

I Quaderni di R. P.

Pubblicazioni monografiche
della rivista "Ricerche Pedagogiche"

32

Giovanni Genovesi

La formazione docente tra attualità e storia
(I Quaderni di R. P.) - Prima edizione 2009.

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direzione e amministrazione: C.P. 201, 43100 Parma - Pubblicazione trimestrale - Abbonamento annuo euro 45 - Estero euro 71 - C.C. Postale: n. 12207437 - Reg. Trib. di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 388.

Logo di copertina di Franco Maria Ricci.

Redazione: Giovanni Genovesi, Alessandra Avanzini, Luciana Bellatalla, Enzo Catarsi, Maura Gelati, Angela Magnanini, Elena Marescotti, Saverio Santamaita.

Direttore responsabile: Giovanni Genovesi.

ISSN 1971-5706

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico. Per la legge italiana la fotocopia è lecita solo per uso personale *purché non danneggi l'autore*. Quindi ogni fotocopia che eviti l'acquisto di un libro è illecita e minaccia la sopravvivenza di un modo di trasmettere la conoscenza.

Indice

<i>La formazione docente tra attualità e storia. Considerazioni introduttive,</i> di Giovanni Genovesi	1
<i>Les instituts de formation des maîtres. Bilan et perspectives,</i> di Sandro Baffi	6
<i>Associativismo docente e construção da profissão nas primeiras décadas do século XX. O exemplo dos professores do ensino liceal,</i> di Joaquim Pintassilgo	17
<i>Incidencia de la reforma educativa de 1970 en la formación del profesorado: inercias y cambios,</i> di Miguel Beas Miranda	31
<i>Politica scolastica e formazione docente nell'età giolittiana,</i> di Roberto Sani	47
<i>Ruolo e funzione della maestra nell'opera di Maria Montessori,</i> di Alessandra Avanzini	59
<i>La SSIS, ovvero la formazione universitaria dei docenti in Italia (1999–2008),</i> di Elena Marescotti	71
<i>Origine e prospettive della formazione a distanza dei docenti,</i> di Floriana Falcinelli	89
<i>Formazione degli insegnanti e portfolio,</i> di Nicola S. Barbieri	100
<i>As Conferências Pedagógicas e a identidade profissional docente no Portugal oitocentista,</i> di José António Afonso	113
<i>A formação de professores primários em Portugal: permanências e mudanças,</i> di Maria Mogarro	131

<i>O associativismo dos professores do ensino primário na formação da identidade docente em Portugal (séculos XIX e XX),</i> di Margarida Louro Felgueiras	143
<i>Cultura e prática pedagógica dos professores do ensino liceal em Portugal (1947-1974),</i> di Raquel Pereira Henriques	158
<i>Modelos de formación del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI),</i> di Antonio Viñao Frago	171
<i>La construcción sociohistórica de la profesión docente: un modelo alternativo y crítico frente al normalismo,</i> di Pablo Celada Perandones	183
<i>La cultura de la ciudadanía en la formación de los maestros españoles entre la regeneración y la segunda república,</i> di Juan Manuel Fernández-Soria	201
<i>Prensa pedagógica y formación del profesorado de enseñanza secundaria en la primera mitad del siglo XX en España,</i> di Miryam Raquel Carreño Rivero, Teresa Rabazas Romero	214
<i>Conclusioni,</i> di Giovanni Genovesi	231

Formazione degli insegnanti e portfolio

Nicola S. Barbieri
Università di Modena-Reggio Emilia

1. Considerazioni preliminari

Prendiamo un qualsiasi dizionario di lingua inglese e cerchiamo il significato dell'esoterico termine portfolio:

1. cartella (di pelle o di cartone) in cui tenere disegni; 2. carica di ministro, portafoglio; 3. portafoglio titoli (partecipazioni)¹.

Quindi, "portfolio" indica, nel gergo del mondo degli artisti, un "contenitore", che racchiude di solito i migliori lavori, da presentare a un gallerista o a un acquirente; in secondo luogo, metonimicamente, anche il contenuto stesso. Il termine, passato poi in ambito pedagogico, ha assunto, come vedremo, diversi significati, tanto che secondo alcuni andrebbe utilizzato al plurale. Il presente contributo vuole brevemente ricostruire la storia di un disastro pedagogico annunciato, cioè l'introduzione del portfolio nella scuola italiana, con le Indicazioni Nazionali per i Piani personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia – nella Scuola Primaria, alias "riforma Moratti", all'inizio degli anni Duemila. Per introdurlo, si scelse l'imposizione dall'alto di contenuti tenuti lontano da ogni negoziazione, in un delirio autoreferenziale fondato, da una parte, sull'utilizzo di esperti appiattiti sulle direttive ministeriali e, dall'altro, su decisioni umorali e spesso contrastanti con le proposte commissionate. Nella prima parte, si presenta il portfolio come oggetto pedagogico, ieri e oggi: come caso particolare, è offerto il manuale di Herman e Winters², che rende conto del portfolio come strumento di valutazione della qualità di un istituto scolastico. Successivamente, si esaminerà il modello di portfolio delineato dalle Indicazioni Nazionali, evidenziandone contraddizioni teoriche e limiti applicativi. Infine, si suggerirà una pista di ricerca che possa valorizzare la professionalità degli insegnanti e migliorare le prestazioni delle scuole.

