

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA
IRRE EMILIA-ROMAGNA

VALUTAZIONE FORMATIVA E PORTFOLIO

*Ricerca sul curricolo
e innovazione didattica*

a cura di
LUCIANO RONDANINI

Contributi di:

*Nerino Arcangeli, Nicola Silvio Barbieri, Manuela Borsani, Luigi Catalano, Giancarlo Cerini
Carla Alberta Corzani, Claudia Fanti, Giorgio Gabellini, Maria Silvia Ghetti
Silvia Guarda, Barbara Modena, Mauro Monti, Stefania Musacci, Mariangela Pasciuti
Luciano Rondanini, Barbara Tosi, Enzo Zecchi*

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Valutazione formativa e portfolio' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto 'Gruppi di ricerca'. Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi 2004 per la formazione in servizio e dei fondi 2005 e 2006 della legge 440/97 per il sostegno all'autonomia scolastica.

Il Gruppo di ricerca, ai sensi del Decreto 'Costituzione del Gruppo di ricerca' del 29/3/2005 (Prot. 1694/F2A), è composto da: Luciano Rondanini (coordinatore), Nicola Silvio Barbieri, Maria Teresa Bertani, Emanuela Bianchi, Manuela Borsani, Carla Alberta Corzani, Claudia Fantì, Giorgio Gabellini, Maria Silvia Ghetti, Maria Lucia Giovannini, Silvia Guarda, Paola Mancini, Franco Merni, Barbara Modena, Mauro Monti, Stefania Musacci, Maria Cristina Orsini, Mariangela Pasciuti, Silvia Pincella, Saura Rabuiti, Barbara Tosi.

La stesura dei testi è stata curata dagli autori indicati all'inizio di ciascun contributo.

Coordinamento scientifico del progetto di ricerca: Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli
Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani

Collana "I Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna"
Quaderno n. 16, ottobre 2007

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel 051 4215711 E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it ; sito web: www.istruzioneer.it Direttore Generale: Luigi Catalano Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali Dirigente: Giancarlo Cerini
--

Codice ISBN: 978-88-86100-35-9

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, ottobre 2007

Indice

Presentazione della collana	5
<i>Luigi Catalano</i>	

Introduzione	6
<i>Luciano Rondanini</i>	

Parte I - Lo sfondo

Le intenzionalità originarie	11
<i>Nicola Silvio Barbieri</i>	

C.M. 84/2005: elementi di riflessione	17
<i>Mariangela Pasciuti</i>	

Un'idea di portfolio	20
<i>Giorgio Gabellini</i>	

Le parole del portfolio: apprendimento e valutazione	27
<i>Luciano Rondanini</i>	

Parte II - Approfondimenti

Ripensare l'apprendimento	33
<i>Mauro Monti</i>	

Valutazione autentica	37
<i>Silvia Guarda, Stefania Musacci</i>	

Portfolio e didattica	39
<i>Barbara Modena</i>	

Portfolio o diario di bordo per la didattica	41
<i>Claudia Fanti</i>	

Competenze e processi nel portfolio europeo delle lingue	45
<i>Silvia Guarda, Manuela Borsani</i>	

Verso il dossier formativo	52
<i>Carla Alberta Corzani, Barbara Tosi</i>	

Parte III - Suggerimenti per le scuole

Portfolio: prassi documentative nella scuola dell'infanzia ed oltre	55
<i>Maria Silvia Ghatti</i>	
Costruire il portfolio: elaborazione di un'ipotesi	61
<i>Stefania Musacci</i>	
Le parole del dossier	70
<i>Luciano Rondanini</i>	
Per una valutazione autentica in classe: le rubric	73
<i>Enzo Zecchi</i>	

Parte IV - Materiali di approfondimento

Introduzione	89
D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275	91
Indirizzi per l'attuazione del curricolo nella scuola di base (2001)	102
Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59	106
<i>Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia (D.lgs. 59/2004 – all. A)</i>	108
<i>Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia (D.lgs. 59/2004 – all. B)</i>	110
<i>Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia (D.lgs. 59/2004 – all. C)</i>	112
Nota di indirizzo per l'avvio dell'a.s. 2006-07 del Ministro P.I. Giuseppe Fioroni. Autonomia e Innovazione. 2006-07: un anno-ponte	114
Indicazioni per il curricolo (D.M. 31/7/2007)	115
Lo scaffale. Testi sul portfolio	117

Bibliografia

Bibliografia	122
---------------------	-----

Postfazione

Un 'ponte' verso nuove indicazioni nazionali	125
<i>Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli</i>	

Presentazione della Collana

UNA SCUOLA IN CAMMINO

*Luigi Catalano**

**Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Negli anni tra il 2004 e il 2006 si è sviluppata in Emilia-Romagna un'intensa attività di ricerca e formazione sui temi dell'innovazione nella scuola di base, promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in partenariato con l'IRRE Emilia-Romagna.

L'azione di 'ricerca' (in riferimento ai nuovi ordinamenti del primo ciclo e alle innovazioni curriculari nella scuola dell'autonomia) ha previsto la costituzione di sedici gruppi di lavoro (10 su temi di carattere disciplinare, 6 di carattere pedagogico-organizzativo), formati da insegnanti delle scuole impegnate nell'innovazione, da rappresentanti delle associazioni professionali e disciplinari dei docenti, da ricercatori dell'IRRE e dell'Università, da dirigenti tecnici.

L'obiettivo dell'iniziativa era triplice: sviluppare una riflessione critica sui contenuti culturali proposti dall'Amministrazione, commisurare le innovazioni con le migliori pratiche diffuse nelle scuole, affrontare le questioni della valutazione.

I sedici volumi che documentano le attività svolte sono il frutto di collaborazioni scientifiche tra i centri di ricerca didattica e universitaria e le scuole. Il raccordo fra teoria e prassi è garantito in particolare dall'USR E-R e dall'IRRE E-R, con la collaborazione delle associazioni professionali.

I risultati della ricerca dimostrano che il confronto aperto degli attori della ricerca sulle tematiche pedagogiche e su quelle disciplinari rappresenta un momento indispensabile di partecipazione e riflessione critica allo sviluppo della scuola, in relazione ad un territorio fertile dal punto di vista culturale ed educativo come è quello dell'Emilia-Romagna.

La ricchezza delle pratiche innovative, le proposte sul curricolo e sulle costanti pedagogiche che sottendono i modelli didattici di una scuola di eccellenza acquistano un significato pregnante per la costruzione di un curricolo per le scuole dell'Emilia-Romagna, ma si propongono anche come idee, indicazioni e riflessioni utili per il contesto nazionale. Solo la pluralità delle migliori intelligenze potrà contribuire alla costruzione di una scuola aperta e flessibile, accogliente ed equa, in linea con gli orientamenti europei.

Sommessamente, è questo il messaggio positivo che vorremmo diffondere con la pubblicazione della collana dei quaderni di ricerca sul curricolo.

Introduzione

PORTFOLIO... IN AZIONE

*Luciano Rondanini**

**Dirigente Tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

La ricerca

Lo scopo della ricerca affidata al gruppo di lavoro “Portfolio e valutazione formativa” è stato quello di offrire alle Istituzioni Scolastiche dell’Emilia-Romagna un contributo di idee e di proposte finalizzate ad un’attenta analisi dei problemi relativi all’eventuale introduzione di questo strumento nelle singole realtà educative.

Il compito del Gruppo è risultato decisamente impegnativo, in quanto investito della responsabilità di aprire uno spazio di ricerca che, da un lato ha avuto come riferimento un quadro normativo nazionale in continua evoluzione e che, dall’altro, aveva il compito di leggere la domanda di una scuola che si interroga sull’opportunità di utilizzare questa significativa innovazione.

Il portfolio dell’alunno, infatti, non deve essere vissuto come mero adempimento burocratico (‘dover fare’), quanto come occasione per attribuire senso a stili educativi, prassi didattiche, modelli organizzativi, ‘fare bene’, ecc., tesi a migliorare le condizioni di apprendimento degli allievi. Si tratta di aiutare le scuole a promuovere una buona progettualità ed un’apprezzabile qualità dell’azione educativa e dell’attività didattica su alcuni passaggi chiave della Riforma del 2003, cercando di portare la riflessione sugli orientamenti culturali e pedagogici più aggiornati rispetto alle tematiche in gioco.

L’impegno richiesto alle istituzioni scolastiche deve essere desiderato dai docenti più che subito; il portfolio, infatti, richiama teorie dell’apprendimento, dell’insegnamento, della valutazione estremamente attuali e un riflessione su questo innovativo ‘strumento’ offre la possibilità di interagire con una letteratura di rilevante spessore pedagogico sia a livello nazionale che internazionale.

Il portfolio va innanzitutto finalizzato e la domanda che i docenti devono preliminarmente porsi è: “Qual è il valore aggiunto che rappresenta per gli studenti?”.

Una risposta positiva a questo interrogativo metterà in condizione i docenti di non vivere la sua introduzione come un peso, ma come una ricchezza per l’istituzione in cui lavorano e come esperienza di arricchimento della loro professione.

Una cosa è certa: il primo destinatario del portfolio è l’allievo, il quale deve trovarsi a proprio agio nel costruire questa attività documentativa, in quanto si vede restituire i segni più significativi del personale percorso formativo.

L'approccio

Il contenuto di lavoro del gruppo di ricerca è partito da un confronto (*brainstorming*) circa i presupposti che stanno alla base di una corretta impostazione della costruzione del portfolio, inizialmente pensato per accrescere la dimensione autoriflessiva dello studente, tramite il superamento del tradizionale paradigma dell'oggettività della valutazione (prove strutturate, test...). Il portfolio ha spostato il focus dell'attenzione su forme di valutazione più autentiche, sviluppando uno spazio antropologico nuovo tra insegnanti, alunni e genitori. *“La valutazione, invece di essere un momento di controllo dell'apprendimento, diventa lo scopo e la modalità per cui si apprende”* (Comoglio, 2004).

Le istituzioni scolastiche che in questi anni in Italia hanno elaborato progetti in tal senso hanno compreso che tale innovazione è strettamente correlata al miglioramento delle qualità dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione dell'alunno.

Infatti, *“Ogni apprendimento comporta la ridefinizione di strumenti cognitivi e di strutture mentali che vengono messe costantemente in gioco nel corso delle diverse esperienze vissute. L'educazione del pensiero presuppone, da un lato, la chiarezza circa la natura dei processi di apprendimento, dall'altro, la conoscenza dei processi cognitivi implicati, identificandoli come oggetti dell'azione educativa e dell'attività didattica”* (Capaldo - Rondanini, 2005).

L'attenzione ai bisogni formativi degli allievi ha condotto queste scuole a considerare il ruolo strategico della valutazione, in una prospettiva dinamica con i processi di sviluppo del pensiero e delle conoscenze dei ragazzi. Tutto questo comporta un'attività di osservazione e ricerca che aiuterà ad individuare la soluzione dei problemi posti dagli alunni. Bisogna 'mettere in campo' persone che sappiano prendersi cura, che sappiano ascoltare e osservare in modo accorto e metodologicamente mediato. *“C'è bisogno di operatori dallo sguardo sottile, capaci di leggere la storia e i percorsi d'identità della persona”* (Tuffanelli, 2004).

Una valutazione autentica, infatti, contribuisce alla formazione dell'immagine di sé e alla costruzione della propria personalità. La modalità attraverso cui essa viene espressa condiziona positivamente o negativamente la percezione che l'alunno ha di se stesso e, di conseguenza, anche la qualità dell'apprendimento. *“La valutazione che uccide l'aspettativa di successo spegne anche la motivazione ad apprendere”* (Plessi, 2004). Il portfolio nasce dal presupposto di una valutazione positiva che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle competenze dello studente. Attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, lo studente potrà *“scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate ma indispensabili per avvalorare e decidere il proprio futuro progetto esistenziale. Anche per questa ragione, la compilazione del Portfolio, oltre che il diretto coinvolgimento del fanciullo, esige la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola”* (Indicazioni Nazionali, 2004).

Approfondimenti

Il Gruppo, sulla scorta degli approfondimenti emersi dalla discussione interna, ha delineato come scenario di lavoro il rapporto tra portfolio e apprendimento. Su questo

tema specifico, il contributo offerto in un seminario dalla prof. Maria Lucia Giovannini è risultato estremamente prezioso per circoscrivere ulteriormente la direzione del percorso.

Quando si parla di portfolio, si richiama implicitamente un'idea costruttiva di apprendimento e della conoscenza. Il portfolio è l'evidenza concreta di 'opere' e di realizzazioni che devono essere aggiornate nell'atto stesso in cui l'alunno costruisce il personale percorso di crescita e di cambiamento. Un portfolio che si limitasse a recepire materiali e raccogliere informazioni riconducibili ad un'idea di apprendimento trasmissivo si trasformerebbe in brevissimo tempo in un fardello destinato ad appesantire inutilmente il lavoro dell'alunno e del docente.

Quando si considera allora la possibilità di introdurre l'uso del portfolio nella scuola è di fondamentale importanza maturare nuove convinzioni circa il rapporto tra alunno e apprendimento, tra alunno e valutazione. Apprendimento e valutazione hanno conosciuto negli ultimi decenni significativi aggiornamenti sia sul piano della ricerca sia su quello della didattica. L'elemento che più li contraddistingue è quello della 'costruttività', che presuppone processi di rielaborazione della conoscenza e delle esperienze autoriflessive compiute dal soggetto.

Con il costruttivismo si afferma implicitamente la natura relazionale della conoscenza, come "interazione dialettica tra il soggetto che conosce e l'oggetto da conoscere e il suo carattere dinamico" (Castoldi, 2005). Per quanto riguarda l'apprendimento, una dimensione non particolarmente valorizzata nella tradizione scolastica italiana è il carattere 'situato' entro cui si generano abilità e competenze.

Il ruolo del contesto è inteso come ambiente di azione in cui si genera la conoscenza; da qui l'enfasi sulla dimensione situazionale, ovvero sulla relazione apprendimento-contesto e sul contenuto specifico delle attività che originano la costruzione dei saperi. Si pensi, ad esempio, alla differenza tra le modalità utilizzate dagli alunni quando sono impegnati in attività scolastiche e quando, invece, affrontano compiti o fanno esperienze in ambienti extrascolastici.

L'insegnamento coincide sempre meno con la trasmissione di conoscenze già 'confezionate' e sempre più con la creazione delle condizioni ritenute più idonee a favorire un apprendimento legato a situazioni formative. Il portfolio si colloca in questo scenario di ricerca pedagogica finalizzata a 'svecchiare' il costruito stesso dell'apprendimento e, conseguentemente, anche della valutazione.

Direzioni

Sulla scorta delle riflessioni sin qui svolte, il gruppo di ricerca ha individuato alcune piste di lavoro così sintetizzabili.

Il primo obiettivo è stato quello di orientare precipuamente la ricerca all'identificazione di un portfolio formativo e di sostegno ai processi di apprendimento dell'alunno. Costruire un portfolio, infatti, significa principalmente promuovere processi di autoconsapevolezza del soggetto, chiamato ad esplicitare le riflessioni sulle proprie strategie mentali, sull'atteggiamento verso lo studio, sulle preferenze verso ambiti culturali, ecc.

Riprendendo il filo delle considerazioni sviluppate in precedenza, le ragioni del portfolio vanno ricondotte all'aggiornamento dei docenti sulle teorie dell'apprendimento e della valutazione, intesa questa ultima come valorizzazione delle ipotesi e delle soluzioni che l'alunno mette in campo quando affronta un problema, un compito, una prova o svolge un'attività in modo autonomo (progetto, ricerca...).

Un portfolio, dunque, come forma di educazione della mente e di tutte quelle dimensioni che spingono un ragazzo a 'significare' i saperi che man mano acquisisce; questa è stata la centralità del lavoro del gruppo di ricerca.

La seconda direzione del gruppo di lavoro, infatti, dopo la condivisione dell'idea e di una prima configurazione di portfolio, è rappresentata dall'incontro con le istituzioni scolastiche. Si tratta, nello specifico, di confrontarsi con gruppi di insegnanti per consentire loro di esplicitare le ragioni-guida delle prassi che essi hanno realizzato nel corso di questi anni nell'elaborazione di tale strumento. Infatti, è importante capire idee e motivi che hanno orientato il lavoro degli insegnanti e in che misura, ad esempio, è stata presa in considerazione l'idea di un portfolio formativo, come strumento di sostegno all'apprendimento dell'allievo.

L'obiettivo dell'attività che si sta programmando è quello di ricavare dalle pratiche professionali un palinsesto da offrire come base di riflessione e di operatività alle Istituzioni scolastiche della Regione. Non dunque un 'formato' di portfolio deciso dal gruppo di ricerca (deduttivo), ma piuttosto un modello di lavoro di tipo ricostruttivo (induttivo), in modo da avvicinare la ricerca alla cultura d'aula, al 'far scuola' nella sua quotidianità.

Parte I

Lo sfondo

LE INTENZIONALITÀ ORIGINARIE

Nicola Silvio Barbieri*

*Docente, Università di Modena-Reggio Emilia

Il presente contributo riordina materiali provenienti dal testo di Joan L. Herman e Lynn Winters Tracking Your School's Success. A Guide to Sensible Evaluation, un manuale di valutazione d'istituto apparso nel 1992.

Esso permette di rendersi conto della natura del portfolio come strumento di valutazione della qualità dei processi e dei prodotti di un istituto scolastico, ed in particolare della sua natura di strumento di valutazione formativa, necessario complemento di altri strumenti (prevalentemente i test standardizzati), al fine di migliorare la conoscenza qualitativa dei risultati scolastici.

La raccolta delle informazioni per la valutazione d'istituto

Il punto di vista delle autrici è quello di un dirigente scolastico, pensato sia come singolo professionista sia come pool di collaboratori, che deve valutare il suo istituto scolastico al fine di offrire dati qualificati al pubblico. Uno dei problemi principali è dunque la raccolta delle informazioni necessarie per confezionare un *report* finale che possa fungere da carta di presentazione dell'istituto, all'esterno, e da materiale di autoanalisi per operazioni di valutazione formativa, dall'interno.

Scrivono le autrici, classificando le principali fonti di informazioni:

- *“Dovremmo somministrare questionari – agli insegnanti, ai genitori, agli studenti, ai membri della comunità locale, ad altri soggetti rilevanti? Dovremmo usare questionari con domande strutturate o domande a risposta aperta?”*

- *“Dovremmo condurre interviste? Dovremmo fare questo individualmente o a piccoli gruppi (spesso chiamati ‘gruppi di messa a fuoco’)? Useremo domande strutturate o domande a risposta aperta?”*

- *“Che cosa dire delle misure attitudinali o altri dati inventariati? Cerchiamo di farne per nostro*

conto? Ce ne sono alcune che potremmo adattare da altre scuole? Ce ne sono alcune disponibili sul mercato che potrebbero essere appropriate?

- Le osservazioni sul campo, usando liste di controllo o tecniche ‘aperte’, ci aiuterebbero a rispondere alle nostre questioni?
- Che cosa dire degli esempi di lavoro¹, delle collezioni di lavori individuali, delle prestazioni speciali², e così via, da parte degli studenti?
- Ci sono misure alternative che sono state sviluppate da altre scuole o da altri distretti che potrebbero soddisfare i nostri bisogni o potrebbero essere adattate ad essi?
- Ci sono altre strategie creative per ottenere le informazioni di cui abbiamo bisogno? Che cosa dire dei filmati o delle interviste registrate su nastro?”

Dopo questa introduzione, possiamo passare ad un approfondimento specifico del concetto di portfollio.

Una prima definizione di portfollio

Come si è visto nel paragrafo precedente, per le autrici il ‘portfollio’ è uno dei tanti possibili strumenti di raccolta dei dati.

Se prendiamo un qualsiasi dizionario di lingua inglese, ecco cosa troviamo:

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

Letteralmente, quindi, ‘portfollio’ indica prima di tutto una grande cartella per lavori su fogli di dimensione non ordinaria; in secondo luogo, metonimicamente, anche il contenuto stesso della cartella.

Nel caso del nostro manuale di valutazione d’istituto, portfollio indica una ‘collezione di lavori individuali’ degli studenti, concordati con il docente del corso o della classe, lavori nei quali gli studenti possono esprimere le personali abilità possedute e la loro creatività. In questo testo, piuttosto critico nei confronti dell’uso prevalente dei test standardizzati, il ‘portfollio’, opportunamente giudicato con criteri rigorosi, rappresenta un metodo innovativo per la misura dell’apprendimento degli studenti.

Queste collezioni contengono lavori diversi a seconda delle diverse materie: un ‘portfollio’ di storia potrebbe contenere una piccola 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 cinque ‘documenti’ per redigere la propria storia (certificati, fotografie, diari, ecc.), e cose del genere. Infatti, come si può valutare la conoscenza di una disciplina tramite i test, così lo si può fare anche mediante un ‘portfollio’.

¹ Con ‘*work samples*’ si intendono esempi di lavoro personale degli studenti: saggi, problemi risolti, disegni, grafici, tabelle, oggetti costruiti, e cose del genere. A volte una raccolta ordinata di ‘*work samples*’ è chiamata ‘portfollio’.

² Con ‘*special performances*’ si intendono prestazioni complesse, come la realizzazione di audiovisivi, di saggi artistici (danza, recitazione, ecc.), di mostre, ecc.

³ V. Browne, *Odd pairs and false friends. Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra inglese e italiano*, Zanichelli, Bologna, 1987, p. 185.

In un commento al testo di Herman - Winters, scritto in occasione di una tesi di laurea, cercavo di immaginare un aggancio con la situazione italiana:

“Nella situazione scolastica italiana, l’idea della collezione di lavori individuali potrebbe risultare utile nella valutazione degli studenti all’esame di maturità: invece di far presentare ai propri studenti tesine troppo spesso redatte frettolosamente e con criteri meramente compilativi, i docenti dell’istituto potrebbero far presentare agli studenti delle collezioni ordinate di lavori individuali, che all’esame possono essere discussi e commentati?”.

Il portfolio come metodo innovativo

Nell’idea delle autrici, il portfolio si presenta come metodo innovativo di valutazione, e conseguentemente come metodo innovativo per raccogliere dati informativi sui processi e sui prodotti scolastici. Questo vale a maggior ragione quando si svolge un certo programma, e poi vengono utilizzati strumenti valutativi inadeguati allo scopo. Sentiamo ancora le autrici:

“Quanto il test e il programma non sono congruenti, diventano assolutamente necessari altri indicatori di progresso. Saggi di scrittura da parte degli studenti, numero di libri letti, esempi di lavoro degli studenti, o addirittura intere collezioni di lavori degli studenti, osservazioni dei genitori e degli insegnanti, o la soddisfazione dei genitori rispetto al progresso degli studenti sono alcune delle tante possibilità in grado di sostituire i punteggi dei test standardizzati, o anche di affiancarsi ad essi.”

Sono dunque le crescenti perplessità sui test standardizzati esistenti che hanno dato il via a un’esplosione di interesse nello sviluppare nuovi metodi di accertamento del profitto e di valutazione, cioè dei risultati scolastici degli studenti, metodi fondamentalmente basati sulla prestazione. Quali sono?

“[...] comprendono 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.

I dati provenienti da queste fonti hanno il vantaggio di fornire esempi veri e propri di significativi lavori degli studenti, esempi che possono fornire intuizioni riguardo ai processi di pensiero degli studenti. Ma sia i singoli esempi di lavoro degli studenti sia le collezioni di lavori necessitano di molto tempo per essere giudicati. Devono essere sviluppati dei criteri di giudizio e su di essi si deve trovare un accordo, e coloro che correggono e assegnano i punteggi devono essere addestrati per applicare le direttive di correzione e assegnazione dei punteggi in modo uniforme per tutti i lavori?”.

Questi metodi innovativi, nonostante portino via molto tempo, 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 professionale per gli insegnanti, perché aiuta ad essere d’accordo su ciò che i loro programmi stanno cercando di ottenere, ed essi possono applicare i metodi sviluppati alle loro classi.

Un secondo sottoprodotto della raccolta di esempi di lavoro è l’identificazione di quei lavori di studenti che, essendo esemplari, fungeranno da modello per l’insegnamento agli studenti dell’anno successivo.

Cercate dunque un sempre maggior numero di risorse nell'area delle misure alternative delle prestazioni degli studenti. Molti stati, distretti, e persino singoli istituti scolastici, così come agenzie di ricerca e di sviluppo ed editori di manuali scolastici, sono attualmente coinvolti in sforzi di sviluppo sistematico. Questi sforzi faranno acquisire misure che possono essere adottate così come sono o che possono essere adattate ai bisogni locali dei singoli istituti?

Ripetiamo: stiamo parlando di metodi innovativi per valutare le prestazioni all'interno delle didattiche disciplinari. Come sostiene Lucio Guasti⁴:

“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 test”.

Il trasferimento dello strumento 'portfolio' da un contesto scolastico ormai saturo di procedure valutative standardizzate ad un altro che forse non si trova in quelle condizioni è un trasferimento problematico. Ma di questo parleremo dopo: continuiamo a seguire le nostre autrici.

Vantaggi e svantaggi del portfolio come strumento di valutazione

Le autrici, rispetto al portfolio e ad altri strumenti innovativi, non sono però fideisticamente entusiaste, ma sanno che ogni metodo ha i suoi vantaggi e i suoi svantaggi. Se i test standardizzati hanno il vantaggio di poter essere somministrati a vasti campioni di popolazione scolastica e di presentare dati confrontabili, hanno però lo svantaggio di dire poco sugli apprendimenti complessi.

Ecco cosa pensano le autrici del portfolio come strumento di valutazione:

<i>Vantaggi</i>	<i>Svantaggi</i>
<ul style="list-style-type: none"> • fornisce una più vasta gamma di lavori dello studente, rispetto a quella offerta da un solo esempio; • può essere usato per molti scopi; • fornisce agli studenti l'opportunità di osservare la propria crescita e di riflettere sul proprio lavoro; • incoraggia l'integrazione tra istruzione e accertamento degli apprendimenti. 	<ul style="list-style-type: none"> • deve essere definito in modo preciso ciò che entra a far parte di un <i>portfolio</i>; • devono essere sviluppati dei criteri di valutazione (attribuzione precisa di punteggi) • è piuttosto costoso da correggere (in termini di tempo e di energie se lo corregge il docente, in termini di quattrini se la correzione è affidata ad agenzie esterne); • devono essere sviluppati dei metodi di interpretazione.

⁴ L. Guasti, *Intervista a Lucio Guasti*, raccolta da Gian Carlo Sacchi, in "Innovazione educativa", n. 4, maggio 2005, p. 42.

Riflessioni in margine al portfolio 'italiano'

Il *portfolio*, tradotto con la lunga ma necessaria perifrasi 'collezione di lavori individuali', è pertanto, nella sua accezione originaria, una raccolta di lavori degli studenti, relativi a una materia di studio, ad argomenti interdisciplinari, ad interessi specifici dei singoli studenti: è uno strumento proveniente dalla pedagogia statunitense.

Negli anni Ottanta e Novanta, le crescenti perplessità sui test standardizzati esistenti, infatti, hanno dato il via a un'esplosione di interesse nello sviluppare nuove misure, fondamentalmente basate sulla effettiva prestazione, dei risultati scolastici degli studenti.

Queste comprendono, come abbiamo visto nell'elenco di Herman e Winters (e solo a titolo indicativo) esempi di lavoro degli studenti quali:

- relazioni di dimostrazioni scientifiche;
- progetti di ampio respiro;
- presentazioni⁵;
- raccolte di saggi;
- altri esempi di lavoro degli studenti.

Gli indicatori di apprendimento provenienti da queste fonti hanno il vantaggio di fornire esempi veri e propri di significativi lavori degli studenti, esempi che possono fornire intuizioni riguardo ai processi di pensiero degli studenti.

Ma sia i singoli esempi di lavoro degli studenti sia le collezioni di lavori necessitano di molto tempo per essere giudicati. Devono essere sviluppati dei criteri di accertamento e di valutazione assai sofisticati e precisi, e su di essi si deve trovare un accordo: questa operazione è fondamentale quando i risultati a cui si vuole pervenire sono orientati ad una lettura 'esterna' (valutazione della scuola da parte di altri soggetti, per esempio genitori che devono scegliere la scuola per il loro figlio o amministratori che devono erogare finanziamenti) e non meramente 'interna' (dirigente scolastico, consiglio scolastico, collegio docenti che vogliono sapere 'come sta andando').

Nella pratica statunitense, dove spesso queste attività sono affidate ad altri, o addirittura appaltate ad agenzie esterne, rispetto al team di insegnanti, è importante che coloro che correggono e assegnano i punteggi debbano essere addestrati per applicare le direttive di correzione e assegnazione dei punteggi in modo uniforme per tutti i lavori⁶.

Il *portfolio* è dunque considerato, nella scuola statunitense, 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': molti stati, distretti e persino singoli istituti scolastici, così come agenzie di

⁵ Nella cultura scolastica statunitense non è vero che non ci sono le prove orali: ci sono delle attività di esposizione orale che vengono valutate con estrema analiticità, proprio in quanto prestazioni complesse (contenuti esposti, chiarezza espositiva, capacità di interagire con i destinatari, ecc.).

⁶ È lo stesso problema che si verifica per esempio in sede di commissione di maturità, quando si devono stabilire criteri uniformi di correzione degli elaborati scritti.

ricerca e di sviluppo e editori di manuali scolastici, sono stati coinvolti in sforzi di sviluppo sistematico per tutti gli anni Novanta.

È doveroso infine aggiungere che la recente introduzione del concetto pedagogico di portfolio, del quale ci sembra di avere spiegato il significato con dovizia di esempi, nel lessico pedagogico-burocratico dei testi relativi alla riforma dell'istruzione per indicare il documento che registra le competenze acquisite nel tempo ('il *portfolio* delle competenze' o qualsiasi altra denominazione), è a nostro avviso un uso scorretto ed improprio del termine.

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 ragazzo. ... Situazioni in cui l'effetto Pigmalione⁷ gioca i suoi effetti anche negativi”.

“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 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”.

Tutte le discussioni su cosa debba essere il portfolio, sia il portfolio dal punto di vista concettuale in generale, sia il portfolio come strumento della nuova riforma scolastica, forse sarebbero state meglio orientate se ci si fosse preliminarmente accordati sul fatto che:

- il portfolio, nella cultura pedagogica che lo ha generato, è prima di tutto uno strumento della didattica, più che di valutazione;
- il portfolio ha dimostrato di funzionare se è collegato ad una disciplina;
- il portfolio integra, ponendo l'attenzione sul processo di apprendimento, tutti quegli strumenti di valutazione centrati sui prodotti (come i test);
- il portfolio trova quindi una sua collocazione nei processi di valutazione formativa; se utilizzato per certificare o per valutare in modo sommativo, pone molti problemi (forse più di quelli che si vogliono risolvere con la sua introduzione).

Per quanto riguarda la situazione italiana, il portfolio potrebbe 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'.

⁷ P. Sacchetto, *Il dito e la luna*, in “Innovazione educativa”, n. 4, maggio 2005, p. 48.

UN'IDEA DI PORTFOLIO

*Giorgio Gabellini**

**Docente, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi - Bologna*

La consapevolezza dell'alunno

L'irruzione del portfolio all'interno della pratica scolastica italiana costituisce una novità che è comunque apparentata con modalità di documentazione-valutazione molto diffuse anche se sostanzialmente diverse. Circoscrivendo la presente riflessione al livello scolastico della scuola primaria, il richiamo, in questo caso, è a quella pratica assai diffusa per la quale gli insegnanti sollecitano la sistematica conservazione del lavoro degli alunni e le famiglie spesso provvedono, di anno in anno, a far rilegare i 'quaderni' che contengono i lavori scolastici dei loro figli.

Sfogliando a volte alcuni di questi pesanti tomi si ha netta la sensazione che i loro autori (gli alunni, ma dietro di loro anche gli insegnanti) si siano adoperati per nascondere accuratamente il processo che ha condotto a certi prodotti; ne sono un evidente segnale le pagine incollate, le tracce di pagine strappate, l'abbondanza di 'bianchetto' (cancellina) usato per coprire quegli errori che l'alunno, in autonomia, ha scoperto nel fluire della sua attività, come se l'errore costituisse un evento di cui vergognarsi e come tale da occultare accuratamente.

Crediamo che con ciò si disperda senza frutto la dimensione progressiva ed evolutiva della ricerca conoscitiva del soggetto in situazione di apprendimento. La ricerca e la segnalazione dell'errore vengono delegate unicamente all'insegnante: infatti gli unici errori rilevabili sono quelli che, in sede di valutazione, l'insegnante ha avuto cura di sottolineare e spesso di correggere.

Posta questa premessa, il portfolio ci sembra essere lo strumento in grado di recuperare un'autonomia dell'alunno non più recintata entro le regole e le convenzioni che la scuola implicitamente ed esplicitamente propone; l'affidamento alla responsabilità esclusiva dell'alunno della costruzione di una raccolta di documenti tali da costituire una ragionata e consapevole autobiografia scolastica è l'occasione per occupare uno spazio di libertà incondizionata dove le scelte non subiscono la sempre latente e pervasiva intrusione dell'insegnante. L'opinione di quest'ultimo può semmai costituire un punto di vista espresso a posteriori, di assenso o dissenso rispetto alle scelte operate dall'alunno, ma ininfluyente rispetto ad esse.

Ci si rende conto che il rischio è quello di uno sterile spontaneismo o di una insignificante episodicità, ma se riconosciamo che l'esigenza di partire da un'idea di portfolio che già nella sua definizione sia in grado di segnare l'orizzonte entro il quale l'operazione ha senso per chi ne è autore e per chi ne è potenzialmente fruitore, allora riteniamo che il portfolio, per la parte che spetta all'alunno sia una raccolta di materiali

intenzionalmente destinati a fornire informazioni sulla persona che l'ha creata. Esso dovrebbe rivelarsi utile agli altri e a se stessi, dato che la sua creazione implica una riflessione su di sé e sull'immagine che si vuol dare della propria attività: gli sforzi, i progressi i processi di apprendimento ed i successi ottenuti. Allora il compito dell'insegnante è solo quello di mettere in atto gli opportuni interventi e creare le condizioni affinché davvero il portfolio racconti una storia e gli alunni siano incoraggiati a scegliere e a ricercare tutto ciò che può aiutare a raccontarla, mantenendo rigorosamente il punto di vista personale e mettendo a disposizione solo ciò che si sceglie di mostrare a uno sguardo esterno¹.

In ultima analisi gli elementi costitutivi di un portfolio derivano, non da attività specifiche mirate alla costruzione di materiali appositi, ma sono il sistematico e flessibile momento di riflessione in cui l'alunno rivede il suo passato prossimo scolastico e individua, anche in maniera idiosincratca, alcuni aspetti del suo cammino di crescita a cui attribuisce un rilievo valoriale; ma anche decide che tali aspetti lo rappresentano e lo caratterizzano in relazione al suo passato remoto, e che gli stessi costituiscono una documentazione significativa per un osservatore esterno.

Questa operazione metacognitiva trarrà vantaggio anche da riflessioni e commenti, opportunamente sollecitati, che l'alunno potrà inserire a corredo della documentazione raccolta, sia come azione di autochiarificazione, sia come ricerca intenzionale di un'efficace comunicazione esterna. Dovranno inoltre essere ricercati momenti di rivisitazione critico-riflessiva della propria biografia scolastica alla ricerca di varianti e di costanti in grado di dare conto e di valorizzare il percorso compiuto in riferimento all'acquisizione progressiva di conoscenze, abilità, competenze.

Il ruolo dell'insegnante

In questo scenario l'insegnante potrà essere solo l'autore di un altro, diverso capitolo del portfolio e non si troverà semplicemente a confermare ciò che, magari implicitamente, lui stesso ha contribuito a determinare. Egli avrà invece l'occasione di confrontare la propria percezione delle competenze dell'alunno e la sua azione valutativa professionalmente orientata con parametri soggettivamente caratterizzati, spontanei, all'interno di una scala di valori verosimilmente non condivisi, ma sicura fonte di informazioni preziose e stimolo alla riflessione e all'autoregolazione didattica.

Il portfolio qui ipotizzato è stato deliberatamente delineato prescindendo dai vincoli normativi che in questi anni lo hanno preceduto ed accompagnato. Con ciò si è voluto altresì reagire ad una prassi che, a mio parere, ha mortificato il portfolio a mero sostituto di pratiche valutative che hanno sempre tratto alimento dall'editoria scolastica, dalle guide didattiche, dalle riviste professionali, dagli schedari.

