

## I insegnare e valutare con il portfolio di Mario Comoglio

Il saggio proposto è stato pubblicato come saggio introduttivo al volume "La Nuova scuola primaria", ed. Fabbri

- Introduzione

Introduzione del *portfolio* come modalità di valutazione è senza dubbio la novità più significativa introdotta dalla riforma scolastica da poco approvata nel nostro paese (*La Riforma degli Ordinamenti Scolastici*, legge 53/2003). Nonostante questo, non appare comunque privo di fondamento ritenere che tale novità possa assumere un valore accessorio e trascurabile rispetto ad altri numerosi aspetti ed elementi presenti in varie parti del piano della riforma quali i programmi, il curricolo e la didattica più in generale. Se ciò avvenisse, non ci sarebbe da stupirsi. La tradizione scolastica italiana è sempre stata, infatti, molto più interessata a trattare questo genere di temi che non quello della valutazione. A riprova di tale osservazione basterebbe scorrere gli articoli e i lavori dedicati alla recente riforma della scuola che più di frequente ricorrono da alcuni mesi a questa parte nei periodici di istruzione e di educazione. Da un rapido esame emergerebbe subito come non solo il numero degli articoli dedicati al portfolio è piuttosto ridotto, ma che soprattutto tale tema è oggetto di interpretazioni e descrizioni così diverse fra loro da indurre il sospetto di una conoscenza di esso alquanto approssimativa. A dir la verità tutto questo sembra per molte ragioni giustificabile. Come strumento di valutazione o di orientamento, il portfolio non nasce nella nostra scuola come punto di arrivo di riflessioni e di problematiche sorte dentro il vissuto scolastico. Negli ultimi decenni, il lavoro quotidiano degli insegnanti si è giovato di schede di valutazione molto articolate e precise. Ma è apparso evidente che anche l'uso di tali strumenti non ha contribuito a risolvere una serie di problemi di fondo connessi al processo stesso della valutazione, come spostare l'interesse degli studenti e dei genitori dal "voto" all'esame descrittivo degli apprendimenti conseguiti e di quelli ancora da conseguire; fornire giudizi sintetici e globali, sia intermedi che finali, non sulla base di prove isolate focalizzate sulla ripetizione più o meno precisa di contenuti studiati o ascoltati, ma sulla "reale" dimostrazione di quanto acquisito, e, ancora, cambiare la percezione della valutazione da parte degli studenti da processo fondato su criteri "preselezionati" di giudizio e ampiamente legati a fattori di natura soggettiva dell'insegnante, a processo aperto alla collaborazione e partecipazione responsabile di tutti, insegnante e studenti. Il riflettere sui problemi presenti nell'attuale modello di valutazione scolastica costituisce un buon punto di partenza per arrivare a comprendere come l'introduzione dello strumento del portfolio possa essere una valida proposta di soluzione.

- Le ragioni fondative del portfolio

Per un tempo abbastanza lungo la scuola ha svolto la sua "missione" a partire da un preciso concetto di insegnamento e da un altrettanto preciso concetto di valutazione strettamente allineato con il primo. Durante questo tempo nessuno con probabilità ha mai veramente messo in dubbio la fondatezza di tale realtà come anche quella di altre realtà ad essa connesse. Chi, per esempio, ha messo mai in dubbio che fosse compito specifico dell'insegnante valutare l'apprendimento dello studente e che tale compito fosse un ruolo (o potere?) che gli appartenesse? D'altra parte era anche abbastanza ovvio che le cose stessero in questo modo, dal momento che l'insegnante era la figura centrale attorno a cui ruotava tutto ciò che avveniva nel contesto della classe. L'insegnante "sapeva" ciò che era da insegnare e come insegnarlo, "sapeva" ciò che lo studente doveva apprendere e come apprenderlo, "sapeva" giudicare in modo corretto, oggettivo ed equo più di quanto potesse fare chiunque altro.

Nel sistema di mondo in cui è stato concepito e realizzato, tutto questo non ha mai creato alcun problema, perché, in fondo, a tutti è sembrato che non potesse essere che così. Tuttavia una tale situazione non appare oggi tanto normale e naturale di fronte ai rapidi cambiamenti che sembrano caratterizzare la nostra attuale società, quali, per esempio, la forte moltiplicazione delle fonti del sapere o la rapida ed incessante evoluzione delle conoscenze accompagnata dalla loro altrettanto rapida obsolescenza. Questi cambiamenti, infatti, hanno finito con l'influenzare anche il mondo della scuola determinando delle inevitabili conseguenze. Tra le conseguenze più vistose – per restare in linea con il tema di questo lavoro – è sufficiente qui citare la revisione del concetto di apprendimento tradizionale che appare ormai come troppo ristretto all'ambiente entro il quale è prodotto e valutato, il "decentramento" delle responsabilità di quanto avviene in classe dalla figura unica dell'insegnante al gruppo più vasto degli studenti, e, ancora, il riconoscimento della introduzione di criteri di valutazione più giusti e appropriati in risposta all'aumento delle condizioni di eterogeneità della classe a vari livelli. Proviamo a esaminare con attenzione qualcuno di questi aspetti.

### *L'apprendimento e la valutazione tradizionali*

Ad osservatori attenti non sarà sfuggito il fatto che il contenuto di ciò che si apprende a scuola e il modo in cui tale contenuto viene valutato è sempre più o meno in stretta relazione con la cultura – le percezioni, le sensibilità e gli interessi – del tempo in cui essi si collocano. Questo aspetto di relazionalità si coglie a volte con estrema chiarezza in alcune espressioni popolari. Per esempio, a proposito dei cambiamenti nei contenuti di apprendimento, si sente spesso dire da persone non più giovani: "Ah, se avessimo potuto imparare le cose che oggi i ragazzi studiano a scuola!". L'aspetto di relazionalità è rilevabile non solo in senso diacronico, cioè al mutare dei tempi, ma anche in senso sincronico, cioè al mutare delle situazioni. A parità di livelli di scuola e di discipline di insegnamento, vi possono essere insegnamenti e apprendimenti diversi e di conseguenza valutazioni diverse connesse al fatto che insegnanti della stessa disciplina, condizionati dalle situazioni, si propongono obiettivi di apprendimento diversi, utilizzano strumenti di accertamento diversi e quindi formulano giudizi di apprendimento diversi.

I contenuti di apprendimento proposti e le modalità adottate per valutarli sono anche strettamente legati a costrizioni di natura contestuale. È risaputo che l'insegnante "non" può insegnare quanto e come vuole: gli obiettivi che si dà e quelli che alla fine consegue sono in qualche modo influenzati dal "clima" (stato di benessere) che riesce a instaurare in classe, dai modelli di motivazione che sceglie di perseguire o che trova, dal livello di impegno che è in grado di attivare negli studenti, e altro ancora. A livello di valutazione, la conseguenza sarà che l'insegnante dovrà scegliere le modalità, fra quelle a sua disposizione, che siano più appropriate al livello e alla qualità dei risultati che ha potuto raggiungere rispetto alle proprie attese.