¹ V. Browne, *Odd pairs & false friends. Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra inglese e italiano*, Bologna, Zanichelli, 1987, p. 185.

² J. L. Herman, L. Winters, *Tracking Your School's Success. A Guide to Sensible Evaluation*, Newbury Park-CA, Corwin Press, 1992.

2. Il portfolio: uno strumento di formazione innovativo

2.1. Elementi di scenario: una nuova concezione dell'apprendimento e della valutazione - Il dibattito sul portfolio si colloca in uno scenario che delinea un nuovo modello di formazione, scolastica ed extra-scolastica. L'imperativo del *Life Long Learning* va di pari passo, nei documenti internazionali, con la *Learning Economy*, un sistema che valorizza la conoscenza; nei processi formativi, rispetto all'istituzione e all'insegnante, si mette al centro chi apprende, giovane o adulto. Emerge anche il tema della trasparenza dei titoli conseguiti: mentre una volta il titolo formale era sufficiente, oggi c'è un problema di certificare l'effettivo sapere di ciascuno³.

La rigida scansione in apprendimento formale, non formale e informale non tiene più, e si procede verso un bilanciamento di questi ambiti: in passato, il primo (la scuola) manteneva uno *status* privilegiato. Inoltre, l'apprendimento è visto come processo e come prodotto, mentre quest'ultimo aspetto era in passato maggiormente considerato. Infine, l'apprendimento scolastico per ricezione, puramente trasmissivo, non è più sufficiente: il contesto operativo e quello di apprendimento non devono più essere sganciati tra loro.

Anche la nozione di "competenza" presenta nuovi contenuti concettuali: l'etimologia latina del termine (*cum- petere* = chiedere insieme, pretendere) ci rimanda al fare fronte ad una situazione di sfida. Quindi, oggi, la competenza è definibile a partire dalla tipologia di attività che si devono svolgere efficacemente, essendo la necessaria sintesi di conoscenze, abilità e disposizioni per svolgere positivamente il compito.

Nel contesto anglosassone, dove la valutazione avviene prevalentemente con il metodo dei test, si è imposto, dagli anni Ottanta e Novanta, il problema di valutare il possesso di competenze che permettano di risolvere problemi complessi. Sono stati pertanto messi in discussione sia gli strumenti di valutazione sia il senso stesso della valutazione. Prima di tutto, la valutazione non è lo scopo dell'apprendimento, ma solo ciò che permette di verificare la padronanza delle competenze. Inoltre, l'apprendimento non è accumulazione di conoscenza, che rimane inerte se non si applica alla concretezza delle situazioni di vita. In terzo luogo, la valutazione tradizionale dice poco rispetto alla vita reale: il successo scolastico, poco predittivo, è indicatore sempre meno significativo. Infine, essa non promuove un processo autoregolativo: la competenza richiede che il soggetto abbia consapevolezza del sapere.

³ Il cosiddetto "portfolio Europass" (in sede ISFOL reso con "portafoglio") contiene i titoli di studio ma anche il *curriculum vitae* europeo.

La valutazione autentica (*new assessment*) rimanda quindi all'esigenza di strutturare una conoscenza organica (tra conoscenze, abilità, disposizioni interne), trasferibile in diversi contesti, autoregolabile. Una questione importante è quanto sia stimolata dal contesto formativo la riflessione sul processo di apprendimento. Per dare una risposta convincente, sorge la necessità di costruire nuovi strumenti di valutazione, tra i quali il portfolio.

2.2. Il portfolio ieri e oggi - In realtà, il portfolio era già stato usato in certi momenti particolari (il secondo dopoguerra, le crisi economiche), per riconoscere le competenze dei soggetti (di solito i più deboli: donne, giovani al primo impiego, ecc.) in vista del primo inserimento o del re-inserimento nel mondo del lavoro.