I testi scolastici per la scuola primaria ci sembra abbiano bypassato la ragionevole esigenza di proporre per il portfolio indicazioni di tipo metodologico e siano scivolati

¹ La definizione di portfolio qui utilizzata ha tratto spunto liberamente ed in più luoghi da L. Paulson, P. Paulson, *Portfolio guidelines in primary math*, MESD Press, Portland Oregon, 1994.

irresistibilmente verso proposte di ‘pagine per il portfolio’ alle quali si vorrebbe attribuire un bollino di qualità che, a priori, le proclami sicure rilevatrici di acquisizioni di competenze. Per altro verso anche certe linee guida che circolano in relazione alla costruzione del portfolio non sembrano sfuggire ad una logica costrittiva ispirata a modalità potenzialmente in grado di soffocare scelte autonome per aderire a parametri adulti e professionalmente caratterizzati. Da ultimo non va dimenticato che la costruzione del portfolio avviene all'interno di una realtà sociale, come quella scolastica, dove l'asimmetria insegnante-alunno è ovviamente un dato di fatto, ma altrettanto ovviamente tale dato è in grado di produrre l'insorgere di quel *contratto didattico*² che all'interno della relazione educativa produce una ormai consolidata prassi comportamentale per cui l'alunno, in situazione d'aula, non risponde di fatto alla domanda dell'insegnante e in relazione al merito della domanda stessa, ma si chiede in prima battuta quale risposta l'insegnante si attende da lui. Allora se l'autobiografia cognitiva dello studente è così esposta a tanti rischi, il risultato può di fatto essere fuorviante e la storia che un portfolio racconta potrebbe essere troppo diversa da quella che il suo autore nominale avrebbe, autonomamente, raccontato.

Sono consapevole che i modelli di portfolio sono numerosi e quello qui delineato può apparire riduttivo rispetto alla estensione didattica ed educativa che tale strumento potrebbe essere in grado di coprire. Sono tuttavia altrettanto convinto che le ‘buone pratiche’ in atto stanno correndo il rischio, in alcuni casi, di deformare la natura, il ruolo, l'importanza sul piano educativo che il portfolio potrebbe assumere.

Tra la laboriosità dei molti insegnanti che si sono attivati con serietà ed impegno per avviarne l'introduzione, la supina accettazione di chi lo sta facendo perché si deve fare e la ribellione degli assolutamente contrari sarebbe auspicabile che la ricerca educativa battesse un colpo e che la politica scolastica, prestandole la dovuta attenzione, si facesse carico di delimitare il campo di intervento e di applicazione del portfolio tenendo conto che, forse, in questo momento è più utile identificare con chiarezza ciò che il portfolio non è, non può e non vuole essere.

² Con *contratto didattico* qui ci riferiamo all'accezione diffusa nell'ambito della didattica della matematica sulla scorta degli studi di Guy Brousseau.

CIRCOLARE 84/2005: ELEMENTI DI RIFLESSIONE

Mariangela Pasciuti*

**Docente, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Modena-Reggio Emilia*

Il presente contributo è stato scritto subito dopo l'emanazione della C.M. 84/05 che causò sostanzialmente molte resistenze, alcune perplessità, pochi consensi.

A distanza di tempo, e con successive 'indicazioni' ministeriali che invitano alla rielaborazione culturale dell'idea di portfolio, si vogliono riproporre alcune delle considerazioni che già guidarono il dibattito sul portfolio. L'obiettivo è quello di mettere a fuoco alcune problematiche che la Riforma Moratti aveva sollevato e che solo indirettamente sono da addebitare alla riforma stessa, poiché, in realtà, appartengono alla ricerca, quella quotidiana e spesso umile e silenziosa, che i docenti affrontano quotidianamente.

In pratica: possiamo, realisticamente, pensare ad alcuni 'snodi' di un percorso di professionalità docente che, incidentalmente amplificati dalla L. 53/03, richiedono comunque e a prescindere la nostra attenzione?

La lettura del testo e degli allegati della C.M. 84/05 impone alcune riflessioni. Chiede di prestare attenzione a taluni elementi chiave dell'idea di portfolio. Quelli che ne possono decretare il senso. Quelli che fanno trovare una risposta alla domanda "ma, a cosa serve il portfolio?".

Indichiamo pertanto alcuni snodi essenziali da 'presidiare' con molta attenzione.

Il Portfolio come paradigma e non programma

L'idea di portfolio richiede un profondo ripensamento delle tradizionali modalità di valutazione sommativa degli alunni. Rimette in gioco la visione dell'apprendimento come meccanismo di accumulazione intra-individuale di conoscenze e consegna l'idea di apprendimento come costruzione di sapere in forte interazione con il contesto.

Nel primo caso, la valutazione non può che esprimersi in una forma di controllo eterodiretto di informazioni possedute; nel secondo, si palesa come consapevolezza metacognitiva. Se lo scopo principale del portfolio è quello di sviluppare, valorizzare e amplificare la riflessione dell'alunno sul proprio processo di apprendimento, e quindi su 'cosa sa', su 'come sa' e su 'perché sa', appare evidente il suo valore formativo.

È questo valore che occorre presidiare: la struttura dello strumento, prescrittiva e/o liberamente adottata dalle scuole, non può che esserne la concretizzazione operativa. Ne consegue che l'adozione di una scheda o di una pagina rispetto ad un'altra, non è un elemento di secondaria importanza: è una dichiarazione di senso e significato. È l'esplicitazione di un paradigma culturale di fondo che, si auspica, non si trasformi in un programma.

La struttura che ogni scuola vorrà dare al portfolio, o se si preferisce, all'idea di un possibile strumento per l'amplificazione metacognitiva, dovrà essere oggetto di profonda, collegiale, matura, condivisa riflessione dei suoi docenti che sono chiamati a chiedersi:

- qual è lo scopo?
- quale idea di apprendimento?
- quale idea di valutazione?
- quale idea di orientamento?
- quale idea di documentazione?

Solo l'esplorazione di tali interrogativi potrà portare alla identificazione di uno strumento utile, funzionale, essenziale, capace di sostenere e valorizzare l'apprendimento dell'alunno. È qui, infatti, che deve essere ricercato lo scopo del portfolio: nella sua valenza di strumento operativo per la metacognizione. Al di fuori di questa logica rischia di essere solo un orpello aggiuntivo, inutile, faticoso, noioso... senza senso.

Un programma da applicare o da eseguire e non un paradigma da esplorare.

Le sezioni del Portfolio

Le sezioni previste dalla C.M. 84/05 (A, B, C) – che raggruppano i materiali relativi alle due parti indicate dal D. Lvo 59/04 (valutazione e orientamento) – sono riferibili a quattro 'categorie' di documentazione di un percorso di apprendimento:

- quella che narra e descrive, centrata sui processi piuttosto che sui prodotti dell'apprendimento, e che racconta una storia di crescita personale (*categoria 'narrazione'*) (rintracciabile nelle sezioni B e C);
- quella che valuta, rappresentata dal documento di valutazione (modello-base uniforme per tutte le scuole) che ha lo scopo di registrare gli esiti dell'apprendimento e di comunicarli alla famiglia secondo tempi prefissati (*categoria 'valutazione'*). Questa parte è rintracciabile nella sezione A;
- quella che certifica, al termine di ogni grado scolastico, le competenze acquisite in base ad indicatori definiti a livello nazionale (*categoria 'certificazione'*). Questa parte è rintracciabile nella sezione A;
- quella che orienta alla definizione di un progetto formativo per la prosecuzione degli studi (*categoria 'orientamento'*). Questa parte, che si identifica in prima battuta con il consiglio di orientamento, ma non si esaurisce in esso, si rintraccia nella sezione A (consiglio), ma si può ricavare anche nelle altre, laddove l'orientamento viene letto anche come capacità di autovalutazione.

Le quattro sezioni suddette fanno riferimento a quattro significati di documentazione. In pratica, rispondono in modo diverso alla stessa domanda: perché il portfolio?:

- per aiutare l'alunno a raccontare un percorso di apprendimento in modo da 'visibilizzare' una storia, a sé e agli altri, che consenta di essere ri-letta e ri-collocata in una prospettiva autovalutativa;

- per consentire ai docenti di valutare tale percorso secondo tempi e modalità pre-definiti che permettano ai genitori di condividere linguaggi e strumenti di comunicazione;
- per garantire ai docenti di poter certificare il raggiungimento di competenze riconosciute tali a livello nazionale;
- per orientare l'alunno rispetto alle scelte future e al percorso di apprendimento attraverso una serie di riflessioni che docenti, genitori, alunno stesso sono chiamati ad effettuare.

Come è facile dedurre, le quattro sezioni pongono problematiche assai complesse che vanno dalla descrizione di esperienze significative, alla valorizzazione di pratiche autovalutative, alla certificazione di competenze.

Per di più, tali problematiche chiamano in causa una pluralità di soggetti: alunno, docenti, genitori che, a livelli diversi, raccontano, valutano, documentano, certificano.

Il rischio è quello della commistione di scopi e funzioni del portfolio e dalla conseguente (o antecedente) sovrapposizione di ruoli e livelli di partecipazione da parte dei diversi soggetti in causa.

Occorre pertanto riflettere sul fatto che forse, in coerenza con le riflessioni di cui al punto precedente, un portfolio organizzato attorno a troppe sezioni rischia di smarrire l'identità che gli deriva dall'essere strumento di amplificazione metacognitiva.

Il pericolo infatti è quello di costruire uno strumento che 'si confonde' e confonde nell'affannoso tentativo di contenere di tutto e di più e perde di vista il suo scopo essenziale.

Sarebbe infatti più semplice e più efficace organizzare uno strumento che dia spazio all'autovalutazione di processi di apprendimento e si chieda pertanto:

- quale spazio all'autovalutazione dell'alunno?
- con quali criteri e strumenti didattici garantirla?
- come renderla 'visibile' e perciò oggetto di riflessione?

Poche domande, chiarezza d'intenti ed essenzialità operativa possono aiutare a delimitare il campo di osservazione e il numero di persone chiamate ad osservare in modo più o meno artigianale. Funzioni diverse, infatti, hanno necessariamente obiettivi diversi e perciò richiedono spazi diversi.

Personalizzazione-individualizzazione

La C.M. 84/05 si impegna nello sforzo di prevedere un comune impianto nazionale per il documento di valutazione (i cui indicatori possono comunque essere liberamente individuati dalle scuole) e per l'attestato di certificazione delle competenze (i cui indicatori sono pre-definiti a livello nazionale e perciò prescrittivi per tutte le scuole).

Tutto ciò, richiesto a gran voce da scuole e sindacati disorientati dal 'fai da te' della precedente C.M. 85/04, va nella direzione di individuare e adottare criteri, linguaggi, strumenti di valutazione e certificazione comuni e condivisi su tutto il territorio nazionale. Come dire: in un contesto di autonomia delle istituzioni scolastiche, quale è quello attuale, lo Stato si assume il compito di 'centralizzare' alcuni documenti, per facilita-

re la comprensione dei livelli di apprendimento e competenza raggiunti dai diversi alunni e, soprattutto, per dare valore legale all'attestazione dei risultati scolastici.

Contemporaneamente, però, si profila un problema: i giudizi della scheda (non sufficiente, sufficiente, distinto, buono, ottimo) e della certificazione delle competenze (elementare, maturo, esperto) in base a quale parametro definirli? In base ad uno standard normativo (le Indicazioni)? uno standard criteriiale (la classe)? uno standard personale (il progresso del singolo)? Il portfolio non può ridursi ad una 'mega-scheda di valutazione' gestita dai docenti e perciò caratterizzata come strumento eterodiretto e nemmeno appiattirsi sull'autobiografia personalissima e proiettiva, quella che 'comunque vada, sarà un successo', quella che, giocata sull'autovalutazione narcisistica, condanna l'alunno all'incapacità di riflettere sul proprio percorso di crescita e apprendimento e quindi sul proprio progetto di vita. Se è vero che il portfolio si qualifica in quanto consente all'alunno di imparare a conoscere le caratteristiche del proprio apprendimento, deve consentire anche un confronto con livelli e traguardi descritti o definite da soglie. Una zona comparativa, magari sostenuta dall'uso di 'rubric' consentirebbe la valorizzazione della funzione autovalutativa, l'unica che può davvero sostenere processi di rielaborazione delle proprie strategie di apprendimento e perciò, in ultima istanza, di autoformazione e orientamento.

Occorre allora chiedersi:

- come conciliare il rapporto tra la valorizzazione dei percorsi soggettivi e le prove INValSI?
- come garantire un sostanziale e formativo equilibrio tra standard soggettivi e standard 'oggettivi'?
- quali strumenti di valutazione utilizzare per coniugare un approccio personalizzato con l'idea di standard socialmente apprezzabili?

La riflessione metacognitiva è anche consapevolezza di limiti e di eccellenze. Un portfolio che si colloca su tale lunghezza d'onda non può e non deve mistificare, coprire, nascondere. Deve chiarire, invece, se è vero che anche l'autostima passa attraverso la coerenza e la chiarezza. Evidentemente il percorso deve essere lento e graduale e, sicuramente, questa partita del confronto di standard appartiene più alla scuola dei ragazzi che non a quella dei bambini. Ma non dobbiamo dimenticarne: pena la svalutazione della funzione stessa della scuola.

Portfolio e famiglia

Lo ricorda anche il Garante per la privacy con la pronuncia del 26-7-05: il rischio del portfolio è quello di dare vita a pratiche intrusive verso la privacy delle famiglie. Vedremo cosa dirà ancora in tal senso il Regolamento in materia di istruzione che la C.M. 84/05 preannunciava entro il 31-12-2005, ma la cui emanazione sappiamo essere stata posticipata. Preme al momento sottolineare come il nostro strumento possa, se male confezionato-utilizzato, diventare un potente strumento di 'mala informazione' in quanto potenziale contenitore di dati e notizie assolutamente inutili rispetto ai suoi fini e pericolosi rispetto alle prospettive.

Dati inutili sono quelli che abbondano in dettagli insignificanti per la qualificazione dell'attività di insegnamento-apprendimento. A cosa serve scrivere se l'alunno dorme nel suo letto o in quello dei genitori?

Dati pericolosi sono quelli de 'la profezia che si autoavvera'. Quelli che stigmatizzano un comportamento o una situazione, li ingessano e li rendono inevitabilmente predittivi rispetto ai risultati successivi, trasformandoli in una sorta di marchio indelebile. A cosa serve scrivere che l'alunno reagisce in modo aggressivo ai rimproveri?

Ma c'è un altro rischio nel rapporto portfolio-famiglia che vale la pena sottolineare: quello che il portfolio si costruisca in base a logiche 'collusive' tra docenti e genitori.

In altre parole: che la necessità (assolutamente comprensibile) di relazioni soddisfacenti tra le diverse istituzioni si porti appresso la 'negoziazione' della valutazione scolastica (ma anche di altri dati) dei docenti con i genitori: una sorta di patto di non belligeranza. Per il bene comune, trattandosi di valutazioni (narrazioni, descrizioni, certificazioni) che restano scritte su un documento che viaggia da una scuola all'altra.

Occorre evitare che l'enfasi posta sul ruolo della famiglia all'interno del processo formativo (ruolo che nessuno intende minimizzare) possa creare confusione tra le diverse responsabilità: quella dei docenti, e quindi dell'istituzione che garantisce un servizio pubblico e perciò è chiamata a dare conto della qualità delle pratiche professionali adottate, e quella dei genitori che, sia pure all'interno di una logica anche pubblica delle scelte educative, svolgono sostanzialmente un ruolo 'privato', con scarsa rilevanza sul piano della rendicontazione a terzi.

A fronte di responsabilità diverse, dunque, occorre individuare spazi e strategie diversi e diversamente efficaci rispetto agli obiettivi:

- in che misura i contributi della famiglia possono migliorare il processo di valutazione e orientamento?
- quali possono essere individuati come indicatori di condivisione?
- cosa può favorire il rapporto di conoscenza e di rispetto reciproci?

È necessario pertanto rivisitare l'idea stessa di partecipazione e collaborazione scuola-famiglia per non correre il rischio che la necessaria e auspicabile distinzione di ruoli e responsabilità finisca con l'essere fagocitata o dalla paura del Garante o da una maldestra idea dell'utilità della 'radiografia familiare'.

Centralità delle competenze

Stiamo parlando del portfolio delle 'competenze'. Può sembrare banale tale affermazione, ma la centralità delle competenze va assolutamente ribadita, perché rappresenta la sfida del terzo millennio.

Il portfolio è solo l'ultima occasione per parlarne.

Il riferimento va alla rifondazione delle pratiche valutative e alle riflessioni che la ricerca contemporanea propone quando afferma che il suo scopo non è solo quello di osservare le conoscenze dichiarative (quello che so), ma anche le conoscenze procedurali (come so) e strategiche (quando so utilizzare quello che so e come lo so).

Una delle definizioni più interessanti di competenza è stata formulata da Pellerey che ne parla come di una: “...*capacità di far fronte a un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive, volitive e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo*”.

Si coglie subito la natura dinamica delle competenze che si caratterizzano per:

- la natura operativa (si esprimono attraverso un ‘fare’);
- la natura pluridimensionale (si nutrono di diversi fattori: cognitivi, emotivi, di volontà...);
- la natura situata (si manifestano in contesti precisi, che rinviano all’uso funzionale delle variabili che li caratterizzano).

Se è questo il senso ultimo delle competenze, allora occorre individuare con molta chiarezza alcuni indicatori essenziali per poterle valutare in modo affidabile e non correre il rischio di confonderle con conoscenze di tipo dichiarativo (che pure sono fondamentali nel processo di apprendimento, ma che non lo esauriscono). Ne consegue che le competenze, per consolidarsi, necessitano di tempi lunghi, di contesti significativi e operativi, di molteplicità di esperienze, di un approccio pragmatico al sapere orientato ad uno scopo. E per essere ‘affidabilmente’ certificate richiedono una costante osservazione da parte di una pluralità di soggetti e una negoziazione di significati.

Occorre, a tal fine, mettere a punto una sorta di ‘mappa’ di indicatori di competenze, ai quali i docenti dovrebbero fare riferimento. In pratica, occorre chiedersi se le competenze che andiamo ad osservare-valutare sono frutto di e si basano su:

- quadri interpretativi generali e non elementi contingenti e di superficie (la struttura delle discipline);
- coerenza e organicità della conoscenza non scandita in compartimenti stagni (l’unitarietà del sapere);
- sviluppo di conoscenze strategiche oltre che procedurali e dichiarative (i linguaggi e le strategie di ricerca dei sistemi simbolico-culturali);
- capacità di produrre *transfer* (l’utilizzazione di ciò che si sa e si sa fare per produrre nuove conoscenze);
- abilità di autoregolazione dei comportamenti (cognitivi, emotivi, volitivi) in rapporto ai diversi contesti in cui si esplicano;
- contesti strutturati per favorire l’emergere e il consolidarsi di saperi operativi, orientati a uno scopo (un progetto, un problema);
- esiti di più prestazioni conseguite con successo in contesti diversi (stabilizzazione e conservazione nel tempo);
- osservazioni intersoggettive da parte di più docenti che si confrontano su oggetti, strumenti, tempi di rilevazione.

In assenza di una mappa che orienti l’osservazione, cui seguirà la certificazione, le competenze rischiano di essere scambiate per conoscenze, o al massimo abilità, e perdere così il loro significato essenziale.

Scuola-extrascuola

La globale unitarietà dell'individuo e quindi della sua formazione è indubbiamente un elemento da condividere e da potenziare. Il portfolio vuole andare in questa direzione quando ribadisce l'importanza delle esperienze extrascolastiche e raccomanda una loro 'narrazione-certificazione'. Il rischio, tuttavia, è quello che le differenze economiche e culturali vengano, se male interpretate e male utilizzate, sancite, decretate, stabilizzate, fino a diventare presupposto giustificativo di disuguaglianze.

Un Portfolio che racconta 'le magnifiche sorti e progressive' dell'alunno appartenente ad una classe sociale culturalmente ed economicamente attrezzata rischia di decretare una differenza e/o prevedere un successo rispetto a quello che racconta umili o nulle esperienze extrascolastiche. Con la possibile conseguenza, per le scuole, di dare vita, anche non intenzionalmente, ad una sorta di pre-selezione in ingresso degli alunni che vede i più fortunati da una parte e i meno dall'altra.

Le competenze extrascolastiche non devono assumere un ruolo particolarmente importante nel portfolio, perché dovute esclusivamente al caso del contesto sociale di nascita e alle caratteristiche della formazione della società contemporanea che offre opportunità diverse e varie per 'gusti' diversi e vari e vede la scuola non rappresentare più la struttura storica per eccellenza di saperi utili per il singolo e la società. È opportuno invece documentare ciò che la scuola ha fatto per dare a tutti le stesse opportunità: in questo senso le esperienze extrascolastiche possono essere utilizzate come occasioni, opportunità per 'agganciare' l'alunno rispetto a saperi e attività.

A tale proposito può essere utile chiedersi, al fine della certificazione delle esperienze extrascolastiche:

- si tratta di un'esperienza che veicola un sapere con una struttura reticolare forte capace di consentire un'autonoma acquisizione di avanzate ed esperte competenze?
- si tratta di un'esperienza che valorizza le differenze interindividuali e non le diversità valoriali?

Quelle indicate sono solo alcune delle riflessioni che è bene guidino la costruzione-utilizzazione del portfolio: importante veicolo di amplificazione metacognitiva per l'alunno e perciò strumento formativo per eccellenza. Il rischio, viceversa, è quello della creazione di un fascicolo analitico (e magari eccessivo) di dati valutativi e certificativi gestiti dai docenti e perciò di una valutazione eterodiretta, a discapito della creazione di uno strumento leggero ed efficace di autovalutazione e perciò di responsabilizzazione da parte dell'alunno.

LE PAROLE DEL PORTFOLIO: APPRENDIMENTO E VALUTAZIONE

Luciano Rondanini*

**Dirigente Tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Le ragioni originarie

Si è avviato nel nostro Paese un dibattito abbastanza confuso sul portfolio dell'alunno. Per capire le ragioni di un confronto che sta, comunque, coinvolgendo numerose istituzioni scolastiche, credo sia opportuno risalire alle intenzionalità originarie di questo strumento per poter riflettere più consapevolmente anche sulla situazione italiana.

Le motivazioni principali della sua introduzione risiedono nella critica, anche aspra, alla valutazione 'oggettiva', centrata quasi esclusivamente sulla somministrazione di test, utilizzata sistematicamente negli Stati Uniti e nei paesi anglosassoni.

Per ovviare a questa condizione, gruppi di docenti ed esperti di Canada e U.S.A. hanno cercato di esplorare nuovi orizzonti di ricerca in ambito educativo-didattico e nuovi approcci valutativi. Il portfolio si colloca in questo impegnativo scenario, con l'obiettivo di passare da un modello esclusivamente eterovalutativo (il docente valuta e lo studente 'subisce' il controllo dell'insegnante) ad un approccio imperniato sulla valorizzazione delle risorse dell'alunno (la valutazione è una 'forma' della sua formazione), accentuando aspetti autoriflessivi e metacognitivi.

Tale cambiamento di orientamento ha fatto emergere uno dei limiti più evidenti della prospettiva tradizionale della valutazione, quello di rendere impossibile lo sviluppo di forme di autovalutazione dello studente. Alla base delle ragioni che hanno indotto molti insegnanti ad introdurre il portfolio, c'è quindi la volontà di inaugurare un sistema di valutazione 'autentica'. L'approccio misurativo non viene rifiutato, ma inserito in un repertorio più ricco di modalità valutative. Il portfolio, in particolare, essendo 'orientato all'alunno', ha come scopo quello di far sì che il ragazzo migliori la sua capacità di riflettere, partecipando in modo attivo al proprio percorso formativo e facendo intravedere "la possibilità di una educazione alla responsabilità e al coinvolgimento dello studente stesso nel proprio processo di apprendimento" (Comoglio, 2004).

Il portfolio, dunque, è stato studiato e progettato da molti di docenti nella realtà nord-americana nell'ambito di soluzioni didattiche innovative, riferite alla teoria costruttivista dell'apprendimento e ad un paradigma valutativo teso a elevare il 'tasso cognitivo' dell'alunno, mettendolo in condizione di impadronirsi di un personale modello di valutazione. Il compito del docente è quello di aiutare lo studente in questo percorso e offrirgli piste di lavoro fattibili e praticabili. La sua finalità principale è quella di portare lo studente ad una gestione consapevole del proprio lavoro, attraverso una crescente capacità di 'processare' le proprie strategie mentali e i propri comportamenti motivazionali.

“Tanto l’origine antica, quanto quella più recente del portfolio, fanno perciò entrambe riferimento ad un modo di considerare l’apprendimento diverso da quello che avviene tradizionalmente nella aule scolastiche; una modalità di apprendimento più vicina a quella che si sviluppa nei contesti di lavoro e a quella che si realizza nella formazione professionale” (Ajello - Belardi, 2004).

La valutazione autentica presuppone, infatti, una significativa apertura del concetto di apprendimento e dei contesti in cui viene promosso. Un alunno è ‘autentico’ quando è in grado di esaminare le sue prestazioni nel momento in cui le sta realizzando.

L’introduzione del portfolio comporta, quindi, la disponibilità dei docenti a ricercare e a fare propria una concezione nuova dell’apprendimento, *“considerandolo più articolato e differenziato rispetto a quello prodotto nelle aule scolastiche”* (Capaldo - Rondanini, 2005). Presuppone uno stile educativo del docente ‘centrato’ sull’alunno, a tutto vantaggio sia di chi insegna sia di chi impara.

I cambiamenti necessari

Come sottolineato nel paragrafo precedente, una scuola che intende promuovere reali condizioni di riuscita e di successo per tutti gli studenti deve ripensare radicalmente il costruito stesso di apprendimento. Questa finalità presuppone un cambiamento degli stili educativi e didattici che coglie impreparati molti docenti. Il futuro della scuola però non può prescindere da tale centralità educativa. Pertanto, la corsia preferenziale di una scuola ‘orientata al soggetto’ è quella di un esplicito impegno nei confronti dell’alunno: il sistema di insegnamento deve essere finalizzato alla realizzazione di questo traguardo.

Lo spostamento del baricentro dall’insegnamento all’apprendimento rappresenta lo spazio entro cui costruire sia nella formazione universitaria (iniziale), sia in quella in servizio (continua) i presupposti di una rigenerazione della professione docente. La scuola deve essere vissuta dagli studenti come luogo di studio, di ricerca, di aiuto nel momento in cui se ne avverte il bisogno, di costruzione di una cittadinanza responsabile, attraverso l’organizzazione di un ‘ambiente educativo di apprendimento’ in grado di rispondere alle esigenze che di volta in volta si prospettano.

Le due parole chiave, dunque, entro cui si colloca l’utilizzo del portfolio, sono valutazione e apprendimento.

Per quanto concerne la prima, la valutazione ‘autentica’ determina uno spazio educativo nuovo tra docenti e allievi, in quanto sia gli uni che gli altri devono impegnarsi in compiti significativi e nella soluzione di problemi che consentano all’alunno di avvertire evidenti e sostanziali segnali di miglioramento. *La valutazione ‘autentica’ è educativa*, centrata sullo studente, connessa con esperienze del mondo reale, predittiva di competenze spendibili anche nei contesti della vita quotidiana ed extrascolastica. Si fonda, infatti, sulla convinzione che l’apprendimento non si dimostra con l’accumulo di nozioni, ma con la capacità di utilizzare la conoscenza acquisita in contesti reali; non ha quindi lo scopo di classificare o selezionare, ma di offrire ad ognuno l’opportunità di compiere prestazioni di qualità.

Dell'apprendimento in parte si è già detto. Attraverso una adeguata ed efficace mediazione didattica, l'insegnante deve mettere gli studenti nella necessità (non nell'obbligo) di rielaborare, di ricostruire, di sviluppare la comprensione attraverso strategie didattiche attive e fortemente coinvolgenti. *“L'apprendimento deve avvenire in un contesto quanto mai più reale possibile: deve essere di interesse per lo studente e prendere avvio da un problema sentito come proprio”* (Comoglio, 2003). In questo modo si possono evitare due grandi critiche che vengono mosse all'apprendimento tradizionale: *“quella di superare una conoscenza inerte e quella di non promuovere il transfer, cioè la capacità di utilizzare il sapere scolastico anche in altri contesti?”* (Zecchi, 2005).

In sintesi, sostiene Comoglio, valutazione autentica e portfolio stanno tra loro come sfondo e figura, come filosofia e prassi, come scopo e strumento: sono due facce della stessa medaglia.

Il portfolio è, infatti, lo strumento di un diverso modo di far scuola e, soprattutto, di una nuova progettualità dei contesti di studio e di riflessione tra docenti ed allievi, poiché esso cambia in profondità le due coordinate pedagogiche in cui la scuola si riconosce: l'idea di la valutazione e di apprendimento. Di conseguenza, si arricchiscono altre centralità pedagogiche: la relazione educativa, la documentazione, l'attenzione ai processi metacognitivi, la flessibilità organizzativa...

Il portfolio è un'azione progettuale della scuola tesa ad evidenziare lo scarto tra una conoscenza da 'esame', rilevabile con verifiche oggettive (prove strutturate, test...) e un sapere dinamico che presuppone studio critico, capacità di transfer, lavoro collaborativo, strategie riflessive... Per evitare conflitti, sovrapposizioni ed errori grossolani, dirigenti e docenti dovranno considerare il portfolio un'opportunità soprattutto per gli alunni e non un mero strumento applicativo di dispositivi normativi.

L'alunno innanzi tutto

Il destinatario del portfolio è lo studente, al quale viene richiesta la 'fatica' di curarlo, aggiornarlo, selezionando osservazioni e 'prodotti' individuali e/o di gruppo, in collaborazione con il docente che lo sta seguendo in un determinato percorso.

L'intenzionalità originaria, come già sottolineato, mirava a semplificare le procedure valutative attraverso una struttura rapida e determinata (non permanente) nel tempo. Entro un arco temporale della durata di qualche mese, docente e allievo dovevano, rispetto ad un problema concreto, descrivere i processi che consentivano la soluzione del problema stesso, inserendo le loro osservazioni e i materiali prodotti nel portfolio.

Bisogna premettere che in letteratura esiste una vasta gamma di tipologie di portfolio che, riprendendo la casistica di M. Comoglio, possono essere così esemplificate:

- del *metodo di studio* (lavori che provano strategie di apprendimento, di elaborazione-rielaborazione di dati, attraverso la presentazione di diverse elaborazioni di un'attività svolta);
- dei *lavori migliori* (lo studente esprime le proprie preferenze ed è stimolato a migliorare i propri livelli di competenza);

- *cumulativo* (attenzione alle competenze di carattere generale: interessi, motivazioni, stili di apprendimento, capacità di autoregolazione...);
- *di classe* (conservazione della ‘memoria’ del gruppo di appartenenza);
- *d'estensione e maggiore padronanza di un contenuto* (interesse per un contenuto e capacità di aumentarne la padronanza).

Esistono, dunque, varie possibilità di indirizzare gli sforzi dei docenti. Occorre quindi individuare uno spazio connotativo entro il quale circoscrivere l'impegno degli insegnanti, in quanto non è possibile realizzare la molteplicità delle forme che il portfolio può assumere. In ambito scolastico, per le ragioni già sottolineate, tramite questo strumento, si qualifica sia l'azione dell'insegnamento sia quella di apprendimento: pertanto, esso è più orientato al 'processo' che al 'prodotto'.

Infatti, gli scopi che, attraverso il portfolio, alunni e docenti perseguono sono così sintetizzabili:

- responsabilizzare lo studente nei suoi processi di apprendimento ed in particolare, su specifici snodi, cambiamenti, problematicità;
- rendere consapevole l'alunno dei propri progressi, esplicitando come eventuali ostacoli sono stati superati;
- offrire una base concreta finalizzata ad un dialogo diretto tra allievo, docente, genitore;
- rilevare l'interesse e la motivazione dello studente verso particolari ambiti di studio e di ricerca.

Il portfolio permetterà alle scuole di ripartire dall'idea di un curriculum più ricco di opportunità, in grado di avvicinare maggiormente l'alunno al sapere 'scolastico', attraverso una didattica partecipata e più coinvolgente rispetto all'insegnamento espositivo.

Queste finalità dovranno essere declinate diversamente a seconda delle età degli alunni. Nella scuola di base (3-14 anni), comunque, il portfolio dovrà svolgere una funzione formativa. Aspetti certificativi potranno subentrare in periodi scolastici successivi.

Un portfolio non 'all'italiana'

Le ragioni soprarichiamate sono decisamente impegnative per i docenti che intendono utilizzare tale strumento. Ad accentuare ulteriormente la complessità dell'introduzione del portfolio, possiamo aggiungere che la nostra tradizione scolastica è sempre stata restia a trattare le questioni legate alla valutazione.

Il portfolio può rappresentare l'occasione per innalzare la preparazione dei docenti sul tema della valutazione dell'alunno e della didattica dei docenti, nella prospettiva di un progressivo miglioramento di questa importantissima problematica.

Per quanto concerne poi l'apprendimento, siamo solo agli inizi di una riflessione tesa ad ampliare e a modificare il costruito medesimo. Tale consapevolezza però è ancora scarsamente presente nei *pensieri* dei docenti. Infatti, nelle nostre aule l'imparare è visto ancora come un compito pressoché esclusivo dell'alunno e non come una responsabilità del *sistema-scuola* nel suo complesso. L'insegnamento 'centrato sull'appren-

dimento' è un traguardo ancora poco avvertito! A questo si aggiunga che, nei Paesi in cui si utilizza il portfolio, la sua introduzione è stata preceduta da un lavoro molto ampio di ricerca pedagogica e didattica. In Italia questo tempo di riflessione non c'è stato, anzi è avvenuto esattamente il contrario di quanto accaduto in altre realtà. Il portfolio, infatti, è stato introdotto con un dispositivo normativo: le Indicazioni Nazionali allegate al D. Lgs. 59/2004. Invece, la prospettiva non deve essere quella del controllo, criterio tipicamente burocratico, ma quella dello sviluppo. *Valutare significa rendicontare, ma anche valorizzare*. Un alunno che attribuisce valore e senso ad un compito che sta realizzando arricchirà enormemente il suo percorso formativo.

Il portfolio non è quindi un problema di privacy; l'azione del Garante, infatti, finirebbe per rafforzare ulteriormente il piano amministrativo. Nel Portfolio, infatti, non devono confluire dati personali (né tantomeno sensibili), non perché lo dice (dirà) un apposito Regolamento, ma per il semplice fatto che la natura stessa di questo strumento non ha niente a che vedere con informazioni legate alla provenienza o alla biografia personale dell'alunno. Il Garante è intervenuto perché nel disorientamento generale molte scuole hanno improvvisato soluzioni, colludendo in determinati casi con il diritto della privacy delle famiglie e dei minori.

Le difficoltà incontrate dalle scuole derivano soprattutto proprio dalla scarsa chiarezza circa la funzione che il portfolio può svolgere nell'itinerario di crescita di un ragazzo. Non deve, pertanto, essere vissuto come un 'dover fare', quanto come occasione per 'fare bene'. Il tutto e subito non giova evidentemente alla qualità di ciò che si vuole raggiungere. A fronte di un tempo medio-lungo per progettare tale percorso innovativo, abbiamo assistito, nel volgere di pochi mesi, ad una proliferazione di 'formati' e di modelli, che hanno finito per determinare le situazioni più disparate.

In certe scuole il portfolio è stato 'adottato' quasi per imposizione, senza preoccuparsi più di tanto di elevare la consapevolezza professionale dei docenti; in altre realtà gli insegnanti si sono rifiutati di introdurre tale innovazione per ragioni contrattuali; in altre, fortunatamente, si è avviata una riflessione affidata a gruppi e commissioni di studio. *"All'inizio di un'avventura professionale numerosi studiosi consigliano agli insegnanti di non prendere tutto e subito, ma di avviarsi in una direzione pianificata di progressivo miglioramento"* (Comoglio, 2004). Si tratta di un buon consiglio, soprattutto quando si affrontano temi impegnativi come quelli connessi all'introduzione di uno strumento complesso qual è il portfolio. Va ricordato infatti che tra le varie forme di autonomia riconosciute alle istituzioni scolastiche c'è anche quella di ricerca, sperimentazione e sviluppo, che va decisamente rivitalizzata. Il portfolio potrebbe diventare una buona ed opportuna occasione per metterla concretamente in campo.

Parte II

Approfondimenti

RIPENSARE L'APPRENDIMENTO

Mauro Monti*

**Docente, Istituto Magistrale 'Colombini' - Piacenza*

L'alunno 'protagonista'

Il portfolio diventa interessante solo se lo si coglie rispondente ad una esigenza didattica. Esso si offre cioè come strumento utile entro un processo di insegnamento-apprendimento dove è fondamentale chiarire quale idea di apprendimento ispira il docente e come essa influenza il suo modo di concepire e utilizzare il portfolio stesso.