Oltre a tutti i fattori già indicati – temporali, situazionali e contestuali – che incidono sugli apprendimenti scolastici da acquisire e sui modi per valutarli, ne esistono anche altri facilmente rilevabili nelle generazioni attuali più giovani sia dentro le aule scolastiche che fuori. Si sa che oggi gli studenti coltivano interessi, sviluppano conoscenze, seguono percorsi che pur essendo apprendimenti reali non vengono riconosciuti come tali perché non corrispondono a obiettivi indicati in un curriculum ufficialmente prestabilito. Nel passato, dove tutto l'apprendimento rimaneva sotto il controllo del sistema scolastico, la valutazione poteva forse essere considerata come comprensiva di "tutto" ciò che lo studente apprendeva. Nel presente, dove l'ampiezza e la diversità degli apprendimenti non possono essere rigidamente ridotti entro confini precisi e controllabili, l'azione di valutazione dovrebbe perdere il proprio carattere tradizionale di "autoreferenzialità" per raccogliere, appunto, non ciò che lo studente

ha appreso come riflettente ciò che gli è stato insegnato, quanto invece ciò che effettivamente ha appreso o che avrebbe potuto ulteriormente apprendere.

### *I dubbi riguardo alla valutazione delle abilità e non delle conoscenze*

Di recente si è sviluppata l'idea della possibilità di attribuire valutazioni più centrate sulle abilità dimostrate di fronte al rapido cambiamento delle conoscenze.

Sebbene sia sembrato che abbia risolto alcuni problemi, in realtà tale prospettiva ha sollevato molti dubbi. Appare praticamente impossibile valutare le abilità prescindendo dalle conoscenze. Conoscenze e abilità si trovano nella realtà strettamente congiunte e sono separabili solo ad un livello puramente astratto. Di fatto, si potrebbe valutare la bontà di un ragionamento logico o plausibile utilizzando conoscenze evidentemente contraddittorie? Per essere più chiari, si potrebbe dire che uno studente ha una buona "abilità descrittiva di un periodo storico" se collocasse nella sua descrizione insieme la contemporaneità di Napoleone, di Giulio Cesare e delle Crociate? Si potrebbe dire che uno studente ha una buona "abilità di risolvere problemi" quando commette errori nella comprensione testuale dei quesiti posti e fa errori nel connettere fra loro le informazioni fornite?

Sebbene teoricamente distinguibili, conoscenze e abilità si integrano e interagiscono in modo molto complesso. Non si possono esprimere abilità senza l'utilizzo di conoscenze, ma è possibile possedere conoscenze senza possedere le abilità per usarle. Non possiamo valutare la padronanza di abilità senza considerare anche le conoscenze a cui esse fanno riferimento. Non si può neppure dire che il possesso di un'abilità in un certo ambito (per esempio, matematica) assicuri una buona competenza fuori dello stesso ambito. La relazione tra abilità e conoscenze si complica assai di più quando osserviamo prestazioni complesse che richiedono l'integrazione produttiva di abilità diverse e conoscenze tratte da ambiti diversi. Ma non si deve dimenticare come la padronanza di abilità e il dominio delle rispettive conoscenze non siano in grado di predire da sole un uso effettivo di esse in contesti reali. Per questo caso è fondamentale il possesso di disposizioni anche se queste possono essere presenti senza abilità e conoscenze. Tutto ciò dimostra come la valutazione delle abilità sia assai complessa e non facilmente risolvibile prescindendo dalle conoscenze e dalle disposizioni.

### *La difficoltà fondamentale di attuare una valutazione giusta*

Sebbene si prestino a numerose critiche circa il loro potere di fornire valutazioni adeguate dell'apprendimento, è anche vero però che le cosiddette prove "oggettive" sembrano soddisfare l'esigenza di un maggiore livello di giustizia rispetto ad altri tipi di prove. È difficile, infatti, che qualcuno possa ritenere "giuste", per esempio, le interrogazioni orali che di solito sono proposte nella scuola rispetto ad altre prove che sembrano essere meno dipendenti da fattori occasionali e da giudizi soggettivi. A proposito della "oggettività/giustizia" delle prove di valutazioni scolastiche, si esaminino queste scenette di vita quotidiana in classe.

- *Caso-1.* Mentre corregge l'ultimo compito che ha dato alla classe, ad Andrea capita di fare alcune riflessioni su due dei suoi studenti: Lucia, sebbene non abbia fatto un compito a livello di sufficienza, si sta impegnando seriamente per superare le sue lacune, e il risultato che ha appena ottenuto dimostra che è sulla buona strada. Matteo, invece, pur potendo fare molto meglio di quello che fa, è svogliato, si impegna solo il minimo sufficiente. Perché allora non incoraggiare Lucia riconoscendole lo sforzo fatto e "castigare" un po' Matteo che non si impegna quanto potrebbe?

- *Caso-2.* Nella classe di Marilena, cinque dei suoi ventidue studenti sono immigrati e arrivati in Italia da poco tempo. Tuttavia non solo loro ma anche gli altri ragazzi hanno notevole difficoltà con la lingua italiana. Marilena è lacerata da un grande dilemma. Le sembra che se valutasse gli allievi italiani secondo i criteri con cui valuta gli immigrati sarebbe 'imparziale' con questi ultimi, ma ingiusta con i primi, e viceversa.

- *Caso-3.* Laura oggi ha deciso di interrogare. Invita un primo studente e gli pone alcune domande. Poi invita un secondo studente, ma nel momento in cui pensa alle domande da porgli, è assalita da un dubbio. Si chiede: "Come devo fare per rivolgergli domande che siano della stessa difficoltà di quelle rivolte prima al suo compagno?". Dopo qualche istante di riflessione fa una domanda, poi un'altra... Nonostante lo sforzo, Laura ha l'impressione che questo secondo studente sia stato penalizzato con domande più difficili, ma d'altra parte pensa: "Potevo mai fargli le stesse domande del primo?".

Questi casi molto semplici e di esperienza quotidiana dimostrano come sia molto difficile se non impossibile riuscire a dare valutazioni davvero "giuste".

Le prove oggettive da questo punto di vista, pur non essendo uno strumento adeguato a valutare l'apprendimento, hanno dimostrato di essere molto più efficaci nel venire incontro a questa attesa: ogni studente è valutato nello stesso modo, nello stesso tempo e senza privilegi rispetto ai compagni.

*Dalla centralità dell'insegnante alla centralità dell'apprendimento e dell'autovalutazione*

Una delle più straordinarie acquisizioni della recente ricerca educativa è che lo studente è visto come risorsa indispensabile per sostenere lo sforzo dell'insegnante nel far fronte alla progressiva crescita del livello di eterogeneità delle classi. Tale scoperta non solo ha spostato l'attenzione degli studiosi dall'insegnante verso lo studente, ma ha fatto anche intravedere loro la possibilità di una educazione alla responsabilità e al coinvolgimento dello studente stesso nel proprio processo di apprendimento.