Un altro ambito di facile applicazione del portfolio è stata la documentazione delle competenze linguistiche, con il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) strutturato in tre sezioni: il passaporto linguistico; la biografia di apprendimento linguistico; il dossier (raccolta dei prodotti).

Negli anni Novanta, le definizioni di portfolio in ambito formativo sono già pedagogicamente consistenti. Alcuni lo definiscono "una raccolta finalizzata del lavoro dello studente che mostra allo stesso e agli altri i suoi sforzi"⁴; sono fondamentali, per la sua costruzione, la partecipazione dello studente nelle scelte del contenuto, nonché i criteri di scelta e di valutazione del merito; il portfolio è la prova documentale del processo di autoriflessione dello studente. Altri sottolineano come il portfolio sia "l'evidenza concreta di realizzazioni e capacità che devono essere aggiornate mentre la persona cambia e cresce"⁵.

Per altri ancora, infine, "un portfolio... fornisce una visione complessa ed esauriente della performance dello studente nel suo complesso. Si tratta di un portfolio quando lo studente partecipa a invece di essere oggetto di una valutazione... fornisce un forum che stimola lo studente ad elaborare le capacità necessarie per diventare un learner, soggetto di apprendimento indipendente ed autonomo"⁶.

M. Pellerey ha parlato di "portfolio formativo progressivo", una raccolta sistematica dei lavori di soggetti in formazione, distribuiti nel tempo.⁷ Questa denominazione sottolinea l'aspetto al tempo stesso educativo e valutativo: il portfolio, infatti, è un elemento di valutazione e autovalutazione non statico, che rimanda inevitabilmente all'aspetto metacognitivo.

⁴ C. Meyer, S. Schuman, N. Angello, *NWEA white paper on aggregating portfolio data*, Lake Oswego - OR, Northwest Evaluation Association, 1990, p. 4.

⁵ R. J. Tierney, M. A. Carter, L. E. Desai, *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*, Norwood - MA, Christopher-Gordon, 1991, p. 8.

⁶ L. F. Paulson, P. R. Paulson, C. Meyer, *What makes a portfolio a portfolio?*, in "Educational Leadership", n. 48, fascicolo 5 (1991), pp. 61.

⁷ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004, *passim*.

2.3. Tipi di portfolio - Sulla scorta della letteratura di settore, si può abbozzare la seguente classificazione: Quale tipo di portfolio scegliere? Occorre stabilire delle priorità e, in funzione di queste, definire il formato del portfolio e il modo di utilizzo più adatto, come vedremo nel caso in seguito presentato.

2.4. Un caso particolare: il portfolio nella valutazione d'istituto - Secondo Herman e Winters, il portfolio è una "collezione di lavori individuali" degli studenti, concordati con il docente, nei quali gli studenti esprimono le abilità possedute e la creatività personale. In questo testo, il portfolio, opportunamente valutato, rappresenta un metodo innovativo per la misura dell'apprendimento degli studenti nelle diverse discipline. Un "portfolio di storia" contiene ad esempio una ricerca sulle origini della propria famiglia, un'intervista a un membro della famiglia che ha vissuto un evento importante in prima persona, un commento di un articolo di giornale che parla di un anniversario storico, una raccolta commentata di "documenti" per redigere la propria storia (certificati, fotografie, diari, ecc.), e ogni altro materiale che possa testimoniare l'attività in prima persona dello studente.

2.4.1. Il portfolio come metodo innovativo di raccolta di dati - Il punto di vista delle autrici è la valutazione di un istituto scolastico per offrire dati pubblici: la raccolta delle informazioni necessarie per la "carta di presentazione" dell'istituto è dunque centrale. Il portfolio è una allora sia delle tante fonti di informazioni, accanto a questionari, interviste, misure attitudinali, osservazioni sul campo, per raccogliere dati sui processi e sui prodotti scolastici, sia un metodo innovativo di valutazione.

In particolare, "quando il test e il programma non sono congruenti, diventano assolutamente necessari altri indicatori di progresso. Saggi di scrittura da parte degli studenti... esempi di lavoro degli studenti, o addirittura intere collezioni di lavori degli studenti... sono alcune delle tante possibilità in grado di sostituire i punteggi dei test standardizzati, o anche di affiancarsi ad essi."

Le perplessità sui test hanno sviluppato metodi alternativi di valutazione dei risultati degli studenti, basati sulla prestazione e in grado di fornire indicazioni sui processi di pensiero:

"esempi di lavoro degli studenti, dimostrazioni scientifiche, progetti di ampio respiro, discorsi, raccolte di saggi e altri esempi di lavoro degli studenti comunemente conosciuti come "collezioni di lavori individuali", e altre cose di questo genere".