Non si può quindi evitare un richiamo di alcuni concetti orientativi di ogni azione didattica che voglia anche ripensare gli strumenti della valutazione:

- *centralità dell'alunno e sua partecipazione attiva al processo di apprendimento.* Il più grande tradimento che la scuola può fare di se stessa è la resa di fronte alla meccanicità dello studio e la tendenza degli alunni a stare in classe in una sorta di 'sonnambulismo' della coscienza. La scuola si riduce così a luogo dove affrontare contenuti, sforzarsi di trattenerli, dimostrare di averli assimilati per poterli finalmente... dimenticare. La centralità dell'alunno si esprime allora come attenzione a che lui possa vivere la scuola come una esperienza significativa e quindi memorabile; non c'è esperienza, infatti, se non c'è capacità di giudicare quello che è accaduto, riconoscendolo come buono per sé e quindi degno di essere conservato (nella memoria, nel portfolio);

- *carattere decisivo dell'apprendimento per competenze* e non per accumulazione di conoscenze. Il pluri-definito termine di competenza rimanda a due importanti connotazioni dell'apprendimento critico che sono la consapevolezza e la creatività: si esprime una competenza laddove si sanno impiegare conoscenze e abilità in maniera consapevole e

creativa. Ciò avviene in uno sviluppo temporale che il portfolio aiuta a documentare, ma anche (pena la riduzione a contenitore di prodotti) contribuisce a far progredire. La creatività infatti non è una dote di eccentricità, ma una capacità di risultare sempre meglio adeguati al problema, al dato di realtà. Per questo essa si alimenta anche attraverso la documentazione dei percorsi, dei tentativi di approssimazione alla soluzione, persino degli sbagli;

- *significato formante della valutazione* e non puramente misurativo e certificativo. Infatti gli studenti lavorano in base a come si aspettano di essere valutati. A poco o nulla servono le esortazioni ad essere rielaborativi, se le forme della valutazione restano meccaniche e non incidono gli inviti ad essere critici se le verifiche promuovono risposte impersonali. Ciò rappresenta una delle spinte che ha portato a rafforzare l'esigenza di autenticità nella valutazione legandola a compiti di realtà che alzino il livello della richiesta e al tempo stesso promuovono la motivazione ad apprendimenti significativi. È interessante pensare il portfolio come uno strumento che serve perché suggerisce agli studenti l'idea di complessità degli apprendimenti che si intendono perseguire, ma al tempo stesso li lega alla persona, alla sua unicità, alle sue attitudini, interessi, particolarità di stili e di percorsi.

Interrogarsi sull'idea di apprendimento è premessa e orizzonte entro cui riflettere su alcuni nodi che riguardano l'uso concreto del portfolio nella situazione didattica. Ad esempio domandarsi “per chi viene predisposto il portfolio?” costringe ad esplicitare se l'orientamento è esterno (gli altri gradi di scuola, la società, ecc.) o interno al processo in atto (il ragazzo che apprende, il docente che sostiene l'apprendimento, la famiglia che è chiamata a collaborare e condividere).

Costringe cioè a chiarire finalità ed obiettivi per l'utilizzo di questo strumento e ciò non è identico se si parte da una idea puramente trasmissiva del sapere oppure da un'idea dinamica di costruzione. Lo stesso vale per domande come: “Quali vantaggi si possono ottenere dall'uso del portfolio?” e quindi: “Quale il senso e il significato del portfolio per gli studenti?”, “Come gli studenti stessi vivono l'utilizzo del portfolio?” e “Quali strumenti hanno a disposizione per esprimere le proprie riflessioni?”. Oppure “Come evitare di rendere il portfolio uno strumento di valutazione categorizzante l'alunno?”.

In termini generali queste domande assumono possibilità di soluzione efficace se collocate in un contesto scolastico che mira a costruire la classe come compagnia guidata al lavoro verso traguardi elevati di apprendimento. Nella classe organizzata e condotta con forma cooperativa si valorizza lo studio come esperienza insieme personale e comune. Il clima si caratterizza per un'interdipendenza positiva, una corresponsabilità che opera in vista di uno scopo (intrapresa solidale). Ogni membro tende ad essere motivato, puntando al bisogno di esprimere il massimo delle sue capacità per contribuire al conseguimento dello scopo comune. Su questo terreno si aprono prospettive originali anche per l'utilizzo del portfolio che, in una logica individualistico-prestazionistica, si ridurrebbe a raccoglitore di successi individuali. Esso invece può

diventare lo stimolo per la scoperta del valore che la collaborazione assume nel valorizzare attitudini e competenze, rendendo il gruppo più capace di risolvere problemi e più adeguato a compiti di realtà.

È chiaro che non di un modello standardizzato di portfolio si parla, ma della valorizzazione, secondo consapevoli scelte didattiche, della gamma intera di portfolio che la letteratura sul tema ha codificato: dal portfolio come sostegno all'apprendimento (*working portfolio*, *process portfolio*, *documentation portfolio*) al portfolio di presentazione (*showcase portfolio*), dal portfolio di bilancio degli apprendimenti (*evaluation portfolio*), al portfolio di classe (*class portfolio*).

Passaggi significativi

La centralità di un'attenzione portata sul discente che apprende e sulla qualità del processo di apprendimento rende importanti tutte quelle scelte di utilizzo del portfolio che si giustificano, più o meno direttamente, come sostegno all'apprendimento e quindi come strumento che serva allo studente per riflettere su cosa fa, perché lo fa e perché lo fa in quel modo. In altre parole sembra funzionale lavorare, in prima istanza, per mettere a punto uno strumento che aiuti a permanere attorno ai poli di ricerca: *Come si impara? Cosa si può far per imparare meglio? Che idea dell'imparare ci interessa promuovere?*

È sotto gli occhi di tutti (e nelle migliori pratiche didattiche) la necessità di recuperare in ambiente scolastico modalità di apprendimento presenti in altri contesti, di insegnare all'alunno ad imparare, a pensare all'apprendimento come processo. Infatti se l'alunno viene indirizzato e sollecitato ad 'imparare ad imparare' si può ragionevolmente pensare che poi sarà in grado di farlo per tutta la vita sia in ambito formale, sia non formale, sia informale. Da ciò discende l'idea di un portfolio non concentrato prevalentemente sulle competenze disciplinari, ma anche sulle abilità e competenze trasversali e ciò non in modo statico, *in itinere*. Questo però, senza riproporre fuorvianti contrapposizioni tra metodo e contenuti, tra disciplinare e trasversale: l'affinamento di un metodo, se chi apprende è attivo, si accompagna sempre anche alla chiarezza attorno ai contenuti (che non sono puramente strumentali), alla direzione, alla finalità del lavoro, alla chiarezza sul dove si sta andando (e quindi sugli scenari disciplinari).

La processualità degli apprendimenti suggerisce un'idea di portfolio che documenti acquisizioni e passaggi, anche problematici, di questo processo. Occorrerà quindi prestare attenzione agli elementi di discontinuità che emergono nel lavoro dello studente, agli aspetti *sorprendenti* che segnalano passaggi significativi, acquisizioni positive, ma anche difficoltà incontrate, secondo un'idea di portfolio come 'documentazione significativa' dell'apprendimento. Sarà anche opportuno utilizzare il portfolio non solo per documentare e quindi rafforzare nell'allievo le strategie di apprendimento che gli sono già proprie, ma per allargare il ventaglio degli stili cognitivi, rimarcando alternative (di soluzione, di forme espressive) pur presenti nel singolo o nella classe. Infine occorre ribadire che, per un sostegno all'apprendimento, non giovano solo le registrazioni di riuscita, ma è molto importante la valorizzazione dell'errore. Ciò non solo per un generico poter imparare dagli sbagli, ma per consolidare un atteggiamento di modestia e

quindi di ricerca (di miglioramento, di aiuto) che solo la realistica consapevolezza dei propri errori alimenta.

In quest'ottica si potrebbe forse concludere che il portfolio non appare più solo come uno strumento tra gli altri, ma si configura come una sintesi espressiva di tutto uno stile di lavoro: il lavoro del docente che vive una continua tensione a rispecchiare, raccogliere, correggere e rilanciare i processi che gli studenti attivano e, al tempo stesso, i prodotti che man mano costruiscono. L'aspetto strettamente certificativo (valutazione degli apprendimenti) o quello dichiarativo verso l'esterno non vengono così cancellati, ma consegnati al loro ruolo di approdo finale, momento di arrivo necessario, attraversando in modo consapevole il lavoro sul processo.

VALUTAZIONE AUTENTICA

Silvia Guarda*, Stefania Musacci**

*Docente, Direzione Didattica 11° Circolo - Modena

**Docente, Istituto Comprensivo 'Cosmè Tura' - Pontelagoscuro (Fe)

Una riflessione accurata sulla valenza culturale e pedagogica sottesa all'idea di portfolio impone un'accurata analisi, non solo dei processi di insegnamento-apprendimento, ma anche delle modalità di valutazione degli apprendimenti, avendo chiara l'evoluzione della ricerca valutativa sugli stessi.

Il processo di critica alla valutazione tradizionalmente intesa nasce sul finire degli anni Ottanta, in particolare nel contesto nord-americano, all'interno di un movimento culturale che propone strategie alternative, veicolate nel nostro Paese con l'espressione 'valutazione autentica'. In particolare, nel 1993 Grant Wiggins propose *“una metodologia di valutazione alternativa con l'intento di costruire una strumentazione che riuscisse a verificare non solo le conoscenze degli studenti, ma soprattutto le loro competenze, ovvero ciò che sanno fare con le conoscenze di cui dispongono”* (Benzoni, 2004). La critica dello studioso americano è rivolta alle pratiche del *testing* (prove strutturate), perché decontestualizzate e prive di legami con la vita reale dei soggetti che se ne dovrebbero servire per operazioni di ricostruzione e di significazione della realtà stessa. Inoltre, *“isolare concetti e nozioni fra di loro, per rendere la prova più oggettiva possibile, impedisce di cogliere la dimensione strategica del ragionamento e della competenza di cui ciascun alunno è portatore”* (Benzoni, 2004).

Ancora più esplicita è la definizione di *Authentic Assessment* data da Winograd & Perkins: *“L'intento della valutazione autentica è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale. La valutazione autentica scoraggia le prove 'carta e penna' sconnesse dall'attività di insegnamento e di apprendimento che al momento avvengono. Nella valutazione autentica c'è un intento personale, una ragione a impegnarsi”* (Benzoni, 2004).

P. W. Airasian (1994) ed altri utilizzano il termine *performance assessment* che meglio definisce la significatività della prestazione, ovvero del saper fare in rapporto a compiti complessi e di realtà, valorizzando la dimensione pragmatica della valutazione. Si tratta perciò di accertare non solo conoscenze dichiarative (*know what*) e procedurali (*know how*), ma piuttosto le conoscenze strategiche ossia le abilità di comprensione, pianificazione e organizzazione del sapere, nell'ottica di un apprendimento per competenze. *“Per queste ragioni le prove della valutazione autentica devono essere preparate in modo da richiedere agli studenti l'utilizzo di processi complessi di pensiero: l'astrazione e la generalizzazione costituiscono le basi cognitive perché ci possa essere un apprendimento reale... In sintesi, la valutazione autentica si fonda sulla convinzione che l'apprendimento scolastico non si dimostra nell'accumulo superficiale di nozioni ma nella capacità di generalizzare le conoscenze in contesti reali.”* (Spinosi, 2004).

Il concetto di competenza si pone quindi come fulcro attorno al quale ruotano i processi di apprendimento, le pratiche didattiche e le nuove modalità valutative che esigono una riflessione sui processi autoformativi, metacognitivi, motivazionali e sugli stili di apprendimento di ciascuno studente, per garantire la massima autenticità della valutazione.

Quadro comparativo - caratteristiche della valutazione tradizionale e della valutazione autentica¹

<i>Valutazione tradizionale</i>	<i>Valutazione autentica</i>
È gestita solo dall'insegnante.	È gestita anche dallo studente.
I criteri di valutazione, non pubblici, sono utilizzati a discrezione dell'insegnante con forte possibilità di ingiustizia.	I criteri di valutazione sono pubblici, ordinati in rubriche consegnate allo studente prima di una prestazione.
Accerta solo la correttezza delle risposte. In altre parole, certifica se lo studente sa riportare la conoscenza che era da apprendere.	Accerta se lo studente può spiegare, applicare, giustificare le risposte. In altre parole, verifica se lo studente ha una comprensione profonda di ciò che ha appreso così da essere capace di applicarlo a situazioni nuove.
È vissuta e percepita da tutti coloro che sono coinvolti con fini di 'selezione'.	Sottolinea il miglioramento compiuto.
Dimostra se lo studente ha appreso ciò che gli è stato insegnato.	È predittiva di ciò che lo studente 'sa fare con ciò che sa', qualora si trovi in situazioni reali.
Si applica a compiti o prestazioni estranei a contesti di vita reale.	Si applica a situazioni analoghe a quelle reali e diventa 'predittiva' di ciò che lo studente è in grado di fare fuori dal contesto scolastico.
Si svolge su compiti semplici e precisi (per lo più prove oggettive) per controllare con esattezza la conoscenza appresa.	Si svolge su compiti complessi che richiedono l'integrazione di numerose abilità e conoscenze.
È un giudizio espresso su risposte a domande chiuse.	È un giudizio espresso su risposte a domande aperte.
Informa lo studente del punteggio conseguito. Se il risultato è positivo, pone termine al processo di apprendimento.	La prova è programmata non solo per verificare la prestazione, ma anche per migliorare prestazioni successive. Lo studente è informato del risultato conseguito e del progresso compiuto.

¹ Tratto da M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Fabbri editori, 2003, p. 11.

PORTFOLIO E DIDATTICA

Barbara Modena*

*Docente, Scuola Media 'Jussi-Rodari'- San Lazzaro di Savena (Bo)

Più volte si è sottolineato in questi 'suggerimenti' per le scuole come l'introduzione di uno strumento quale il portfolio renda necessaria una revisione e un aggiornamento del nostro modo di essere insegnanti-educatori. Infatti *"lungi dall'essere solo una questione meramente documentale o formalistica, l'introduzione del portfolio porta con sé una messa in discussione in profondità delle proprie idee e pratiche professionali, sulla valutazione degli allievi e su processi di insegnamento-apprendimento"* (Castoldi, 2005).

Alla base di questa necessità di revisione delle pratiche di insegnamento ci sono anche nuove considerazioni, che sono emerse negli ultimi anni, riguardo al processo di apprendimento. Si è superato il concetto di apprendimento come adeguamento del soggetto alla realtà, per sottolinearne invece il carattere dinamico, aggiungendovi anche l'attributo di 'costruttivo' a denotare *"un processo di apprendimento inteso come ricostruzione di quanto il soggetto già conosce, rielaborazione degli schemi mentali e delle conoscenze pregresse"* (Boscolo, 1986).

Essendo l'insegnamento e l'apprendimento elementi speculari e inscindibili di un unico evento, quello formativo, va da sé che *"alla riconcettualizzazione di uno dei due termini, non può non corrispondere un'analoga rielaborazione del termine restante"* (Castoldi, 2005).

A questo punto la domanda che ci si pone è: quali sono le condizioni che rendono l'insegnamento efficace, in rapporto a questa nuova idea di apprendimento? Si possono enucleare i seguenti punti:

- *significativo, come integrazione e sviluppo delle nuove conoscenze entro il patrimonio culturale pregresso del soggetto;*
- *attivo, come coinvolgimento consapevole dello studente nella gestione del processo apprenditivo;*
- *situato, in quanto agganciato a compiti e contesti significativi del mondo reale;*
- *collaborativo, in quanto esperienza relazionale fondata sul dialogo ed il confronto reciproco;*
- *aperto, in quanto riferito a differenti prospettive di analisi dei contenuti culturali e a molteplici modalità di soluzione;*
- *multimediale, in quanto combinazione e integrazione di differenti modalità di rappresentazione della realtà;*
- *metacognitivo, in quanto promozione dell'autoconsapevolezza nel processo di costruzione della conoscenza* (Castoldi, 2005).

Dei due modelli di insegnamento tradizionali, quello diretto o trasmissivo, nel quale il docente assume una posizione centrale, e quello indiretto o significativo, dove il docente ha una funzione di supporto o assistenza, sembra quest'ultimo quello in cui gli aspetti sopra elencati possono trovare una loro collocazione e funzione (si veda la scheda di approfondimento).

Concludendo, quali sono le funzioni essenziali affidate al docente in una prospettiva costruttivistica di apprendimento?

- aiutare gli studenti a costruirsi un modello concettuale dei processi attivati nell'esecuzione dei compiti cognitivi proposti;
- assisterli durante lo svolgimento del compito, secondo le caratteristiche individuali;
- stimolare la riflessione;
- favorire l'autonomia.

<i>Modello di insegnamento diretto</i>	<i>Modello di insegnamento indiretto</i>
È centrato sull'insegnante.	È centrato sullo studente.
È orientato e diretto dall'insegnante.	È diretto dallo studente e facilitato dall'insegnante.
È noioso, con lo studente poco interessato e responsabile.	È piacevole e divertente, con lo studente interessato e responsabile.
È stabilito e preciso, connesso a obiettivi Standardizzati.	È regolato sulla persona.
Si sviluppa in forma intenzionale e formalmente stabilita.	Si sviluppa come una ricerca disciplinata attraverso una interazione culturale, informale, casuale e imprevedibile.
È formalizzato in lezioni.	È formalizzato in esperienze.
È lineare, procede secondo una sequenza di argomenti e di azioni dirette verso uno scopo.	È tematico, procede organizzato attorno a problemi o a temi interessanti.
È centrato sull'insegnamento.	È decentrato sugli studenti che sviluppano conoscenza.
È uniforme per tutti gli studenti.	È differenziato a seconda degli interessi e le esigenze degli studenti.
Ricorre al libro come strumento principale.	Ricorre a fonti e materiali diversi.
Avviene su compiti assegnati dall'insegnante.	Avviene su compiti scelti dallo studente, richiesti o suggeriti dai problemi o dai temi che vengono sviluppati.
Procede perlopiù in modo individualistico.	Procede in cooperazione con altri compagni e con l'insegnante.
La conoscenza è frammentata in parti per rendere più facile l'assimilazione.	La conoscenza è un tutto di parti interconnesse.
L'insegnante insegna, gli studenti stanno seduti e ascoltano.	Gli studenti e la classe lavorano su progetto con l'aiuto dell'insegnante.
È riproduzione della conoscenza presentata dall'insegnante o dal testo.	È produzione di conoscenza.
È controllato attraverso test e voti.	È controllato attraverso una valutazione Autentica.

PORTFOLIO O DIARIO DI BORDO PER LA DIDATTICA?

Claudia Fanti*

*Docente, Direzione Didattica 1° Circolo - Forlì

Lo strumento portfolio sovente è visto dalle scuole italiane come uno dei contenuti della Riforma Moratti del 2003 e spesso viene rifiutato senza remissione. Oppure è considerato come un orpello burocratico, un appesantimento del lavoro degli insegnanti, quindi viene costruito in modo organico da commissioni ristrette, già viziato all'origine della stesura di pochi, che così risulta schematica, priva di anima, frutto di compromessi e farraginoso.

Oltre le riforme

Andando oltre le grandi Riforme di sistema, i dubbi sulla validità del portfolio potrebbero avere un senso, a meno che non lo si trasformasse in strumento *al servizio di*.

Eludiamo per il momento la diatriba, per molti aspetti assai degna di nota, del suo essere in contraddizione con la scheda di valutazione, la quale dovrebbe attestare competenze più o meno raggiunte, dovrebbe registrare insufficienze, sufficienze, eccellenze per mezzo di giudizi sintetici. Proviamo invece ad analizzarne le potenzialità di stimolo all'evoluzione della didattica e dell'autoconsapevolezza degli apprendimenti da parte dello studente che si affaccia al mondo del saper fare, del saper essere, del sapere... Proviamo a immaginare una scuola senza 'voti', senza classifiche, a mutare completamente il panorama della valutazione... ed ecco che si aprono nuovi orizzonti di senso per la scuola, per gli insegnanti, per gli studenti, addirittura per il mondo del lavoro.

Scriva P. Peticari in *Attesi e imprevisti* (ed. Boringhieri):

“Non ci stanchiamo di ripeterlo: il fondamento di tutta la didattica, di tutta la pedagogia e persino di tutta la politica è lo stupore, la sorpresa. E chi va a scuola dovrebbe divenire sensibile alla sorpresa almeno quanto un reumatico lo è alle correnti d'aria. Penso alla scuola di oggi, catturata dai mille e mille gravami istituiti da un ceto burocratico pedagogico troppo spesso preso da tematiche sostanzialmente scadenti se non minacciose. Una scuola in cui si discute della compilazione delle varie schede e si rischia di non parlare dei bambini e di quello che succede davvero. Una scuola in cui l'artigianato di cui dispone ciascun insegnante viene atroficizzato dai troppi dettami pedagogico-didattici. Una scuola in cui troppo spesso gli stessi insegnanti dimenticano la grande fortuna che hanno di poter vivere insieme a dei giovani, o a dei bambini. Una scuola in cui danno ancora troppo fastidio le domande degli studenti, le loro risposte inattese; o nella quale si divide la classe, fin dai primi mesi, in bravi e meno bravi. Una scuola in cui quando ci si sente dire: 'Hai tempo', immediatamente

si pensa che non è vero, che c'è il programma da realizzare. Una scuola che pensa ancora per 'risposte corrette' e le riporta ai voti, dimenticando la sfida del comprendere".

A questo punto lo strumento portfolio potrebbe diventare necessario per la riflessione di discenti e insegnanti sui loro atti dentro la scuola e fuori di essa. Potrebbe divenire una sorta di trampolino di lancio verso la cultura personale e altrui, verso la presa di coscienza che ognuno è anima del motore della società nel suo complesso, senza 'distinzioni di razza, sesso, religione' e, aggiungiamo, di differenze sancite da certificazioni spesso miopi delle reali potenzialità dei singoli che semplicemente non sono emerse a causa di una scuola al suo interno ancor oggi selettiva anche quando non boccia! Una scuola che separa i bravi dai meno bravi perché non offre strumenti concreti, perché non applica strategie cooperative d'attacco considerandole spesso una perdita di tempo, perché fa 'massa' senza attendere alla cura della comunità e degli elementi distinti che la compongono.

Pensiamo per un attimo unicamente alle classi, alla loro composizione disomogenea, alle problematiche relative agli inserimenti in corso d'anno, ai casi numerosi di disagio, all'handicap, alle potenzialità sovente compresse di studenti capaci ma ingabbiati in un sistema rigido di proposte didattiche. Pensiamo di voler far raggiungere obiettivi cognitivi, relazionali, affettivi in senso lato, a tutti in base alle diversità... comunque di desiderare qualcosa di compiuto. Quali strumenti abbiamo per osservare, studiare, riflettere, far maturare autostima? Abbiamo sicuramente il nostro bagaglio di esperienze, la nostra volontà, gli studi fatti, le nostre mani e la nostra mente, ma poi? Nel numero spesso altissimo di studenti che abbiamo di fronte, le loro identità, peculiarità, originalità, problematiche si disperdono, si confondono, oscurate dalla pesantezza dei contenuti delle discipline, dall'obbligatorietà del voto, dell'interrogazione, magari l'unica in un quadrimestre.

Apprendimento consapevole

Scrivi ancora P. Peticari:

"...e c'è anche il vincolo di arrivare a finire un programma, e però non c'è l'obbligo di comprendere. La scuola dell'obbligo troppo spesso è una scuola che non ha l'obbligo di comprendere. L'apprendimento invece, per essere efficace, richiede di essere affiancato da una pragmatica del comprendere consistente nella capacità di realizzare, ogni volta e quando avviene, la storia naturale di quel che si è compreso, per realizzare una valutazione rigorosa dell'effettiva padronanza di concetti, abilità e principi, che per essere deve potersi misurare con situazioni nuove (deuteroprassi). Si deve poter stabilire se le conoscenze acquisite possono bastare per fare quel che si deve fare o se invece sia necessario acquisirne di nuove, integrando modi di conoscere scolastici e extrascolastici sapendo quando è bene sostituire gli uni agli altri e viceversa. Cosa dire della mancata comprensione (a scuola) di un elemento da parte di uno studente, del mancato apprendimento di una serie di elementi in un gruppo-classe in rapporto a ciò che ciascuno può o non può offrire?"

Ho detto che si deve cercare di divenire più consapevoli di quello che è un processo di insegnamento-apprendimento volutamente, proprio perché il punto-chiave della faccenda (mi sembra lo si possa dire con una certa tranquillità) è che noi non sappiamo bene che cosa siano l'insegnamento e l'appren-

dimento. Un po' come il motto socratico che dice: 'Io so che non so', là dove la parte interessante della faccenda non è 'io so', ma 'io non so'. Io non so come si fa a insegnare e ad apprendere e, proprio per questo, cerco di confrontarmi con insegnanti, studenti, bambini, per capire meglio questo mistero del come funzionano l'insegnamento e l'apprendimento all'interno dei processi di insegnamento e apprendimento di cui, come voi, sono parte.

Molte volte c'è l'idea che insegnare, imparare, voglia dire seguire un programma e arrivare fino in fondo; e che gli studenti che vanno a scuola siano le persone che sono deputate a recepire questo programma. C'è anche l'idea implicita, e le idee implicite, così come i pregiudizi – i giudizi dati prima –, difficili da considerare, che comunque in un processo di insegnamento-apprendimento ci sia qualche cosa che un insegnante debba mettere dentro la testa del bambino per fare qualche altra cosa. Questa idea, divenuta oggi una metafora implicita dell'educazione, è stata scolpita sui muri di molte scuole e università in Germania nel XVI e nel XVII secolo, ed è conosciuta come 'l'imbuto di Norimberga'. L'idea, cioè, che attraverso un imbuto sia possibile travasare da una testa all'altra un sapere, delle cose che poi si dovranno fare, delle cose che si devono imparare.

A me piacerebbe che dopo cinque secoli di 'imbuti impliciti' che servono a trasmettere informazioni e nozioni scolastiche, noi riuscissimo a pensare a un processo di insegnamento-apprendimento che non si sostiene più attraverso questa metafora: non ci sono imbuti! È della buona pedagogia l'arte di costruire mediazioni e strumenti, e forse qualche bravo insegnante (o qualche pedagogista) potrebbe arrivare anche, prima o dopo, a costruire un buon imbuto, che renda più percorribile la conoscenza da una mente a un'altra mente"¹.

Ecco allora che una sorta di diario di bordo quotidiano potrebbe diventare una dichiarazione esplicita di ciò che si comprende, di ciò che si ama, di ciò che si teme o, al contrario, che si desidera nel campo degli apprendimenti e non solo. Una sorta di memoria della propria evoluzione, di studenti e insegnanti insieme.

Certo, una didattica del portfolio pretende un docente che sia una guida attenta alla conduzione dei lavori di squadra, di coppia, a un sapere riflettuto e generatosi dal 'fare' studio, dal 'fare metacognizione' durante lezioni aperte, in una classe-laboratorio generante ipotesi, esplicazioni di domande e dubbi, di risoluzioni condivise.

D'altra parte, la scuola vive da decenni in una situazione di presa di coscienza di un abbandono sociale volto nella direzione di una valutazione al ribasso dei valori legati allo studio, ai compiti, alle responsabilità collettive e individuali. Ebbene, una didattica della meditazione, della costruzione del sapere, dell'insegnare a imparare e dell'imparare insegnando ha sicuramente meno necessità di giudizi sintetici aleatori, inesplicabili e privi di validità sia pedagogica sia pragmatica di quanto non ne avesse un tempo.

Il portfolio, o che dir si voglia, diventerebbe esso stesso materia per riflettere e annotare gli sviluppi, le abilità in via di evoluzione, le competenze raggiunte, diventerebbe allora un compagno insostituibile di viaggio. L'unica precauzione per l'uso dovrebbe essere quella di non volerlo rendere onnicomprensivo. Semplicemente, andrebbe usato a mo' di valorizzatore, di carica per l'autostima, di libretto per la rievocazione dei passaggi e dei passi compiuti nella autonoma ricostruzione del sapere

¹ K.R. Popper, F. Lorenz, *Il futuro è aperto*, Rusconi, Milano, 1989.

L'impiego del portfolio può incidere sulla gestione della classe?

Scrive Luigi Tuffanelli: “*Il cervello, sosteneva Karl Pribram, è un ologramma: il frammento contiene tutto. Potremmo dire la stessa cosa della classe: il singolo alunno concorre a determinare l'insieme, le sue dinamiche, la sua funzionalità e i suoi problemi, ma, contemporaneamente, dobbiamo sapere che l'insieme, il gruppo, è presente, determina i comportamenti e le reazioni del singolo. Per riuscire a governare quel complesso sistema ecologico che è la classe si deve quindi agire su più livelli: intervenendo positivamente sul singolo alunno, cogliendone i problemi e collaborando con lui nel fronteggiarli o addirittura nel risolverli, si contribuirà a bonificare il contesto. Reciprocamente, intervenendo efficacemente sul contesto si agirà indirettamente anche sul singolo alunno problematico, selezionandone le potenzialità positive o limitando le conseguenze delle sue caratteristiche negative. Il portfolio serve per conoscere e intervenire meglio sul singolo, ma l'incidenza sul singolo non potrà che riverberarsi sull'intera classe. In modo simmetrico, riuscendo a determinare un clima di classe positivo, creerà le condizioni perché il singolo possa esprimere maggiormente le sue potenzialità, che potranno essere documentate nel portfolio. Ecco perché gestione del portfolio e gestione della classe sono due aspetti incindibilmente intrecciati.*

Perché si determinano i comportamenti problema?

In generale, si può sostenere che i comportamenti problema non esistono nel vuoto, ma nascono, si evidenziano e vengono sostenuti all'interno di un contesto relazionale. Secondo l'approccio che viene definito 'ecologico'²), potremmo enucleare due principi:

a: il comportamento è appreso;

b: il comportamento è funzione dell'ambiente in cui si manifesta.

Per intervenire sul comportamento problematico, si deve modificare (anche) il contesto, ovvero le dinamiche relazionali e i comportamenti dei vari attori che entrano in rapporto con l'alunno problematico. Si obietterà che è più facile dirlo che farlo. È certamente vero che i problemi che l'insegnante si trova a dover affrontare, anche in un solo alunno – ma non è quasi mai questa la condizione – sono molto complessi, perché raramente i problemi si presentano da soli. Molto spesso si accompagnano, si fondono e si fecondano reciprocamente con altri problemi, al punto che diventa difficile discriminare qual è la causa e quale l'effetto”.

² L. Tuffanelli, *Il portfolio delle competenze*, Erickson, Trento, 2004.

³ W. Rhodes e J. Paul, *Emotionally disturbed and deviant children*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1978.

COMPETENZE E PROCESSI NEL PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE

Manuela Borsani, Silvia Guarda*

*Docente, Scuola Media 'Calvino' - Piacenza

* Docente, Direzione Didattica 11° Circolo - Modena

Cos'è il Portfolio Europeo delle Lingue?

Il modello di portfolio più conosciuto e diffuso in Italia è senz'altro quello europeo delle lingue, che ha peraltro influenzato la maggior parte dei materiali finora prodotti dall'editoria scolastica di settore.

Creato nel 1991 a Rüşchlikon dalla commissione svizzera partecipante al progetto del Consiglio d'Europa sull'apprendimento delle lingue, il PEL è stato sperimentato dapprima in Svizzera, poi è stato pubblicato ufficialmente dal Consiglio d'Europa. La sua diffusione nei vari paesi europei è avvenuta insieme al *Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue Moderne (QRE)*, al fine di fornire una sorta di documento personale delle competenze in lingua straniera che accompagni lo studente per tutta la sua carriera scolastica.

Il PEL si è affacciato nel nostro contesto scolastico a partire dal 1999, con la diffusione delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa (Consiglio d'Europa, 1996, 1998, 2001; Debyser, 1997; Kohonen, Westhoff, 2001) e si è poi sviluppato tramite il *Progetto Lingue 2000* (MPI, 1999) e con le diverse sperimentazioni e realizzazioni del PEL in varie regioni italiane (tra le prime: Umbria, Piemonte e Lombardia).

Le ricerche condotte e le sperimentazioni attuate hanno sottolineato le numerose valenze pedagogiche del PEL, data l'intrinseca possibilità di questo strumento di coniugare e conciliare l'aspetto formativo e quello (auto)valutativo. Nel PEL, infatti, il discente può non solo registrare i propri apprendimenti linguistici, ma anche riflettere sul proprio processo di apprendimento e sui risultati raggiunti, porre nuovi obiettivi definendo e programmando le tappe del proprio apprendimento.

Esso è composto da 3 elementi: la *biografia*, il *passaporto* e il *dossier*.

La *Biografia* linguistica ha la funzione di favorire il coinvolgimento dell'allievo nella progettazione, riflessione ed autovalutazione del proprio apprendimento; lo incoraggia a definire ciò che egli sa fare con le lingue che studia ed include informazioni sulle esperienze linguistiche e culturali acquisite sia in ambito scolastico, sia in contesti diversi. La Biografia presenta la storia del suo apprendimento delle lingue straniere in forma narrativa, diverse schede di autovalutazione e dichiarazioni personali sui futuri obiettivi di apprendimento delle lingue. Inoltre, mettendo in risalto anche la conoscenza di altre lingue, la Biografia ha in sé una forte valenza per gli alunni stranieri: le lingue del

paese di provenienza assumono un valore di positività e di ricchezza culturale anziché essere considerate elemento di differenza.

Il *Passaporto* si basa sui descrittori del QRE; il discente si autovaluta sulla base dei livelli indicati di competenza linguistica. È composto da: un profilo delle competenze linguistiche e da un elenco di certificati e diplomi ottenuti nel corso dello studio di lingue straniere. Il Passaporto serve quindi a registrare tutte quelle forme di riconoscimento della competenza linguistica che l'allievo ha ottenuto dentro e fuori la scuola.

Il *Dossier* contiene quei lavori che dovrebbero documentare i risultati ottenuti, come testi, documenti video anche autoregistrati, e progetti (ad esempio: un qualsiasi lavoro significativo svolto in classe o a casa, la registrazione di un esercizio orale, il prodotto finale di un progetto individuale o di gruppo quali un libretto, un dischetto, la foto di un poster, la fotocopia di una verifica).

Alcuni punti di forza del PEL:

- sostegno alla valutazione autentica e all'autovalutazione;
- attenzione agli stili e alle strategie di apprendimento;
- coniugazione dell'aspetto formativo e di quello certificativo (rilevazione non solo di competenze ma anche di processi).

PEL e valutazione autentica

Il PEL è un esempio di strumento di *valutazione autentica*, cioè di quell'idea di accertamento che si basa sulla necessità di utilizzare una pluralità di strumenti in relazione ad obiettivi complessi e a diversi contesti di istruzione (Lopriore, Borsani, Ceruti, 2004). La valutazione autentica rileva una data competenza in un contesto reale e naturale in cui ne è richiesta l'applicazione (saper effettuare o formulare un progetto, risolvere un problema, fare una dimostrazione, mettere in atto una procedura appresa, ecc.) ed è effettuata mediante prove più funzionali delle forme tradizionali di valutazione, ad esempio i test carta e matita (O'Malley, Valdez-Pierce, 1996; Birenbaum, 2000; Douglas Brown, 2004).

L'uso del portfolio fa sì che si incontrino il momento della valutazione e quello dell'autovalutazione da parte di allievi e docenti, creando così una valutazione collaborativa. Il PEL aumenta le responsabilità e la partecipazione attiva dell'allievo che, nel momento della selezione delle prove da inserire nella sua cartella, esprime i suoi criteri di scelta così che essi stessi diventino oggetto di riflessione.

L'*autovalutazione* è la diretta conseguenza dell'enfasi posta sulla centralità dello studente nel processo di apprendimento e sullo sviluppo di strumenti legati alla valutazione delle strategie di apprendimento utilizzate. Essa è effettuata sulla base di specifici criteri e di griglie redatte in modo da consentire all'allievo il riconoscimento delle singole conoscenze e competenze utilizzate e raggiunte nei vari contesti d'uso, l'individuazione di quali sono, o potrebbero diventare, i propri punti di forza e di debolezza, e di quali sono i propri stili di apprendimento.

L'uso di queste griglie consente di riflettere su ciò che si apprende e su come lo si apprende, e se da un lato rafforza l'autonomia dei discenti, rendendoli più responsabili

e collaborativi, dall'altro induce e favorisce un processo di autovalutazione del proprio operato anche nei docenti, consentendo loro di identificare quali aree dell'intervento didattico debbano essere rafforzate o modificate. Devono essere altresì chiari i criteri di valutazione di un lavoro: cosa rende un lavoro accettabile e cosa no.

L'autovalutazione deve essere sostenuta da un percorso di insegnamento in cui i momenti che scandiscono il passaggio da una fase all'altra e i cambiamenti sia di contenuto sia di obiettivi siano accompagnati da strumenti di monitoraggio dell'apprendimento (schede, questionari, diari di bordo, brevi commenti su schede, con affermazioni espresse in prima persona, ecc.). Introdurre forme di autovalutazione comporta quindi per i docenti la progettazione di percorsi didattici che siano finalizzati ad abituare gli allievi a comprenderne tutte le potenzialità e a rendere il processo valutativo di fatto interattivo.

Una riflessione guidata sul proprio apprendimento permette all'allievo di cominciare a determinare i propri obiettivi, di trasferire i propri punti di forza anche ad altri ambiti e, pertanto, di orientarsi nella progettazione di percorsi e di studi futuri che serviranno per tutta la vita (*life-long learning*).