Il cambiamento di orientamento dall'insegnante allo studente ha avuto come effetto anche quello di fare emergere uno dei limiti della prospettiva tradizionale della valutazione. Come noto, tale prospettiva, attribuendo alla figura dell'insegnante la "proprietà" e la responsabilità unica dell'azione valutativa, di fatto ha reso impossibile lo sviluppo di pratiche di autovalutazione dello studente.

La valutazione scolastica, così come oggi è ancora condotta, è diventata nel vissuto degli studenti un'operazione che incute timore. La ricerca di un giudizio "positivo"/"sufficiente" è perseguita al di là e al di fuori di un processo di vero apprendimento (a questo proposito, è noto a tutti il fenomeno del "copiare").

Sfruttando tali connessioni emotivo-psicologiche, talvolta la valutazione viene usata come minaccia o punizione o anche come sistema motivazionale.

Questi fenomeni denunciano il fatto che il processo di valutazione non ha più il significato reale (e positivo) che dovrebbe avere: verificare dove lo studente è giunto e scoprire come e dove può migliorare ancora. Mentre nella vita l'azione valutativa è importante – pena, talvolta, conseguenze negative e devastanti in caso di risultati negativi – nella scuola questa azione ha effetti educativi molto contraddittori. A riprova di ciò sta il fatto che sia gli studenti che i genitori accetterebbero di buon grado una valutazione positiva ma falsa, ma non una negativa ma vera. E mentre per un'impresa o per un ricercatore un giudizio negativo sarebbe una buona occasione per trovare un rimedio alla situazione e in ogni caso per migliorare, per uno studente un

giudizio negativo è una evenienza da evitare, da nascondere, ed eventualmente il momento proprio per decidere di interrompere il processo di apprendimento.

#### *Due significati diversi del concetto di apprendimento*

Se si cerca su un dizionario il significato della parola "apprendimento" si troveranno due definizioni diverse: una riferita al concetto di apprendimento nell'ambito scolastico e l'altra riferita all'apprendimento nella vita reale. La prima definizione corrisponde ad "acquisire conoscenze", "avere delle discipline un facile ricordo e ricupero", "saper risolvere problemi di un certo tipo" ecc. La seconda definizione corrisponde a qualcosa che è inclusa nella prima, ma anche a molto di più. In modo molto concreto e breve, così la descrivono Wehlage, Newmann, e Secada (1996, p. 26):

"Quali sono le qualità critiche di un lavoro intellettuale autentico? Si consideri il compito importante di un adulto di progettare un ponte. In modo tipico un ponte richiede una nuova e ben radicata conoscenza sia del campo della progettazione che della costruzione. Le discipline dell'ingegneria, dell'architettura, delle scienze e della matematica hanno accumulato una quantità affidabile di conoscenze e di procedure per risolvere i problemi più quotidiani della progettazione di un ponte, ma problemi unici richiederanno nuove concezioni di progettazione e di costruzione. Una conoscenza nuova e unica è creata quale condizione speciale da affrontare per superare caratteristiche particolari come la lunghezza del ponte, la sua altezza e i punti elevati di tensione e di peso ma anche l'impatto sulle condizioni ambientali possibili comprese le punte estreme di temperatura, di vento, di ghiaccio, di neve e di inondazioni come anche la possibilità di terremoti. Quando è completato, il ponte si dimostra sicuro e utile ai passanti, può essere una espressione estetica e con probabilità sarà considerato una realizzazione personalmente soddisfacente a coloro che l'hanno progettato. Il completamento con successo della costruzione del ponte illustra le qualità essenziali intellettive di un risultato autentico".

Molti autori in questi anni hanno sottolineato l'importanza di avvicinare il concetto di apprendimento così come è inteso nel mondo della scuola al concetto di apprendimento così come è inteso nella vita reale. La loro proposta è un modello di scuola che dovrebbe insegnare con l'obiettivo di promuovere nei ragazzi la comprensione profonda dei contenuti e di valutare con criteri reperiti non solo all'interno della scuola ma anche nella vita reale. Un modello di scuola che dovrebbe mirare alla realizzazione di una "valutazione autentica", cioè di un processo valutativo che fosse veramente predittivo di ciò che gli studenti sarebbero capaci di fare qualora si trovassero in situazioni di vita reale. In questa nuova scuola gli studenti dovrebbero essere impegnati ad apprendere conoscenze ma soprattutto a dimostrare come le sanno usare in contesti veri, concreti.

#### *La ricerca di un nuovo sistema di valutazione*

Sono state soprattutto le istanze critiche brevemente illustrate nei precedenti paragrafi che hanno promosso la ricerca di un nuovo modo di valutare che fosse adatto a "correggere" tutti i limiti di quel tipo di valutazione comunemente diffuso nella scuola e che oggi va sotto il nome di "valutazione tradizionale".

Questo nuovo modo di valutare, connesso anche a un nuovo modo di insegnare, dovrebbe focalizzarsi sull'apprendimento dello studente in modo da suggerire i miglioramenti necessari, essere diretta a compiti reali complessi in modo da determinare ciò che lo studente sa realmente fare con ciò che sa, dimostrare il progresso di miglioramento, impegnare lo studente in processi cognitivi elevati, orientarsi verso standard di apprendimento che siano predittivi di capacità reali,

educare lo studente ad autovalutarsi in modo da responsabilizzarlo nel processo di apprendimento.

Tra tutti gli strumenti, quello che è sembrato meglio sostenere lo sforzo di conseguire gli obiettivi proposti dal nuovo modello di valutazione è stato il *portfolio*.

- Che cos'è il portfolio

Il portfolio è uno strumento utilizzato nella vita reale da professionisti per raccogliere la documentazione del lavoro che hanno svolto. Introdotto nella scuola, ha assunto una ricchezza di connotazioni e di descrizioni estremamente ampia. L'elenco che segue rappresenta solo una piccola porzione delle diverse definizioni attribuite nel corso degli ultimi anni.

"Un portfolio è una raccolta significativa del lavoro dello studente che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento. Deve includere la partecipazione dello studente alla selezione del contenuto del portfolio, i criteri per la selezione stessa, i criteri per giudicare il valore dei contenuti e la prova dell'autoriflessione dello studente" (Arter, 1990, p. 72).

"Un portfolio è qualcosa di più di un contenitore pieno di "cose". È una raccolta sistematica ed organizzata di prove usate dall'insegnante e dallo studente per controllare lo sviluppo delle conoscenze, delle abilità, e delle attitudini dello studente in una specifica disciplina" (Vavrus, 1990, p. 48).