Questi metodi innovativi, nonostante portino via molto tempo in sede di correzione, secondo le autrici sono apprezzati dai **docenti**:

"A dispetto del tempo e delle energie, tuttavia, i **docenti** spesso dicono che il tempo speso nella definizione delle finalità dei programmi, nella specificazione delle

aspettative di prestazione, nell'elaborazione dei criteri di assegnazione di punteggi, e nell'assegnazione dei punteggi agli esempi di lavoro è una grande occasione di sviluppo professionale⁸.

Per le autrici, il portfolio è un metodo innovativo per valutare le prestazioni all'interno delle didattiche disciplinari. Tutti i pedagogisti che conoscono la realtà statunitense, troppo spesso copiata nelle sue peggiori versioni, si sono resi conto di questo:

“Si può descrivere la genesi del portfolio cominciando a collegare il portfolio al problema del curriculum. Nel rapporto tra curriculum e valutazione si era verificata negli Stati Uniti un'incongruenza che doveva essere superata, quella cioè di un conflitto tra gli aspetti quantitativi e qualitativi della valutazione. L'equilibrio tra le due parti non era facile da trovare e quindi occorreva stabilire un nuovo assetto.

L'applicazione dei test non era più soddisfacente rispetto alle nuove esigenze formative del curriculum: si trattava infatti di insistere maggiormente sugli aspetti qualitativi e quindi di trovare una modalità alternativa ai test⁹.

Il trasferimento dello strumento “portfolio” da un contesto scolastico ormai saturo di procedure valutative standardizzate (quello anglosassone) ad un altro che forse non si trova in quelle condizioni (quello italiano) non può avvenire in modo automatico, come invece è stato fatto.

2.4.2. Vantaggi e svantaggi del portfolio come strumento di valutazione - Le autrici sanno bene, però, che ogni metodo ha vantaggi e svantaggi. Se i test standardizzati sono somministrati a vasti campioni di popolazione scolastica e presentano dati confrontabili, dicono poco sugli apprendimenti complessi. Il portfolio invece fornisce una vasta gamma di lavori dello studente; offre agli studenti l'opportunità di osservare la propria crescita; incoraggia l'integrazione tra istruzione e accertamento degli apprendimenti.

D'altra parte, presenta alcuni svantaggi: deve essere definito in modo preciso il suo contenuto; devono essere sviluppati criteri di attribuzione di punteggi; è piuttosto costoso da correggere⁹; devono infine essere sviluppati metodi di interpretazione¹⁰.

2.4.3. Criteri di valutazione del portfolio - A questo proposito, Herman e Winters discutono i criteri per valutare i risultati ottenuti con gli strumenti applicati: “Quando assegnate il punteggio a prestazioni complesse, dovete considerare se quel punteggio è sufficiente per descrivere il lavoro degli studenti o se sono necessari molti punteggi differenziati.

⁸ L. Guasti, *Intervista a Lucio Guasti*, raccolta da Gian Carlo Sacchi, in “Innovazione educativa”, n. 4 (maggio 2005), p. 42.

⁹ In termini di tempo e di energie se lo corregge il docente, in termini di denaro se la correzione è affidata ad agenzie esterne.

¹⁰ Cfr. W. J. Popham, *Modern educational measurement*, Englewood Cliffs - NJ, Prentice-Hall, 1981.

“Per esempio, le collezioni di lavori individuali di matematica del Vermont richiedono che le collezioni includano da cinque a sette saggi di lavoro studentesco e questi sono valutati sulla base di sette diverse dimensioni, utilizzando una scala di qualità da uno a quattro punti per ciascuna dimensione, come ad esempio "dimostrazione di comprensione del compito", "capacità di riflessione", "capacità analitiche", "uso del linguaggio matematico" e "chiarezza espositiva". Le sette dimensioni sono riassunte in due punteggi principali, uno per la capacità di soluzione dei problemi e uno per la competenza comunicativa”.

Deve sempre però essere chiaro lo scopo della valutazione:

“Se lo scopo è la valutazione dei programmi, punteggi multipli come quelli usati nel Vermont potrebbero essere riportati in diversi modi: potreste guardare per esempio i punteggi medi per ciascuna delle sette categorie di punteggio. Oppure potreste... aggregare le categorie in due categorie principali, capacità di soluzione dei problemi e competenza comunicativa, e poi fare la media dei punteggi per queste due aree. Oppure potreste calcolare una specie di punteggio generale ad hoc”.