Strategie metacognitive

Le *strategie di apprendimento* sono procedure, azioni specifiche o tecniche cui l'apprendente può ricorrere per portare a termine un compito di apprendimento. Nella letteratura esistente (Oxford, 1990; Chamont & O'Malley, 1994; Rubin, Thomson, 1994; Chamot, 1999) le strategie di apprendimento sono presentate come quegli elementi che l'insegnante esplicita all'interno di un percorso di apprendimento e insegnamento strutturato su quattro processi metacognitivi che gli studenti percorrono nell'affrontare compiti e problemi. Agli insegnanti il compito di attivare sia le strategie sia la riflessione critica sul loro uso. Alcune strategie di apprendimento sono osservabili, ad es. prendere appunti o usare le mappe mentali, ma la maggior parte delle strategie sono invisibili, in quanto sono attivate solo a livello mentale. L'unico modo che un insegnante ha di capire quali strategie siano utilizzate da un discente è tramite domande specifiche e discussioni o interviste individuali con gli allievi, che possono avere come oggetto:

- il modo in cui ciascun allievo ha affrontato lo studio o lo svolgimento di un compito;
- oppure il modo in cui riesce meglio a ricordare le informazioni apprese e a riutilizzare competenze acquisite;
- oppure come organizza il suo lavoro a casa o a scuola.

Pur non esistendo una definizione univoca di stile di apprendimento, si intende con esso l'approccio generale preferito da un individuo, il suo modo di percepire ed eseguire un compito di apprendimento, che comprende le preferenze individuali per l'uso dei sensi (visivo, verbale, non-verbale, uditivo, cinestetico), gli stili cognitivi (analitico-globale), e le caratteristiche della personalità. In sostanza, se le strategie sono tecniche o procedure universali cui chi apprende può attingere per facilitarsi l'apprendimento, gli stili sono il risultato individuale di queste scelte che in tal modo definiscono lo stile di apprendimento del singolo.

La *metacognizione*, ovvero la riflessione sul proprio modo di apprendere e di sviluppare ragionamenti significativi, è la chiave di un apprendimento di successo, quindi discuterne con gli studenti e chiedere loro di riflettere su come hanno affrontato un determinato compito e come lo hanno portato a termine, se fatto ad intervalli regolari, può facilitare il loro apprendimento.

Nella Biografia del PEL, schede specifiche accompagnano lo studente nella riflessione su strategie e stili di apprendimento personali.

Il portfolio europeo come strumento di sviluppo

Il PEL ha una funzione ben più ampia rispetto alla mera rilevazione di dati a scopo documentativo: è pur vero che esso contiene una selezione delle diverse prove svolte dagli allievi nel corso di un certo itinerario formativo, effettuata in base a criteri specifici; ma la documentazione raccolta serve ad indicare uno *sviluppo* di crescita e l'evoluzione di un *processo*, leggibile attraverso diversi elementi di prova e soprattutto tramite la partecipazione in prima persona dell'allievo che sceglie e valuta il proprio percorso di apprendimento.

La selezione dei documenti avviene sulla base di criteri che hanno la funzione di organizzatori logici del portfolio stesso e che, sostenuti da domande mirate e da esempi, consentono ai docenti e agli allievi di identificare cosa è significativo di una data competenza, e quindi di scegliere quelle attività che meglio ne rappresentano il raggiungimento o il progresso fatto. Con il PEL quindi non si valutano solo le prestazioni finali degli allievi, ma anche e soprattutto i processi e le strategie messe in atto, ovvero i modi con cui gli allievi hanno affrontato le attività e le scelte da loro fatte per superare le difficoltà incontrate, i progressi compiuti in riferimento ad un periodo preciso del percorso di insegnamento-apprendimento.

Il PEL tende a sottolineare un principio pedagogico forte, perché basandosi su ciò che l'allievo sa fare e su ciò che egli ritiene un compito ben fatto, tende a *valorizzare i punti di forza di ognuno*. Ciò richiede necessariamente un maggiore dialogo tra allievi e docenti e questi ultimi devono sempre meglio chiarire i criteri di scelta, gli obiettivi formativi, i criteri di valutazione e sviluppare maggiore flessibilità al momento in cui richiederanno agli allievi e con loro negozieranno le proposte di inserimento di attività e lavori e le loro proposte di valutazione.

Alcune esperienze recenti in diverse realtà scolastiche italiane hanno evidenziato l'esigenza di ampliare il campo d'intervento del PEL come strumento valutativo, autovalutativo e di orientamento e di esplorarne il potenziale transdisciplinare e di sostegno alla continuità, affinché esso diventi effettivamente uno strumento formativo e di sostegno all'apprendimento. Ciò ha condotto a identificare gli aspetti caratterizzanti delle aree disciplinari che concorrono allo sviluppo di competenze comuni (Lopriore, Borsani, Ceruti, 2004). Da queste esperienze emerge che l'utilizzo del portfolio può essere migliorato sostenendone la compilazione, sviluppandone la funzione autovalutativa e agevolandone la lettura.

Bibliografia

- Bachman L., Palmer A., *Language Testing in Practice*, Oxford University Press, 1996.
- Benson P., *Autonomy in Language Learning*, Edimburgh, Pearson Education limited, 2001.
- Calzoni D., *Il Portfolio Linguistico, La Scuola che Cambia*, settembre.
- Council of Europe, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of referente*, Strasbourg, Council of Europe, 1998.
- Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, University Press, 2001. (trad. it. Consiglio d'Europa, *Il Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue Moderne*, Oxford University Press - La Nuova Italia, 2002.
- Council of Europe, *European Language Portfolio: Proposals for Development*, Strasbourg, Council of Europe, 1997.
- Council of Europe Education Committee, *European Language Portfolio (ELP). Principles and Guidelines*. Strasbourg, Council of Europe, 2000.
- Debyser L., *The European Language Portfolio*, Strasbourg, Council of Europe, 1997.
- Dickinson L., *Self instruction in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Douglas Brown H., *Language Assessment*, White Plains, Longman, NY, 2004.
- Kohonen V., Westhoff G., *Enhancing the Pedagogical Aspects of the European Language Portfolio (ELP)*. Council of Europe, Strasbourg, 2001.
- Lenz P., *The European Language Portfolio*, in Morrow, K. (ed.), *Insights from the Common European Framework*, Oxford University Press, Oxford, 2004, pp.22-31.
- Lenz P., Schneider G., *Developing the Swiss Model of the European Language Portfolio*, in Council of Europe *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies: 68-86*, Strasbourg, 2002.
- Little D., Perclova R., *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher Trainers*, Strasbourg, Council of Europe, 2001.
- Lopriore L., Borsani M., Ceruti M.A., *Portfolio Europeo delle Lingue*, Torino, Loescher, 2004.
- Lopriore L., Borsani M., Ceruti M.A., Mori S., *English Language Portfolio*, Loescher, 2002.
- McNamara T., *Measuring Second Language Performance*, London, Longman, 1996.
- Morrow K. (ed.), *Insights from the Common European Framework*, Oxford, Oxford University Press, 2004.
- O'Malley M.J., Valdez Pierce L., *Authentic assessment for English Language Learners*, Addison-Wesley Publishing Company, 1996.
- Oxford R., *Language Learning Strategies*, Oxford, Pergamon, 1990.
- Schrer R., *European Language Portfolio: final report on the pilot project*, Strasbourg, Council of Europe <http://culture.coe.int/portfolio>
- Schneider G., Lenz P. *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Strasbourg, Council of Europe, 2001.

U.S.R. per il Piemonte, *Portfolio Europeo delle Lingue. Un'esperienza piemontese*, Torino, 2002.

U.S.R. per la Sicilia, *Progetto PEL. Portfòlio Europeo delle Lingue. Linee guida per la sperimentazione metodologico-didattica*, Palermo, 2002.

Sitografia

<http://culture.coc.fr/lane/index.html>

<http://culture2.coe.int/portfolio/>

<http://www.aequals.org>

<http://www.learnin2paths.cjb.net>

www.sprachenportfolio.ch www.lancua.geportfolio.ch

www.portfoliolangucs.ch www.portfoliodellelinzue.ch www.portfollodali.n2uas.ch

Portfoli italiani validati

Università della Calabria - Per studenti universitari.

MIUR - Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, *Il Mio Primo Portfolio*, De Agostini, Torino (per alunni scuole elementari, con *Guida per l'insegnante*)

MIUR - Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, *Portfolio Europeo Delle Lingue*. R.C.S. Scuola/La Nuova Italia. Milano (per studenti dagli 11 ai 15 anni, con *Guida per il docente*)

MIUR - Ufficio Scolastico Regionale per l'Umbria, *Portfolio Europeo delle Lingue Junior (9-15)*, Edizioni LANG, Paravia-Bruno Mondadori, Milano (con *Guida all'uso*)

MIUR - Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, *Portfolio Europeo delle Lingue – Per giovani e adulti*. Loescher, Torino (con *Guida per gli insegnanti*)

MIUR - Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia (2004). *Portfolio per giovani e adulti, comprese le competenze letterarie e della lingua del commercio e del turismo*.

Provincia autonoma di Bolzano. Per alunni della scuola primaria.

Provincia autonoma di Bolzano. Per alunni 11-14 anni.

Documenti e Sito del Consiglio d'Europa

<http://culture2.coe.int/portfolio/>

AA. VV. *European Language Portfolio: Bibliography (English - French)*.

Council of Europe Education Committee, *European Language Portfolio: Proposals for Development*. Council of Europe, Strasbourg, 1997.

Council of Europe Education Committee, *European Language Portfolio (ELP). Principles and Guidelines*. Council of Europe, Strasbourg, 2000.

Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, University Press, Cambridge. Trad. it. *Quadro Comune*, 2002.

-
- Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, La Nuova Italia-Oxford University Press, Milano.
- Kohonen V., *Facilitating Learner Autonomy Using Portfolio Assessment* in Huttunen I. (ed.), *Report on Workshop 2B - Learning to Learn Languages: Investigating Learner Strategies and Learner Autonomy*, Council of Europe, Council for Cultural Cooperation, Strasbourg, 1993.
- Kohonen V., Westhoff G., *Enhancing the Pedagogical Aspects of the European Language Portfolio (ELP)*, Council of Europe, Strasbourg, 2001
- Little D., Perclova R., *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher-Trainers*. Council of Europe, Strasbourg, 2001.
- Little D., Simpson B., *European Language Portfolio: The Intercultural Component and Learning How to Learn*, 2004.
- Schneider G., Lenz P., *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Council of Europe, Strasbourg, 2001.

IL PORTFOLIO FORMATIVO

Carla Alberta Corzani*, Barbara Tosi**

*Docente, Direzione Didattica 5° Circolo - Rimini

**Docente, Direzione Didattica 2° Circolo - Santarcangelo di Romagna (Rn)

Dopo aver esaminato i diversi tipi di portfolio, il Gruppo, partendo da un'idea costruttiva dell'apprendimento e delle conoscenze, ha scelto di far proprio il *portfolio formativo*. Si è scartato ogni tipo di portfolio che fosse solo una raccolta di materiali ed informazioni riconducibili ad un'idea di apprendimento trasmissivo.

Che cos'è?

Il portfolio formativo per l'apprendimento è una raccolta mirata della documentazione organizzata e selezionata che attesta ciò che lo studente sa, sa fare, sa essere. Esso mira alla valutazione-riflessione sul processo di insegnamento-apprendimento, in riferimento a strategie e processi, punti di forza e di debolezza, risultati raggiunti e prospettive future.

In riferimento a ciò il Pellerey preferisce parlare di *portfolio formativo progressivo*. 'Formativo' perché ha finalità specifiche nell'ambito dei processi e delle situazioni di ordine educativo-formativo, sottolineando con ciò l'aspetto longitudinale delle pratiche valutative; 'progressivo' perché con esso si mira a seguire, documentare e testimoniare gli effetti dei processi formativi nel loro svolgersi temporale¹.

Castoldi preferisce l'aggettivo 'riflessivo' per identificare il portfolio in campo formativo; la ragione della scelta sta nel fatto che, in una prospettiva essenzialmente autovalutativa, esso possa fungere da 'specchio' rispetto ad un percorso formativo di cui lo studente è protagonista, rappresenti un'opportunità per fissare la propria esperienza, prenderne le distanze e rielaborarla impadronendosi dei suoi significati². Sicuramente il portfolio, oltre a tutto ciò, deve essere considerato uno strumento condiviso, proprio per i diversi attori che ne sono co-protagonisti.

A cosa serve?

Il Portfolio serve a:

- facilitare il riconoscimento e la promozione delle differenti caratteristiche personali, sia di tipo cognitivo che sociale ed affettivo dello studente;
- favorire l'esperienza del successo di ciascun allievo, mettendo così in condizione anche chi ha maggiori difficoltà di migliorare la propria autostima di rilanciare il proprio progetto di studio e di vita;

¹ Cfr. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze, 2004, p. 143 sgg.

² Cfr. M. Castoldi, *Portfolio a scuola*, La Scuola, Brescia, 2005, p. 67 sgg.

- attivare processi di autocorrezione e di correzione reciproca tra studenti e tra questi e i docenti, in quanto la struttura aperta dei materiali documentali e gli spazi narrativi che fungono da connettivi tra le sue parti rendono possibili confronti e scambi di riflessioni e di inferenze;
- riflettere su se stessi e gestire il proprio processo di crescita, anche chiedendo aiuto, quando occorre;
- rilevare l'interesse e la motivazione dello studente;
- contribuire ad una regolazione della proposta formativa attenta ai bisogni, agli interessi e alle attitudini dello studente;
- responsabilizzare lo studente nel suo processo di apprendimento;
- promuovere un più alto livello di competenza in qualche abilità e contemporaneamente sollecitare lo sviluppo di nuove abilità e disposizioni;
- rendere consapevole lo studente della propria storia e del proprio progresso di apprendimento;
- offrire una base concreta per un dialogo diretto e costruttivo tra studente, insegnante e famiglia sul processo di apprendimento;
- favorire la rielaborazione critica da parte dello studente sul proprio processo formativo attraverso forme di autovalutazione e il confronto con il punto di vista di altri attori (docenti e famiglia).

Chi sono i protagonisti?

Ogni esperienza di valutazione è sempre un evento relazionale che mette in gioco un insieme di soggetti (valutatori, valutati, testimoni e destinatari). Nel caso di un processo formativo, poi, ci sono ragioni specifiche che giustificano l'attenzione ad una modalità sociale di gestione dell'atto valutativo. Docenti, studente e famiglia sono co-protagonisti.

A proposito di 'docenti' uno degli equivoci della Riforma è stato quello di creare il binomio tutor-portfolio. Non aver sciolto questo nodo a livello sindacale ha creato in alcune realtà situazioni di difficoltà e/o di rifiuto dello strumento. Della questione si è occupato Castoldi nel suo testo già citato. In questo egli sottolinea l'importanza di una funzione tutoriale nel gruppo docente a cui affidare la responsabilità operativa della tenuta e dell'aggiornamento del portfolio: pur nell'ambito di una progettualità comune e di una responsabilità condivisa da parte del gruppo docente o équipe pedagogica nell'elaborazione di questo strumento è importante prevedere una figura di riferimento a cui affidare la gestione operativa insieme agli studenti³.

³ Cfr. M. Castoldi, *op. cit.*, pp. 158 sgg.

Chi fa, cosa fa?

Docente:

- progetta obiettivi significativi;
- guida ed assiste lo studente;
- riflette sui percorsi e sulle strategie attivate insieme;
- stabilisce con lo studente criteri ed indicatori per la selezione dei prodotti realizzati.

Studente:

- concorda con l'insegnante i suoi obiettivi di apprendimento;
- progetta attività che evidenziano i punti di forza e debolezza;
- riprogetta il suo lavoro;
- riflette sul suo percorso formativo.

Famiglia:

- partecipa al progetto formativo, formulando valutazioni e verificando le richieste educative;
- controlla il progresso e verifica i punti di forza e di debolezza;
- dialoga con i docenti in ordine ai piani di intervento e di collaborazione.

Perché?

La necessità di utilizzare un nuovo strumento di valutazione 'regolativa' nasce da due dimensioni del processo formativo che sono mutate nel tempo: una dimensione pedagogica ed una organizzativa.

<i>Dimensione pedagogica</i>	<i>Dimensione organizzativa</i>
Concetto di competenza	Didattica per progetti
Personalizzazione	Laboratori didattico-modulari
Teoria pluralistica e modulare della mente	Valorizzazione del contesto
Teoria costruttivistica	Uso di molteplici mediatori didattici
Pedagogia del contratto formativo	
Valutazione autentica	

Parte III

Suggerimenti per le scuole

UNA PRATICA DOCUMENTATIVA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA (ED OLTRE)¹

*Maria Silvia Ghetti**

**Dirigente Tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

L'interesse che ha destato il confronto con lo strumento introdotto dalla Riforma della scuola del 2003 ha coinvolto tutti gli ordini scolastici, anche la scuola dell'infanzia, che vanta un'antica tradizione nelle pratiche documentative. Queste esperienze non avevano però ipotizzato uno strumento finalizzato alla funzione valutativa ed orientativa, bensì a quella essenzialmente comunicativa, e, con modalità meno ricercata, a quella formativa, autoriflessiva. L'esito più interessante della rivisitazione va invece individuato in questa nuova consapevolezza funzionale, per la quale la scuola dell'infanzia ha elaborato una varietà di riflessioni. Di seguito riportiamo alcune delle motivazioni che potrebbero orientare la scelta delle scuole ad indirizzare l'impegno documentativo al perseguimento della valenza autoriflessiva, che una buona documentazione prefigura.

L'idea di persona

La *prima ragione* si riporta all'idea di persona che sostiene un processo documentativo, ma ancor prima la relazione educativa e pertanto l'atto del personalizzare.

Personalizzare significa nella scuola riflettere su un progetto di vita e di azione che valorizzi l'identità di tutti i suoi abitanti, bambini ed adulti. Progetti di vita dove in essi

¹ Il contributo è tratto da 'REMARE - Raccolta esperienze anni scolastici 2001-2006' a cura di Maria Silvia Ghetti e Marisa Tronconi.

tutti i soggetti trovino il loro spazio vitale nella delineazione del senso della esistenza. Confluisce in questa tesi il principio della responsabilità esistenziale, del quale è spesso stato interpretato il prof. Piero Bertolini (recentemente scomparso), e che si persegue con un disegno pedagogico intenzionale, quando la coscienza di sé e del mondo è il frutto della reciprocità, relazionalità tra il sé e l'altro da sé.

Personalizzare significa, inoltre, saper cogliere la propria identità nelle differenze e nelle somiglianze con l'altro, con la coscienza che l'io esiste in quanto è essere in relazione nel mondo con l'altro. La tesi si coniuga anche al concetto di enteropatia che rimanda alla capacità dell'educatore di entrare nel mondo dell'educando, mettendo tra parentesi le categorie con le quali interpreta il proprio mondo. La coscienza della diversità diventa vettore di appropriazione del proprio mondo conoscitivo ed esistenziale, testimonianza di cura di sé e del proprio ed altrui benessere.

Personalizzare significa anche creare contesti comunicativi intersoggettivi. L'essere in relazione è la fondazione originaria della persona, ma è anche la capacità di spaziare nell'ambito dei vincoli e delle autonomie del reale. È un legame sempre nuovo, relazionato alla crescita della persona.

Personalizzare significa, infine, facilitare nel processo conoscitivo la consapevolezza di sé. Non è secondario conoscere il modo con cui ci accostiamo al sapere: la tensione che ci indirizza ai processi conoscitivi e le relazioni educative che danno significato all'atto conoscitivo ed a tutta la nostra esistenza. Nell'atto conoscitivo rapportiamo il ricordo delle esperienze con il vissuto che stiamo realizzando e con le proiezioni verso il futuro conoscitivo. La riflessione di un vissuto proietta le attese verso nuovi percorsi apprenditivi. L'azione della scuola deve facilitare occasioni di ritorno sui vissuti per la proiezione delle aspettative, nella intenzionalità e consapevolezza che l'identità si costruisce cognitivamente con l'interrogare e l'interrogarsi.

La *seconda ragione* che può motivare una rivisitazione della procedura documentativa va ricondotta all'immagine di scuola che consegue alle tesi riportate. Una scuola attenta alla predisposizione di contesti di relazione, che sollecita curiosità, che stimola alle responsabilità, alla costruzione di percorsi conoscitivi individuali, collettivi e creativi. Una scuola che traduce l'atto valutativo in processo autoriflessivo sulle identità di tutti i suoi abitanti. Non la somma, ma la complementarietà delle identità. E le identità si raccontano o si possono svelare per quanto vogliono lasciare traccia di sé. Il ricordo diventa vettore dell'autocoscienza. La rielaborazione personale e collettiva delle esperienze recupera quella stessa valenza simbolica e tensione emotiva insite nei vissuti e che aiutano a dare ordine e costruire significato alla molteplicità di avvenimenti, che nella loro connessione o diversificazione, ritrovano il senso ed il sentimento che cuore e ragione ricercano nella esistenza.

Ogni identità racchiude in sé la propria memoria, l'attualità del presente e l'attesa del proprio futuro. Non si struttura un presente senza la traccia del suo passato e la proiezione del futuro. Nella rielaborazione del vissuto, nel racconto dell'esperienza si ripercorre il passato per allontanarsi dal presente ed orientarsi nell'evolvere del futuro

imminente. Il racconto in fondo è un processo di crescita. Questa è la ragione che ha incoraggiato le scuole a documentare-raccontare le proprie storie individuali e collettive come trama biografica. Questa è la stessa motivazione che stimola ad interpretare l'atto del documentare come processo riflessivo, anziché come mero atto di registrazione di sequenze di fatti.

Documentare è quindi pensare, sentire, comprendere, organizzare le proprie conoscenze, proiettarsi a disegni futuri; la narrazione biografica dovrà contenere le opinioni, le intuizioni, le attese. Ma il percorso documentativo è anche un atto dialogico, comunicativo tra l'io e l'altro da sé, tra educatore e educando e dovrà pertanto contenere entrambe le 'scritture'. È un processo di espressione della identità affettiva e dovrà esprimere emozioni, sentimenti. È un processo di costruzione dell'identità corporea e dovrà delineare sensazioni, percezioni, mutamenti...

La documentazione-trama biografica racconterà di identità cognitive, affettive, corporee e relazionali, in cambiamento, ma unitarie, e che si delineano attraversando esperienze socio-culturali diverse, esperienze di vita differenziate, esperienze sociali ed affettive variegate, esperienze apprenditive complesse, in condizioni relazionali significative, in contesti di realizzazione personale, in spazi aperti ed agili.

Aspetti dell'identità essenziali alla costruzione della trama biografica

La tensione emotiva

- *Perché occuparsi di emozioni?*

La ricerca pluridisciplinare ha dimostrato l'influenza determinante delle emozioni sull'apprendimento: tutte le esperienze destano un sentimento personale. Fin dai primi momenti dell'esistenza la persona elabora rappresentazioni del mondo e l'esplorare l'universo è tanto più intenso quanto maggiormente si vive il senso di accoglienza, di bene-essere nella relazione con l'altro da sé. Dal senso di appartenenza percepito evolve la percezione emozionale che colora di fiducia la trama relazionale col mondo che si configura come atto conoscitivo.

- *Si può orientare alla tensione emotiva?*

L'orientamento di ogni percorso alla relazionalità ed all'emotività dipende dalla intenzionalità degli educatori. Richiede la valorizzazione dei vissuti temporali e spaziali della persona. Una fra le fasi delicate delle tappe della vita si riscontra nel passaggio dalla scuola dell'infanzia a quella primaria.

- *Gli stati emotivi influiscono sull'apprendimento e sulla motivazione?*

Il significato che viene dato all'emozione non è molto dissimile da quello della motivazione. In entrambi i significati c'è correlazione tra conoscenza, affettività e propensione ad agire. La motivazione è un'intenzionalità che appartiene all'atto conoscitivo

ed è congiunta all'emotività, ma è anche una tensione della persona alimentata dal senso di appartenenza e di bene-essere che prova. Avere consapevolezza delle proprie emozioni comporta il saperle e poterle vivere intensamente e la consapevolezza è il solo modo che ne aiuta la modularità. L'emozione è anche l'aspetto della interpretazione personale dei vissuti, perché la consapevolezza di un sentimento si acquisisce quando la persona sa interpretarne il significato nel gioco che intercorre tra il desiderio di proiettare le proprie attese e quello primario di esplorare, ricercare, anche nella esperienza del ricordo, il piacere delle stesse.

L'autostima

È la coscienza di se stessi nella relazione tra il sé percepito ed il sé ideale. All'elaborazione del significato della propria autostima concorrono le relazioni con gli altri, in modo prioritario le persone prossime al soggetto.

• Quale relazione tra autostima ed identità?

È una condizione di bene-essere importante che concorre all'elaborazione del senso dell'esserci. Il desiderio di essere riconosciuti e riconoscibili a sé stessi (originalità personale) è un impegno etico alto nella cura delle identità personali che si consapevolizzano nella dialogicità tra le attese personali ed i principi e valori della cultura. L'autostima diviene la mappa per l'identità e può tanto più orientarla, quanto più sono significative le attese ed i valori verso i quali la persona si orienta.

• Che relazione esiste tra autostima e autonomia della persona ?

La persona cosciente di sé è più autonoma ed anche più propensa ad incamminarsi in percorsi conoscitivi complessi e nuovi.

• Che cosa facilita l'elaborazione dell'autostima personale?

Una relazione educativa significativa per il soggetto che si realizza nella presa in cura. Riconoscere la persona dell'educando, offrirgli fiducia, non etichettare comportamenti, incoraggiare, lodare, orientarlo alle responsabilità, entrare in empatia, indicare le mete...

• Quali relazioni osservabili possono connotare l'evolversi dell'autostima?

Non esiste una mappa esauriente per 'narrare' l'evolversi della coscienza del bambino. Solo a titolo orientativo si può menzionare: il contatto che sa stabilire con l'interlocutore (visivo, corporeo, mimico-gestuale), l'intervenire nella relazione, prendere parte nelle situazioni; avviare conversazioni, chiedere aiuto, parlare dei propri sentimenti, riconoscere le proprie ed altrui propensioni...

L'identità corporea

• Perché interessarsi dell'immagine corporea nella dimensione identitaria?

Perché l'immagine corporea facilita o vincola la relazione. L'immagine corporea è

un significato dinamico ed agile che si arricchisce con la percezione della propria spazialità e temporalità, nel ricordo delle esperienze, degli affetti... L'immagine mentale del corpo che la persona elabora va intesa in una accezione estetica, ma anche comunicativa, relazionale e simbolica. Avvalorare l'immagine di sé significa quindi avvalorare tutte le dimensioni della persona: la razionale, l'affettiva, l'estetica, la sociale, l'operativa.

Verso quale immagine corporea tendere?

- Verso una visione olistica, unitaria della persona, perché la dimensione fisica e biologica è unita alla dimensione della mente.

Come aiutare la persona a costruirsi la propria immagine corporea?

- Facendola raccontare di sé, anche attraverso i suoi oggetti, i suoi affetti, a rivivere nella narrazione le fasi evolutive della elaborazione della propria rappresentazione. Come tutte le rappresentazioni, anche quella corporea si modifica rapidamente nell'arco della temporalità della vita: gli altri possono concorrere all'immagine corporea dell'io che la persona elabora nel processo fluido e dinamico della temporalità della esistenza.

Il senso di responsabilità nella relazione

Si acquisisce nell'ambiente di vita relazionale. È frutto del pensiero, dei sentimenti e delle emozioni, del senso di appartenenza. Il significato della responsabilità è connesso alla percezione di autonomia del disegno della vita ed ai valori che appartengono al contesto culturale... ed i valori non si apprendono per insegnamento, ma per interiorizzazione di vissuti. Il contesto relazionale, collaborativo va pertanto favorito fin dalle prime esperienze scolastiche. La valorizzazione e significazione attraverso il ricordo di esperienze di co-costruzione rafforzano il senso di appartenenza e di responsabilità etica, umana e civile.

- *Un buon contesto relazionale migliora le conoscenze?*

Oggi tutta la ricerca dà molta importanza alla funzione che possono avere le esperienze sociali per le rappresentazioni cognitive. Ma il confronto cognitivo è essenzialmente un confronto fra coscienze e non vi può essere conoscenza senza coscienza trascendentale o senza intenzionalità conoscitiva e comunicativa. Nella relazione educativa il maestro aiuta il soggetto a costruirsi le strutture conoscitive del reale, del mondo, a partire dalla costituzione di quel reale intenzionato che gli consegnano le discipline.

- *Quali accadimenti ci aiutano ad interpretare l'evoluzione relazionale, sociale del bambino?*

Anche di questa dimensione non è possibile esaurire il discorso con una mappa di comportamenti osservabili ed interpretabili. Solo orientativamente se ne possono assumere alcuni: la disponibilità verso i compagni, la maniera corretta e gradevole di relazionarsi, l'atteggiamento simpatico e cordiale, la rilevazione di un contesto-sezione favorevole alla collaborazione, il buon umore che esprime...

La creatività nell'identità cognitiva.

- *Perché orientarci alla creatività?*

Perché riteniamo che il soggetto creativo sia il soggetto teso ad accettare le sfide della conoscenza ed a tollerare l'incertezza che comporta la sfida conoscitiva. Un soggetto connotato da un pensiero fluido o da un flusso veloce di pensiero. Un pensiero agile ovvero caratterizzato da una varietà di idee o di cambiamento di direzione... Un pensiero originale, una elaborazione mentale che si discosta dall'ovvio. Un pensiero generativo, la capacità di espandere le idee. La disponibilità ad assumersi dei rischi, a difendere le proprie idee. La tensione alla complessità ossia la tendenza a muoversi in idee o problemi intricati. La curiosità ossia l'essere capaci di giocare con un'idea, di fantasticare. L'immaginazione ossia il sentire intuitivamente, l'andare al di là delle caratteristiche reali.

- *Quale condizione favorisce la creatività nel bambino?*

L'attenzione a non infondere una eccessiva preoccupazione del giudizio altrui, ma insegnare ad essere soddisfatti del risultato raggiunto. Non mettere il bambino in situazione di competizione, ma lasciarlo progredire seguendo i suoi ritmi. Non limitare le possibilità di scelta, ma lasciare che segua la sua inclinazione. Non creare aspettative troppo alte rispetto alle prestazioni. Non deprivarlo del tempo necessario all'esplorazione ed alla soddisfazione della curiosità.

Il problematizzare e l'identità cognitiva

- *Perché orientare il soggetto alla problematizzazione nel processo apprenditivo?*

Perché per proiettarsi verso il futuro è necessario saper fronteggiare i problemi, perché la progettualità espande il pensiero. Perché problematizzare significa anche assumere come trama conoscitiva la molteplicità delle prospettive. Perché la problematizzazione comporta la rappresentazione, la ricerca di significati, la previsione, l'agire e la valutazione dell'agire.

COSTRUIRE IL PORTFOLIO: IL PERCORSO DI UNA SCUOLA

Stefania Musacci*

*Docente, Istituto Comprensivo 'Cosmè Tura' - Pontelagoscuro (Fe)

Quale idea di portfolio

Nel dibattito pedagogico che, a partire dagli anni Ottanta fino ad oggi, si interroga sul significato della valutazione nella scuola, alla ricerca di nuove modalità, il portfolio si viene a caratterizzare come uno strumento indispensabile per far sì che:

- la valutazione non sia più scopo del lavoro scolastico, ma venga ricondotta a modalità regolativa dell'insegnamento, intendendo con ciò la possibilità di monitorare i processi di apprendimento di ogni singolo alunno e gli esiti di tali processi, con l'intento di riprogettare, mirandoli, i successivi percorsi formativi;
- l'attività di verifica venga condivisa dagli alunni e si fondi sull'attivazione di motivate forme di autovalutazione: solo con il coinvolgimento attivo del soggetto in formazione è possibile infatti promuovere processi di apprendimento reali e permanenti;
- il momento della valutazione non sia più confinato al solo giudizio dell'insegnante, ma rappresenti per gli studenti un momento di reale autoconsapevolezza dei propri apprendimenti, dei propri personali 'punti di forza' e 'di debolezza'.

Lo scopo del portfolio diviene allora quello di promuovere una valutazione autentica di ciascun soggetto e dei livelli di competenza raggiunti, di contribuire ad un regolazione della proposta formativa attenta ai bisogni, agli interessi, alle attitudini dello studente e di favorire la rielaborazione critica da parte dell'alunno del proprio processo formativo. Attraverso la costruzione del portfolio è pienamente valorizzata la centralità della persona, che diviene protagonista del processo educativo e didattico; se si sceglie questa idea di portfolio, esso viene messo al centro dell'attività scolastica, forza promotrice della ricerca di nuove strategie di lavoro con gli studenti, allo scopo di coinvolgerli nella crescita culturale e nella formazione globale di sé.

Il ruolo affidato allo studente in questo itinerario muta quindi profondamente rispetto ai tradizionali modelli scolastici; come sostiene Castoldi si tratta di una 'rivoluzione copernicana' del modo in cui viene inteso il *setting* didattico, attraverso il passaggio da una logica dell'insegnamento... ad una logica di apprendimento fondata sulle ragioni dello studente e della struttura psicologica che lo muove"¹.

In questa prospettiva si delinea la funzione riconosciuta al portfolio "*come dispositivo attraverso cui ricostruire il proprio percorso, impadronirsene materialmente curando la sua documentazione, mettendo in relazione i passaggi, conferendogli un senso. L'autonomia del processo viene favo-*

¹ M. Castoldi, *Portfolio a scuola*, La Scuola, Brescia, 2005.

*rita proprio dalla possibilità di ritornare sull'esperienza di apprendimento, necessariamente pensata e guidata dall'insegnante, e ricostruirla attraverso i propri occhi: smontarla, rimontarla come opportunità per riconoscerla propria*².

Così inteso, il portfolio non è una raccolta burocratica fatta dall'insegnante di prove che permettano di catalogare il percorso scolastico dei ragazzi, ma documentazione dei percorsi, non solo scolastici, attraverso cui ogni studente accresce la propria cultura, il proprio sapere, le proprie competenze, mettendo in gioco l'insieme della sua personalità nelle diverse dimensioni motivazionali, affettive e cognitive.

Percorso di lavoro della Commissione

La commissione Portfolio, formata da dieci docenti appartenenti ai tre ordini di scuola dell'Istituto Comprensivo 'Cosmè Tura' di Pontelagoscuro (Fe), ha iniziato nell'anno scolastico 2004-05 un percorso di lavoro nell'intento di individuare linee guida per la costruzione di un portfolio d'Istituto. A tal fine ha organizzato l'attività in diverse fasi:

Fase 1 - Studio: analisi dei documenti normativi relativi al portfolio (Indicazioni nazionali del 2004, Raccomandazioni, Profilo (PECUP), Decreto Legislativo 59/04) per chiarire finalità, funzioni, contenuti, vincoli e criteri per la compilazione;

Fase 2 - Progettazione: in linea con le scelte culturali definite nel Piano dell'offerta formativa, la commissione ha individuato i criteri per l'individuazione delle funzioni e della struttura del portfolio, da proporre al Collegio dei docenti;

Fase 3 - predisposizione del documento: la commissione ha elaborato proposte operative, in stretta connessione con la Commissione continuità e con il gruppo provinciale di ricerca-azione 'Portfolio delle competenze'.

In base alla normativa, alla letteratura pedagogica sull'argomento ed anche all'esame dei materiali prodotti da altre scuole, si sono individuate tre principali funzioni che orientano l'uso del portfolio: funzione di documentazione, funzione valutativa e funzione autovalutativa-orientante.

La funzione autovalutativa è significativa nella misura in cui il portfolio si pone come strumento per sviluppare nell'alunno un processo di conoscenza di sé e di auto-riflessione. Essenziale condizione per un portfolio con funzione orientativa è che si innesti in una scuola che sviluppi una didattica orientativa, che sia cioè attenta alle caratteristiche individuali, al processo di apprendimento e che si interroghi sul suo 'far scuola', secondo un approccio di miglioramento continuo dei processi attivati, sia a livello di progettualità sia a livello di operatività. Il portfolio assume quindi tratti di significatività come pratica che sollecita nuove forme di organizzazione e nuovi approcci di metodo. Un buon portfolio deve essere in sintonia con l'identità propria della scuola, con le sue peculiarità, con le risorse disponibili e con l'utenza alla quale è destinato; va perciò contestualizzato, tenendo conto della realtà scolastica nel suo complesso ed integrato con l'azione didattica, per evitare di trasformarlo in un puro adempi-

² M. Castoldi, *Portfolio a scuola*, La Scuola, Brescia, 2005.

mento burocratico. Per evitare tale rischio l'unica via culturalmente legittima consiste nel valorizzare il significato valutativo e formativo veicolato dal portfolio, assumendolo come opportunità e ripensare in profondità le proprie modalità con cui pensare e fare didattica e valutazione. In particolare si ritiene importante enfatizzare la funzione affidata allo strumento di stimolare processi di metacognizione, attraverso opportunità di rielaborazione critica dell'esperienza formativa vissuta dallo studente.