[I portfolio sono] "raccolte sistematiche degli studenti e degli insegnanti che potrebbero aiutare ambedue a riflettere sullo sforzo, sul miglioramento, sui processi e sul risultato attraverso un'ampia varietà di testi che sono stati letti o scritti" (Tierney, Carter & Desai, 1991, p. x).

[I portfolio sono simili a] "racconti degli studenti, dei quali essi sono lettori o scrittori, perché ricchi di evidenza riguardo a ciò che essi sono in grado di fare e a quanto sono abili a farlo" (Rief, 1991, p. 133).

"Usati come una struttura di valutazione, i portfolio sono raccolte sistematiche ad opera di studenti e di insegnanti che servono come base per esaminare l'impegno, il miglioramento, i processi e il rendimento come pure per far fronte alle richieste di responsabilità usualmente realizzate dalle procedure di verifica più formali " (Johns, 1992, p. 10).

"Il portfolio dello studente è una raccolta finalizzata del lavoro dello studente che racconta la storia dei suoi sforzi, del suo progresso o del suo successo in una o più discipline scolastiche. La potenzialità comunicativa e l'utilità per l'istruzione del portfolio sono accresciute quando gli studenti partecipano alla selezione del contenuto; quando la selezione del materiale da includere segue linee guida predeterminate; quando sono disponibili i criteri per giudicare il valore del lavoro raccolto e quando gli studenti riflettono regolarmente sull'evolversi della qualità del loro lavoro" (Arter & Spandel, 1992, p. 36).

"Il portfolio è una raccolta del lavoro dello studente che mette in evidenza gli sforzi, il progresso e i risultati dello studente in una o più aree. La raccolta deve includere la partecipazione dello studente nella scelta dei contenuti, dei criteri di selezione e i criteri per giudicare il merito e l'evidenza della riflessione dello studente" (Paulson, Paulson & Meyer, 1992, p. 60).

[I portfolio sono] “una raccolta organizzata del lavoro dello studente e di riflessioni su se stessi che aiutano a dipingere il ritratto di tutto un ragazzo. Il processo sistematico di raccogliere, di selezionare e di riflettere sull'apprendimento è ciò che rende un portfolio dinamico e significativo. [...] Una raccolta colorata del lavoro di una persona che manifesta le sue riflessioni, i suoi interessi, i suoi sforzi e i suoi obiettivi in molti contesti diversi. I portfolio aiutano gli studenti a vedere come riflettono, sentono, lavorano e cambiano in un periodo di tempo. Le raccolte sono realmente importanti per colui che apprende” (Hill & Ruptic, 1994, pp. 21-32).

“Un portfolio è una registrazione dell'apprendimento che si concentra sul lavoro dello studente e sulle sue riflessioni su questo lavoro. Il materiale è raccolto attraverso uno sforzo collaborativo tra lo studente e i membri del personale ed è indicativo del progresso verso gli obiettivi essenziali” (Daws, 1996, p. 5).

“Il portfolio è una raccolta finalizzata di prestazioni dello studente che documenta l'impegno, il progresso e il successo per un tempo prolungato. È composto da lavori selezionati dallo studente e include sia una riflessione dello studente sulle sue prestazioni che commenti da parte dell'insegnante sulla riflessione e sul lavoro dello studente. Dimostra che cosa uno studente è in grado di fare con la conoscenza e con le abilità di cui dispone e quanto reali sono le sue attitudini al lavoro. È un modo per suddividere il progresso dello studente su una varietà di tipi di accertamenti lungo l'anno” (Educators in Connecticut's Pomperaug Regional District 15, 1996, p. 188).

“È un'antologia sistematica e finalizzata del lavoro svolto nel tempo dallo studente che include: (1) la partecipazione dello studente alla selezione del contenuto; (2) l'evidenza dell'autoriflessione dello studente; (3) i criteri per la selezione; (4) i criteri per giudicare i meriti” (Johnson & Rose, 1997, p. 6).

“Una raccolta del lavoro dello studente scelta per esemplificare e documentare il progresso del suo apprendimento. Proprio come gli artisti di professione costruiscono i portfolio del loro lavoro, gli studenti sono spesso incoraggiati o invitati a tenere un portfolio che illustra i vari aspetti del loro apprendimento. Alcuni insegnanti specificano quale lavoro deve essere incluso, mentre altri lasciano la decisione agli studenti. I portfolio sono un modo valido di accertare l'apprendimento dello studente perché includono esempi molteplici del lavoro fatto e sono in modo specifico volti a documentare la crescita nel tempo. Sono difficili da analizzare in modo affidabile e possono creare agli insegnanti un problema logistico, ma questi affermano che i portfolio aiutano a stimolare la riflessione dello studente. I portfolio sono primariamente uno strumento per l'insegnamento e per l'apprendimento, ma alcune agenzie educative stanno anche sperimentando di utilizzarli per le esigenze di rendicontazione (accountability)” (McBrien & Brandt, 1997, p. 79).

“I portfolio sono progettati per manifestare il progresso, gli sforzi e i risultati dello studente nel tempo dello studente, non per confrontare uno studente con un altro. Essi incoraggiano un'autovalutazione del progresso o del conseguimento di un proprio obiettivo da padroneggiare. Questo tipo di autovalutazione può condurre a una consapevolezza accresciuta da parte dello studente circa i suoi processi di riflessione, il suo uso e selezione di una strategia e la sua motivazione. Incoraggia coloro che apprendono a prestare attenzione a relazioni tra sforzo, uso di strategie e risultati di una prestazione. Può anche produrre un senso di autoefficacia in colui che apprende o la percezione della propria abilità a eseguire qualcosa. A sua volta, l'autoefficacia percepita ha effetti sulle attribuzioni di successo e di fallimento, sulle autovalutazioni,

sulla scelta di obiettivi e di attività" (Young, Mathews, Kietzmann & Westerfield, 1997, p. 350).

Sulla base delle diverse definizioni qui proposte, si potrebbe così schematicamente presentare il portfolio:

*Che cosa è?* È una raccolta e una antologia sistematica, organizzata, finalizzata, colorata.

*Che cosa contiene?* Prestazioni e lavori dello studente in una o più discipline scolastiche, criteri utilizzati per selezionarli e per giudicare il loro valore accompagnati da autoriflessioni dello studente, ricchezza di evidenza riguardo a ciò che lo studente è in grado di fare e come è in grado di farlo, commenti dell'insegnante.

*Per quale scopo?* Per raccontare la storia dell'impegno, del progresso e del miglioramento dello studente, per controllare lo sviluppo delle conoscenze, delle abilità e delle attitudini da acquisire in una specifica disciplina, per manifestare interessi, sforzi e per illustrare vari aspetti connessi al processo di apprendimento.

*Fatta da chi?* In collaborazione principalmente tra lo studente e l'insegnante.