Il problema è ricondurre comunque i materiali contenuti nel portfolio ad una forma di valutazione comparabile con altri tipi di punteggio e comprensibile ad un pubblico abituato a ragionare in termini di punteggi quantitativi. La presenza del portfolio nelle modalità di valutazione degli apprendimenti disciplinari ci fa capire la funzione originaria di integrare i risultati dei test con accertamenti più “autentici”:

“Negli Stati Uniti si utilizza molto la struttura del problem-solving come metodo di apprendimento, la qual cosa molto meno applicata dal sistema italiano, e quindi è molto difficile trasferire il portfolio così com'è nel nostro sistema... Qui diventa indispensabile modificare l'assetto culturale del nostro curriculum se si vuole utilizzare quel modello di portfolio: il nostro paese ha qualche problema ad accettarlo”¹¹.

In queste parole di Lucio Guasti, è racchiuso, a nostro avviso, il triste destino del portfolio nella scuola italiana, come vedremo innanzi.

2.5. Elementi problematici del portfolio - Come si è visto, anche il portfolio, per quanto innovativo, suscita molti legittimi interrogativi: quali sono gli obiettivi da raggiungere con il portfolio? Quali vantaggi si possono ottenere? Come la concezione implicita dell'apprendimento influenzerà il suo uso? Per esempio, un portfolio di sostegno è calato in una concezione di valutazione tradizionale, lo strumento viene snaturato, dato che contenuti e modi di apprendimento dipendono dal senso attribuito dal soggetto all'apprendimento stesso. E ancora: quali sono le strategie cognitive e metacognitive che il soggetto mette in atto? Se circola l'idea che alcuni soggetti non siano in grado di apprendere, questo peserà sia su chi apprende sia sul contesto. Infine, se si è convinti che l'apprendimento consista in un'attività costruita da colui che apprende, si immaginerà un portfolio

¹¹ L. Guasti, *Intervista a Lucio Guasti*, raccolta da Gian Carlo Sacchi, in “Innovazione educativa”, n. 4 (maggio 2005), p. 42.

centrato sui processi messi in atto dal soggetto; se al contrario si è convinti che l'apprendimento sia dovuto a fattori quali la volontà individuale, si privilegerà un portfolio certificativo.

La letteratura di settore, peraltro, ha già presentato tutti gli elementi problematici del portfolio, tutti evidenziati dalla letteratura di settore. Prima di tutto, il rischio di un suo utilizzo multisfaccettato, specialmente se non è chiaro perché utilizzarlo e cosa documentare con il suo utilizzo. In secondo luogo, coinvolgendo le famiglie, c'è il rischio concreto che i genitori attribuiscono più importanza al risultato che al processo, vanificando le eventuali implementazioni di valutazioni formative, dato che anche gli studenti potrebbero risentire di queste impostazioni. In terzo luogo, c'è il rischio di una commistione tra funzione formativa (e autovalutativa) e informativo-certificativa: specialmente nel caso della compresenza di troppi destinatari, le funzioni si mescolano, dato che nella prima, che privilegia l'autoregolazione dell'apprendimento, il destinatario è l'alunno, mentre nella seconda, che privilegia al contrario la padronanza finale delle competenze, il destinatario è esterno. Per evitare confusioni, è buona cosa tenere presente che il portfolio si presta sia come strumento a disposizione i discenti per esprimere riflessioni, sia come strumento di "valutazione categorizzante": quest'ultima, davvero dominante in certi contesti è un elemento che finisce per influire sull'apprendimento stesso; dato che, nel contesto scolastico, ce n'è già tanta, sarebbe bene evitare che il portfolio, nato per valutare processi o competenze non categorizzabili formalmente, diventasse strumento per tale valutazione.

3. Le Indicazioni Nazionali: contraddizioni teoriche e limiti applicativi

Senza un'adeguata informazione su quali fossero state le fonti pedagogiche a cui si era attento per delinearlo, la riforma dei cicli scolastici ha introdotto il "portfolio delle competenze individuali" (o anche "cartella"), indicandolo tra gli strumenti di valutazione dell'alunno, unitamente alla e a completamento della scheda personale dell'alunno, sia nella scuola dell'infanzia sia nella scuola primaria.

3.1. Il portfolio nella scuola dell'infanzia - Questo tipo di portfolio dovrebbe contenere la descrizione essenziale dei percorsi seguiti e dei progressi educativi raggiunti, nonché la documentazione regolare e significativa di elaborati, in modo da offrire indicazioni di orientamento fondate su risorse, modi, tempi dell'apprendimento, interessi, attitudini e aspirazioni personali dei bambini. Ma dentro quale contesto didattico ci collochiamo? Quale ruolo attivo è richiesto all'alunno nell'approntamento di questo strumento? Non si tratta di una questione di buoni o cattivi strumenti, ma di

scelte educative e didattiche che guidano le "buone" prassi. Alla luce di queste considerazioni, è evidente che ci sono delle contraddizioni tra le richieste della normativa e le questioni messe in evidenza dalla letteratura di settore. Quali scelte sono state effettuate nella normativa? Il portfolio della normativa va nella direzione della certificazione, del "bilancio" delle competenze, pur facendo un riferimento ai processi, peraltro molto fugace.