Un forte rilievo va attribuito all'opportunità di condividere con i genitori e gli alunni 'la storia degli apprendimenti' introducendo la partecipazione ed il coinvolgimento formale e sostanziale delle famiglie, corresponsabilizzandole nel processo educativo. Se nelle pagine del portfolio devono trovare spazio i docenti, gli alunni, le famiglie, questi devono essere tutti coinvolti a livello di responsabilità nel processo di formazione, nell'azione educativa e nei riguardi dei risultati da raggiungere; deve essere perciò un documento snello, di facile compilazione, significativo e deve 'farsi leggere' da tutti senza creare particolari difficoltà.

L'insegnante nella costruzione del portfolio è una voce autorevole per competenza e capacità di lettura, ma non deve soverchiare quella dello studente. È infatti la consapevolezza e il coinvolgimento dell'alunno stesso che può determinare quella differenza nell'apprendimento che si propone.

Il docente è una figura indispensabile quanto più sa motivare gli alunni a rendersi attivi e partecipi nei processi metacognitivi e di autovalutazione.

L'insegnante:

- propone, progetta ed organizza le attività;
- insieme ad ogni ragazzo, segue con consigli ed aiuto, volti ad orientare, non a dirigere le operazioni di costruzione del portfolio, affinché la raccolta dei materiali sia significativa per lo stesso alunno che la esegue, e leggibile per gli altri;
- aiuta lo studente a riflettere sui propri materiali, esprimendo i criteri di raccolta e di selezione (perché hai scelto questi materiali? cosa ti fanno vedere? quando sono stati fatti? ci sono materiali di vari momenti? perché?);
- stimola ad esprimere con un pensiero un suo giudizio di valutazione sul materiale raccolto (la causa delle imperfezioni, le difficoltà incontrate, il percorso fatto, le cose imparate) attraverso l'incoraggiamento, eventuali domande guida, l'interessamento ai materiali raccolti.

Si riportano di seguito alcune schede, come sintesi del percorso di lavoro realizzato nell'Istituto.

*Fasi per la costruzione e realizzazione di un portfolio d'istituto**Scheda 1 – Progettazione*

<i>I soggetti</i>	<i>Le azioni</i>	<i>I riferimenti</i>
La commissione Portfolio e il collegio docenti	Definizione dei criteri generali per la costruzione del port-folio, indicando come punti fondamentali: preciso riferimento ai documenti normativi ed al POF; funzioni che si intendono valorizzare; struttura del portfolio; soggetti coinvolti; modalità di coinvolgimento degli alunni e delle famiglie; continuità con la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria; modalità operative riguardo alla compilazione; congruenza tra indicazioni dei documenti interni ed esterni.	Profilo (PE-CUP); Indicazioni nazionali; C.M. n. 85/04; C.M. n. 84/05; Piano dell'offerta formativa (POF).

Scheda 1 – Realizzazione

<i>I soggetti</i>	<i>Le azioni</i>	<i>I riferimenti</i>
Commissione portfolio Team docenti	Definizione di metodi e strumenti: - riempimento della struttura in riferimento ai criteri del collegio; - articolazione in due sezioni, una valutativa e l'altra orientativa; - individuazione degli obiettivi formativi da parte del team; - individuazione degli OF e progettazione delle UA per il PSP; - definizione dei tempi; - modalità di coinvolgimento alunni e famiglie; - scelta, selezione, organizzazione dei materiali per il dossier.	Criteri deliberati dal Collegio docenti; Profilo (PE-CUP); Indicazioni nazionali; Piano dell'offerta formativa (POF).

Scheda 1 - Alla ricerca di criteri per la costruzione di un Portfolio d'Istituto

<i>Il portfolio: che cosa è?</i>
<p>È una <i>documentazione</i> essenziale e significativa delle esperienze formative dell'alunno; È <i>memoria</i> del percorso effettuato, consente una ricostruzione del processo di formazione dell'alunno.</p> <p>È un <i>dossier</i>, una raccolta mirata, sistematica, strutturata e selezionata di materiali vari indicativi del percorso compiuto dall'alunno per rendere conto di percorsi, apprendimento, processi, impegno, interessi, motivazioni ed attitudini.</p> <p>È uno <i>strumento</i> che restituisce all'alunno un'immagine positiva di sé e del suo percorso scolastico, così che egli possa presentare se stesso e rileggere con piacere le proprie esperienze.</p> <p>Per la costruzione del portfolio vengono esplicitati i valori condivisi espressi nel POF:</p> <ul style="list-style-type: none"> - privilegiare lo studente come <i>soggetto attivo</i> nella costruzione del proprio originale percorso di crescita; - intendere l'educazione non come un processo cumulativo e lineare, bensì come <i>un'esperienza complessa</i>, aperta, reticolare e indeterminata; - pensare all'educatore come ad una persona capace di osservare, ascoltare, leggere bisogni ed interessi; - <i>predisporre contesti educativi e relazionali, motivanti e significativi</i> finalizzati a consentire a ciascun alunno, nel rispetto dei propri tempi e stili di apprendimento, lo sviluppo del proprio potenziale <i>emotivo, socio-affettivo e cognitivo</i>. <p>Da questi elementi emerge la figura del <i>bambino</i> come soggetto privilegiato a cui rivolgersi quale <i>destinatario</i> del portfolio.</p>
<i>Il portfolio: perché?</i>
<p>Documentare e raccontare il percorso formativo dello studente.</p> <p>Promuovere un approccio collaborativo alla valutazione.</p> <p>Fornire un modo efficace di raccogliere e mostrare i traguardi ed i progressi dell'alunno nel suo percorso formativo.</p> <p>Stimolare lo studente all'autovalutazione, alla conoscenza di sé.</p> <p>Favorire la responsabilità, la motivazione, l'autostima dello studente.</p> <p>Corresponsabilizzare i genitori nel processo educativo.</p> <p>Accompagnare l'alunno nel suo percorso scolastico nel passaggio da un ordine di scuola ad un altro.</p> <p>La definizione dello scopo del portfolio è un aspetto fondamentale della sua costruzione. A diversi scopi corrispondono diversi tipi di portfolio.</p>
<i>Quali funzioni valorizzare?</i>
<p>La funzione si caratterizza in stretta connessione con i destinatari.</p> <p>Una prima funzione è quella che si connota come <i>certificativa, valutativa</i>, come attestazione documentale delle competenze acquisite, funzionale ad un uso interno alla scuola e rispondente ad una logica di controllo;</p> <p><i>funzione autovalutativa o metacognitiva</i>, per la conoscenza di sé e l'autovalutazione degli apprendimenti; in tal caso il destinatario è l'alunno e risponde ad una logica di sviluppo.</p> <p>Privilegiare la <i>funzione formativa</i> significa intendere la valutazione come strumento di regolazione e di valorizzazione dell'esperienza formativa, per cui il portfolio diventa strumento per stimolare processi di <i>autovalutazione e di riflessione metacognitiva</i>.</p>

Ipotesi di struttura di portfolio

Scheda 1 - Dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di 1° grado

<i>Parte prima: anagrafica</i>
Dati anagrafici Curriculum scolastico Docenti
<i>Parte seconda: valutazione</i>
<p><i>L'ottica della scuola: documentazione</i> dei processi di maturazione personale dell'alunno e registrazione delle osservazioni dell'équipe pedagogica sullo sviluppo dell'identità-autonomia-relazione-partecipazione-strumenti culturali-comportamento-convivenza civile (aree trasversali non strettamente disciplinari).</p> <p><i>Profilo dell'alunno:</i> inizio e fine scuola dell'infanzia; inizio e fine primo monoennio; inizio e fine primo biennio; inizio e fine secondo biennio scuola primaria; inizio e fine primo biennio scuola secondaria; inizio e fine terzo anno scuola secondaria.</p> <p><i>Schede strutturate</i> diversificate rispetto alle fasi evolutive dell'alunno e con griglie che prevedano analisi inizio e fine del periodo considerato. Per la valutazione delle competenze disciplinari si fa riferimento al <i>documento di valutazione</i>: tale sezione contiene inoltre la <i>certificazione delle competenze</i> al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione. Per il <i>PSP</i> si fa riferimento a quello della classe, con le eventuali differenziazioni, a disposizione delle famiglie.</p>
<i>Parte terza: orientamento</i>
<p><i>L'ottica della famiglia</i></p> <p><i>Questionario conoscitivo dell'alunno</i> da compilarsi, in collaborazione con la famiglia, con la stessa scansione di quello dei docenti.</p> <p><i>Questionario</i> con indicatori riferiti alle attitudini, interessi, approccio allo studio, autonomia personale, aspettative, compilato dalla famiglia in appositi momenti di incontro con i docenti.</p> <p><i>L'ottica dell'alunno – Autopresentazione: biografia d'apprendimento: "io... mi racconto"</i></p> <p>Sezione con parti strutturate e non, compilate dall'alunno, rivolte alla conoscenza di sé, delle proprie modalità di apprendimento e all'autovalutazione.</p> <p><i>I docenti:</i> compilazione del <i>consiglio di orientamento</i>.</p>
<i>Parte quarta: dossier</i>
<p><i>Raccolta di elaborati</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere i più significativi progressi nel percorso formativo; - prove scolastiche significative; - commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo, sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e attitudini personali; - scheda di accompagnamento delle produzioni (modulo con elenco elaborati selezionati). <p><i>Criteri di selezione del materiale:</i> significatività, progressione, rilevanza, completezza.</p>

Analisi della sezione orientamento del portfolio

La sezione orientamento del portfolio si pone come strumento per:

- promuovere nell'alunno la conoscenza di sé e far emergere interessi, attitudini, preferenze, progetti, in relazione all'età evolutiva dell'alunno;
- ricostruire la propria biografia cognitiva, fornendo all'alunno l'opportunità di orientare il proprio apprendimento, documentando gli sforzi, i traguardi e la crescita nel percorso formativo;
- incoraggiare lo studente all'autovalutazione, all'autostima, all'autopercezione della propria efficacia, dei propri successi e delle proprie difficoltà;
- coinvolgere lo studente nel proprio processo di apprendimento e nella pratica dell'autovalutazione;
- capire come l'alunno pensa, ragiona, organizza, ricerca e comunica;
- promuovere la metacognizione come consapevolezza dei propri apprendimenti;
- favorire il coinvolgimento emotivo ed affettivo degli studenti nella esplicitazione della propria identità;
- attuare una valutazione autentica (formativa e orientativa) che tenga conto delle forme di intelligenza, degli stili di apprendimento, delle preferenze, delle aspirazioni, degli interessi scolastici ed extrascolastici dell'alunno, delle aspirazioni degli alunni;
- definire forme condivise di co-gestione del processo formativo con il coinvolgimento della famiglia corresponsabile del processo formativo.

*Sezione orientamento**Parte prima**La famiglia*

La famiglia ha la possibilità di partecipare, insieme alla scuola alla costruzione del progetto educativo; è una facoltà che si attua attraverso le scelte educative, le opzioni organizzative che la famiglia è chiamata ad operare (anticipo, attività opzionali, tempo-scuola, costruzione del port-folio).

La parte del documento riservata alla famiglia ha lo scopo di fornire informazioni significative ai docenti sull'alunno per ricostruirne un'immagine più unitaria e ricca di senso; ciò avviene comunicando e confrontando i reciproci punti di vista, mettendo in comune aspettative e interpretazioni, rivelando intenzioni e progetti.

Vi sono elementi di conoscenza, modi di essere e di agire dell'alunno che si manifestano diversamente in ambienti differenti; l'insieme delle conoscenze costituisce un importante quadro di riferimento per la relazione con l'alunno e per le scelte educative.

Per coinvolgere attivamente i genitori nella costruzione della documentazione del bambino abbiamo bisogno di progettare un percorso che attraverso strategie e strumenti, nel rispetto dei reciproci ruoli, consenta di interagire.

Una rilettura delle modalità di lavoro e delle diverse possibilità di interazione con le famiglie già presenti nelle nostre realtà, costituisce un buon punto di partenza per individuare le risorse disponibili, valutarne l'efficacia e la funzionalità in relazione alla costruzione del portfolio.

Si tratta di progettare e delineare un percorso che organizza ed esplicita il significato di tutte le diverse occasioni di incontro che si realizziamo in un anno di scuola, mettendo in evidenza le strategie che utilizziamo per consentire ai genitori di esprimere, di comunicare e dare un proprio contributo personale.

In questa sezione del documento si possono utilizzare schede, questionari, preferibilmente a risposta chiusa, con indicatori riferiti alla precedente scolarità, alle attitudini, agli interessi, all'approccio allo studio, all'autonomia personale, alle aspettative, compilati dalla famiglia in appositi momenti di incontro con i docenti.

<i>Sezione orientamento</i>		
<i>Parte seconda</i>		
<i>Il portfolio come strumento per l'alunno - L'alunno autore del proprio portfolio</i>		
<i>Funzione orientativa formativa</i>	<i>Sezioni</i>	<i>Sottosezioni</i>
<p><i>Conoscenza di sé</i> <i>Orientamento</i> Sostenere l'alunno nelle attività di apprendimento ed orientarne le scelte in campo cognitivo, relazionale ed affettivo.</p>	<p><i>Autopresentazione</i> L'alunno si presenta, fornisce i propri dati anagrafici, parla dei suoi interessi, delle sue esperienze scolastiche, delle sue preferenze, delle sue attività extrascolastiche, delle sue emozioni, delle attitudini ed aspirazioni personali.</p>	<p>Mi presento I miei interessi Le mie preferenze Il mio tempo libero Le mie attitudini, so fare.... Come sono e come mi sento a scuola I miei desideri, le mie aspirazioni e i miei sogni I miei progetto per il futuro: vorrei fare..., vorrei essere...</p>
<p><i>Autovalutazione</i> <i>Metacognizione</i> Attivare l'attenzione dell'allievo sulle modalità con cui impara per renderlo gradualmente consapevole e responsabile.</p>	<p><i>Autobiografia 'cognitiva' o di apprendimento</i> L'alunno è chiamato, in relazione all'età anagrafica ed alla fase evolutiva, ad esprimersi 'sul come impara', sui propri tempi e modi di organizzare il lavoro scolastico, sulle proprie esperienze scolastiche, sulla propria autonomia nel lavoro scolastico.</p>	<p>Come imparo Cosa so fare (nelle attività disciplinari e laboratoriali) Le mie competenze ed abilità Le mie caratteristiche di alunno In quale attività riesco meglio In quale attività incontro difficoltà Le mie esperienze scolastiche Cosa voglio fare ed imparare (piano di orientamento).</p>
<p><i>Documentazione</i> Documentare le esperienze formative dell'alunno restituendo all'alunno un'immagine positiva di sé e del suo percorso scolastico.</p>	<p><i>Il dossier</i> Raccolta di elaborati: materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo; prove scolastiche significative; commenti su lavori personali ed elaborati significativi, scelti dall'allievo, indicati dalla famiglia o dalla scuola. Scheda di accompagnamento delle produzioni: modulo con elenco elaborati selezionati.</p>	<p><i>Criteri di selezione del materiale:</i> Significatività (questo elaborato è importante perché...) Progressione (dimostra i miei progressi...) Rilevanza (si tratta di competenze in ambiti importanti...) Completezza (dimostra ciò che so fare in questo campo).</p>

LE PAROLE DEL DOSSIER

Luciano Rondanini*

**Dirigente Tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Verso un apprendimento autentico

Uno dei passaggi più difficili dell'elaborazione del portfolio è rappresentato dai criteri di scelta dei 'prodotti' che alunno e docente dovranno inserire in 'cartella' come elementi significativi di miglioramenti, processi, valutazioni, annotazioni, 'segni' di crescita.

Si tratta della parte 'materiale' del portfolio in cui, tramite esemplificazioni di facile comunicabilità, insegnante e studente (soprattutto quest'ultimo) si focalizzano sui processi che sono stati attivati nell'affrontare un compito, nell'eseguirlo e nel portarlo a compimento.

Il dossier, quindi, è la parte 'pregiata' del portfolio, quella in cui lo studente, con la collaborazione dell'insegnante, seleziona quei 'prodotti' che corrispondono a prestazioni ritenute più rappresentative degli sforzi compiuti e degli esiti conseguiti.

Nella prospettiva di uno strumento teso a supportare l'apprendere e il comprendere' degli alunni, il Gruppo di ricerca si è riconosciuto attorno ad alcune parole-chiave, corrispondenti a fondamentali criteri di scelta della documentazione; in particolare i principi-guida di questo itinerario potranno ruotare attorno alle seguenti centralità: relazionalità, autenticità, riflessività, orientatività, valorialità, processualità e responsabilità.

Le istanze educative contenute in questo lessico sono state assunte dal Gruppo da due punti di vista, quello del docente e quello dell'allievo.

La finalizzazione dei suggerimenti proposti è quella di delimitare uno spazio educativo tra chi insegna e chi impara, tale da promuovere un ambiente ricco di attenzioni reciproche, in grado di accrescere l'esperienza formativa di entrambi gli interlocutori del processo educativo.

Nell'ipotesi elaborata dal Gruppo di ricerca, il dossier è la sezione del portfolio che fornisce visibilità al percorso dell'alunno visto da vari punti di osservazione, che potranno anche non essere attivati tutti.

In ogni caso, l'auspicio è che questo ventaglio abbastanza ampio di possibilità possa facilitare un itinerario riflessivo, teso a rafforzare la consapevolezza del lavoro richiesto nell'introduzione del portfolio sia da parte del docente, sia da parte dell'allievo.

Il percorso proposto è schematizzato nei due successivi paragrafi.

Le azioni del docente

<i>Relazionalità</i>	Promuovere il benessere personale in relazione al modo di vivere l'esperienza scolastica segnata dall'incontro, inteso come 'abbraccio' tra due libertà, quella dell'insegnante e quella dell'alunno.
<i>Autenticità</i>	Promuovere il meglio di sé: il senso della gratuità dell'esperienza scolastica, in quanto espressione di un desiderio intrinseco e reciprocamente voluto.
<i>Riflessività</i>	Mobilizzare l'interesse verso le attività che si realizzano a scuola favorendo la concentrazione dello studente, cioè la sua 'unità' psico-fisica (mente-corpo).
<i>Orientatività</i>	Costruire le condizioni dell'attenzione, intesa come incremento della capacità di ascoltare gli altri (docenti, coetanei,...) se stessi e la realtà verso la quale ci si mobilita, in modo non generico ma selettivo, dando vita ad un vero e proprio orientamento mentale.
<i>Valorialità</i>	Evidenziare il valore aggiunto avvertito dallo studente: senso di appartenenza, di partecipazione. Lo studio è esperienza del comprendere, del 'trattenere' dentro di sé, dentro la propria persona.
<i>Processualità</i>	Costruire in modo sistematico momenti di riflessione sul percorso prodotto dall'alunno, saper cogliere ciò che di nuovo è stato imparato: ciò che ti aspettavi ma anche il 'di più' inatteso.
<i>Responsabilità</i>	Educare gli alunni a prendersi cura di se stessi e soprattutto della loro esperienza maturativi sul piano cognitivo, affettivo e sociale. Prendersi cura significa essere e rendersi attivi; vuol dire pensare alle proprie possibilità, ma anche ai propri limiti.

Le parole del dossier viste dall'alunno

<i>Relazionalità</i>	Il rapporto dell'alunno con le attività che gli vengono proposte...; da quali si sente maggiormente catturato... e perché.
<i>Autenticità</i>	L'investimento verso determinate esperienze e la personale capacità di migliorarsi.
<i>Riflessività</i>	Le strategie utilizzate per affrontare un compito di tipo esecutivo-applicativo, critico-rielaborativo-creativo.
<i>Orientatività</i>	Le ragioni che determinano le scelte e che stanno alla base delle strategie di lavoro attraverso l'esplicitazione di punti di forza e di debolezza.
<i>Valorialità</i>	La percezione del significato che determinate attività promuovono nell'alunno e quanto questa significatività conta nel suo percorso di crescita.
<i>Processualità</i>	La descrizione dei 'gesti' formativi dello studente documentati attraverso lo sviluppo di un lavoro: bozze, schemi, appunti, fasi di produzione... in una prospettiva evolutiva.
<i>Responsabilità</i>	La consapevolezza dimostrata dall'alunno attraverso riflessioni che lo guidano nella scelta di materiali e nella pianificazione di eventuali azioni migliorative.

PER UNA VALUTAZIONE AUTENTICA IN CLASSE: LE RUBRIC

*Enzo Zecchi**

**Docente, Istituto 'Pascal' - Reggio Emilia, Supervisore SSIS, Università degli Studi - Modena*

Abstract

Si prospetta un quadro complessivo delle diverse metodiche di valutazione in classe e all'interno di questo quadro si sviluppa un'analisi approfondita sul significato, sulla progettazione e sull'utilizzo delle rubric, innovativo strumento di valutazione. Il tutto viene fatto precedere da un'ampia ed articolata discussione sui concetti di apprendimento e valutazione autentici nonché su quello di valutazione delle prestazioni. Si evidenzia, inoltre, come le rubric possano risultare risorse interessanti anche in ambiti diversi da quello prestazionale: uno per tutti quello orientativo.

Le considerazioni esposte si basano tutte, non solo sulla letteratura di riferimento ma anche e soprattutto, su un'esperienza concreta, pluriennale, che l'autore ha condotto all'interno di una scuola superiore e che si rivela fonte di suggerimenti pratici sulla progettazione e l'uso delle rubric stesse.

Dato il particolare settore, quello della valutazione/misurazione, ci si avvale di analogie, quando utili e non forzate, con le metodiche proprie dell'ambito scientifico.

Premessa

Il percorso che seguirò nell'articolare questo lavoro, che ha come punto d'approdo l'analisi approfondita delle rubric, prevede necessari passaggi attraverso i concetti di valutazione e apprendimento autentici nonché un inquadramento coerente delle tecniche di valutazione delle prestazioni. Il tutto inserito idealmente e concretamente all'interno di ambienti di apprendimento costruttivisti. Questo approccio, sbilanciato a favore di una didattica costruttivista, è favorito da una letteratura prorompente, orientata secondo questa prospettiva, e dalla lunga esperienza sul campo dell'autore, testimone diretto di una Scuola, purtroppo, praticamente ancorata a stili di didattica trasmissiva ed espressione di un pensiero profondamente comportamentista/cognitivista. Questo soprattutto in riferimento alle scuole superiori: interessanti segnali provengono dal mondo delle scuole elementari e medie.

È comunque opinione di chi scrive che, almeno dal punto di vista teorico, anche questa prospettiva costruttivista abbia toccato l'apice e attualmente siano maturi i tempi per metabolizzarla all'interno di una visione più ampia che recuperi il meglio delle prospettive precedenti. Questo credo e questo voglio premettere perché non si interpretino queste pagine come un inno all'innovazione, costruttivismo radicale e ap-

prendimento cooperativo, ed una condanna irrevocabile delle metodiche tradizionali. Non così è, e non così vuole essere. Non essendo certo questa la sede per approfondire tale tematica mi limito a suggerire alcuni interessanti contributi. In particolare, per una riflessione sul dopo costruttivismo e sul recupero della dimensione solipsistica dell'apprendere segnalo i recenti lavori di Winn (2003) e di Hopper (2003).

La valutazione autentica

Il significato di autentico è quello di cosa originale, non contraffatta, genuina, vera (Sabatini Coletti, 2004). Non proprio lo stesso quando si parla di valutazione autentica. Se vogliamo attingere alla letteratura, fiumi di inchiostro sono stati spesi a proposito e non è difficile trovare definizioni in merito. Wiggins, nel lontano 1990, definiva la valutazione autentica come quel tipo di valutazione che si ha “quando siamo in grado di esaminare direttamente le prestazioni dello studente nell'atto di svolgere significativi compiti intellettuali”. Già in questa definizione il concetto di valutazione autentica risulta strettamente collegato al concetto di valutazione delle prestazioni (performance assessment) e anche recentemente Jonassen (2003) ribadisce come la valutazione autentica sia strettamente correlata alla valutazione delle prestazioni nel senso che gli studenti vengono valutati quando stanno svolgendo compiti reali che forse si troveranno a svolgere anche nel loro futuro. Judith Arter chiarisce ancora meglio il concetto affermando che una valutazione che voglia essere più autentica deve esprimere un giudizio non solo su ciò che una persona dimostra di conoscere, ma anche su ciò che riesce a fare in compiti che, se da una parte richiedono quella conoscenza, dall'altra richiedono anche di utilizzare processi elevati quali: pensare criticamente, risolvere problemi, essere metacognitivi, mostrare efficienza nelle prove, lavorare in gruppo, ragionare ed apprendere in modo permanente (Arter, Bond, 1996, p.1). Per un approfondimento ulteriore sul concetto di valutazione autentica rimando ancora a Wiggins che nel già citato lavoro del 1990 elenca le differenze delle metodiche di valutazione autentica rispetto ai test tradizionali (Wiggins 1990) ed in uno successivo elenca le principali caratteristiche della valutazione autentica (Wiggins 1998).

Se per valutazione autentica si intende invece valutazione vera, complessiva della persona, credo che questa non possa coincidere con la valutazione delle prestazioni. Il valutare uno studente all'opera, mentre sta svolgendo un compito, ossia valutarlo dal processo di realizzazione di un prodotto o addirittura dagli esiti del processo stesso e quindi dal prodotto, non coincide necessariamente con la valutazione globale dello studente. Esistono infatti delle potenzialità non attualizzate nelle prestazioni. Ad esempio uno studente può non essere stato stimolato/motivato a dovere per lo svolgimento di un certo compito, per cui quello che di lui misuriamo non è in effetti il suo valore autentico, ma soltanto quello che sta facendo, quello per cui è stato stimolato ad agire. Un'analogia con la Fisica mi dice che stiamo misurando la sua energia attuale ma nulla la valutazione delle prestazioni ci dice sulla sua energia potenziale.

L'apprendimento autentico

Se è vera l'affermazione di Jonassen (2003, p. 228) che “per valutare un apprendimento autentico dobbiamo usare metodi di valutazione autentici”, ritengo altrettanto vero che una valutazione autentica abbia senso solo in un ambiente di apprendimento autentico. Questa mia premessa per chiarire che non bastano metodi di valutazione autentici per avere una scuola più autentica. Sono inutili e dispersivi se non inseriti nel contesto corretto. Sarebbe come se un medico per misurare l'altezza di una persona decidesse di usare un micrometro o ancora peggio, sbagliasse strumento di misura. Se al contrario ci caliamo in un contesto di apprendimento autentico questi strumenti diventano insostituibili e qui le forme di valutazione tradizionali sono del tutto insufficienti o addirittura fuori luogo.

Quando mi riferisco a rinnovati ambienti di apprendimento penso soprattutto a quelli a matrice costruttivista il cui tratto distintivo è rappresentato da un rinnovato approccio nei confronti della conoscenza: si apprende per necessità, per affrontare casi, per impostare e condurre progetti o, più in generale, per risolvere problemi. L'apprendimento è finalizzato, una necessità e non fine a se stesso: non avviene, cioè, tramite un processo predeterminato di trasmissione-ricezione. È questa una delle intuizioni/innovazioni più importanti in campo pedagogico degli ultimi anni. Anche nella didattica di tipo trasmissivo ci sono problemi da risolvere, però questi sono ‘a corredo’, per dimostrare che i contenuti sono stati appresi. Negli ambienti di apprendimento costruttivisti, o più semplicemente nella didattica per problemi, la logica si capovolge: i problemi sono il fulcro e sono loro che spingono lo studente ad impossessarsi dei contenuti necessari a risolverli.

In questo modo si possono superare due delle grandi critiche che vengono promosse all'apprendimento di tipo scolastico: quella di produrre una conoscenza inerte e quella di non promuovere il transfer. Tutti abbiamo esperito quanto diventino nostre le nozioni apprese nella necessità di risolvere problemi importanti. È il superamento di quella che il gruppo di Vanderbilt definisce appunto ‘conoscenza inerte’, di quel tipo di sapere da esame che, una volta passata la prova e trascorso un breve periodo di tempo, scompare totalmente o quasi. Rappresenta cioè il superamento di quel tipo di conoscenza richiesto nella maggior parte degli istituti scolastici dove inevitabilmente si premiano le intelligenze convergenti e diligenti a scapito di quel prezioso bagaglio di intelligenze divergenti e difficili per le quali non viene assolutamente previsto un adeguato percorso di crescita e di formazione. Un'intelligenza di questo tipo, spesso, finisce per affermarsi comunque nel mondo delle professioni: ma questo avviene nel modo migliore possibile? Credo proprio di no. Credo, invece, che un adeguato ambiente formativo possa dotare l'individuo, che di tale forma mentis è in possesso, di ulteriori risorse permettendogli di inserirsi in modo più efficace ed organico nel tessuto socio economico, a vantaggio non solo di sé ma della collettività nel suo complesso. Si pensi, ad esempio, alla miriade di microimprenditori che si muovono solo sulla base di una loro innata intelligenza e che, spesso rifiutati dall'ambiente scolastico, non entrano

in possesso di quel bagaglio di saperi e strumenti cognitivi, fondamentali per una crescita sistemica della loro attività. Credo che in un ambiente di apprendimento ben congegnato riescano non solo a ritagliarsi uno spazio importante ma possano diventare una risorsa nodale per l'ambiente stesso. Un'attenzione prestata a questo tipo di 'formae mentis' mi ha permesso di valorizzare studenti dai risultati modesti o deludenti quando esposti ad una didattica tradizionale e generalmente considerati non adeguati dalla maggior parte dei colleghi dei consigli di classe: in numerosi casi ho trovato positiva conferma negli anni successivi, dopo il conseguimento del diploma o della laurea. E quello che è più sorprendente ed in un certo senso paradossale è che anche gli studenti più diligenti e convergenti hanno tratto un indubbio beneficio dalla giusta valorizzazione di queste forme di intelligenza. È stata per loro l'occasione di esperire un mondo non ovattato e facile, di relazionarsi con intelligenze scomode, di acquisire non solo saperi disciplinari ma modi di rapportarsi con gli altri, di sostituire un'esperienza principalmente solipsistica con una di lavoro cooperativo: hanno potuto sostanzialmente e proficuamente anticipare l'esperienza del mondo reale.

La sperimentazione

Forte di queste convinzioni, da anni, sto sperimentando forme di didattica per problemi/progetti: la disciplina che insegno, teoria dei Sistemi, a questo si presta in modo particolare. Per tre anni ho sperimentato un'implementazione classica dell'impianto metodologico costruttivista che si articola in quattro fasi: apprendimento per scoperta, ristrutturazione delle idee, applicazione e valutazione. (Zecchi, 2003). Nell'ultimo biennio ho inquadrato questa mia sperimentazione nel modello degli ambienti di apprendimento costruttivisti proposto da Jonassen (1999). Un salto di qualità nella sperimentazione, tuttavia, l'ho ottenuto solo quando ho affrontato scientificamente il problema della valutazione introducendo, anche, l'uso delle rubric. Questo conferma del resto la mia convinzione che ogni attività, per funzionare correttamente, ha bisogno di una sua metrica. In un prossimo lavoro descriverò dettagliatamente la sperimentazione: per ora mi limito a tracciarne i contorni fondamentali e le idee portanti.

L'idea base è quella di chiedere agli studenti, un gruppo classe del quarto anno di un istituto sperimentale per periti informatici, di progettare/implementare prodotti multimediali per l'insegnamento di parti del programma curricolare. Gli studenti, invece di studiare settori di contenuto del curriculum nell'ottica di superare una prova, lo fanno per trasferirli in un ambiente multimediale e-learning; si trovano cioè nella condizione favorevole di studiare per realizzare un progetto. È cruciale in questa fase il modo in cui viene proposta agli studenti l'attività complessiva, perché è da qui che nasce la motivazione vera. L'utilizzo di nuove tecnologie multimediali e l'idea di lavorare in modo cooperativo, nel nostro caso, si sono rivelati due elementi vincenti.

La sperimentazione è stata condotta suddividendo il gruppo classe in sottogruppi, ognuno con il compito di implementare con tecniche multimediali un particolare settore di contenuto. Mi sono ispirato, anche se con diversi adattamenti, alla metodologia 'Learning Together' proposta da Johnson & Johnson (1999). Per una visione più sinte-

tica si veda Johnson & Johnson (1994). Un'attenzione particolare è stata rivolta alla creazione di equipe trasversali, nell'ottica di fornire risorse specializzate di riferimento per tutti i sottogruppi. A due studenti, dotati di buone capacità riflessive, critiche e metacognitive ho assegnato il ruolo di progettisti di rubric: una volta individuata la necessità di una nuova rubric, loro era il compito di arrivare ad una prima stesura e successivamente di condividerla con tutta la classe. Sempre loro erano i deputati a raccogliere le osservazioni emergenti in fase d'uso, per eventuali successive revisioni. Per la compilazione ho costituito un gruppo di valutatori variabile (di cui tuttavia il nucleo rimaneva stabile) che oltre ad assolvere il compito di effettuare compilazioni le più oggettive possibili, ha anche fornito frequenti e utili suggerimenti ai progettisti. Un altro ruolo si è rivelato di fondamentale importanza: quello assegnato ad uno studente, rigoroso e metodico, di seguire lo sviluppo dei progetti con l'utilizzo di un software di project management. Si è dimostrato risorsa fondamentale per il rispetto dei tempi e per la raccolta dei materiali per il portfolio (rubric comprese).

La sperimentazione, nel corso dell'anno, è stata collocata all'interno dell'area di progetto. Allo stesso gruppo classe, in parallelo, ho somministrato momenti di didattica trasmissiva in cui ho trattato gli elementi fondamentali della disciplina Sistemi: ho attuato questa scelta metodologica per poter 'coprire' tutti i contenuti previsti, come richiesto dalla programmazione didattica e come base cognitiva, comunque indispensabile, per gli approfondimenti successivi. In sostanza mi sono garantito la verifica dell'acquisizione dei primi due livelli, conoscenza e comprensione, della tassonomia di Bloom per tutti i contenuti richiesti.

Della sperimentazione mi limito in questa sede a trattare la parte della valutazione che, data l'eterogeneità degli approcci didattici, ho cercato di affrontare nella sua complessità e, per quanto possibile, con un approccio scientificamente fondato, nei limiti del tempo e dei mezzi disponibili in una situazione concreta di classe. Il tutto ha fornito l'opportunità di verificare sul campo un'ampia varietà di metodiche, determinandone l'efficacia, i limiti e le modalità di applicazione/integrazione e ha permesso di confrontare i risultati ottenuti con quanto riportato in letteratura. Per chiarezza procederò, ora, ad esporre l'impianto valutativo esperito, soffermandomi principalmente su quelle metodiche più innovative che afferiscono alla valutazione delle prestazioni e che nella loro accezione più articolata si concretizzano nelle Rubric.

Le forme di valutazione-misurazione in classe

Molti sono i metodi di valutazione in classe, test a risposta multipla, matching, vero o falso, saggi, misurazione delle prestazioni, presentazioni orali, osservazioni ed altri ancora, comunque è sempre possibile inquadrarli all'interno di due grandi famiglie: quelli a selezione di risposta o a risposta breve e quelli a costruzione di risposta. (Arter, 2001).

I metodi a selezione di risposta

I metodi a selezione di risposta sono adatti, soprattutto, a verificare se uno studente ha acquisito la padronanza dei livelli più bassi di una scala tassonomica. In riferi-

mento alla tassonomia di Bloom (1956) sono utili per verificare velocemente e misurare oggettivamente il livello della conoscenza ed in parte quello della comprensione di un determinato soggetto. Delle varie metodiche a selezione di risposta (test a risposta chiusa, test vero falso, matching ...) quella che, nella mia particolare pratica di classe, si è dimostrata più efficace è stata senza dubbio quella a risposta multipla con un numero variabile di risposte esatte possibili. Per questa ho utilizzato un modello per la misurazione, basato sul concetto di speranza matematica uguale a zero, e successivamente implementato in Excel, che mi ha permesso e mi permette di misurare velocemente le prove fornendomi sia gli indici di facilità e discriminatività nonché un'articolata student analysis per la trasformazione dei punteggi grezzi in valutazioni normalizzate.

Tuttavia i metodi a selezione di risposta, anche nelle loro varianti più articolate, nulla o quasi ci dicono sui livelli più alti della scala tassonomica, cioè quelli dell'applicazione, dell'analisi, della sintesi e della valutazione. Si prestano soprattutto a verificare quello che Ausubel (1968) definisce il 'rote learning' (apprendimento meccanico), cioè quell'apprendimento in cui i concetti appresi rimangono entità isolate e non si collegano in modo significativo a strutture cognitive preesistenti. La verifica del 'meaningful learning' (apprendimento significativo), cioè quell'apprendimento in cui le cose apprese si collegano in modo significativo a strutture cognitive preesistenti, s'ha da fare con altri strumenti.

Nulla, ancora, i metodi a selezione di risposta ci dicono sulla capacità dello studente di utilizzare efficacemente le nozioni apprese in contesti reali, nell'affrontare problemi quotidiani poco strutturati, dalla soluzione non univoca e da individuare, spesso, in condizioni di incertezza. Nulla ci dicono cioè su quello che Mayer e Wittrock (1996, p. 47) definiscono 'problem solving transfer' ossia la capacità di una persona di utilizzare in una situazione problematica nuova l'esperienza acquisita, precedentemente, nell'affrontare e risolvere problemi analoghi.