*Con quali effetti?* Incoraggiare nello studente l'attitudine all'autovalutazione del proprio progresso, lo sviluppo del senso di autoefficacia, l'autopercezione delle proprie abilità, le attribuzioni di successo e di fallimento, la scelta di obiettivi e di attività, la responsabilità nel proprio apprendimento.

*Gli elementi caratteristici di un portfolio scolastico*

Per quanto possano variare per un'ampia serie di ragioni, come per esempio il tipo di disciplina entro il quale sono sviluppati o l'età degli studenti che li sviluppano, tutti i portfolio condividono la connessione ad alcuni elementi caratteristici e significativi che possono dare loro un valore molto diverso: lo scopo, gli standard di apprendimento, la metodologia di insegnamento applicata dall'insegnante.

*Scopo del portfolio*

Qualunque siano – unici, molteplici o diversi fra loro – gli scopi di un portfolio devono essere comunque chiari, definiti e condivisi. Poiché il portfolio è una "raccolta di materiali o di prodotti finalizzata a dimostrare...", tale raccolta può essere molto diversa a seconda dello scopo che lo strumento stesso intende perseguire. Non si costruisce allo stesso modo un portfolio che si propone di fornire un profilo generale dello studente, uno che vuole stabilire se lo studente ha raggiunto determinati standard di apprendimento, uno che mira a descrivere il livello di competenza o di miglioramento che ha conseguito, gli interessi che ha sviluppato o le disposizioni che ha dimostrato/acquisito a fine ciclo o a fine anno ecc. e un qualunque altro portfolio che abbia uno scopo diverso. In particolare e a titolo esemplificativo, si può ricordare come, sebbene si possa costruire un portfolio che accerti nello studente un notevole livello di miglioramento, tuttavia tale livello potrebbe essere ritenuto "non sufficiente" rispetto a uno standard di apprendimento stabilito, e anche come la necessità di recuperare un senso di autoefficacia e di interesse dello studente potrebbe indurre a trascurare il riferimento ad uno standard ben definito...

Scopi diversi richiedono attenzioni diverse e la predisposizione e la raccolta di materiali diversi. È molto importante che gli insegnanti determinino fin dall'inizio quale



sarà lo scopo del portfolio che intendono costruire, lo condividano con gli studenti e i genitori ed eventualmente con altri destinatari (ad esempio, gli insegnanti delle scuole di ordine superiore), prevedano i "prodotti" a fine di documentazione e, successivamente, strutturino l'insegnamento in modo da raccogliere tali prodotti a supporto di ciò che intendono "provare".

### *Portfolio e standard di apprendimento*

Come si è accennato nel paragrafo precedente, si possono avere molti tipi di portfolio. Tuttavia nel caso in cui debba svolgere la funzione di valutazione dell'apprendimento, tale strumento dovrà essere corredato di un esplicito riferimento a standard di apprendimento ben precisi. Nella letteratura specializzata, gli *standard* si riferiscono a obiettivi di contenuto e di abilità da conseguirsi alla fine di un ciclo di apprendimento scolastico. I *benchmark*, invece, indicano gli obiettivi di apprendimento intermedi, di percorso o di fine anno.

Questi riferimenti, ormai classici nell'area della valutazione scolastica, non possono essere trascurati qualora il portfolio avesse lo scopo di verifica dell'apprendimento. È bene aggiungere che in questo caso sarebbe importante anche stabilire quali conseguenze avrebbe il mancato conseguimento di uno standard predefinito.

La natura e il significato delle conseguenze derivanti dal fallimento del raggiungimento di uno standard possono ampiamente variare e in genere riflettono la cultura di una particolare istituzione scolastica, la filosofia di insegnamento di un particolare insegnante, e le aspettative nei confronti dell'istruzione/ educazione di un particolare studente e della sua famiglia. Ciò che è importante chiarire, nel caso di portfolio di valutazione dell'apprendimento, è la sua esplicitazione ai fini di un intervento adeguato.

### *Portfolio e insegnamento*

Di fronte al notevole livello di eterogeneità presente nelle classi di oggi, l'insegnante ha a sua disposizione un ricco bagaglio di metodologie a seconda degli obiettivi di apprendimento che si propone di realizzare, degli stili di apprendimento che intende rafforzare o le forme di intelligenza che vuole sollecitare, e altro ancora... La ricerca educativa attuale tende a fare una chiara distinzione tra due metodologie generali di insegnamento: una che mira a favorire l'assimilazione e la riproduzione dei contenuti, l'altra che mira a promuovere l'appropriazione significativa, provata della capacità d'uso delle conoscenze in contesti reali, complessi e significativi. È opportuno aggiungere che proprio da tale distinzione è nata l'esigenza di introdurre lo strumento del portfolio.

La distinzione comunque non è di poco conto. Nel caso in cui venisse applicato il primo tipo di metodologia, nel portfolio si potrebbero avere prodotti corrispondenti alla Gruppo A dei compiti proposti più sotto, mentre se venisse applicato il secondo tipo di metodologia si avrebbero prodotti come quelli del Gruppo B.

#### Gruppo A

- Caso-1. Quante sono le monete inferiori a 1 euro?
- Caso-2. Esegui queste moltiplicazioni e somma tra loro i prodotti ottenuti.

$$10 \times 2 = \dots\dots$$

$$5 \times 3 = \dots\dots$$

$$50 \times 2 = \dots\dots$$

$$2 \times 2 = \dots\dots$$

Il risultato finale è inferiore o superiore a 90?

- *Caso-3.* Quali di queste lettere è una vocale e quale di esse è una consonante?

a c d e f h i m n o p r t z

Quali consonanti e quali vocali mancano per completare l'elenco?

Gruppo B

- *Caso-1.* Hai nel portamonete cinque monete da 10 centesimi, tre da 20 centesimi, due da 50 centesimi, venti da un centesimo, tredici da 2 centesimi e sette da 5 centesimi. In quanti modi puoi mettere insieme le monete per "fare" 1 euro e comperare una penna? Spiega come fai.

- *Caso-2.* Andrea dispone di due monete da 10 centesimi, di tre monete da 5 centesimi, di una moneta da 50 centesimi e di due da 2 centesimi. Ha per la colazione il denaro sufficiente senza che debba ricevere resto. Può aver speso 90 centesimi? Spiega come fai a saperlo.

- *Caso-3.* Scrivi i nomi dei tuoi compagni di classe utilizzando soltanto queste lettere dell'alfabeto:

a c d e f h i m n o p r t z

Se ti accorgi che il nome di qualche compagno è composto di lettere che mancano nell'alfabeto che ti è stato dato, scrivi lo stesso il nome segnando con un colore diverso la lettera o le lettere mancante/i. Quali lettere e suoni ti sono mancati?