Il compito di aggiornare il portfolio è poi affidato ai docenti della sezione, sulla base di criteri scelti dall'istituzione scolastica, "all'interno di un percorso professionale che valorizzi le pratiche dell'autonomia di ricerca e di sviluppo e il principio della cooperazione educativa della famiglia". I bambini sono coinvolti "per stimolare... all'autovalutazione e alla conoscenza di sé", i genitori per corresponsabilizzarli nei processi educativi.

In sostanza, si fa calare uno strumento sulla scuola, affidando poi alle scuole stesse il compito di identificare i criteri di compilazione; si pensa ad uno strumento che "documenti" e che coinvolga bambini e genitori, senza immaginare nemmeno il tempo di lavoro aggiuntivo comportato dall'operazione di compilazione in sé, né quello comportato dal coinvolgimento di bambini e genitori, né infine il grado di formazione dei docenti a cui viene richiesto questo lavoro. Oltre tutto, nella scuola dell'infanzia è già in atto (perlomeno nelle zone più innovative dal punto di vista pedagogico) un processo di documentazione capillare di processi formativi, sviluppato negli anni dalle équipes pedagogiche in stretto contatto con i gruppi di insegnanti delle singole scuole: laddove erano già in atto processi "dal basso", la calata "dall'alto" del portfolio ministeriale ha creato non pochi scompensi.

Che ci sia poi una contraddizione tra portfolio come autovalutazione e come certificazione, è dimostrato dal fatto che il portfolio "ministeriale" dovrebbe accompagnare il bambino anche oltre la scuola dell'infanzia, finendo tra i documenti utili all'inserimento nella scuola primaria. Ma diverso scopo, come ci dice la letteratura di settore, ha un portfolio come sostegno dell'apprendimento e uno come documento certificativo¹².

3.2. Il portfolio nella scuola primaria - Il paragrafo delle *Indicazioni* relativo al "portfolio delle competenze individuali"¹³ nella scuola primaria appare più organizzato, e tripartito in struttura, funzione, compilazione.

La struttura prevede due sezioni, una relativa alla valutazione e una all'orientamento, che tuttavia devono essere interrelate (come, non viene detto). C'è un elenco dettagliato di ciò che potrebbe finire nel portfolio: "materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo", "prove scolastiche

¹² Il portfolio dovrebbe avere anche lo scopo di orientare i genitori nella scelta dell'eventuale anticipo dell'iscrizione alla scuola primaria: un intero paragrafo è dedicato a questo aspetto, inutilmente enfatizzato.

¹³ Qui la possibilità di chiamarlo "cartella" scompare.

significative; osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo...; commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo (è importante questo suo coinvolgimento diretto)¹⁴ sia indicati dalla famiglia e dalla scuola...; indicazioni di sintesi che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti – genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti”.

Si fa notare l'effetto comico di fare entrare nel portfolio proprio quei risultati di questionari e test che il portfolio della cultura pedagogica anglosassone non prevede assolutamente, alla ricerca di lavori significativi prodotti dallo studente. Inoltre, questo portfolio mescola aspetti di tipo documentario con aspetti di tipo certificativo, nel senso che incorpora osservazioni valutative, oltre tutto di tipo soggettivo.

La funzione, con la contraddizione irrisolta del sostegno all'apprendimento, è un coinvolgimento dello studente in prima persona (“stimolare lo studente all'autovalutazione”), e della valutazione-certificazione, che prevede un utilizzo da parte di altri soggetti, nella fattispecie, ad esempio, i docenti della scuola secondaria di I grado, scuola nella quale lo studente dovrebbe transitare con i due precedenti portfolios.

La compilazione tocca al docente coordinatore-tutor (sinistra prefigurazione del docente unico gelminiano), in collaborazione con tutti i docenti, e sentiti i genitori e gli stessi allievi (“se del caso”): una compilazione allargata, dunque, che non prevede minimamente la mole di tempo e di energie da approfondire in un simile compito. Si fa notare, infine, che il coinvolgimento dei soggetti ha senso in un portfolio di sostegno all'apprendimento, e non in un portfolio di tipo valutativo.

