



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Direzione Regionale del Veneto

CENTRO SERVIZI AMMINISTRATIVI DI VICENZA

TEL. 0444.251157- FAX 0444.251163

E_mail: interventieducativi@istruzionevicenza.it;

IL PORTFOLIO DELLO STUDENTE

PERCORSO ATTRAVERSO LE PAGINE WEB

a cura di Barbara Olper

UFFICIO INTERVENTI EDUCATIVI

interventieducativi@istruzionevicenza.it

Dirigente d'ambito *dr. Franco Venturella*

franco.venturella@istruzionevicenza.it

prof.ssa *Barbara Olper*

barbara.olper@istruzionevicenza.it

prof.ssa *Annamaria Pretto*

annamaria.pretto@istruzionevicenza.it

“ 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 alunni 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 “¹

¹ Arter, J., & V. Spandel. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11, 36-44.

IL PORTFOLIO DELLO STUDENTE

Che cosa è il portfolio?	3
I Riferimenti normativi	3
La struttura dell'attuale Riforma	6
Prescrittività e autonomia	6
Gruppo classe e Gruppi di Laboratorio	7
Personalizzazione	8
<u>Declinazione del portfolio</u>	9
Il portfolio non può prescindere	
Capacità	10
Competenza	11
Conoscenze E Abilità	12
Obiettivi Specifici Di Apprendimento - Obiettivi Formativi	13
Ologramma	13
Docente Coordinatore-Tutor	14
Standard	15
Educazione Permanente	18
Come costruire un portfolio?	20
Schema-guida per la progettazione di un portfolio	24
Ulteriori indicazioni e stimoli utili allo scopo	32
Esempio di struttura-base	34
Implicazioni pedagogiche e didattiche	35
Proposta di procedura per la costruzione del portfolio	41
Otto sfide del portfolio	44
La pratica dell'autovalutazione	46
Portfolio e Tecnologie Informatiche	47
Documenti utili ai fini della riflessione sul portfolio	48
Standard Formativi minimi	48
Il Curriculum Vitae Europeo	53
Per approfondire	56

IL PORTFOLIO DELLO STUDENTE

Che cosa è il portfolio?²

Il termine portfolio, accanto alla accezione semantica assunta di recente in campo educativo nei paesi di cultura anglosassone e, soprattutto, nella realtà statunitense e canadese, sta ad indicare, fuori dell'ambito scolastico, la cartella di un artista, la raccolta di lavori approntata da fotografi, grafici pubblicitari, disegnatori di moda per esporre i risultati più significativi del loro cammino artistico e professionale (un "book/campionario" da mostrare ai possibili clienti).

Nel campo della valutazione è entrato in uso di recente, a seguito del ripensamento dell'istruzione secondaria e dei relativi strumenti valutativi in USA, il "new assessment" americano, vale a dire, i nuovi concetti e le nuove modalità di valutazione affermati negli anni '80 come alternativa ai test oggettivi, usati "a tappeto" nella realtà scolastica d'oltreoceano. I nuovi modelli cognitivi hanno messo in discussione e cambiato gli strumenti tradizionali di valutazione: le forme alternative alle prove tradizionali di verifica delle competenze puntano infatti a valutare in modo dinamico e pluridimensionale la performance dello studente su compiti significativi, che siano strettamente funzionali al contesto di apprendimento e di uso, e che costituiscano esperienze rilevanti per la vita reale.

Le caratteristiche comuni alle varie forme di new assessment sono riassumibili nei seguenti punti: a) essere alternative a quelle tradizionali (testing, temi ecc.); b) essere autentiche, in quanto devono proporre tematiche collegabili alla vita quotidiana (non compiti formali); c) dare la possibilità di valutare prestazioni "emergenti" dalla quotidiana pratica scolastica, non compiti (task) costruiti ad hoc dall'insegnante, calati dall'alto e assegnati in tempi stabiliti che interrompono la giornaliera pratica didattica; d) essere pluridimensionali, in quanto non si focalizzano su uno o pochi tipi di pratiche in un dominio di conoscenza, ma permettono agli studenti di mettersi alla prova in diverse sue forme "espressive"; e) essere dinamiche, in quanto permettono di mettere in luce e valorizzare i talenti di ciascuno; f) essere non culturalmente neutre (tengono in considerazione le *differenze* -di genere, età, ritmo e modalità di sviluppo, *status* socio-economico, religione, etnia, cultura, esperienze di vita e di socializzazione ecc.-, stimate, non come lacci deterrenti, bensì come risorse preziose che offrono un contributo alla crescita della comunità educativa) ; g) essere co-partecipate dagli allievi.