Non è qui il caso di soffermarsi ad analizzare la tipologia dei due gruppi di compiti proposti e il modello di valutazione che da essi consegue. È tuttavia intuitivo constatare che ognuno dei due gruppi fa riferimento ad abilità diverse, a un uso diverso delle conoscenze, ad una capacità diversa di contestualizzare le conoscenze e che, infine, giustificheranno valutazioni diverse... e offriranno nel portfolio l'indicazione di due apprendimenti tra loro molto diversi.

Tutto considerato, il primo dei due gruppi di esempi non avrebbe neppure bisogno di un portfolio in quanto la valutazione controllerebbe ciò che lo studente "sa" e non ciò che lo studente "sa fare utilizzando ciò che sa", secondo quanto propone la prospettiva tipica della valutazione autentica che intende raccogliere la documentazione di ciò che lo studente sa fare così da essere capace di applicare ciò che ha appreso in contesti reali e situazioni nuove.

### *Valutazione delle prestazioni e valutazioni del portfolio*

Nella valutazione tradizionale la valutazione sommativa si costruisce a partire da valutazioni formative e, come è noto, spesso si riduce a una operazione di calcolo di media matematica. Sono sotto gli occhi di tutti le incongruenze di questo tipo di procedura di valutazione. In effetti, è mai possibile che si debba attribuire a una successione di valutazioni di compiti come 8, 6, 4 lo stesso valore (sommativo) della successione 4, 6, 8 e che tutto questo accada senza alcun riferimento a una diversa tipologia di prove?

Come è affrontato e risolto nel portfolio il problema delle incongruenze a cui si è appena accennato? Da un punto di vista generale, si può dire che le due forme di valutazione, sommativa e formativa, possono assumere una certa autonomia e una propria configurazione in relazione alla metodologia didattica nell'insegnamento. Le singole prestazioni, che potrebbero confluire nel portfolio, sono così descrivibili:

- a. prestazioni diverse che potrebbero anche ricevere valutazioni fra loro confrontabili;
- b. singole prestazioni, ognuna specifica per le conoscenze e le abilità richieste che non possono essere confrontate fra di loro;
- c. prestazioni nelle quali lo studente ripropone con fedeltà quello che gli è stato insegnato.

Nel primo caso, ad esempio, una serie di prestazioni sullo scrivere, sul modo di condurre osservazioni scientifiche, sul risolvere problemi di matematica, sul pensare critico potrebbero avere, ciascuna, rubriche di valutazione simili pur variando la tipologia delle composizioni scritte, delle osservazioni scientifiche e dei problemi di matematica. È la situazione in cui prestazioni diverse potrebbero anche ricevere valutazioni fra loro confrontabili con gli stessi criteri e sulla stessa scala di valori dimostrare un miglioramento. Per la valutazione di questi prodotti si ricorre agli stessi criteri, cioè ad una rubrica "generica" o comune di valutazione. Ogni singola prestazione ha una sua valutazione, più di tutte vale l'ultima che dimostra il punto di competenza conseguito, ma è altrettanto importante la prima perché insieme le prestazioni offrono una visione globale del progresso.

Se però si introducesse una metodologia didattica focalizzata su compiti autentici, questa corrisponderebbe al secondo caso, si potrebbe pensare che il processo di apprendimento si concluda con una prestazione "autentica" che dimostri quanto lo studente sa fare con le conoscenze apprese. In questa situazione sarebbe possibile considerare la valutazione della singola prestazione come il punto finale di un progressivo processo di apprendimento. In tale processo lo studente produrrebbe molte prestazioni di comprensione parziale che, nell'intenzione dell'insegnante, sarebbero essenziali per la "dimostrazione terminale" dell'apprendimento in una prestazione complessa e autentica.

Le prestazioni intermedie, che potrebbero essere valutate tramite un'ampia varietà di metodologie tradizionali (osservazione diretta, test a scelta multipla, compiti di verifica di comprensione parziale, attività di prima integrazione e altre) non influirebbero sulla prestazione terminale. Quest'ultima è valutata in se stessa e per se stessa. I momenti di valutazione intermedi vanno anche sotto il nome di "valutazione continua". La loro finalità è quella di verificare la progressiva acquisizione degli elementi necessari per l'esecuzione della prestazione terminale autentica, e sono utili soprattutto all'insegnante per verificare il grado di appropriatezza/adequazione della sua attività di insegnamento agli obiettivi che si è proposto di realizzare. Quando, secondo il giudizio che l'insegnante si è formato nel corso del processo di valutazione continua, lo studente possiede tutti i prerequisiti, cioè le conoscenze e microabilità ritenute indispensabili, l'attività di apprendimento si conclude con una prestazione complessa, reale e autentica.

Poiché le prestazioni autentiche esigono il possesso di più conoscenze e di più abilità da applicarsi a contesti nuovi e in forma "creativa" per produrre ulteriori apprendimenti, è evidente che non possono essere valutate nella forma tradizionale della corrispondenza più o meno precisa tra ciò che è stato insegnato e ciò che è stato appreso. Per questo l'insegnante nell'applicare questa particolare tipologia di compiti deve ricorrere a strumenti indicati come "rubriche"<sup>1</sup> (per un'analisi più approfondita

---

<sup>1</sup> 1 La parola deriva dal latino *ruber* (= rosso). Anticamente una rubrica indicava un insieme di istruzioni scritte in rosso per una legge o per un servizio liturgico. È "lo strumento" per identificare e chiarificare le aspettative specifiche relative a una prestazione e indica come si sono raggiunti gli obiettivi prestabiliti. "Si tratta di uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito. La rubrica consiste in una scala di punteggi prefissati (ad esempio, una scala composta da quattro punteggi) e di una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala. Le rubriche sono frequentemente accompagnate da esempi di prodotti o di prestazioni che hanno lo scopo di illustrare ciascuno dei punteggi. Tali esempi sono detti *ancore*" (McTighe & Ferrara, 1996, p. 8). Le rubriche possono essere analitiche e olistiche a seconda che contengano

di tale argomento si veda: Comoglio, 2002 a, b; Comoglio, 2003). E poiché le prestazioni autentiche potrebbero essere "uniche", la valutazione autentica si compirebbe attraverso una rubrica "specificata" per la prestazione richiesta.

Talora le prestazioni complesse potrebbero evidenziare il bisogno di un ulteriore sviluppo e di una migliore integrazione di abilità. Di conseguenza è possibile che una certa prestazione autentica possa avere edizioni diverse e che nel corso di tali edizioni si dimostri il progresso.

Durante il percorso di un anno o di più anni, il numero delle prestazioni fornite in un dato ambito disciplinare può essere più o meno elevato. Esso documenta il percorso che uno studente ha compiuto e ciò che attualmente sa fare.

Nella loro globalità e per il modo in cui possono essere scelte, le prestazioni costituiscono il materiale attraverso il quale costruire il "portfolio di ciò che lo studente sa fare". Infine, è importante ricordare che il portfolio delle varie prestazioni dello studente, del primo e secondo caso, deve sempre fornire chiare indicazioni circa lo "scopo" o l'"obiettivo" per il quale un certo prodotto è stato scelto per il portfolio e in ogni caso prevedere "commenti" che introducono, spiegano e valutano ogni inserzione rispetto allo scopo che intende dimostrare.