Potrei procedere con l'individuazione in altre tassonomie dei livelli la cui verifica può essere affidata ai metodi a selezione di risposta. Rischierei di perdermi in un esercizio accademico: rimane comunque il fatto che questa metodica risulta molto utile quando si vuole verificare velocemente se gli studenti 'hanno studiato' ossia se hanno fatto proprie quelle nozioni di base indispensabili per gli apprendimenti successivi, indipendentemente da come quelle nozioni sono state apprese. Nella pratica di classe quotidiana, in modo pragmatico, potrei affermare che sono strumenti comodi ed efficaci perché permettono di misurare in modo oggettivo, e quindi non contestabile, un livello di conoscenza necessario anche se spesso non sufficiente.

I metodi a costruzione di risposta

Come risolvere allora il problema? Come fare cioè a valutare la padronanza dei livelli alti delle scale tassonomiche? Come fare a valutare le abilità di problem posing e problem solving? Come fare a valutare la capacità di fare ricerca in ambito scientifico? Come la capacità di comunicazione orale e scritta? Come le abilità fisiche? E così via.

La risposta è che dobbiamo prendere in considerazione altre modalità di valutazione, dobbiamo cioè riferirci alla seconda grande famiglia di metodiche di valutazione in classe e cioè quelle a costruzione di risposta. Queste comprendono sia la valutazione di risposte aperte, generalmente composizioni scritte, sia la valutazione delle prestazioni.

Qui si apre un altro grande problema: come fare a misurare una prestazione, come, cioè, rendere misurabile quanto, a prima vista, pare discostarsi grandemente dal concetto di misura così come lo intendiamo in ambito fisico? A nessuno di noi passa per la testa di rispolverare il concetto di misura quando dobbiamo esprimere un parere su una rappresentazione teatrale, su un brano musicale, su una relazione orale, su una sfilata di moda, su un'esecuzione di danza etc. Eppure in tutti questi casi noi, inconsciamente o meno, scomponiamo il giudizio in una serie di sottogiudizi, della grandezza finale andiamo a prendere in considerazione una serie di parametri, a partire dai quali riusciamo ad avere un giudizio olistico definitivo. La via verso la misura della prestazione diventa ancora più evidente se spingiamo l'analogia con la Fisica. Quando dobbiamo caratterizzare un sistema fisico cominciamo con la misura delle principali grandezze che lo caratterizzano. Ad esempio misuriamo le lunghezze, la temperatura e se ci sono dei corpi in movimento ne misuriamo la velocità e la posizione (tralasciamo le considerazioni quantistiche). Se nel sistema compaiono grandezze elettriche misuriamo la corrente, la differenza di potenziale etc. Dall'insieme delle misure di queste grandezze otteniamo una caratterizzazione del sistema: una valutazione. Analogamente quando dobbiamo valutare delle prestazioni, individuiamo delle grandezze che le caratterizzano e delle regole per misurarle, troviamo cioè quelli che in letteratura si chiamano 'performance criteria' ossia dei criteri per le prestazioni. A seconda dei tipi di prestazioni possiamo pensare a criteri diversi.

Nel caso della misura di prestazioni semplici bastano quei criteri normalmente definiti come checklist. Ad esempio se vogliamo valutare le prestazioni di uno studente a partire dall'esito delle stesse e cioè dal prodotto realizzato, spesso, ci basta un'elenco di elementi importanti a fianco dei quali dichiarare se sono presenti o meno. Per verificare se un bimbo ha preparato in modo accurato la propria cartella può bastare l'elenco degli oggetti richiesti ed una casella di spunta per contrassegnare se questi sono assenti o presenti.

'Performance criteria' più elaborati sono le cosiddette 'performance lists'. Sono strumenti sostanzialmente analoghi alle checklist ma a fianco di ogni elemento importante non ci si aspetta una semplice dichiarazione di assenza o presenza ma una scala di misura (valori numerici o etichette). Ad esempio se ad un bimbo si è richiesto di mettere ordine sul proprio banco, di fianco all'elemento importante 'pulizia' può esserci una scala di 5 numeri (1,2,3,4,5) all'interno della quale scegliere. L'informazione è più ricca che non nelle checklist ma ancora povera per valutare a fondo prestazioni complesse. Per queste lo strumento più appropriato sono quelle che in letteratura vengono chiamate Rubric.

Le rubric

Non traduco di proposito il termine *rubric* perché l'equivalente italiano 'rubrica' induce a pensare alle rubriche di un settimanale o alla rubrica telefonica. Siccome non di questo stiamo parlando mantengo il termine *rubric* che nel corso di questo lavoro si caricherà del giusto significato. Per curiosità sembra che gli anglosassoni abbiano utilizzato questo termine a partire dal significato di *rubric* in liturgia. In effetti nei libri liturgici con il termine *rubrica* ci si riferisce all'insieme delle norme che regolano lo svolgimento dei riti e che sono scritte in rosso (latino *ruber*, da cui *rubrica*) per distinguerle dal testo delle preghiere. In analogia si usa il termine *rubric* come insieme di norme per valutare una prestazione.

Le *rubric*, infatti, sono strumenti per valutare prestazioni complesse: quelle richieste, ad esempio, nello sviluppo di un prodotto, nella soluzione di un problema, nell'esecuzione di una demo, nella conduzione di una esposizione orale etc. Come le *checklist* e le *performance list* le *rubric* prevedono la scomposizione della prestazione in elementi importanti ed in più, per ciascuno di questi, come vedremo nella descrizione dell'anatomia delle *rubric*, è prevista una rigorosa definizione dei livelli di prestazione attesi. In un modo un po' più rigoroso possiamo definire la *rubric* come un modello che contiene, del sistema alunno che effettua una prestazione, sia tutti e soli gli elementi importanti che servono per valutare la prestazione stessa e sia i criteri per misurarli. In letteratura oltre ad 'elementi importanti' si trovano anche i termini 'tratti', 'dimensioni', 'caratteristiche' ecc., noi in questo lavoro useremo sempre, per chiarezza, la dicitura 'elemento importante'.

La necessità di scomporre le prestazioni complesse degli studenti nei loro elementi importanti è stato senza dubbio il primo grande beneficio che ho tratto, in fase di progettazione delle *rubric*, durante la sperimentazione. Questo mi ha 'costretto' ad effettuare quella fase di analisi, senza la quale, la valutazione finale viene delegata ad un giudizio impressionistico e misterioso che difficilmente porta in sé i crismi dell'oggettività. In assenza di questa analisi accade un po' quello che si verifica normalmente nelle valutazioni dei colloqui orali: lo stesso Gattullo (1988), in modo molto significativo, le definiva valutazioni senza misurazioni.

Non meno significativo il contributo apportato nel finalizzare il lavoro, sia degli studenti sia dell'insegnante, nell'alimentare cioè un'atmosfera di apprendimento attivo ed intenzionale, che, nelle sperimentazioni precedenti, in mancanza delle *rubric*, andava via via scemando fino ad arrivare ad una confusa situazione di differenziati interessi e di diversi livelli di impegno che rendevano, progressivamente, difficile se non impossibile il controllo della situazione in classe. E a nulla valeva l'introduzione di momenti di verifica con metodiche tradizionali, perché venivano percepite dagli studenti come discrasiche rispetto agli obiettivi della sperimentazione ed il raggiungimento di esiti positivi, in queste, richiedeva altro che non l'impegno serio e rigoroso nella conduzione dei progetti in cui erano coinvolti.

Fondamentale, inoltre, si è rivelata la raccolta sistematica di dati implicita nella compilazione delle *rubric*. Questa è stata utilissima sia in fase di valutazione finale sia,

e soprattutto, in fase di riflessione sulla prestazione. Sono emerse delle indicazioni inaspettate, al di là delle prestazioni stesse, sulle competenze e sulle potenzialità degli alunni fornendo alle rubric, come in seguito in modo più analitico andrò a descrivere, delle interessanti valenze orientanti. Quest'idea della raccolta sistematica di dati, in fondo, è la stessa che sta alla base del portfolio: la disponibilità di dati, in modo finalizzato, permette un costante monitoraggio e miglioramento delle prestazioni e fornisce utili indicazioni per probabili futuri orientamenti.

L'anatomia di una rubric

Possiamo pensare alla rubric come a un insieme di scale, una per ogni elemento importante della prestazione. Ogni scala è a sua volta formata da un insieme di ratings (misurazioni) che descrivono i livelli di prestazione attesi per quell'elemento importante. Useremo, in questo lavoro, indifferentemente i termini ratings o livelli di prestazione attesi. Nella nostra analogia con la fisica possiamo pensare all'elemento importante come ad una grandezza e alla scala di ratings come al range di valori possibili che la grandezza può assumere. Il tentativo di prolungare il transfer dalla Fisica all'ambiente psicopedagogico qui termina. La Fisica è ricca di grandezze misurabili ed esprimibili in modo quantitativo. Le incertezze, o per meglio dire le indeterminazioni, limitandoci alla fisica classica, sono inesistenti o per lo meno scientificamente controllate (teoria degli errori). In ambiente psicopedagogico questo è impossibile. Il linguaggio naturale, con cui esprimiamo i livelli di prestazione attesi, per nulla o quasi si presta a strutturazioni rigide e quantitative: qualsiasi tentativo in questa direzione, con l'introduzione di ulteriori regole per la formulazione dei ratings, ed ulteriori vincoli quali criteri, descrittori, indicatori etc., ci pare, sulla base della nostra esperienza di classe, una artificiosa forzatura, un'acrobazia verbale, che finisce, alla lunga, per diventare un limite pesante alla progettazione e all'utilizzo delle rubric.

L'unica indicazione, veramente significativa, è quella di esprimere i livelli di prestazione attesi in termini comportamentali: non concetti generici, ma comportamenti osservabili, quasi misurabili. Lo ritengo, in modo provocatorio, un affascinante paradosso. Stiamo lavorando per uscire da una didattica di tipo trasmissivo, che fonda le sue basi su una visione del sapere comportamentista prima e cognitivista poi, ci spingiamo verso ambienti di apprendimento costruttivisti per i quali proponiamo innovativi strumenti di valutazione, ed è proprio nella loro progettazione che ci accorgiamo di aver bisogno di quei concetti che sono alla base della teoria del comportamentismo stesso. A ben vedere, di paradossale non c'è niente: c'è una rivisitazione del metodo scientifico che prevede che il nuovo, del vecchio, incorpori il meglio ossia quanto ha dimostrato di funzionare.

Caratteristiche di una buona rubric

La letteratura è piena di esempi di rubric, da cui può essere utile partire per poter progettare le proprie. Tuttavia molte di queste sono state implementate non rispettando alcune regole fondamentali che la letteratura in primis (Jonassen, 2003) e l'esperienza poi mi suggeriscono di consigliare.

• *Quali sono gli elementi importanti?* È il primo grande problema da risolvere. La rubric, come già detto, è uno strumento per valutare una prestazione. Nella definizione più rigorosa l'abbiamo assimilata ad un modello che contiene, del sistema alunno che effettua una prestazione, tutti e soli quegli elementi che servono per valutare la prestazione stessa. Ebbene questi elementi sono gli elementi importanti della nostra prestazione. In altri termini non dobbiamo inserire tutti gli elementi, ma solo quelli, e questi tutti, che sono utili alla valutazione. È importante che questa fase di individuazione degli elementi importanti non venga attuata unilateralmente dal solo insegnante ma venga condivisa con gli alunni, diventi una sorta di patto tra gli alunni e l'insegnante. E una volta sancito il patto, bisogna prestare fede allo stesso: se successivamente ci si accorge di aver tralasciato un elemento importante, prima di inserirlo nella rubric, andrà rinegoziato con gli studenti. Il significato di questa condivisione è profondo e la nostra esperienza ci permette di affermare che questo patto va a colmare l'inevitabile carenza di oggettività residua, carenza che al contrario 'pare' non presentarsi mai al momento delle misurazioni fatte con le prove a selezione di risposta. Gli studenti non contestano mai una misurazione fatta con i test: lo stesso avviene con una rubric se questa è ben progettata e soprattutto condivisa.

• In una buona rubric ciascun elemento importante deve essere atomico. Con questo vogliamo dire che quando individuiamo un elemento come elemento importante della prestazione, questo, nei limiti del possibile, non deve essere scomponibile in ulteriori sottoelementi, come capita invece per una molecola che è scomponibile in atomi. Questo garantisce una maggiore facilità nella definizione dei suoi livelli di prestazione attesi, ossia diventa più facile attuarne una corretta misurazione.

• I *ratings* di una buona rubric debbono essere distinti, comprensivi e descrittivi. Questa è una richiesta forte e chiara che Jonassen introduce per i *ratings*. Questi, in primis, debbono essere ovviamente ben distinti uno dall'altro. Stabilire qual è il livello di prestazione atteso, raggiunto dallo studente, in riferimento ad un certo elemento importante, implica che i livelli di prestazione attesi siano stati definiti in modo chiaro e non sovrappontesi: deve essere inequivocabile dove termina uno e dove inizia l'altro. Nello stesso tempo i *ratings* devono essere tali da coprire tutte i possibili livelli di prestazione di uno specifico elemento importante. Non deve succedere che la prestazione di uno studente possa collocarsi al di fuori della scala prevista. Last but not the least i *ratings* devono descrivere i comportamenti attesi e non essere delle generiche diciture che possono andar bene per tutto ma che non caratterizzano nulla. Il descrivere, ad esempio, un livello con il termine discreto sia in riferimento al tono di voce di un attore sia alla qualità della grafica di una slide implica necessariamente un'interpretazione molto soggettiva e per questo da evitare.

• La rubric deve essere uno strumento di comunicazione con gli studenti e con le famiglie. La rubric nasce come strumento di valutazione, ma data la sua struttura è chiaro che essa si presenta soprattutto come strumento per migliorare l'apprendimento dell'alunno. Una rubric ben progettata definisce chiaramente gli obiettivi che devono essere raggiunti: lo studente conosce esattamente su cosa sarà misurato e quali saranno le

prestazioni attese. Ad esempio una rubric ben progettata per la valutazione del colloquio orale permette finalmente allo studente di conoscere i criteri in base ai quali sarà valutato e renderà il colloquio orale un momento meno misterioso e soggettivo. E ancora, una rubric per la valutazione del processo di costruzione di un prodotto in un ambiente di apprendimento a matrice costruttivista permetterà all'alunno di indirizzare i propri sforzi, di introdurre dei criteri di intenzionalità soprattutto all'interno di quelle fasi di apprendimento per scoperta che garantiscono sì sempre una comprensione profonda ma in cui lo studente rischia di disperdersi e di non finalizzare in modo proficuo i propri sforzi. Anche la famiglia potrà conoscere meglio gli obiettivi da raggiungere e potrà monitorare costantemente e significativamente l'andamento del figlio.

- Una buona rubric deve avere valenza orientante. Credo che una rubric ben progettata possa avere una insostituibile valenza orientante. Spesso la famiglia e lo studente si trovano senza strumenti per compiere le scelte corrette per il futuro dello studente, in balia di voti che non si sa bene cosa esprimano o di giudizi olistici/impressionistici di insegnanti che caricano la valutazione del loro modo particolare di interpretare il mondo e la realtà sociale e professionale. Rubric ben progettate forniscono alle famiglie dati certi che possono contribuire alla elaborazione di strategie per il futuro sia scolastico sia professionale del figlio. Ho maturato un'esperienza pluriennale di orientamento e ho sperimentato due modelli di analisi attitudinale, uno che si riferisce al processo decisionale ed uno desunto dallo studio delle cinque aree funzionali cerebrali. (Vaccani, 2000; Zecchi, 2002). È chiaro che nessuna rubric può fotografare un alunno secondo queste prospettive, però più informazioni, tratte da diverse rubric, soprattutto mirate a verificare le varie forme di apprendimento (attivo, costruttivo, intenzionale, autentico etc.) e le attitudini al lavoro collaborativo etc. possono fornire interessanti ed utili indicazioni.

- Una buona rubric deve fornire indicazioni articolate e non un voto stringato. Questa caratteristica, reclamata fortemente dal pensiero costruttivista (Jonassen, 2003), ha senza dubbio un fondamento teorico solido e condivisibile che recita più o meno così: se la forza di una rubric è quella di fornire informazioni ricche ed articolate debbo assolutamente resistere alla tentazione di tradurle in più voti, od ancora peggio, in un unico voto stringato. Ma se questo teoricamente è vero, è altrettanto vero che è il punto dove ho trovato maggiori obiezioni da parte degli stessi studenti. Indubbiamente l'impianto di valutazione su cui si basa la nostra scuola li ha abituati a ragionare sul conseguimento del voto, per cui, tutto il discorso li affascina ma, alla fine, vogliono conoscere 'il loro valore' in decimi. Richieste degli studenti a parte, rimane comunque aperto il problema, che affronteremo successivamente, di tradurre, in ambito scolastico, la valutazione fornita da una rubric in un voto, anche se da un punto di vista costruttivista questa può non apparire una buona usanza.

Come sviluppare una buona rubric

Diamo di seguito alcune indicazioni pratiche sui passi da seguire per sviluppare una buona rubric. Si tratta di indicazioni tratte da vari lavori e che abbiamo sintetizzato te-

nendo conto della nostra esperienza (Airasian, 2000 & 2001; Mertler, 2001; Montgomery, 2001; Nitko, 2001; Jonassen 2003). Naturalmente queste sono le indicazioni da seguire quando si vuole sviluppare una rubric ex novo. Nella mia esperienza ho trovato molto utile partire da rubric già esistenti e modularle sulla base delle specifiche necessità, sfruttando in questo modo la preziosa esperienza di altri e risparmiando una notevole quantità di tempo. In ogni caso, partendo dal nulla, questi sono i passi che suggerisco:

1. Elencare gli obiettivi didattici previsti, meglio se declinati secondo una tassonomia (e.g. Bloom).

2. In forma narrativa, i progettisti di rubric, docente e studenti, scrivano alcune frasi che illustrino l'importanza dell'argomento di pertinenza della rubric. Questo è un momento molto importante che permette di condividere gli obiettivi e le linee fondamentali di progettazione della rubric.

3. Sulla base dei punti 1 e 2 si individuino gli elementi importanti della rubric tenendo conto anche delle indicazioni già date nelle caratteristiche di una buona rubric. Ribadisco come, sempre ma soprattutto in questa fase, sia importante la condivisione con gli studenti. È qui comunque che, del sistema complessivo da valutare, si estraggono quelli che riteniamo gli elementi importanti. Si eviti di individuarne un numero troppo alto, pena la frammentarietà dell'informazione e la difficoltà della compilazione. Nella nostra esperienza, un numero superiore a 6/7 elementi suggerisce il passaggio ad una seconda rubric.

4. Per ogni elemento importante si definisca con chiarezza che cosa ci si aspetta di misurare nella prestazione dell'alunno.

5. Per ogni elemento importante si definisca il campo di variabilità ossia l'intero range dei livelli di prestazione attesi e si definisca il numero di ratings previsti. Non è necessario che tutti gli elementi importanti abbiano lo stesso numero di ratings.

6. Per ogni elemento si descrivano analiticamente i singoli livelli di prestazione attesi (ratings) evitando affermazioni generiche ed utilizzando descrizioni espresse in termini di comportamenti osservabili. È il compito più duro ma è quello che in un certo senso conferisce alla rubric, nel suo complesso, il valore di strumento di misura anche se prevalentemente qualitativo. Sulla base della mia esperienza questa fase ha bisogno di parecchie passate per arrivare ad essere uno strumento funzionante.

7. Obiettivo nobile. Si tenga presente, durante tutta la realizzazione della rubric, l'obiettivo fondamentale: non si tratta di mettere a punto un sofisticato strumento per misurare con precisione micrometrica elementi semplici, si tratta invece di mettere a punto uno strumento semplice per misurare prestazioni complesse, nell'ottica non tanto di creare un generatore di voti finali quanto soprattutto uno strumento che possa fornire all'alunno quei dati (feedback) che gli permettano di migliorare le proprie performance.

8. Bisogna sporcarsi le mani e accettare compromessi. L'ideale sarebbe mettere a punto rubric così consolidate e condivise da sostituire il voto. Ma la scuola nel suo complesso non è assolutamente pronta per un evento così traumatico. Ne potremo parlare forse dopo qualche anno di sperimentazione di portfolio ... Per ora dobbiamo

pensare anche al lavoro poco nobile di trasformare la rubric in un voto: sono gli studenti stessi a reclamarlo. Da anni uso rubric, o strumenti simili, ma puntualmente e sempre gli studenti, quasi subito, esordiscono dicendo “Prof., va bene tutto, ma quanto ho preso?”. Per questo, è importante associare ad ogni ‘ratings’ un valore numerico, un peso. Se poi si mette in piedi qualche meccanismo per sintetizzare i singoli valori numerici in un unico voto complessivo, questo processo va documentato e deve diventare parte integrante della rubric stessa.

Un possibile mapping tra le rubric ed i voti

Prima di tentare un *mapping* tra una rubric ed un voto è necessario chiarire i limiti entro i quali ciò è possibile. Già ci siamo detti che il lavoro è ‘sporco’: si tratta di trasformare un insieme di informazioni ricche, articolate, espresse in modo chiaro e condiviso in una singola informazione numerica, o al più in una etichetta, che ovviamente dice molto meno, forse quasi niente, ma che comunque è un pezzo della nostra cultura di scuola. Chiarito questo per implementare un *mapping*, dunque, che sia il meno disastroso possibile trovo utile considerare le seguenti indicazioni:

1. Si utilizzino voti per descrivere i risultati raggiunti nello svolgimento delle prestazioni e voti diversi per esprimere caratteristiche più orientate alla valutazione dello studente nel suo complesso, delle sue competenze e/o potenzialità. Al di là delle mie personali considerazioni sulla loro possibile valenza orientante, le rubric, così come ce le presenta la letteratura dominante, sono strumenti per valutare prestazioni e quindi, se un mapping s’ha da fare, si faccia con i voti orientati alle prestazioni.

2. Judith Arter (2001) consiglia di evitare un mapping automatico del tipo: “sommare tutti i punti che gli studenti hanno ottenuto e dividere per il numero totale di punti possibili ottenendo così una valutazione percentuale che, successivamente, può essere utilizzata per ottenere i voti/giudizi finali con le metodiche classiche”. Il consiglio che la Arter fornisce è quello di mettere in piedi un mapping logico, cioè una regola logica, per il passaggio dai punti ai voti. Se ad esempio abbiamo una rubric che prevede scale con i ratings cui vengono attribuiti punteggi da 1 a 5, allora un mapping possibile è quello riportato in tabella.

Esempio di mapping logico tra i punteggi ed i giudizi

<i>Punteggi</i>	<i>Voti/giudizi</i>
Non più del 10% di punti inferiori a 4, con almeno il 40% uguali a 5.	Ottimi
Non più del 30% di punti inferiori a 4, con almeno il 10% uguali a 5	Buoni
Non più del 10% di punti inferiori a 3, con almeno il 20% superiori o uguali a quattro	Sufficienti
Non più del 30% di punti inferiori a 3, con almeno il 10% superiori o uguali a quattro	Insufficienti
Tutti i punteggi inferiori	Gravemente Insufficienti

3. Nella mia sperimentazione, a differenza di quanto indicato al punto 2, ho trovato più conveniente ed efficace concentrare gli sforzi nell'assegnazione dei pesi numerici ai singoli rating, valutando in modo attento ed oculato il peso di ciascun rating ed evitando accuratamente ogni tipo di automatismo, per poi procedere con le metodiche classiche consolidate al momento della trasformazione dei punteggi grezzi nelle valutazioni finali.

4. Condividere la scelta del tipo di mapping con gli studenti.

Come usare al meglio una buona rubric

È possibile trarre utili indicazioni per l'uso delle rubric dai paragrafi precedenti. Mi limiterò qui ad indicare quelle meno evidenti.

1. I compilatori delle rubric utilizzino documenti esempio (ancore) nel momento dell'individuazione dei rating. In altre parole quando si deve valutare quale livello atteso è stato raggiunto per un determinato elemento importante di una prestazione è consigliabile avvalersi di documenti (scritti, registrazioni audio e/o video, multimediali etc.) già valutati che possano servire da riferimento.

2. L'insegnante utilizzi documenti esempio (ancore) per dirimere ambiguità e per spiegare le scelte fatte a studenti o genitori non convinti.

3. Gli insegnanti si avvalgano delle rubric come strumenti fondamentali per la loro crescita professionale. Il momento della progettazione di una rubric è infatti, per un insegnante, un momento magico che lo costringe a migliorarsi continuamente nell'ottica di favorire un apprendimento significativo.

4. L'insegnante coinvolga gli studenti in fase di compilazione. Ho fatto ampio ricorso agli studenti per questo ruolo. Coinvolti nel modo corretto si sono dimostrati compilatori imparziali e la media delle loro valutazioni ha sempre portato a risultati finali affidabili e coerenti.

5. Si utilizzino le rubric come 'paletti' fondamentali nella schedulazione dei progetti. Lo svolgimento di ogni progetto, nella mia sperimentazione, è stato seguito con l'utilizzo di un software di project management. La schedulazione delle presentazioni multimediali, con relativa compilazione di rubric, si è dimostrata fondamentale per il rispetto dei tempi.

Mi fermo qui con questa serie di ricette, buone pratiche e saggi consigli per progettare, implementare ed utilizzare al meglio le rubric, questo strumento che tutti, quando lo presento, hanno l'impressione di avere in qualche modo già utilizzato. E la mia è allora la frustrazione del fisico che, avvezzo ad esprimersi per complesse formule matematiche, al contrario, anche quando presenta cose semplici, viene sempre vissuto come latore di chissà quali misteri profondi perché incomprensibili. Ma qui è proprio la forza dello strumento rubric. Essere semplice e facilmente comprensibile con l'ambizione di avere i numeri per proporsi come un discreto apparato di misura per prestazioni complesse. Sembra poco ma c'è tanto: c'è la novità di proporre un oggetto scientificamente organizzato laddove normalmente si fa uso solo di parole, c'è l'umiltà di uno strumento che, senza le pretese di rivoluzionare l'impianto pedagogico, è il candidato naturale a giocare il ruolo di protagonista in quello che diventerà un nostro

compagno nei prossimi anni: il portfolio. E anche questo non è poco: anzi, solo, potrebbe bastare a fornire alle rubric un intrinseco valore di riferimento che assolutamente non possiamo permetterci di trascurare.

Conclusione

La sperimentazione, in una scuola secondaria superiore, nel corso dello stesso anno scolastico e nell'ambito dello stesso gruppo classe, di due modelli contrapposti di didattica, trasmissivo l'uno costruttivista l'altro, mi ha permesso di verificare sul campo un ampio spettro di metodiche di valutazione e di presentarle all'interno di un utile schema complessivo.

Un approfondimento particolare ho dedicato alle rubric, di cui ho affrontato in modo approfondito sia la fase di progettazione sia quella di utilizzo, proponendo indicazioni tratte dall'esperienza diretta e la cui applicazione si è dimostrata vincente per il buon esito della sperimentazione stessa. Nate come strumento fondamentale per la valutazione di prestazioni complesse hanno dimostrato di essere risorsa efficace anche in campi diversi da quello prestazionale: quello orientativo in particolare. Determinante anche il loro contributo nel favorire climi di apprendimento intenzionali e nel fornire il feedback necessario perché gli studenti possano costantemente migliorare le proprie performance.

L'introduzione di criteri di misurabilità e di elementi di oggettività, all'interno di ambienti geneticamente refrattari a tale cultura, è comunque il risultato più significativo della loro applicazione sistematica. Questo grazie, anche, alla rivisitazione di concetti comportamentisti per uno strumento nato in ambiente tipicamente costruttivista. Una conferma forse che "ogni finito è il superare se stesso e la dialettica è quindi l'anima motrice del procedere scientifico" (Hegel).

Bibliografia

- Airasian, P. W., *Assessment in the classroom: A concise approach* (2nd ed.). Boston: McGraw-Hill, 2000.
- Airasian, P. W., *Classroom assessment: Concepts and applications* (4th ed.). Boston: McGraw-Hill, 2001.
- Arter, J. & Bond, L., *Why is assessment changing*. In Blum, R.E. & Arter, J.A. (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring* (I-3: I-4). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996
- Arter, J. & McTighe, J., *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press/Sage Publications, 2001.
- Ausubel, D.P., *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton, 1968.
- Bloom, B.S., *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay, 1956.
- Gattullo, M., *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*. Armando Editore, 1988.

- Jonassen, D.H., *Designing Constructivistic Learning Environments*. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models, A New Paradigm of Instructional Theory* (pp. 215-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- Jonassen, D.H., Howland, J.H., Moore, J., Marra, R.M., *Learning to solve problems with technology*. New Jersey, Pearson Education, Inc., 210, 2003.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T., *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon, 1999.
- Johnson, D. W., & Johnson, R.T., *Learning together*. In S. Sharan (Eds.), *Handbook of cooperative learning methods*. (pp-51-65). Westport, CN: The Greenwood Press, 1994.
- Hegel, G.W.F. *Enciclopedia delle scienze filosofiche*, a cura di V. Verra, Torino, UTET, 1981, pp. 246-56.
- Hopper, K.B., *In Defense of the Solitary learner: A Response to Collaborative Constructivistic Education*. *Educational Technology*, 43(2), 24-29, 2003.
- Mayer, R.E., & Wittrock, M.C., *Problemsolving transfer*. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 47-62). New York: Macmillan, 1996.
- Mertler, C.A., *Designing Scoring Rubrics for Your Classroom Practical Assessment Research and Evaluation* 2(2). Retrieved from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=2> 5, 2001.
- Montgomery, K., *Authentic assessment: A guide for elementary teachers*. New York: Longman, 2001.
- Nitko, A. J., *Educational assessment of students* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill, 2001.
- Sabatini, Coletti, *Dizionario della lingua italiana*. Rizzoli Larousse S.p.A., Milano, 2004.
- Tombari, M. & Borich, G., *Authentic assessment in the classroom: Applications and practice*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1999.
- Vaccani, R., *Conoscenze, Attitudini e Professioni*. Università Bocconi. Edizioni Bocconi Comunicazione, Milano, 2000.
- Wiggins, G., *The Case for Authentic Assessment. Practical Assessment Research and Evaluation* 2(2). Retrieved from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>, 1990.
- Wiggins, G., *Educative Assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1998.
- Winn, W., *Beyond Constructivism: A Return to Science-Based Research and Practice in Educational Technology*. *Educational Technology*, 43(6), 5-14, 2003.
- Zecchi, E., *Un approccio sistemico al problema dell'orientamento in una scuola superiore*. *Sensate Esperienze*. n. 54 Aprile-Maggio 2002.
- Zecchi, E., *A probable mapping between Fortic modular architecture and a particular implementation of the constructivistic educational perspective. Critical considerations for an effective application. Proceedings of Second International Girep, quality development in teacher education and training*, University of Udine, 2003.

Parte IV

Materiali di approfondimento

INTRODUZIONE

*Luciano Rondanini**

**Dirigente Tecnico - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

L'introduzione del portfolio nella scuola italiana è avvenuto con una buona dose di improvvisazione, secondo una linea di diffusione verticistica, che ha finito per disorientare la stragrande maggioranza degli insegnanti. Nonostante la scelta non particolarmente felice dell'allora ministro Moratti e una connaturata diffidenza da parte dei docenti nei confronti di questo nuovo strumento, esso ha alimentato un confronto molto ampio e una notevole diffusione di testi, che hanno fatto crescere l'attenzione e l'interesse per questo particolare 'oggetto'.

L'occasione, in ogni caso, non è servita alle singole scuole ad alimentare una significativa ricerca sul piano educativo e didattico e, soprattutto, gli insegnanti hanno vissuto il tutto come un ulteriore fardello burocratico. Appena si è aperto uno spiraglio per abbandonare il campo, quasi tutti i dirigenti scolastici si sono liberati di questo impegnativo compito.

Eppure il portfolio non va demonizzato. In campo internazionale è (stato) espressione di una scelta finalizzata a migliorare la qualità didattica e a sperimentare nuove e più significative forme di valutazione. Per queste ragioni, ha consentito a molti docenti un deciso arricchimento sul piano professionale su temi di cruciale importanza, quali la metacognizione, la documentazione, ma soprattutto la valutazione didattica...

In questo testo, in più interventi, è stato sottolineato che il portfolio è un dispositivo formativo, che deve qualificare l'attività di insegnamento per assicurare più adeguate condizioni di apprendimento degli alunni. In tal senso, è orientato più al processo che al prodotto in sé. Si pensi al tema della valutazione *autentica*, alla promozione di contesti di apprendimento centrati sulla riflessione dei propri processi cognitivi, al problema della certificazione delle competenze... Prima di essere uno strumento, il portfolio è un modo di gestire il lavoro della classe, intesa come comunità di apprendimento e di ricerca.

Se considerato nelle sue potenzialità formative, il portfolio apre nuovi scenari di riflessione per le istituzioni scolastiche e per i docenti sul problema scottante dell'autovalutazione dell'alunno e, di conseguenza, di una valutazione intesa essenzialmente come sostegno all'apprendimento dei ragazzi.

Il suo impiego comporta, quindi, la disponibilità dei docenti ad arricchire, sul piano metodologico, l'idea stessa di apprendimento e scommettere che una migliore forma di valutazione spinge 'in avanti' i processi che sono alla base della costruzione delle conoscenze.

Nella presente appendice sono sinteticamente riprodotti i passaggi più significativi riguardanti l'importanza che la valutazione dell'alunno ha assunto dopo l'autonomia scolastica: il DPR 275/1999, i curricoli della scuola di base-2001, il portfolio nella riforma Moratti, la prima nota 'prudenziale' del ministro Fioroni dell'agosto 2006, alcuni passaggi delle recenti Indicazioni per il curricolo.

Si tratta di uno sguardo a ritroso sugli aspetti normativi di uno strumento che oggi viene lasciato all'autonoma scelta delle scuole.

È del tutto evidente però che, se il portfolio non sarà rilanciato come 'pretesto' per migliorare la valutazione dell'alunno e la qualità della didattica, difficilmente potrà aprire nuovi spazi di lavoro.

D.P.R. 8 MARZO 1999, N. 275: REGOLAMENTO RECANTE NORME IN MATERIA DI AUTONOMIA DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

TITOLO I - ISTITUZIONI SCOLASTICHE NEL QUADRO DELL'AUTONOMIA

CAPO I - DEFINIZIONI E OGGETTO

Art. 1 - Natura e scopi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche

1. Le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alle Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli Enti locali, ai sensi degli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112. A tal fine interagiscono tra loro e con gli Enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione.

2. L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento.

Art. 2 - Oggetto

1. Il presente regolamento detta la disciplina generale dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, individua le funzioni ad esse trasferite e provvede alla ricognizione delle disposizioni di legge abrogate.

2. Il presente regolamento, fatta salva l'immediata applicazione delle disposizioni transitorie, si applica alle istituzioni scolastiche a decorrere dal 1° settembre 2000.

3. Le istituzioni scolastiche parificate, pareggiate e legalmente riconosciute entro il termine di cui al comma 2 adeguano, in coerenza con le proprie finalità, il loro ordinamento alle disposizioni del presente regolamento relative alla determinazione dei curricula, e lo armonizzano con quelle relative all'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo e alle iniziative finalizzate all'innovazione. A esse si applicano altresì le disposizioni di cui agli articoli 12 e 13.

4. Il presente regolamento riguarda tutte le diverse articolazioni del sistema scolastico, i diversi tipi e indirizzi di studio e le esperienze formative e le attività nella scuola dell'infanzia. La terminologia adottata tiene conto della pluralità di tali contesti.

CAPO II - AUTONOMIA DIDATTICA E ORGANIZZATIVA, DI RICERCA, SPERIMENTAZIONE E SVILUPPO

Art. 3 - Piano dell'offerta formativa

1. Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa. Il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.

2. Il Piano dell'offerta formativa è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale a norma dell'articolo 8 e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa. Esso comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità.

3. Il Piano dell'offerta formativa è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione definiti dal consiglio di circolo o di istituto, tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti. Il Piano è adottato dal consiglio di circolo o di istituto.

4. Ai fini di cui al comma 2 il dirigente scolastico attiva i necessari rapporti con gli Enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio.

5. Il Piano dell'offerta formativa è reso pubblico e consegnato agli alunni e alle famiglie all'atto dell'iscrizione.

Art. 4 - Autonomia didattica

1. Le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema, a norma dell'articolo 8 concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo.

2. Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro:

- a) l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;
- b) la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione, nell'ambito del curriculum obbligatorio di cui all'articolo 8, degli spazi orari residui;

c) l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap secondo quanto previsto dalla legge 5.2.1992, n. 104;

d) l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;

e) l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari.

3. Nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali.

4. Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche assicurano comunque la realizzazione di iniziative di recupero e sostegno, di continuità e di orientamento scolastico e professionale, coordinandosi con le iniziative eventualmente assunte dagli Enti locali in materia di interventi integrati a norma dell'articolo 139, comma 2, lett. b) del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112. Individuano inoltre le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale ed i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti dalle istituzioni scolastiche rispetto agli obiettivi prefissati.

5. La scelta, l'adozione e l'utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici, ivi compresi i libri di testo, sono coerenti con il Piano dell'offerta formativa di cui all'articolo 3 e sono attuate con criteri di trasparenza e tempestività. Esse favoriscono l'introduzione e l'utilizzazione di tecnologie innovative.

6. I criteri per il riconoscimento dei crediti e per il recupero dei debiti scolastici riferiti ai percorsi dei singoli alunni sono individuati dalle istituzioni scolastiche avuto riguardo agli obiettivi specifici di apprendimento di cui all'articolo 8 e tenuto conto della necessità di facilitare i passaggi tra diversi tipi e indirizzi di studio, di favorire l'integrazione tra sistemi formativi, di agevolare le uscite e i rientri tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro. Sono altresì individuati i criteri per il riconoscimento dei crediti formativi relativi alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente effettuate dagli alunni e debitamente accertate o certificate.

7. Il riconoscimento reciproco dei crediti tra diversi sistemi formativi e la relativa certificazione sono effettuati ai sensi della disciplina di cui all'articolo 17 della legge 24 giugno 1997 n. 196, fermo restando il valore legale dei titoli di studio previsti dall'attuale ordinamento.

Art. 5 - Autonomia organizzativa

1. Le istituzioni scolastiche adottano, anche per quanto riguarda l'impiego dei docenti, ogni modalità organizzativa che sia espressione di libertà progettuale e sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio, curando la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa.

2. Gli adattamenti del calendario scolastico sono stabiliti dalle istituzioni scolastiche in relazione alle esigenze derivanti dal Piano dell'offerta formativa, nel rispetto delle

funzioni in materia di determinazione del calendario scolastico esercitate dalle Regioni a norma dell'art. 138, comma 1, lett. d) del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112.

3. L'orario complessivo del curriculum e quello destinato alle singole discipline e attività sono organizzati in modo flessibile, anche sulla base di una programmazione plurisettimanale, fermi restando l'articolazione delle lezioni in non meno di cinque giorni settimanali e il rispetto del monte ore annuale, pluriennale o di ciclo previsto per le singole discipline e attività obbligatorie.

4. In ciascuna istituzione scolastica le modalità di impiego dei docenti possono essere diversificate nelle varie classi e sezioni in funzione delle eventuali differenziazioni nelle scelte metodologiche ed organizzative adottate nel piano dell'offerta formativa.

Art. 6 - Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo

1. Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali e curando tra l'altro:

- a) la progettazione formativa e la ricerca valutativa;
- b) la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico;
- c) l'innovazione metodologica e disciplinare;
- d) la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi;
- e) la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola;
- f) gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici;
- g) l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale.

2. Se il progetto di ricerca e innovazione richiede modifiche strutturali che vanno oltre la flessibilità curricolare prevista dall'articolo 8, le istituzioni scolastiche propongono iniziative finalizzate alle innovazioni con le modalità di cui all'articolo 11.

3. Ai fini di cui al presente articolo le istituzioni scolastiche sviluppano e potenziano lo scambio di documentazione e di informazioni attivando collegamenti reciproci, nonché con il Centro europeo dell'educazione, la Biblioteca di documentazione pedagogica e gli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi; tali collegamenti possono estendersi a Università e ad altri soggetti pubblici e privati che svolgono attività di ricerca.

Art. 7 - Reti di scuole

1. Le istituzioni scolastiche possono promuovere accordi di rete o aderire ad essi per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali.

2. L'accordo può avere a oggetto attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento; di amministrazione e contabilità, ferma restando l'autonomia dei singoli bilanci; di acquisto di beni e servizi, di organizzazione e di altre attività coerenti con le finalità istituzionali; se l'accordo prevede attività didat-

tiche o di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento, è approvato, oltre che dal consiglio di circolo o di istituto, anche dal collegio dei docenti delle singole scuole interessate per la parte di propria competenza.

3. L'accordo può prevedere lo scambio temporaneo di docenti, che liberamente vi consentono, fra le istituzioni che partecipano alla rete i cui docenti abbiano uno stato giuridico omogeneo. I docenti che accettano di essere impegnati in progetti che prevedono lo scambio rinunciano al trasferimento per la durata del loro impegno nei progetti stessi, con le modalità stabilite in sede di contrattazione collettiva.

4. L'accordo individua l'organo responsabile della gestione delle risorse e del raggiungimento delle finalità del progetto, la sua durata, le sue competenze e i suoi poteri, nonché le risorse professionali e finanziarie messe a disposizione della rete dalle singole istituzioni; l'accordo è depositato presso le segreterie delle scuole, ove gli interessati possono prenderne visione ed estrarne copia.

5. Gli accordi sono aperti all'adesione di tutte le istituzioni scolastiche che intendano parteciparvi e prevedono iniziative per favorire la partecipazione alla rete delle istituzioni scolastiche che presentano situazioni di difficoltà.

6. Nell'ambito delle reti di scuole, possono essere istituiti laboratori finalizzati tra l'altro a:

- a) la ricerca didattica e la sperimentazione;
- b) la documentazione, secondo procedure definite a livello nazionale per la più ampia circolazione, anche attraverso rete telematica, di ricerche, esperienze, documenti e informazioni;
- c) la formazione in servizio del personale scolastico;
- d) l'orientamento scolastico e professionale.

7. Quando sono istituite reti di scuole, gli organici funzionali di istituto possono essere definiti in modo da consentire l'affidamento a personale dotato di specifiche esperienze e competenze di compiti organizzativi e di raccordo interistituzionale e di gestione dei laboratori di cui al comma 6.

8. Le scuole, sia singolarmente che collegate in rete, possono stipulare convenzioni con Università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi.

9. Anche al di fuori dell'ipotesi prevista dal comma 1, le istituzioni scolastiche possono promuovere e partecipare ad accordi e convenzioni per il coordinamento di attività di comune interesse che coinvolgono, su progetti determinati, più scuole, enti, associazioni del volontariato e del privato sociale. Tali accordi e convenzioni sono depositati presso le segreterie delle scuole dove gli interessati possono prenderne visione ed estrarne copia.

10. Le istituzioni scolastiche possono costituire o aderire a consorzi pubblici e privati per assolvere compiti istituzionali coerenti col Piano dell'offerta formativa di cui all'articolo 3 e per l'acquisizione di servizi e beni che facilitino lo svolgimento dei compiti di carattere formativo.

CAPO III - CURRICOLO NELL'AUTONOMIA

Art. 8 - Definizione dei curricula

1. Il Ministro della Pubblica Istruzione, previo parere delle competenti commissioni parlamentari sulle linee e sugli indirizzi generali, definisce a norma dell'articolo 205 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, sentito il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, per i diversi tipi e indirizzi di studio:

- a) gli obiettivi generali del processo formativo;
- b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
- c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale;
- d) l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;
- e) i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculum;
- f) gli standard relativi alla qualità del servizio;
- g) gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi;
- h) i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti, anche a distanza, da attuare nel sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro, sentita la Conferenza unificata.

2. Le istituzioni scolastiche determinano, nel Piano dell'offerta formativa il curriculum obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare, a norma del comma 1, la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte. Nella determinazione del curriculum le istituzioni scolastiche precisano le scelte di flessibilità previste dal comma 1, lettera e).

3. Nell'integrazione tra la quota nazionale del curriculum e quella riservata alle scuole è garantito il carattere unitario del sistema di istruzione ed è valorizzato il pluralismo culturale e territoriale, nel rispetto delle diverse finalità della scuola dell'obbligo e della scuola secondaria superiore.

4. La determinazione del curriculum tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli Enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio. Agli studenti e alle famiglie possono essere offerte possibilità di opzione.

5. Il curriculum della singola istituzione scolastica, definito anche attraverso un'integrazione tra sistemi formativi sulla base di accordi con le Regioni e gli Enti locali, negli ambiti previsti dagli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112 può essere personalizzato in relazione ad azioni, progetti o accordi interistituzionali di nuove scelte curriculari o la variazione di scelte già effettuate deve tenere conto delle attese degli studenti e delle famiglie in rapporto alla conclusione del corso di studi prescelto.

Art. 9 - Ampliamento dell'offerta formativa

1. Le istituzioni scolastiche, singolarmente, collegate in rete o tra loro consorziate, realizzano ampliamenti dell'offerta formativa che tengano conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali. I predetti ampliamenti consistono in ogni iniziativa coerente con le proprie finalità, in favore dei propri alunni e, coordinandosi con eventuali iniziative promosse dagli Enti locali, in favore della popolazione giovanile e degli adulti.

2. I curricoli determinati a norma dell'articolo 8 possono essere arricchiti con discipline e attività facoltative, che per la realizzazione di percorsi formativi integrati le istituzioni scolastiche programmano sulla base di accordi con le Regioni e gli Enti locali.

3. Le istituzioni scolastiche possono promuovere e aderire a convenzioni o accordi stipulati a livello nazionale, regionale o locale, anche per la realizzazione di specifici progetti.

4. Le iniziative in favore degli adulti possono realizzarsi, sulla base di specifica progettazione, anche mediante il ricorso a metodi e strumenti di autoformazione e a percorsi formativi personalizzati. Per l'ammissione ai corsi e per la valutazione finale possono essere fatti valere crediti formativi maturati anche nel mondo del lavoro, debitamente documentati, e accertate esperienze di autoformazione. Le istituzioni scolastiche valutano tali crediti ai fini della personalizzazione dei percorsi didattici, che può implicare una loro variazione e riduzione.

5. Nell'ambito delle attività in favore degli adulti possono essere promosse specifiche iniziative di informazione e formazione destinate ai genitori degli alunni.

Art. 10 - Verifiche e modelli di certificazione

1. Per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio il Ministero della Pubblica Istruzione fissa metodi e scadenze per rilevazioni periodiche. Fino all'istituzione di un apposito organismo autonomo le verifiche sono effettuate dal Centro europeo dell'educazione, riformato a norma dell'articolo 21, comma 10 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

2. Le rilevazioni di cui al comma 1 sono finalizzate a sostenere le scuole per l'efficace raggiungimento degli obiettivi attraverso l'attivazione di iniziative nazionali e locali di perequazione, promozione, supporto e monitoraggio, anche avvalendosi degli ispettori tecnici.

3. Con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione sono adottati i nuovi modelli per le certificazioni, le quali, indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili, compresi quelli relativi alle discipline e alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente scelte dagli alunni e debitamente certificate.

Art. 11 - Iniziative finalizzate all'innovazione

1. Il Ministro della Pubblica Istruzione, anche su proposta del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, del Servizio Nazionale per la qualità dell'istruzione, di una o

più istituzioni scolastiche, di uno o più Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi, di una o più Regioni o Enti locali, promuove, eventualmente sostenendoli con appositi finanziamenti disponibili negli ordinari stanziamenti di bilancio, progetti in ambito nazionale, regionale e locale, volti a esplorare possibili innovazioni riguardanti gli ordinamenti degli studi, la loro articolazione e durata, l'integrazione fra sistemi formativi, i processi di continuità e orientamento. Riconosce altresì progetti di iniziative innovative delle singole istituzioni scolastiche riguardanti gli ordinamenti degli studi quali disciplinati ai sensi dell'articolo 8. Sui progetti esprime il proprio parere il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione.

2. I progetti devono avere una durata predefinita e devono indicare con chiarezza gli obiettivi; quelli attuati devono essere sottoposti a valutazione dei risultati, sulla base dei quali possono essere definiti nuovi curricula e nuove scansioni degli ordinamenti degli studi, con le procedure di cui all'articolo 8. Possono anche essere riconosciute istituzioni scolastiche che si caratterizzano per l'innovazione nella didattica e nell'organizzazione.

3. Le iniziative di cui al comma 1 possono essere elaborate e attuate anche nel quadro di accordi adottati a norma dell'articolo 2, commi 203 e seguenti della legge 23 dicembre 1996, n. 662.

4. È riconosciuta piena validità agli studi compiuti dagli alunni nell'ambito delle iniziative di cui al comma 1, secondo criteri di corrispondenza fissati nel decreto del Ministro della Pubblica Istruzione che promuove o riconosce le iniziative stesse.

5. Sono fatte salve, fermo restando il potere di revoca dei relativi decreti, le specificità ordinamentali e organizzative delle scuole riconosciute ai sensi dell'articolo 278, comma 5 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297.

CAPO IV - DISCIPLINA TRANSITORIA

Art. 12 - Sperimentazione dell'autonomia

1. Fino alla data di cui all'articolo 2, comma 2, le istituzioni scolastiche esercitano l'autonomia ai sensi del decreto del Ministro della Pubblica Istruzione in data 29 maggio 1998, i cui contenuti possono essere progressivamente modificati ed ampliati dal Ministro della Pubblica Istruzione con successivi decreti.

2. Le istituzioni scolastiche possono realizzare compensazioni fra le discipline e le attività previste dagli attuali programmi. Il decremento orario di ciascuna disciplina e attività è possibile entro il quindici per cento del relativo monte orario annuale.

3. Nella scuola materna ed elementare l'orario settimanale, fatta salva la flessibilità su base annua prevista dagli artt. 4, 5 e 8, deve rispettare, per la scuola materna, i limiti previsti dai commi 1 e 3 dell'art. 104 e, per la scuola elementare, le disposizioni di cui all'articolo 129, commi 1, 3, 4, 5, 7 e all'articolo 130 del decreto legislativo del 16 aprile 1994, n. 297.

4. Le istruzioni generali di cui all'articolo 21, commi 1 e 14 della legge 15 marzo 1997 n. 59, adottate con decreto del Ministro della pubblica istruzione 1° febbraio

2001, n. 44, si applicano a decorrere dal 1° settembre 2001. Per le sole rilevazioni contabili relative alla gestione delle entrate e delle spese concernenti l'esercizio finanziario 2001, e fino al termine del medesimo esercizio, continuano ad applicarsi le disposizioni amministrativo-contabili previgenti.

Art. 13 - Ricerca metodologica

1. Fino alla definizione dei curricoli di cui all'art. 8 si applicano gli attuali ordinamenti degli studi e relative sperimentazioni, nel cui ambito le istituzioni scolastiche possono contribuire a definire gli obiettivi specifici di apprendimento di cui all'art. 8 riorganizzando i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze.

2. Il Ministero P. I. garantisce la raccolta e lo scambio di tali ricerche ed esperienze, anche mediante l'istituzione di banche dati accessibili a tutte le istituzioni scolastiche.

TITOLO II - FUNZIONI AMMINISTRATIVE E GESTIONE DEL SERVIZIO DI ISTRUZIONE

CAPO I - ATTRIBUZIONE, RIPARTIZIONE E COORDINAMENTO DELLE FUNZIONI

Art. 14 - Attribuzione di funzioni alle istituzioni scolastiche

1. A decorrere dal 1° settembre 2000 alle istituzioni scolastiche sono attribuite le funzioni già di competenza dell'Amministrazione centrale e periferica relative alla carriera scolastica e al rapporto con gli alunni, all'amministrazione e alla gestione del patrimonio e delle risorse e allo stato giuridico ed economico del personale non riservate, in base all'articolo 15 o ad altre specifiche disposizioni, all'Amministrazione centrale e periferica. Per l'esercizio delle funzioni connesse alle competenze escluse di cui all'art. 15 e a quelle di cui all'art.138 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112 le istituzioni scolastiche utilizzano il Sistema Informativo del Ministero della P.I.. Restano ferme le attribuzioni già rientranti nella competenza delle istituzioni scolastiche non richiamate dal presente regolamento.

2. In particolare le istituzioni scolastiche provvedono a tutti gli adempimenti relativi alla carriera scolastica degli alunni e disciplinano, nel rispetto della legislazione vigente, le iscrizioni, le frequenze, le certificazioni, la documentazione, la valutazione, il riconoscimento degli studi compiuti in Italia e all'estero ai fini della prosecuzione degli studi medesimi, la valutazione dei crediti e debiti formativi, la partecipazione a progetti territoriali e internazionali, la realizzazione di scambi educativi internazionali. A norma dell'art. 4 del regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, approvato con D.P.R. 24.6.98, n. 249, le istituzioni scolastiche adottano il regolamento di disciplina degli alunni.

3. Per quanto attiene all'amministrazione, alla gestione del bilancio e dei beni e alle modalità di definizione e di stipula dei contratti di prestazione d'opera di cui all'articolo 40, comma 1, della legge 27.12.97, n. 449, le istituzioni scolastiche provvedono in conformità a quanto stabilito dal regolamento di contabilità di cui all'art. 21, commi 1

e 14 della legge 15.3.97, n. 59, che può contenere deroghe alle norme vigenti in materia di contabilità dello Stato, nel rispetto dei principi di universalità, unicità e veridicità della gestione e dell'equilibrio finanziario. Tale regolamento stabilisce le modalità di esercizio della capacità negoziale e ogni adempimento contabile relativo allo svolgimento dell'attività negoziale medesima, nonché modalità e procedure per il controllo dei bilanci della gestione e dei costi.

4. Le istituzioni scolastiche riorganizzano i servizi amministrativi e contabili tenendo conto del nuovo assetto istituzionale delle scuole e della complessità dei compiti ad esse affidati, per garantire all'utenza un efficace servizio. Assicurano comunque modalità organizzative particolari per le scuole articolate in più sedi. Le istituzioni scolastiche concorrono, altresì, anche con iniziative autonome, alla specifica formazione e aggiornamento, culturale e professionale del relativo personale per corrispondere alle esigenze derivanti dal presente regolamento.

5. Alle istituzioni scolastiche sono attribuite competenze in materia di articolazione territoriale della scuola. Tali competenze sono esercitate a norma dell'articolo 4, comma 2, del regolamento approvato con decreto del Presidente della Repubblica 18 giugno 1998, n. 233.

6. Sono abolite tutte le autorizzazioni e le approvazioni concernenti le funzioni attribuite alle istituzioni scolastiche, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 15. Ove allo scadere del termine di cui al comma 1 non sia stato ancora adottato il regolamento di contabilità di cui al comma 3, nelle more della sua adozione alle istituzioni scolastiche seguitano ad applicarsi gli articoli 26, 27, 28 e 29 del Testo Unico approvato con d.lgs 16 aprile 1994, n. 297.

7. I provvedimenti adottati dalle istituzioni scolastiche, fatte salve le specifiche disposizioni in materia di disciplina del personale e degli studenti, divengono definitivi il quindicesimo giorno dalla data della loro pubblicazione nell'albo della scuola. Entro tale termine, chiunque abbia interesse può proporre reclamo all'organo che ha adottato l'atto, che deve pronunciarsi sul reclamo stesso nel termine di trenta giorni, decorso il quale l'atto diviene definitivo. Gli atti divengono altresì definitivi a seguito della decisione sul reclamo.

7. bis L'Avvocatura dello Stato continua ad assumere la rappresentanza e la difesa nei giudizi attivi e passivi davanti le autorità giudiziarie, i collegi arbitrali e le giurisdizioni amministrative e speciali di tutte le istituzioni scolastiche cui è stata attribuita l'autonomia e la personalità giuridica a norma dell'art. 21 della legge 15.3.1997, n. 59.

Art. 15 - Competenze escluse

1. Sono escluse dall'attribuzione alle istituzioni scolastiche le seguenti funzioni in materia di personale il cui esercizio è legato ad un ambito territoriale più ampio di quello di competenza della singola istituzione, ovvero richiede garanzie particolari in relazione alla tutela della libertà di insegnamento:

a) formazione delle graduatorie permanenti riferite ad ambiti territoriali più vasti di quelli della singola istituzione scolastica;

- b) reclutamento del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario con rapporto di lavoro a tempo indeterminato;
 - c) mobilità esterna alle istituzioni scolastiche e utilizzazione del personale eccedente l'organico funzionale di istituto;
 - d) autorizzazioni per utilizzazioni ed esoneri per i quali sia previsto un contingente nazionale; comandi, utilizzazioni e collocamenti fuori ruolo;
 - e) riconoscimento di titoli di studio esteri, fatto salvo quanto previsto nell'art. 14, c. 2.
2. Resta ferma la normativa vigente in materia di provvedimenti disciplinari nei confronti del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario.

Art. 16 - Coordinamento delle competenze

1. Gli organi collegiali della scuola garantiscono l'efficacia dell'autonomia delle istituzioni scolastiche nel quadro delle norme che ne definiscono competenze e composizione.
2. Il dirigente scolastico esercita le funzioni di cui al decreto legislativo 6 marzo 1998, n. 59, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali.
3. I docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento.
4. Il responsabile amministrativo assume funzioni di direzione dei servizi di segreteria nel quadro dell'unità di conduzione affidata al dirigente scolastico.
5. Il personale della scuola, i genitori e gli studenti partecipano al processo di attuazione e sviluppo dell'autonomia assumendo le rispettive responsabilità.
6. Il servizio prestato dal personale della scuola ai sensi dell'articolo 15, comma 1, lettera d), purché riconducibile a compiti connessi con la scuola, resta valido a tutti gli effetti come servizio di istituto.

TTTOLO III - DISPOSIZIONI FINALI

CAPO I - ABROGAZIONI

Art. 17 - Ricognizione delle disposizioni di legge abrogate

1. Ai sensi dell'art. 21, co. 13 della legge 15 marzo 1997, n. 59 sono abrogate con effetto dal 1° settembre 2000, le seguenti disposizioni del T.U. approvato con d.lgs 16.4.94, n. 297: art. 5, co. 9, 10 e 11; art. 26; art. 27, co. 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20; art. 28, co. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 limitatamente alle parole "e del consiglio scolastico distrettuale", 8 e 9; art. 29, co. 2, 3, 4, 5; art. 104, co. 2, 3, e 4; artt. 105 e 106; art. 119, co. 2 e 3; art. 121; art. 122, co. 2 e 3; artt. 123, 124, 125 e 126; art. 128, co. 2, 5, 6, 7, 8 e 9; art. 129, co. 2, 4 limitatamente alla parola "settimanale" e 6; art. 143, co. 2; artt. 144, 165, 166, 167, 168; art. 176, co. 2 e 3; art. 185, co. 1 e 2; art. 193, co. 1, limitatamente alle parole "e ad otto decimi in condotta"; artt. 193/bis e 193/ter; artt. 276, 277, 278, 279, 280 e 281; art. 328, co. 2, 3, 4, 5 e 6; artt. 329 e 330; art. 603.
2. Resta salva la facoltà di emanare, entro il 1° settembre 2000 regolamenti che individuino eventuali ulteriori disposizioni incompatibili con le norme del presente regolamento.

INDIRIZZI PER L'ATTUAZIONE DEL CURRICOLO NELLA SCUOLA DI BASE (T. DE MAURO, 2001)

...

La valutazione

La valutazione ha pieno senso se gli elementi informativi raccolti sono utilizzati per apportare alle attività didattiche e al sistema le modifiche necessarie a compensare le difficoltà incontrate da chi apprende nel suo percorso. In altre parole, la valutazione assume rilevanza didattica se persegue l'intento di incrementare la qualità dell'istruzione. In funzione di tale intento debbono essere considerati i diversi livelli in cui si articola l'attività valutativa: quella del singolo docente, quella di classe e di scuola, quella territoriale, nazionale e, infine e ormai, quella internazionale.

Un curriculum che nelle scuole autonome sia articolato in "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni" implica un nuovo modo di considerare la valutazione. Essa ha un duplice aspetto: c'è la valutazione didattica, affidata ai docenti e agli abituali modi di giudizi e voti, e c'è la valutazione di sistema, che va affidata insieme alle scuole e all'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione (ex CEDE).

La valutazione didattica

Alle scuole, autonome per ciò che riguarda le scelte organizzative, culturali e didattiche, compete la determinazione delle pratiche valutative più direttamente e immediatamente collegate al processo di apprendimento. Queste sono le valutazioni dette "formative e "sommativ", che devono naturalmente tener conto del progredire degli apprendimenti di tutti gli alunni e le alunne; la valutazione deve tenere in debito conto anche gli elementi di conoscenze e competenze più specificamente proposte per gli alunni disabili.

È interesse di tutti che tutte le valutazioni si realizzino col massimo di snellezza possibile, col minimo di apparati burocratici.

Attualmente, tutte le valutazioni previste sono, nella maggior parte dei casi, due per anno scolastico, delle quali soltanto la prima può giovare in corso d'anno alla riflessione sulle scelte effettuate e sulle soluzioni che potrebbero essere adottate per superare i limiti riscontrati. Una scansione delle attività valutative funzionale alle fasi di attuazione del curriculum, decisa in autonomia delle singole scuole, potrebbe favorire sia gli effetti di autoregolazione, sia il coinvolgimento delle famiglie nell'attività scolastica dei figli. Le valutazioni, non solo prodotte ma anche espresse nella forma più snella, e

dunque nella forma più immediatamente comprensibile, è utile che riguardino sia lo stato, ossia il livello effettivamente raggiunto in un certo momento da ciascun allievo in un'area determinata d'apprendimento, sia la tendenza che l'allievo mostra in relazione alla medesima area. Per quanto riguarda l'impostazione dell'attività valutativa interna alle scuole, è opportuno che le scuole valutino positivamente la possibilità di incrementarne progressivamente la frequenza.

Superare la meccanica e rigida associazione tra espressione formale dei giudizi e conseguenze sul percorso scolastico restituisce credibilità agli accertamenti e alla valutazione e consente di impostare nel seguito dello studio e dell'apprendimento le opportune e specifiche attività di recupero individualizzate. Ne deriva la possibilità di un uso più flessibile del tempo scolastico ed insieme un migliore sviluppo dei percorsi formativi degli allievi.

Spetterà alle scuole stabilire quale sia lo stato degli alunni in relazione agli intenti perseguiti, in generale e per singoli tratti (non necessariamente corrispondenti all'anno scolastico), in cui le scuole stesse hanno deciso di articolare il percorso. Ciò non vuol dire assicurare a tutti un avanzamento indifferenziato nel percorso di studi. Se un allievo consegue una valutazione negativa (che può intervenire in vari momenti dell'anno) in riferimento a un determinato segmento di una disciplina, la compensazione del ritardo dovrà avvenire prima di affrontare il segmento successivo. Solo quando i ritardi da compensare sono eccessivi e investono molti ambiti o discipline potrà esservi la necessità entro il termine del ciclo, di un prolungamento del tempo scolastico.

Nell'attuazione della riforma dei cicli, oltre a risolvere gradualmente i problemi posti dal rinnovamento dell'architettura del sistema scolastico, si devono progressivamente trovare soluzioni capaci di contenere le differenze dei risultati formativi entro una variabilità tollerabile. In altre parole, è astratto porre un obiettivo di completa uniformità dei risultati per tutti gli allievi: però, rispetto alla attuale situazione di forti difformità ci si propone di tendere verso una certa omogeneità della distribuzione dei risultati tra aree geografiche e verso una differenziazione contenuta anche all'interno delle singole aree.

L'esigenza di omogeneità nei risultati di apprendimento è spesso confusa col perseguimento di intenti livellatori, che impedirebbero alle differenze individuali di manifestarsi. È vero esattamente il contrario: si può avere un'effettiva e accertata manifestazione delle capacità di ciascuno se alcune condizioni di base sono generalmente possedute o se alcune competenze sono sviluppate e valorizzate più di altre, e ciò vale più in particolare nel caso di alunne o alunni disabili. Le diverse competenze emergono e si valorizzano nella loro specificità anche individuale tanto più quanto meglio sono individuati e misurati i diversi livelli.

La valutazione di sistema

Ai fini della valutazione di sistema occorre considerare il quadro socioeconomico da cui muovono gli allievi e in cui le scuole operano, le condizioni strutturali e organizzative interne, la disponibilità e la capacità d'uso delle risorse umane e finanziarie e

ogni altro aspetto che possa esercitare una funzione propulsiva o frenante nel raggiungimento degli intenti educativi. In altre parole, la valutazione di sistema deve investire l'intero comparto dell'educazione scolastica e non limitarsi a coglierne alcuni aspetti, per quanto significativi.

Naturalmente anche nella valutazione di sistema la responsabilità valutativa compete in primo luogo alle scuole, ma tale valutazione non può essere svolta correttamente senza il sostegno di repertori informativi relativi al quadro territoriale e a quello nazionale. Né è più possibile ormai ignorare le tendenze e i fenomeni che caratterizzano la scuola a livello internazionale, per le interazioni sempre più estese che collegano le varie realtà nazionali: in Italia occorre prestare attenzione in primo luogo a quanto avviene nell'Unione Europea, ma occorre anche cogliere i segni di trasformazioni più vaste, che interessano sia i paesi industrializzati, sia quelli in via di sviluppo. È compito dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione fornire tali repertori informativi.

Occorre delineare e porre in essere una strategia per la rilevazione dei dati sulle attività e per l'apprezzamento dei risultati che sia coerente da un lato con le nuove condizioni di autonomia delle scuole, dall'altro con l'esigenza del pubblico di essere garantito circa la qualità complessiva del servizio.

L'impianto centralistico tradizionale della scuola italiana rispondeva all'esigenza di assicurare l'uniformità del servizio sul territorio nazionale. Ed è indubbio che tale intento sia stato in parte conseguito per quelle minoranze delle leve giovani che arrivavano alla licenza elementare e ancora meglio per le minoranze ancora più esigue che conquistavano i titoli ulteriori. Il sistema ha retto fin quando i tassi di scolarizzazione della popolazione (soprattutto al livello secondario) sono rimasti contenuti. Si ricorderà che ancora nel 1951 il 60% della popolazione risultava espulso dalle elementari prima di arrivare alla licenza e che ancora vent'anni dopo metà delle leve giovani espulso dalla scuola di base prima di arrivare alla licenza media inferiore. Oggi il problema si presenta rovesciato. Rilevazioni campionarie di istituti di ricerca, dello stesso Ministero e, a partire dal 1999, dello stesso CEDE rendono evidente che il sistema centralistico, in condizione di scolarizzazione ampia, non appare in grado di garantire una qualità sufficientemente omogenea dell'educazione scolastica. L'autonomia è sorta come risposta a tale constatazione e la risposta però vale a condizione che le diverse scelte locali avvengano nella consapevolezza della consistenza che i singoli fenomeni hanno a livelli territoriali più estesi, fino a quello nazionale. Occorre anche prestare attenzione alle comparazioni internazionali, per le implicazioni che possono assumere dal punto di vista economico. È il caso delle comparazioni effettuate dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico Ocse, cui l'Italia ora partecipa attivamente.

Per quanto concerne la valutazione della qualità del sistema occorre limitare ad alcune variabili fondamentali l'accertamento, prendendo come riferimento gli aspetti sui quali è maggiore l'attenzione delle organizzazioni internazionali per la valutazione comparativa dei sistemi scolastici dei vari paesi. Tra le variabili fondamentali devono rientrare, ad ogni livello del percorso scolastico, quelle relative alle competenze linguisti-

stiche e matematiche, che, secondo anche una valutazione dell'Unione Europea, rappresentano indicatori della qualità complessiva del sistema di istruzione. La valutazione, naturalmente, non si esaurisce con l'esame di queste due variabili. Altri indicatori potranno essere individuati in relazione alle età degli allievi e alle esigenze specifiche del sistema.

Anche la valutazione di sistema coinvolgerà le scuole. Esse la svolgeranno giovan-dosi, per le variabilità già dette, di un repertorio di strumenti definito a livello nazionale. Le scuole, ormai tutte in rete, faranno affluire all'Istituto nazionale della valutazione i dati che poi, debitamente elaborati, ritorneranno alle scuole.

DECRETO LEGISLATIVO 19 FEBBRAIO 2004, N. 59. DEFINIZIONE DELLE NORME GENERALI RELATIVE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA E AL PRIMO CICLO DELL'ISTRUZIONE

Art. 8 - La valutazione nella scuola primaria

1. La valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti responsabili delle attività educative e didattiche previste dai piani di studio personalizzati; agli stessi è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo.

2. I medesimi docenti, con decisione assunta all'unanimità, possono non ammettere l'alunno alla classe successiva, all'interno del periodo biennale, in casi eccezionali e comprovati da specifica motivazione.

3. Il miglioramento dei processi di apprendimento e della relativa valutazione, nonché la continuità didattica, sono assicurati anche attraverso la permanenza dei docenti nella sede di titolarità almeno per il tempo corrispondente al periodo didattico.

4. Gli alunni provenienti da scuola privata o familiare sono ammessi a sostenere esami di idoneità per la frequenza delle classi seconda, terza, quarta e quinta. La sessione di esami è unica. Per i candidati assenti per gravi e comprovati motivi sono ammesse prove suppletive che devono concludersi prima dell'inizio delle lezioni dell'anno scolastico successivo.

Art. 11 - Valutazione, scrutini ed esami nella scuola secondaria di primo grado

1. Ai fini della validità dell'anno, per la valutazione degli allievi è richiesta la frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato di cui ai commi 1 e 2 dell'articolo 10. Per casi eccezionali, le istituzioni scolastiche possono autonomamente stabilire motivate deroghe al suddetto limite.

2. La valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli allievi e la certificazione delle competenze da essi acquisite sono affidate ai docenti responsabili degli insegnamenti e delle attività educative e didattiche previsti dai piani di studio personalizzati. Sulla base degli esiti della valutazione periodica, le istituzioni scolastiche predispongono gli interventi educativi e didattici, ritenuti necessari al recupero e allo sviluppo degli apprendimenti.

3. I docenti effettuano la valutazione biennale ai fini del passaggio al terzo anno, avendo cura di accertare il raggiungimento di tutti gli obiettivi formativi del biennio, valutando altresì il comportamento degli alunni. Gli stessi, in casi motivati, possono non ammettere l'allievo alla classe successiva all'interno del periodo biennale.

4. Il terzo anno della scuola secondaria di primo grado si conclude con un esame di Stato.

5. Alle classi seconda e terza si accede anche per esame di idoneità, al quale sono ammessi i candidati privatisti che abbiano compiuto o compiano entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, rispettivamente, l'undicesimo e il dodicesimo anno di età e che siano in possesso del titolo di ammissione alla prima classe della scuola secondaria di primo grado, nonché i candidati che abbiano conseguito il predetto titolo, rispettivamente, da almeno uno o due anni.

6. All'esame di Stato di cui al comma 4 sono ammessi anche i candidati privatisti che abbiano compiuto, entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, il tredicesimo anno di età e che siano in possesso del titolo di ammissione alla prima classe della scuola secondaria di primo grado. Sono inoltre ammessi i candidati che abbiano conseguito il predetto titolo da almeno un triennio e i candidati che nell'anno in corso compiano ventitre anni di età.

7. Il miglioramento dei processi di apprendimento e della relativa valutazione, nonché la continuità didattica, sono assicurati anche attraverso la permanenza dei docenti nella sede di titolarità, almeno per il tempo corrispondente al periodo didattico.

INDICAZIONI NAZIONALI PER I PIANI PERSONALIZZATI DELLE ATTIVITÀ EDUCATIVE NELLE SCUOLE DELL'INFANZIA (D. LGS. 59/2004 – ALL. A)

Il portfolio delle competenze individuali

Nella scuola dell'infanzia, l'osservazione occasionale e sistematica dei bambini e la documentazione della loro attività consentono di cogliere e valutare le loro esigenze, di riequilibrare via via le proposte educative in base alla qualità e alla quantità delle loro risposte e di condividerle con le loro famiglie.

L'osservazione è finalizzata alla comprensione e all'interpretazione dei comportamenti, li contestualizza e li analizza nei loro significati. I livelli raggiunti da ciascuno, al di là di ogni notazione classificatoria, sono descritti più che misurati e compresi più che giudicati. Compito della scuola dell'infanzia è, infatti, identificare processi aperti da promuovere, sostenere e rafforzare, per consentire ad ogni allievo di dare il meglio delle proprie capacità, nelle diverse situazioni.

In tale ottica, la Scuola dell'Infanzia accompagna ciascun bambino con un apposito *portfolio* (o *cartella*) delle competenze a mano a mano sviluppate, che comprende:

1. una descrizione essenziale dei percorsi seguiti e dei progressi educativi raggiunti;
2. una documentazione regolare, ancorché significativa, di elaborati che offra indicazioni di orientamento fondate sulle risorse, i modi e i tempi dell'apprendimento, gli interessi, le attitudini e le aspirazioni personali dei bambini.

Il *Portfolio delle competenze individuali* è compilato ed aggiornato dai docenti di sezione; questi svolgono anche la funzione di *tutor e*, in questa veste, seguono ed indirizzano la maturazione personale degli allievi per l'intera durata della scuola dell'infanzia.

Poiché il *Portfolio* non è un contenitore di materiali disordinati e non organizzati, è dovere di ogni istituzione scolastica individuare i criteri di scelta e di ordinamento 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. La riflessione critica sul *portfolio* e sulla sua compilazione, infatti, costituisce un'occasione per migliorare e comparare le pratiche di insegnamento, per stimolare i bambini all'autovalutazione e alla conoscenza di sé e, infine, per corresponsabilizzare in maniera sempre più rilevante i genitori nei processi educativi.