3.3. Bilancio critico - Eccoci allora al punto conclusivo: uno strumento nato per certi scopi è stato piegato da una normativa pensata frettolosamente per altri scopi, conflittuali con quelli che avevano portato all'elaborazione dello strumento.

Per quanto riguarda poi la formazione dei docenti, è chiaro che chi ha introdotto nelle *Indicazioni* un simile pasticcio pedagogico non ha tenuto conto degli eventuali livelli di elaborazione delle scuole, soprattutto di quelle più abitate all'innovazione; dei prevedibili bassi livelli di competenza nella gestione del portfolio; della mancanza di un piano di aggiornamento, per cui si demandano demagogicamente alle singole scuole i criteri di redazione, compilazione, organizzazione e gestione del portfolio; e, infine, dei tempi geologici richiesti per la compilazione di un portfolio per ogni alunno,

¹⁴ Poco prima si è detto però, circa il coinvolgimento, “se del caso”: allora, o si coinvolge o non si coinvolge; si coinvolge il soggetto se il portfolio è uno strumento di sostegno all'apprendimento e di autovalutazione; se invece si ha in mente un portfolio valutativo e certificativo, allora non lo si coinvolge, visto che lo scopo è diverso.

coinvolgendo docenti, studenti e famiglie, in quanto il tempo richiesto sarebbe sufficiente per assumere di un docente aggiuntivo per ogni classe, o il raddoppio dello stipendio per straordinari per il docente incaricato.

I docenti, pertanto, si ribellarono a questo aggravio di lavoro, a volte meramente burocratico, rifiutandosi di compilare il portfolio non per motivi ideologici o pedagogici, ma per motivi sindacali, visto che il tempo di compilazione esorbitava dall'orario di servizio previsto dal contratto di lavoro. Nei processi di riforma a costo zero, si tende a considerare la funzione docente come una zuppiera da riempire, a seconda del ghiribizzo del riformatore di turno, con compiti più o meno onerosi: principio manifestamente scorretto, dato che, in un rapporto professionale, a carico di lavoro aggiuntivo corrisponde un innalzamento della parcella.

Nel frattempo, l'editoria scolastica si scatenava (si veda la bibliografia), con una saggistica specialistica sul portfolio come strumento pedagogico e una manualistica-modulistica "spicciola", ad uso e consumo delle scuole "riformate".

L'introduzione autoritaria del portfolio ha innescato problemi di ogni genere, ai quali si è rimediato con convocazioni a posteriori di commissioni regionali, da parte degli Istituti Regionali per la Ricerca Educativa (IRRE), per monitorare la riforma in atto. In realtà, queste commissioni, e certamente quella convocata dall'IRRE Emilia-Romagna presieduta dall'ispettore Luciano Rondanini, finirono per criticare (sempre a posteriori) l'idea di portfolio delle *Indicazioni*, svolgendo un lavoro che forse sarebbe stato più utile "prima" di varare la riforma. Tutti i membri di quel gruppo, eterogeneo come ideologia, misero in luce la farraginosità della normativa, e l'impossibilità di farne discendere prassi educative coerenti. Inoltre, ci si trovò anche a stigmatizzare la frettolosa produzione editoriale di strumenti congegnati a loro volta su una normativa confusa e incerta, per cui il ruolo dei docenti sarebbe stato quello di meri compilatori di quaderni prestampati, che espropriava delle ultime possibilità di riflessione progettuale¹⁵.

Non a caso, il portfolio fu una delle prime vittime sacrificali del nuovo andamento della gestione del ministro Giuseppe Fioroni: come improvvisamente era comparso nella scuola italiana, così altrettanto improvvisamente scomparve, lasciando dietro di sé una coda di polemiche tali da convincere il nuovo ministro Maria Stella Gelmini dal guardarsi bene di riproporlo, nel 2008.

Che il portfolio sia uno strumento "alla moda" è ulteriormente dimostrato dal fatto che anche i corsi di abilitazione speciali, promossi dal Ministero ma gestiti dalle Università (anni 2005-2006 e 2006-2007), avevano previsto, tra

¹⁵ Cfr. L. Rondanini (a cura di), *Valutazione formativa e portfolio. Ricerca sul curriculum e innovazione didattica*, Napoli, Tecnodid, 2007.

le tante forme di apprendimento, anche il portfolio. Nel corso gestito dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Modena e Reggio Emilia (province di Reggio Emilia, Parma, Modena), il portfolio è stato sì illustrato e utilizzato, principalmente come strumento di autoriflessione, ma il tempo richiesto per l'assistenza alla compilazione di centinaia di portfolios non era assolutamente stato previsto dalla normativa, e quindi tutor d'aula e supervisori, già oberati di compiti istituzionali, non riuscirono a renderli significativi. Molti portfolio, pertanto, sono costituiti dall'accumulo dei materiali del corso, senza nessun tipo di selezione. Anche in questo caso, in cui il portfolio poteva essere strumento di formazione dei docenti, abbiano assistito ad un'occasione mancata.