Come per le singole prestazioni autentiche non è possibile utilizzare i criteri tradizionali fondati sulla 'esatta riproduzione' della conoscenza, così non è possibile utilizzare gli stessi criteri 'sommativi'. Per la valutazione di un portfolio nel suo complesso si dovrà ricorrere a "rubriche di valutazione del portfolio" in grado di cogliere l'"insieme" delle prestazioni.

In modo analogico, si pensi a come valutare nel suo complesso, l'attività di un artista (ad esempio Picasso) che nella sua vita ha avuto una evoluzione e uno sviluppo continui ma non lineari. La rubrica olistica di un portfolio (disciplinare o no) dovrà essere in grado valutare globalmente una varietà di prestazioni (due esempi possono essere reperiti nel volume: Comoglio, 2003).

Una situazione molto diversa, e questo è il terzo caso, sarà quella di un portfolio che raccoglie prodotti che dimostrano come lo studente ha acquisito e assimilato le conoscenze disciplinari che gli sono state offerte. In questo tipo di portfolio, anche se con la problematicità ben nota, la modalità della valutazione potrebbe essere molto vicina a quella che di solito si applica: si useranno criteri di corrispondenza tra ciò che lo studente ha dimostrato di sapere e ciò che gli è stato detto di assimilare e ricordare nella forma più fedele possibile. Le singole prestazioni saranno delle verifiche adatte a verificare se lo studente "sa e ha memorizzato" ciò che gli è stato dato da apprendere. Così il portfolio diventa la raccolta tradizionale di compiti e di prove scolastiche. La sua valutazione riferirebbe solo la qualità riproduttiva della conoscenza appresa lasciando intatti tutti i problemi descritti nel paragrafo precedente.

---

criteri omogenei oppure eterogenei tra di loro; oppure specifiche e generiche a seconda che siano utilizzabili solo in riferimento a una prestazione specifica oppure colgano elementi comuni a molte prestazioni diverse (ad esempio, la capacità di risolvere problemi di matematica). Le rubriche stabiliscono un elenco di linee guida che specifica gli elementi che contraddistinguono la qualità (eccellente, buona, debole o scarsa) di una prestazione e lo standard atteso e quello raggiunto o il miglioramento da conseguire ancora (Per esempi di rubriche o sapere come si costruiscono si veda il volume di Comoglio (2003).

- Il portfolio nella riforma della scuola italiana.

Come orientarsi

Agli estensori della riforma va indubbiamente riconosciuto il merito e il coraggio di aver introdotto lo strumento del portfolio nel sistema scolastico italiano.

Siamo convinti che questo atto non solo avvicini la scuola italiana all'Europa, ma la migliori nel profondo. Tuttavia questo stesso atto porta con sé un pericolo fondato, cioè quello di non promuovere un'attenta riflessione sul grande movimento di rinnovamento dell'insegnamento e della valutazione entro cui il portfolio ha trovato la sua collocazione e ha sviluppato le sue potenzialità. Se questo avvenisse, tale strumento rischierebbe di scadere a moda del momento di cui non si capirebbe il senso rispetto alla pratica della valutazione tradizionale.

Utilizzato per gli scopi veri per i quali è stato introdotto, potrebbe invece realizzare il sogno e l'augurio che alcuni anni fa Earl e Cousins espressero pensando a una profonda rifondazione della valutazione scolastica:

"Immagino un giorno, in un futuro non lontano, nel quale le prove e la valutazione non saranno considerate con timore e terrore; non saranno separate dall'insegnamento e dall'apprendimento; non saranno usate per punire o per proibire l'accesso a un apprendimento importante; e non saranno considerate riti privati o mistici. Al contrario, valutazione e insegnamento/apprendimento saranno intercambiabili, l'una influenzerà l'altra in modo da crescere entrambe. La valutazione rivelerà non solo che cosa gli studenti sanno e comprendono, ma anche svelerà come questi nuovi apprendimenti hanno luogo e determinano una varietà e una qualità di lavoro da mostrare la profondità, l'ampiezza e lo sviluppo del pensiero di ogni studente. Questa ricchezza di informazioni sarà a sua volta utilizzata per suscitare ulteriore apprendimento e concentrerà l'attenzione dell'istruzione" (Earl & Cousins, 1995, p. 57).

Non c'è dubbio che l'introduzione del portfolio significhi e richieda un profondo cambiamento di mentalità da parte dei più diretti protagonisti della vita scolastica. Ma è anche vero che un cambiamento così radicale esige tempi lunghi e l'acquisizione di una nuova esperienza.

All'inizio di un'"avventura" professionale, numerosi studiosi consigliano agli insegnanti di non pretendere "tutto e subito" ma di avviarsi in una direzione pianificata di progressivo miglioramento.

Agli insegnanti che intendono muoversi lungo la linea del portfolio di valutazione dell'apprendimento che riflette anche una nuova concezione di apprendimento e di scuola, si consiglia di "progettare" il portfolio innanzitutto *definendo chiaramente lo scopo che deve avere*. Una volta espresso questo con chiare affermazioni, diventa più facile *prevedere i materiali da produrre*. In relazione agli obiettivi scelti, si potrebbero considerare sezioni di prestazioni adeguate e pertinenti a questioni o ad aree importanti del percorso di apprendimento previsto per lo studente nel corso dell'anno. La scelta definitiva potrà essere concordata insieme allo studente (ed eventualmente ai suoi genitori).

Stabiliti i lavori e le prestazioni, si consiglia agli insegnanti di *decidere la forma della loro presentazione nel portfolio*. Ciò richiederà di indicare la data (o le date successive se è un prodotto in versioni diverse che intende dimostrare il progresso e il miglioramento), di descrivere l'obiettivo, di specificare il motivo della prestazione. Gli studenti devono riflettere su ciascun pezzo del lavoro e sul portfolio nel suo insieme, rivisitando l'impegno, il miglioramento e la realizzazione degli scopi con quella particolare raccolta. È importante ricordare che l'obiettivo principale di una introduzione è sollecitare l'impegno dello studente in una riflessione metacognitiva sul

proprio prodotto, relazionandolo allo scopo e al progetto stabilito. La riflessione su ogni singolo pezzo in relazione a quelli che lo precedono e a quelli che lo seguono (o che lo seguiranno) serve anche a rinforzare un senso di identità rispetto al proprio lavoro, e quindi a verificare quanto si è acquisito, quanto si è capaci di fare e quanto si può ancora migliorare. Rivedere il lavoro pezzo per pezzo e come un insieme collegato, sintetizzarlo e assegnargli un significato alla luce di ciò che si è appreso, sviluppa negli studenti un concetto positivo di sé e la fiducia di poter realizzare cose migliori in futuro.