Una particolare attenzione dovrà essere riservata dai docenti al passaggio dei bambini che sono stati loro affidati, sia dal nido o dall'ambiente familiare alla scuola dell'infanzia, sia dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Il principio della con-

tinuità educativa esige che questo passaggio sia ben monitorato e che i docenti, nell'anno precedente e in quello successivo, collaborino, in termini di scambio di informazioni, di progettazione e verifica di attività educative e didattiche, con la famiglia, con il personale che ha seguito i bambini negli asili nido e con i colleghi della scuola primaria, a partire dal coordinatore-tutor della classe prima.

Il *Portfolio* assume un particolare valore nell'ultimo anno della Scuola dell'Infanzia. I genitori, infatti, possono decidere se iscrivere i figli alla scuola primaria prima dei sei anni d'età. È opportuno che tale scelta sia compiuta dopo una approfondita discussione con il *tutor* che ha seguito l'evoluzione del bambino nel contesto scolastico e che può confrontare la sua maturità con quella di molti coetanei. Il *portfolio* diventa così l'occasione documentaria perché il *tutor* offra ai genitori tutti gli elementi per una migliore conoscenza dei ritmi e dei risultati di maturazione del bambino.

È utile, comunque, che la scuola dell'infanzia segua, negli anni successivi, in collaborazione con la scuola primaria, l'evoluzione del percorso scolastico degli allievi perché possa migliorare il proprio complessivo *know how* formativo e orientativo, ed affinare, in base alla riflessione critica sull'esperienza compiuta, le proprie competenze professionali di intuizione e giudizio e le proprie pratiche professionali autovalutative.

INDICAZIONI NAZIONALI PER I PIANI PERSONALIZZATI DELLE ATTIVITÀ EDUCATIVE NELLE SCUOLE DELL'INFANZIA (D.LGS. 59/2004 – ALL. B)

Il Portfolio delle competenze individuali

Struttura. Il portfolio delle competenze individuali comprende una sezione dedicata alla *valutazione* e un'altra riservata all'*orientamento*. La prima è redatta sulla base degli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e debiti formativi (art.8. DPR 275/99).

Le due dimensioni, però, si intrecciano in continuazione perché l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale. Anche per questa ragione, la compilazione del *Portfolio*, oltre che il diretto coinvolgimento del fanciullo, esige la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola.

Il *Portfolio*, con annotazioni sia dei docenti, sia dei genitori, sia, se del caso, dei fanciulli, seleziona in modo accurato:

- materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere paradigmaticamente le più spiccate competenze del soggetto;
- prove scolastiche significative;
- osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;
- commenti sui lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo (è importante questo coinvolgimento diretto) sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e aspirazioni personali;
- 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.

Funzione. Va evitato il rischio di considerare il *Portfolio* un contenitore di materiali disordinati e non organizzati. È, perciò, preciso dovere di ogni istituzione scolastica

individuare i criteri di scelta dei materiali e collocarli 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. La riflessione critica sul *Portfolio* e sulla sua compilazione, infatti, costituisce un'occasione per migliorare e comparare le pratiche di insegnamento, per stimolare lo studente all'autovalutazione e alla conoscenza di sé in vista della costruzione di un personale progetto di vita e, infine, per corresponsabilizzare in maniera sempre più rilevante i genitori processi educativi.

Il *Portfolio delle competenze individuali* della Scuola Primaria si innesta su quello portato dai bambini dalla scuola dell'infanzia e accompagna i fanciulli nel passaggio alla scuola secondaria di primo grado. La sua funzione è particolarmente preziosa nei momenti di transizione tra le scuole dei diversi gradi. Il principio della continuità educativa esige, infatti, che essi siano ben monitorati e che i docenti, nell'anno precedente e in quello successivo al passaggio, collaborino, in termini di scambio di informazioni, di progettazione e verifica di attività educative e didattiche, con la famiglia, con il personale che ha seguito i bambini nella Scuola dell'Infanzia o che riceverà i fanciulli nella Scuola secondaria di I grado. È utile, comunque, che la Scuola Primaria segua, negli anni successivi, in collaborazione con la Scuola Secondaria di I grado, l'evoluzione del percorso scolastico degli allievi perché possa migliorare il proprio complessivo *know how* formativo e orientativo, ed affinare, in base alla riflessione critica sull'esperienza compiuta, le proprie competenze professionali di intuizione e giudizio pedagogico e le proprie pratiche autovalutative.

Compilazione. Il *Portfolio delle competenze individuali* della Scuola Primaria è compilato ed aggiornato dal docente *coordinatore-tutor*, in collaborazione con tutti i docenti che si fanno carico dell'educazione e degli apprendimenti di ciascun allievo, sentendo i genitori e gli stessi allievi, chiamati ad essere sempre protagonisti consapevoli della propria crescita.

INDICAZIONI NAZIONALI PER I PIANI PERSONALIZZATI DELLE ATTIVITÀ EDUCATIVE NELLE SCUOLE DELL'INFANZIA (D. LGS. 59/2004 – ALL. C)

Il Portfolio delle competenze individuali

Struttura. Il portfolio delle competenze individuali comprende una sezione dedicata alla *valutazione* e un'altra riservata all'*orientamento*. La prima è redatta sulla base degli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e debiti formativi (art.8. DPR 275/99).

Le due dimensioni, però, si intrecciano in continuazione perché l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale. Anche per questa ragione, la compilazione del *Portfolio*, oltre che il diretto coinvolgimento del fanciullo, esige la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola.

Il *Portfolio*, con annotazioni sia dei docenti, sia dei genitori, sia, se del caso, dei fanciulli, seleziona in modo accurato:

- materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere paradigmaticamente le più spiccate competenze del soggetto;
- prove scolastiche significative;
- osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;
- commenti sui lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo (è importante questo coinvolgimento diretto) sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e aspirazioni personali;
- 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.

Funzione. Va evitato il rischio di considerare il *Portfolio* un contenitore di materiali disordinati e non organizzati. È, perciò, preciso dovere di ogni istituzione scolastica individuare i criteri di scelta dei materiali e collocarli 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.

La riflessione critica su questi materiali costituisce un'occasione per migliorare le pratiche di insegnamento, per stimolare lo studente all'autovalutazione e alla conoscenza di sé in vista della costruzione di un personale progetto di vita e, infine, per corresponsabilizzare i genitori nei processi educativi.

Il *Portfolio delle competenze individuali* della Scuola Secondaria di 1° grado si innesta su quello portato dai fanciulli della Scuola Primaria e accompagna i preadolescenti nel passaggio agli indirizzi formativi del secondo ciclo. La sua funzione è particolarmente preziosa nei momenti di transizione tra le scuole dei diversi ordini. Il principio della continuità educativa esige, infatti, che essi siano ben monitorati e che i docenti, nell'anno precedente e in quello successivo al passaggio, collaborino, in termini di scambio di informazioni, di progettazione e verifica di attività educative e didattiche, con la famiglia, con il personale che ha seguito i fanciulli nella Scuola primaria o che riceverà i preadolescenti nel secondo ciclo.

Il *Portfolio* assume, inoltre, un ulteriore valore aggiunto nell'ultimo anno della Scuola Secondaria di 1° grado. I genitori, infatti, devono decidere a quale indirizzo formativo del secondo ciclo iscrivere i figli. Non si può immaginare che si tratti di un appuntamento burocratico, né che tale scelta sia compiuta senza una approfondita discussione con il *tutor*.

Il *Portfolio* diventa così l'occasione documentaria perché il *tutor* rilegga la 'storia' dello studente dall'infanzia alla preadolescenza, e perché, con il ragazzo e la sua famiglia, avendo presente il *Profilo educativo, culturale e professionale* da acquisire alla fine del primo ciclo, faccia un bilancio ragionato e condiviso dei risultati ottenuti, nella prospettiva delle future scelte da esercitare nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni.

In ogni caso, è opportuno che il docente *tutor*, indipendentemente dalla decisione dello studente e della sua famiglia esprima, a nome della scuola, il proprio consiglio orientativo. Le diverse esperienze ed i diversi percorsi compiuti nella Scuole Secondaria di 1° grado, ancorché corrispondenti agli interessi e alle capacità degli allievi, non sono, comunque, vincolanti circa il corso di studi successivo.

È utile, infine, che la Scuola Secondaria di 1° grado segua nel tempo, in collaborazione con i Licei o gli Istituti del secondo ciclo, l'evoluzione del percorso scolastico degli allievi per poter migliorare il proprio complessivo *know how* formativo e orientativo, ed affinare, in base alla riflessione critica sull'esperienza compiuta, le proprie competenze professionali di intuizione e giudizio pedagogico e le proprie pratiche autovalutative.

Compilazione. Il *Portfolio delle competenze individuali* della Scuola Secondaria di 1° grado è compilato ed aggiornato dal docente *coordinatore-tutor*, in collaborazione con tutte le figure che si fanno carico dell'educazione e degli apprendimenti di ciascun allievo, a partire dai genitori e dagli stessi studenti, chiamati ad essere sempre protagonisti consapevoli della propria crescita.

NOTA DI INDIRIZZO AVVIO ANNO SCOLASTICO 2006/07 DEL MINISTRO P.I. GIUSEPPE FIORONI. AUTONO- MIA E INNOVAZIONE. 2006-07: UN ANNO-PONTE

L'azione di insegnamento e la valutazione

Il restituire all'autonomia della scuola la piena responsabilità didattica non significa legittimare qualsiasi impostazione pedagogica, metodologica, organizzativa, valutativa. Le finalità e gli obiettivi generali del processo formativo sono definiti con chiarezza ed hanno piena forza prescrittiva, il che implica che le autonome scelte curriculari individuate dalle istituzioni scolastiche debbano perciò essere coerenti con tali prioritari riferimenti. Le impostazioni metodologiche e didattiche non possono essere prescritte centralisticamente, ma è evidente che le diverse scelte possibili, e che attengono al campo della libertà didattica e della ricerca, devono essere orientate a promuovere le competenze chiave proprie della scuola dell'apprendimento, così come ormai risulta da tutti gli orientamenti internazionali al riguardo e sulle quali anche il nostro sistema nazionale viene valutato. Non è, pertanto, vincolante l'adozione di una particolare forma progettuale rispetto ad altre possibili e diverse, ma è vincolante che le progettazioni dei percorsi didattici siano orientate a sviluppare le competenze fondamentali, a garantire il raggiungimento degli standard stabiliti, siano attente a promuovere il protagonismo dell'alunno, chiamato ad "apprendere ad apprendere", siano sufficientemente flessibili per consentire un insegnamento individualizzato negli obiettivi da raggiungere ed un apprendimento personalizzato nei modi e nei tempi per conseguirli.

In questa ottica, la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione educativa appartengono a tutti i docenti e rappresentano tratti essenziali della funzione docente. La valutazione, nella scuola di base, assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo. L'attestazione dei traguardi intermedi via via raggiunti negli apprendimenti sarà affidata a sobrie schede di valutazione, mentre la certificazione delle competenze sarà proposta in un'ottica sperimentale solo per l'ultimo anno del ciclo di base, come descrizione degli esiti raggiunti da ciascun allievo rispetto a criteri [standard] preventivamente definiti, sulla base di un modello nazionale definito da questo Ministero.

Altre eventuali forme di documentazione dei processi formativi (dossier, cartelle, portfolio, ecc.) saranno rimesse alla piena autonomia delle scuole, segnalando il loro carattere prettamente formativo e didattico, di supporto ai processi di apprendimento degli allievi, essendo esclusa tassativamente ogni loro funzione di certificazione, attestazione, valutazione. Così come resta esclusa ogni funzione "pubblica" e "amministrativa" di tali documenti che attengono esclusivamente alla relazione educativa alunno-insegnante-genitori. Ciò in rigorosa coerenza con le raccomandazioni dell'Autorità di Garanzia per la Privacy e con gli orientamenti della giurisprudenza amministrativa ed ordinaria in materia.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

INDICAZIONI PER IL CURRICOLO (D.M. 31/7/2007)

...

L'organizzazione del curricolo

Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche, le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa. Il curricolo si delinea con particolare attenzione alla continuità del percorso educativo dai 3 ai 14 anni. Ogni scuola predispose il *curricolo*, all'interno del Piano dell'offerta formativa, nel rispetto delle finalità, dei *traguardi per lo sviluppo delle competenze*, degli *obiettivi di apprendimento* posti dalle Indicazioni. Il curricolo si articola attraverso i *campi di esperienza* nella scuola dell'infanzia e attraverso le *discipline* nella scuola del primo ciclo.

Campi di esperienza

I campi di esperienza sono luoghi del fare e dell'agire del bambino orientati dall'azione consapevole degli insegnanti e introducono ai sistemi simbolico-culturali. Le scuole, all'interno della loro autonomia didattica, articoleranno i campi di esperienza al fine di favorire il percorso educativo di ogni bambino, aiutandolo a orientarsi nella molteplicità e nella diversità degli stimoli e delle attività.

Discipline e aree disciplinari

Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica promuove l'organizzazione degli apprendimenti in maniera progressivamente orientata ai saperi disciplinari; promuove inoltre la ricerca delle connessioni fra i saperi disciplinari e la collaborazione fra i docenti. Il raggruppamento delle discipline in aree indica una possibilità di interazione e collaborazione fra le discipline (sia all'interno di una stessa area, sia fra tutte le discipline) che le scuole potranno delineare nella loro autonomia con peculiari modalità organizzative.

Nella scuola primaria, l'autonoma progettualità delle scuole prevede e organizza l'affidamento degli insegnamenti ai diversi docenti, con riferimento alla professionalità e alle inclinazioni, mentre nella scuola secondaria di primo grado si opererà tenendo conto delle classi di concorso.

L'insegnamento della Religione Cattolica è disciplinato dagli accordi concordatari in vigore. I traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento saranno definiti d'intesa con l'autorità ecclesiastica, come da disposizione concordataria.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze

Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, per i campi di esperienza e per le discipline, vengono individuati traguardi per lo sviluppo delle competenze. Tali traguardi, posti al termine dei più significativi snodi del percorso curricolare, dai tre a quattordici anni, rappresentano riferimenti per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno.

Obiettivi di apprendimento

Gli obiettivi di apprendimento sono definiti in relazione al termine del terzo e del quinto anno della scuola primaria e al termine del terzo anno della scuola secondaria di primo grado. Sono obiettivi ritenuti strategici al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti dalle Indicazioni.

Valutazione

Agli insegnanti compete la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione didattica, nonché la scelta dei relativi strumenti nel quadro dei criteri deliberati dai competenti organi collegiali. La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.

Alle singole istituzioni scolastiche spetta poi la responsabilità dell'autovalutazione, che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, ai fini del suo continuo miglioramento, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o dati che emergono da valutazioni esterne.

L'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione ha il compito di rilevare la qualità dell'intero sistema scolastico nazionale, fornendo alle scuole, alle famiglie e alla comunità sociale, al Parlamento e al Governo elementi di informazione essenziali circa la salute e le criticità del nostro sistema di istruzione, e questo all'interno di un confronto internazionale che oggi va assumendo sempre più rilevanza.

SCAFFALE - TESTI SUL PORTFOLIO

- I. Benzoni (a cura di), *Portfolio delle competenze e processi di personalizzazione*, Junior, Bergamo, 2004, pp. 164.

Il volume, che raccoglie contributi di più autori, affronta il tema del portfolio collocandolo, innanzi tutto, all'interno di precise matrici e prospettive culturali legate alla 'valutazione autentica' e all'idea di attuazione della personalizzazione come pluralità di strategie didattiche.

Sviluppa poi una riflessione sul rapporto tra portfolio e cultura organizzativa, andando ad esplorare i collegamenti tra lo strumento e l'organizzazione del sistema di valutazione-documentazione dell'istituto scolastico.

A tal fine, offre una traccia-guida di domande possibili che possono orientare i docenti nella collocazione del portfolio all'interno del sistema stesso.

- M. Castoldi, *Portfolio a scuola*, La Scuola, Brescia, 2005, pp. 186.

Il testo è articolato in tre parti ognuna delle quali intende offrire delle risposte a tre quesiti fondamentali:

- perché il portfolio;
- che cos'è il portfolio;
- come costruire il portfolio.

Nella prima sezione si esamina il rapporto tra portfolio, apprendimento - insegnamento-valutazione.

Nella seconda i significati, le diverse tipologie, e gli strumenti complementari del p.

Nella terza parte, che è anche quella più estesa, vengono fornite piste di lavoro e di approfondimento per la costruzione del portfolio: presupposti formativi, revisione delle pratiche professionali definizione dei criteri di valutazione e dei compiti di prestazione, modalità di coinvolgimento dei soggetti.

- M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Fabbri, Milano, 2003, pp. 143.

Lo sfondo culturale che l'autore prende in considerazione per collocare il tema del portfolio è ancora una volta quello della 'valutazione autentica'. Il volume, infatti, apre con alcune critiche alla valutazione tradizionale e formula la necessità di restituire valore alla valutazione scolastica.

Per questo, approfondisce il tema della valutazione che cerca di rendere operativo attraverso precise domande: cosa valutare, chi valuta, quando valutare, come valutare.

Il testo si articola in otto sezioni molto snelle, intervallate da box per letture di approfondimento e da una rubrica 'Domande / Risposte'.

L'autore, tra i primi in Italia ad avere affrontato i temi correlati all'impostazione del portfolio, esamina tutte le tematiche più rilevanti relative alla introduzione nella scuola del portfolio medesimo: il p. dello studente, che cos'è, lo sfondo educativo, i modelli di insegnamento, la valutazione, in generale e del p. stesso, la progettazione, la relazione tra insegnanti, studenti e genitori. Al termine di ogni sezione, la rubrica 'Domande / Risposte' rende più operative le questioni che si devono affrontare, finalizzando il tutto ad una corretta impostazione di questo strumento formativo.

Da sottolineare, in particolare, i due capitoli sulla valutazione in cui l'autore spiega la funzione di nuovi strumenti valutativi, quali le rubriche, che rappresentano un interessante approccio al problema.

- M. Famiglietti (a cura di), *Sperimentare aiuta la qualità della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2004.

Il volume raccoglie i materiali realizzati dall'I.C. di Monghidoro (BO) nel corso di una sperimentazione 'assistita' relativa all'applicazione della Riforma Moratti.

Nel testo è contenuto anche un contributo di Maria Lucia Giovannini, *Portfolio e Progetto Nazionale di Sperimentazione*, in cui si evidenzia l'asse centrale di costruzione del portfolio tra allievo e insegnante.

La riflessione condotta dalla prof. M. L. Giovannini è corredata da un ampio riferimento bibliografico di autori stranieri e italiani.

- T. Loschi, *Il Portfolio nella scuola dell'infanzia. Un manuale operativo per tutte le insegnanti*, Del Borgo Scuola, 2004, pag. 160.

Il volume, dopo una prima parte in cui si sottolinea l'importanza di una valutazione complessa e contestualizzata, offre una serie di modelli di schede operative che possono essere utili per la costruzione del portfolio.

Le schede, alcune da compilare da parte dei docenti, altre da parte dell'alunno, sembrano veicolare un'idea di portfolio come strumento di documentazione di osservazioni e giudizi degli adulti e di test per gli alunni (prove di verifica di conoscenze e abilità) che hanno l'obiettivo di saggiare le abilità legate ai campi di esperienza.

- M. Pasciuti, *Il portfolio delle competenze individuali (nella scuola primaria e secondaria di I grado)*, Spaggiari, Parma, 2005, pp. 240.

Il testo colloca i temi collegati al portfolio al dibattito sollevato dalla legge 53/2003 e al D. L.vo 59/2004, approfondendo alcune parole ‘calde’ dell’attuale impianto riformatore.

Nei primi tre capitoli si affrontano i problemi del portfolio a livello internazionale, europeo e italiano; le tematiche legate al concetto di competenza; le tematiche relative alla personalizzazione - competenze individuali.

Nei successivi tre capitoli si esaminano i seguenti aspetti:

- il portfolio nei documenti della Riforma;
- idee e proposte per costruire il portfolio;
- pagine di esempi.

Il volume si chiude con la normativa di riferimento dal 1999 al 2004.

- T. Pedrizzi, V. Fabbricatore (a cura di), *Il portfolio. L'esperienza nelle scuole lombarde*, IRRE Lombardia/Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 334.

Il volume presenta innanzitutto un panorama storico e geografico a livello internazionale, in cui appare con chiarezza la valenza formativa del portfolio nell’ottica della valutazione autentica.

In secondo luogo propone strumenti, prodotti, riflessioni di un’esperienza di progettazione ed utilizzo di diverse tipologie di portfolio nell’ambito di una ricerca dell’IRRE Lombardia che ha coinvolto 14 istituti di scuola superiore e 1000 studenti.

Una sezione del volume a cura di F. Cicardi raccoglie esperienze, modelli e riflessioni sull’introduzione del portfolio delle competenze nella scuola primaria, a partire dalla sperimentazione proposta dal D.M 100 per l’anno scolastico 2002-03.

Il libro si chiude con una bibliografia commentata in modo essenziale e con una sitografia introduttiva per le prime navigazioni nel web.

Sommario: Il portfolio come strumento formativo e certificativi. La ricerca. Quattordici esperienze per mille studenti. Dalle esperienze: protagonisti, processi e ricadute pedagogiche. Il portfolio delle competenze nella scuola primaria. Il portfolio elettronico. Portfoli stranieri.

- M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano, 2004, pp. 287.

È il concetto di competenza il ‘cuore’ del libro che, dopo averne esplorato l’evoluzione negli ultimi cinquant’anni, lo contestualizza all’interno del dibattito attuale sul portfolio.

A tale proposito, l’autore suggerisce la possibilità di promuovere e valutare le com-

petenze (e quindi di utilizzare il portfolio per questo), ma le colloca in un discorso di ‘nuova didattica’ decisamente cogente.

In pratica: solo una nuova idea del ‘fare scuola’, di proporre l’apprendimento, di sollecitare strategie per imparare ad imparare può consentire ai docenti di parlare di competenze e non di semplici conoscenze e perciò di intervenire sul piano valutativo per metterle a fuoco. Operazione, questa, che richiede la padronanza di precisi metodi di insegnamento e strategie di valutazione.

È solo nella prospettiva di una valutazione autentica, supportata da una nuova didattica, che può avere senso il portfolio.

- P. G. Rossi, *Progettare e realizzare il portfolio*, Carocci, Roma, 2005, pp. 216.

Il portfolio, secondo l’autore, nasce dalla necessità di una valutazione autentica ed è finalizzato a promuovere le condizioni di un apprendimento significativo.

Tale strumento interagisce con la didattica; richiede pertanto una partecipazione attiva sia dell’insegnante che dell’allunno.

In particolare, il testo sviluppa i vantaggi che il soggetto che apprende può trarre dall’utilizzo del portfolio, con riferimento soprattutto ai processi di autoconsapevolezza e riflessione personale.

- N. Serio, *Guida pratica al portfolio*, Gulliver, Chieti, 2005, pp. 446.

Il volume, che comprende anche due modelli di portfolio, uno per la scuola dell’infanzia e uno per la scuola primaria, offre indicazioni operative per la costruzione e la compilazione dello strumento.

Per la costruzione, presenta una struttura organizzata in sezioni: la realtà del bambino, valutazione, orientamento, profilo del bambino in uscita dalla scuola.

Per la compilazione, presenta pagine di esempi.

- M. Spinosi, *Valutazione e portfolio*, Tecnodid, Napoli, 2005, pp. 209.

Il testo si compone di tre parti:

- la fondazione teorica;
- il laboratorio;
- gli strumenti.

Nella prima sezione vengono esaminati i diversi passaggi dei modelli di valutazione (dagli anni Settanta a oggi), soppesando i pro e i contro dei diversi punti di vista.

In questa panoramica viene dedicato un capitolo molto ampio (oltre 40 pagine) alle nuove risposte veicolate dall’introduzione del portfolio.

La seconda parte ‘Il laboratorio’, sviluppa un percorso operativo di costruzione di

un progetto-portfolio all'interno di una istituzione scolastica, soffermandosi su tre fasi: avvio, attuazione, chiusura.

Nella terza sezione vengono presentati portfolios europei, strumenti di valutazione e autovalutazione, 'rubriche' per i rapporti con le famiglie e strategie per promuovere comportamenti metacognitivi.

• L. Tuffanelli, *Il portfolio delle competenze - Guida per l'insegnante all'uso del portfolio*, Erickson, Trento, 2004, pp. 210.

Il volume di Luigi Tuffanelli è centrato su una serie di passaggi finalizzati ad agevolare il lavoro dei docenti nella predisposizione del portfolio.

Si parte dal presupposto che il destinatario sia l'allievo e su questa finalizzazione vengono identificate sette aree di lavoro:

- la mia situazione scolastica;
- la mia autostima;
- il diario delle mie scoperte;
- prodotti e progetti;
- i miei stili;
- le mie strategie per...;
- le mie convinzioni su ciò che devo fare.

Ognuno dei sette ambiti viene esemplificato anche operativamente nell'intento di circoscrivere maggiormente l'attività di allievi e insegnanti.

Il testo si chiude con un esempio di compilazione: il caso di Maria.

• B.M. Varisco, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma, 2004, pp. 400.

Sono sostanzialmente tre le questioni che il testo affronta:

- la filosofia educativa che funge da sfondo culturale all'attuale dibattito su nuove prassi valutative;
- le questioni e i nodi problematici che queste pongono;
- le esperienze e i progetti internazionali che hanno contribuito alla messa a punto di nuovi scenari e nuove pratiche di valutazione.

È all'interno di tale cornice di riferimento che l'autrice, attenta studiosa, parla di portfolio come 'amplificatore metacognitivo', come strumento soprattutto diretto all'alunno e dell'alunno, che ha come obiettivo prioritario quello di favorire, valorizzare, allenare forme di co-autovalutazione.

L'idea di portfolio che emerge dal volume è sostanzialmente quella di uno (e nemmeno l'unico) dei nuovi strumenti di *new assessment* che la ricerca e la letteratura internazionale più recente consegnano al dibattito, e che sembra non coincidere con l'idea di portfolio che i documenti ministeriali contemporanei consegnano alla scuola italiana oggi.

BIBLIOGRAFIA

- A. M. Ajello, C. Belardi, *Realizzare il portfolio digitale: manuale per l'uso*, Progetto INTRA, 2004.
- Arter J. A., Spandei V., *Using portfolios of student work in instruction and assessment*, *Educational Measurement: Issues and Practice*, n.11, 1, 1992.
- Benvenuto G., *Dare i voti a scuola*, Carocci, Roma, 2003.
- I. Benzoni, *Portfolio delle competenze e processi di personalizzazione*, Junior, Bergamo, 2004.
- Birenbaum M., Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment in Birenbaum, M., Dochy, F.J.R.C. (eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*, Kluwer Academic Publishers Group, Netherlands, Dordrecht, 1996.
- Borsani M., Ceruti M.A., Lopriore L., *La Trasversalità del Portfolio: dall'autovalutazione alla continuità*, in LEND anno XXIII n. 5, dicembre 2004.
- M. Castoldi, *Portfolio a scuola*, La Scuola, Brescia, 2005.
- M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri, 2003.
- M. Comoglio, *Insegnare e valutare con il portfolio* in Cristanini D. (a cura di), *La nuova scuola primaria*, Milano, Fabbri, 2004.
- N. Capaldo, L. Rondanini, *Dirigere scuole*, Erickson, Trento, 2005.
- M. Comoglio, *La valutazione autentica*, in *Orientamenti Pedagogici*, 49.1, 2002.
- M. Comoglio, *Il Portfolio: strumento di valutazione autentica*, in *Orientamenti Pedagogici*, 49.1, 2002.
- G. Domenici, M.T. Gandolfo, *Il Dossier personale dell'allievo*, Unità 4, Corso di Perfezionamento in Didattica dell'Orientamento, Università degli Studi di Roma Tre, 2000.
- M. L. Giovannini, *Portfolio e Progetto nazionale di sperimentazione*, in: I.C. Monghidoro, *Sperimentare aiuta la qualità della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2004.
- Guasti L., *Valutazione e innovazione*, De Agostini, Novara, 1996.
- L. Lopriore, *L'uso del portfolio a scuola*, in *La Ricerca*, Torino, 1998.
- L. Lopriore, Salerno A., *Il portfolio come strumento di valutazione dell'allievo*, in *CADMO*, Tecnodid, IX, n.2, 2001.
- L. Mariani, *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna, 2001, Oxford University Press, 2004.
- K. Morrow (ed.), *Insights from the Common European Framework*, Oxford, Oxford University Press, 2004.

-
- D. Nunan, *The Learner-centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- M. Pasciuti, *Il Portfolio delle competenze individuali*, Spaggiari, Parma, 2005.
- T. Pedrizzi, V. Fabbriatore (a cura di), *Il Portfolio delle competenze nella scuola primaria*, Franco Angeli, Milano, 2004
- M. Pellerey, *Valutare nella formazione professionale*, Trento, Provincia Autonoma di Trento, 1996.
- M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze, 2004.
- M. Pellerey, *Il portfolio progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, ISRE, n.2, 2000, pp. 5-28.
- C. Petracca, *Guida al portfolio*, Elmedi, Milano, 2005.
- P. Plessi, *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia, 2004.
- M. Spinosi, *Valutazione e portfolio*, Tecnodid, Napoli, 2005.
- L. Tuffanelli, *Il portfolio delle competenze*, Erickson, Trento, 2004.
- B. M. Varisco, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma, 2004.
- E. Zecchi, *Per una valutazione autentica in classe*, in "L'educatore", Fabbri, Milano, giugno 2005.

Postfazione

UN 'PONTE' VERSO NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI

Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli**

**Dirigenti Tecnici - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Scenari in movimento

La scuola italiana negli ultimi dieci anni è stata attraversata da un ampio dibattito su possibili nuovi assetti curricolari ed organizzativi, sia in relazione alla riconosciuta autonomia delle istituzioni scolastiche (1997), sia in previsione di riforme degli ordinamenti (2000 e 2003) che però hanno stentato a tradursi in effettivi e condivisi cambiamenti.

Sullo sfondo, scenari culturali ed esistenziali sempre più complessi (globalizzazione, nuove tecnologie, pervasività della comunicazione, stili di vita) hanno rimesso in discussione le stesse finalità del sistema educativo, il suo modo di operare, il 'senso' che insegnanti ed allievi possono ancora dare al loro incontrarsi quotidiano nelle aule scolastiche.

Contesti complessi e situazioni problematiche, di fronte ai quali non ci si può scoraggiare, in quanto si ritiene che solo la riflessione, la ricerca permanente, la valorizzazione del 'sapere' della scuola possono offrire una bussola di orientamento per le scelte da compiere per un futuro da riscrivere giorno dopo giorno.

In tutta Europa è ormai evidente che lo sviluppo ed il miglioramento delle pratiche educative non avvengono più attraverso le grandi ingegnerie di ordinamento o le grandi costruzioni curricolari, ma principalmente attraverso le iniziative delle scuole autonome, la responsabilità sociale delle comunità locali, le 'passioni' competenti di insegnanti e dirigenti.

Le vere riforme sono quelle che prendono piede nelle aule delle nostre scuole, che rispondono ad effettive esigenze di apprendimento e di crescita degli allievi, di 'benessere' e di motivazione per i docenti.

È in quest'ottica che è stato pensato e realizzato in Emilia-Romagna il progetto di ricerca congiunto USR-IRRE sulle innovazioni curricolari e pedagogiche, di cui si discute da qualche anno nella scuola italiana. Lo spunto è stato il dibattito innescato dai provvedimenti varati nel 2004 per il primo ciclo di istruzione (nuove indicazioni programmatiche e nuovi dispositivi pedagogici ed organizzativi), con la decisione di offrire alla scuola regionale un'opportunità di ricerca 'plurale', cioè senza la presunzione di fornire risposte definitive, pregiudizialmente ostili o favorevoli, ma aperta al libero confronto tra esperti, al dialogo con la scuola quotidiana, con attenzione ai movimenti reali (le associazioni professionali, i gruppi di ricerca, le reti di scuole).

Ci piace segnalare il metodo adottato e i primi frutti della ricerca su discipline e modelli organizzativi.

Le 'officine' del curricolo

Superata la stagione dei programmi nazionali ed il rischio del 'fai da te' di un'autonomia male intesa, è necessario costruire le coordinate condivise di un progetto culturale nazionale (gli indirizzi nazionali per il curricolo). Ma per farlo non ci si può affidare solo ad esperti o commissioni più o meno estese, più o meno rappresentative. Anche la migliore elaborazione resta 'lontana' e non 'incide' sulla scuola se non si adotta un processo molto aperto, corale, di ascolto e di elaborazione partecipata dal basso. Si decide di cambiare, se si capisce che il cambiamento scaturisce dalla comunità professionale di riferimento, se l'innovazione è percepita come il frutto riconosciuto del lavoro e delle fatiche di tanti.

Ci piace pensare agli oltre 200 ricercatori, dirigenti scolastici, universitari, ispettori, insegnanti, impegnati nei gruppi di lavoro in Emilia-Romagna, come alle maestranze di un'officina ove si forgiavano i curricoli prossimi venturi. Un'officina capace (pur con tutti i limiti di risorse, tempo, disponibilità) di rappresentare una sorta di commissione 'decentrata' sul territorio, in grado di raccogliere le migliori intuizioni ed esperienze didattiche presenti nella realtà regionale, per dare voce alle competenze ed al sapere espresso dalle università e dalle scuole, al fine di tradurre tutto questo in materiali di lavoro per i 'costruttori di curricoli', che non risiedono solo a Roma, ma ormai – a buon diritto – in ogni scuola.

Lo scopo non è solo quello di rendere omaggio alla democrazia formale, di 'ascoltare' tanti, ma di 'approfittare' dell'occasione per coinvolgere un gran numero di operatori scolastici (ma anche di genitori e cittadini, come è avvenuto in Francia con il *Documento Theloit*) attorno al futuro progetto della scuola, partendo da un'analisi realistica dello 'stato dell'arte' e costruendo programmi e curricoli che siano effettivamente alla portata di studenti ed insegnanti: un po' più ambiziosi di ciò che già si fa normalmente a scuola, ma non troppo distanti dalle esperienze migliori, per dare il senso della praticabilità e sostenibilità delle nuove proposte.

Le prime indicazioni della ricerca

Dal lavoro dei gruppi, alcuni centrati sulla dimensione disciplinare (l'ambientazione dei saperi nelle pratiche didattiche), altri su dispositivi pedagogici (la coerenza tra scelte educative ed organizzative), scaturiscono preziose indicazioni per i futuri assetti della scuola di base.

Le scuole, alla luce del nuovo quadro normativo, si aspettano indirizzi curriculari che sappiano coniugare il protagonismo delle scuole autonome con le garanzie e le responsabilità nazionali. I documenti dovrebbero chiarire:

- 1) *traguardi di competenze* (o profili di competenza) in forma di standard formativi in uscita da ogni insegnamento scolastico (sul modello del *framework* europeo per la lingua straniera), utili ai docenti, ai ragazzi, al sistema sociale, sia come regolazione, sia come base della certificazione;
- 2) *obiettivi (specifici) di apprendimento*, come indicazioni curriculari, più sobrie di quelle attuali, condivise dalla comunità scientifica, in dialogo con la scuola migliore, di carattere puramente orientativo, da utilizzare intelligentemente nella costruzione dei curricula 'reali';
- 3) *livelli essenziali delle prestazioni* (LEP), in termini di funzionamento e di servizio culturale da garantire in tutte le scuole del territorio nazionale, a prescindere dalle specifiche condizioni locali. Sono prescrittivi per la scuola e sottoposti a verifica interna ed esterna (mediante autovalutazione, controllo di gestione, valutazioni di sistema).

Siamo fiduciosi che i materiali messi a disposizione nei 16 volumi della 'collana' dei gruppi di ricerca operanti in Emilia-Romagna (circa 2.000 pagine a stampa¹) possano rappresentare uno stimolo per far crescere la partecipazione e la professionalità degli operatori scolastici.

Ma la risposta, ora, appartiene solo ai lettori.

¹ Altri materiali saranno disponibili in rete sul sito *web: <http://85.18.135.22/gruppicerca/>*, non aperto al pubblico alla data di pubblicazione del volume.

Collana 'Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna'

Piano della collana (2007)

N.	Titolo
1	Arte
2	Attività motorie
3	Geografia
4	Lingua italiana
5	Lingue straniere
6	Matematica
7	Musica
8	Scienze
9	Storia
10	Tecnologia
11	Funzioni tutoriali
12	Unità di apprendimento
13	Idea di persona
14	Laboratori
15	Personalizzazione
16	Valutazione formativa e portfolio

I volumi della Collana sono pubblicati dalla Casa editrice Tecnodid di Napoli.

Una copia dei testi è inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel. 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it
Sito web: www.istruzioneer.it

Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni relative alla distribuzione dei volumi: Anna Monti - Tel. 051 4215733
E-mail: anna.monti@istruzione.it