4. Considerazioni conclusive

Il *portfolio* è dunque considerato, nella letteratura, un metodo innovativo di accertamento degli apprendimenti, perché permette di uscire dalle gabbie dei test standardizzati e libera la creatività studentesca, offrendo esempi del loro lavoro "in situazione"; l'idea guida è il suo utilizzo in ambito di autoriflessione sull'apprendimento. Per quanto riguarda la situazione italiana, il *portfolio* avrebbe potuto prima di tutto rappresentare uno strumento unificatore di molte attività svolte a scuola che non sempre riescono a trovare adeguato spazio nel processo di verifica e di valutazione, spesso ancora affidato a prove "ufficiali", come i "compiti in classe".

È doveroso infine aggiungere che l'introduzione del *portfolio*, come documento che registra le competenze acquisite nel tempo ("il *portfolio* delle competenze"), è a nostro avviso un uso limitato e parziale dello strumento. Chi si è occupato seriamente di queste cose se n'è accorto subito:

"Quando leggo, non solo nei documenti ministeriali, ma anche diffusamente nei loro commentatori, che il Portfolio dovrebbe diventare una sorta di fascicolo/documento che accompagna il bambino prima, ed il ragazzo poi, nella sua vicenda scolastica, che ne dovrebbe costituire, in qualche modo, un resoconto ufficiale ed ufficializzabile, una sorta di fior fiore delle sue performance positive, ma anche dei suoi "flop" cognitivi e relazionali, mi vengono in mente alcune perplessità che provo ad esplicitare... nel percorso formativo di un ragazzo potrebbero accumularsi una serie di eventi negativi riferiti sia alla realtà dei comportamenti sia alla loro valutazione. Potrebbe venirsi a costruire, cioè, un portfolio che progressivamente chiude, orienta, predetermina negativamente l'iter formativo di un ragazzo¹⁶.

Ben altra sarebbe dovuta essere la "cura" nell'analisi del portfolio nella cultura pedagogica anglosassone, la sua ridefinizione "italiana", il suo approntamento didattico nel contesto di *Indicazioni nazionali* orientative più che impositive:

"Ogni strumento di valutazione è fondato su un'idea della natura e della funzione dell'atto di valutazione dentro il processo di formazione. Il portfolio porta con sé una logica valutativa

¹⁶ P. Sacchetto, *Il dito e la luna*, in "Innovazione educativa", n. 4 (maggio 2005), p. 48.

e formativa decisamente innovativa (che rischia di essere impoverita e ridimensionata se viene assimilata al fascicolo personale dell'alunno come qualcuno è tentato di fare). Il portfolio traduce sicuramente le intenzioni della valutazione formativa".

Una seria discussione sul portfolio avrebbe dovuto "sciogliere" alcuni nodi fondamentali: se la situazione italiana necessitasse davvero di un portfolio, e anche se non ci fossero già significativi strumenti di valutazione centrati sulle prestazioni degli studenti. Ammesso poi che la scuola italiana necessitasse di un portfolio "nazionale", questo è uno strumento di autovalutazione, utile durante il processo di apprendimento, o una certificazione di traguardi raggiunti, utile quindi alla fine del percorso, per garantire la qualità del prodotto formativo? Infine, se il portfolio nato nella cultura anglosassone appare funzionalmente collegato a una disciplina, perché presentarne una versione in cui è strumento di carattere generale?

Chi scrive pensa che, come nel caso dei programmi per la scuola elementare del 1985, prima si sarebbe dovuto procedere ad un confronto pedagogico in una commissione allargata, e poi si sarebbe dovuta proporre una modalità di lavoro innovativa, adattata al contesto italiano. È accaduto l'opposto: a causa della fretta d'imporre senza una sufficiente ricognizione della situazione di partenza, legislatori e consulenti delle *Indicazioni nazionali* non si sono posti un'apparentemente banale domanda sull'effettiva utilità del portfolio. Dal punto di vista della formazione docente, si è notato ancora una volta come la predisposizione normativa di metodologie didattiche non sia stata preceduta da un'analisi della funzione docente (specie dei tempi richiesti per lo svolgimento dei compiti), né della formazione di base sulla quale si sarebbe dovuta innestare la cultura innovativa del portfolio, né tanto meno della capillare formazione in servizio che questo strumento avrebbe dovuto prevedere: in tre parole, un'occasione mancata.