Per l'efficacia del portfolio, è molto importante la *riflessione dello studente o dello studente con l'insegnante*. In essa gli studenti esprimono il loro pensiero, la finalità che intendevano raggiungere, il loro giudizio, le cause delle imperfezioni, le difficoltà incontrate, le impressioni conclusive dopo aver tentato la realizzazione. La riflessione sul proprio lavoro aiuta lo studente a essere consapevole della condizione di persona che apprende, che implica incertezza, attenzione, difficoltà, fatica, persistenza, flessibilità, cautela, entusiasmo e frustrazione. Costituisce anche un'occasione straordinaria per insegnare agli studenti a riflettere in modo individualizzato sul lavoro che hanno eseguito, e per sviluppare in loro una struttura cognitiva più ricca e critica.

Dopo aver realizzato un prodotto da inserire nel portfolio (non inevitabilmente la decisione di inserire un prodotto avviene dopo averlo realizzato; perché in alcuni casi, come nel portfolio dei prodotti migliori, la decisione è successiva, cioè dopo varie realizzazioni), è necessario, a partire dal progetto e dalle scelte, prevedere ciò che si deve fare. A questo punto, gli studenti hanno la possibilità di esaminare il loro lavoro per intero, autovalutarsi, dare un giudizio, scoprire i loro punti di forza e di debolezza e vedere chiaramente le proprie tendenze. (Per esempio, uno studente si scopre più capace di scrivere testi descrittivi e meno capace di risolvere problemi). Partendo da queste osservazioni, gli studenti potrebbero già pensare ad un loro futuro apprendimento di successo, sviluppando le tendenze naturali che già possiedono. Dopo aver realizzato un certo numero di prodotti, è possibile cominciare a intravedere il tratto di percorso realizzato. Gli studenti, assistiti dagli insegnanti, esaminano ciò che hanno fatto e decidono i prodotti da inserire in un portfolio di valutazione, o quelli da inserire in un portfolio di orientamento o di altro tipo.

In sintesi, il portfolio appare come uno strumento flessibile che può e deve adattarsi al processo di apprendimento e di crescita dello studente, svelare le sue tendenze e la sua originalità, i suoi limiti e le sue ricchezze. Il conseguimento dello scopo per cui è costruito, cioè il suo successo, dipende in larga misura dalla collaborazione che sapranno realizzare insegnante e studente.

Oltre alle difficoltà connesse all'introduzione dello strumento, rimangono da segnalare alcune ambiguità presenti nella legge di riforma scolastica di recente approvazione. Ne accenniamo due.

### *Il portfolio delle competenze individuali*

Nelle *Indicazioni Nazionali* si afferma: *"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 formativi e debiti formativi (art. 8, D.P.R. 275/99)".*

Le *Indicazioni* sembrano riconoscere la diversità di due portfolio, ma lasciano nel vago su come essi si potranno strutturare. Secondo il nostro punto di vista, esiste un'ambiguità nell'uso del termine "competenza"<sup>2</sup>. Quale preparazione può avere un

---

<sup>2</sup> Come abbiamo spiegato altrove, noi attribuiamo al termine "competenza" il seguente significato: "precisazione del livello a cui sono possedute un certo numero di abilità e conoscenze coinvolte nell'esecuzione di una prestazione". L'esecuzione infatti di una prestazione che può essere eseguita più o meno bene, dimostra non

insegnante per esprimere giudizi fondati o per raccogliere materiali realmente significativi riferiti ad abilità molto complesse? Se esiste la possibilità che questo avvenga, possiamo supporre che ci sia negli insegnanti la capacità di fare entrambe le cose. Per quanto sia probabile che certe capacità intuitive riescano a far intravedere possibili orientamenti evidentissimi, rimangono di fatto molti problemi da affrontare per riuscire a categorizzare abilità medie e comuni.

Quali orientamenti dovrebbe far emergere l'insegnante? A quale teoria può appellarsi? Non si esige da lui una qualità professionale che non si è mai pensato di sviluppare e che richiede molto di più che non delle generiche intuizioni?

### *Il portfolio delle competenze e dell'orientamento*

Le *Indicazioni Nazionali* dicono: *"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"*.

La definizione del ruolo e dei compiti del *Tutor* nella redazione del portfolio sembra essere problematica. Si immagini cosa potrebbe succedere se gli insegnanti affidassero ad un collega *Tutor* i materiali che hanno elaborato durante un anno e gli lasciassero la responsabilità della redazione finale, o se non avessero ben pianificato in anticipo lo scopo del portfolio e i criteri di selezione? Come è possibile a fine anno recuperare i prodotti documentali? Cosa potrebbe succedere se, considerato l'impegno richiesto, nessuno volesse assumersi il ruolo di *Tutor*? Oppure, cosa succederebbe se un insegnante fornisse un portfolio relativo al suo ambito disciplinare e il suo collega *Tutor* dovesse interpretare in maniera diversa o non trovare significativo ciò che egli propone? E poi, quanto sono pronti gli insegnanti a mostrare ciò che hanno prodotto in classe? Più avanti si dice che anche i genitori e gli studenti dovrebbero collaborare alla redazione del portfolio... Ma quali sono i loro rispettivi ruoli? Per ora tutto sembra apparire abbastanza indefinito. Certo, occorrerà fare esperienza, ma anche definire meglio le cose.

*Il Portfolio delle competenze individuali* (valutazione e orientamento) nel modo in cui è descritto nei documenti della riforma non assume una chiara connotazione rispetto alla proprietà del portfolio. Sembra che la proprietà principale sia del docente-tutor... coadiuvato dallo studente e dalla famiglia.

Probabilmente altre strade erano e sono possibili e forse anche preferibili, come quella di *Portfolio dello Studente* coadiuvato nella sua redazione dai docenti e dalla famiglia oppure di *Portfolio delle Osservazioni* per le prime classi con l'aiuto dello studente e della famiglia, *Portfolio di Valutazione dell'Apprendimento* e *Portfolio di Orientamento* (se emergono chiare indicazioni orientative).

Se il *Portfolio* fosse di *Valutazione*, sarebbe necessario richiedere per chiarezza, sia per gli studenti che per la famiglia, gli standard o i *benchmark* che sono previsti per la trasparenza e l'oggettività della valutazione.

Nonostante queste difficoltà che dovranno essere affrontate e altre questioni che richiederanno profonde trasformazioni nella didattica e nella valutazione, con l'introduzione dello strumento del portfolio vediamo la possibilità di un rinnovamento significativo della nostra scuola.

---

solo le abilità e le conoscenze necessarie che sono richieste, ma anche il livello di integrazione che tali abilità e conoscenze hanno raggiunto nel soggetto. Se le abilità e le conoscenze esprimono ciò che è necessario per fare qualcosa, la competenza esprime il "livello" raggiunto nel fare questo qualcosa.