Il termine portfolio è stato inserito nell'ambito di quella che prende il nome di "valutazione alternativa" (*alternative assessment*).

Questo tipo di valutazione, che tende a porre l'accento sullo studente, attribuisce significato e valore ad aspetti diversi da quelli tradizionalmente valutati e si avvale di strumenti di rilevazione differenziati, tra cui il portfolio. Un tale strumento ha la funzione pedagogica di guidare e supportare il processo di apprendimento, di incoraggiare l'auto-valutazione, di favorire la collaborazione e la comunicazione tra docente e studente, di dare a chi apprende la possibilità di riflettere su se stesso e di verificare le proprie conoscenze e competenze nelle diverse materie.

Nella scuola il portfolio ha assunto così la dimensione di "collezione" dei lavori di un alunno. Un book che documenta il suo processo di apprendimento. Spesso (per gli studenti più giovani) è semplicemente un quaderno con le migliori prestazioni.

A seconda dell'enfasi più sul prodotto o più sul processo, più sull'uso personale o più sull'uso sociale, più sulla certificazione o più sull'autovalutazione, le tipologie di portfolio possono essere:

- *showcase (raccolta dei migliori lavori scelti dallo studente)*

² collage di pagine web di: gruppi di lavoro regionali della Direzione Regionale per la Liguria, Lina Grossi- CEDE, Bianca Maria Varisco - Facoltà di Scienze della Formazione - Università degli Studi di Torino

- *documentation (documentazione dello sviluppo del lavoro con riflessioni dello studente)*
- *working (registrazione dei progressi dello studente concordata tra docente e studente)*
- *class (documento per l'intera classe finalizzato a genitori e presidi)*
- *evaluation (rendiconto al pubblico in generale).*

Realizzazioni che si caratterizzano e si diversificano notevolmente fra loro.

Nel panorama italiano il termine è apparso ufficialmente nel 1988 con la C.M. 347 relativa all'introduzione della seconda lingua comunitaria nella scuola elementare, nella particolare accezione di portfolio linguistico: " (...) la certificazione pone le basi per la costituzione del portfolio" delle competenze linguistiche secondo le indicazioni del Consiglio d'Europa".

Lo *European Language Portfolio* è lo strumento applicativo del *Common European Framework of Reference*³, elaborato nell'ambito del programma Lingue moderne del Consiglio d'Europa per fornire indicazioni sulle conoscenze acquisite nelle diverse lingue e sul tipo di apprendimento intrapreso (PEL, per l'abbreviazione italiana e francese, ELP nell'abbreviazione inglese). Di questi prodotti è molto conosciuta e strutturata la versione svizzera, che propone una applicazione autentica del modello del Consiglio d'Europa. Esistono anche tre esperienze italiane, settoriali per quanto riguarda i destinatari e che hanno avuto la validazione da parte del Consiglio d'Europa: il gruppo dell'Umbria, che ha sviluppato un PEL per la fascia d'età 9 – 15 anni, e che costituisce il primo esempio di portfolio italiano per la scuola, validato dal Consiglio d'Europa; il gruppo del Piemonte, che ha prodotto un PEL per la fascia d'età 8 – 11 anni ("Il mio primo portfolio") e il gruppo dell'Ufficio Scolastico per la Lombardia, che ha prodotto un PEL per la fascia d'età 11- 15 anni (l'ultimo validato dal Consiglio di Europa).

Nelle tre esperienze italiane di portfolio, allo studente viene richiesto di registrare, in apposite pagine, l'uso di strumenti di informazione o di svago come i fumetti, i video, le canzoni, la TV, Internet, le riviste e le proprie esperienze interculturali in Italia e all'estero.

Il passaporto segue lo studente dall'ultimo anno delle scuole elementari sino al primo anno delle scuole superiori, permettendogli di verificare in concreto (anche attraverso i suoi prodotti contenuti nel dossier) la sua crescita e i suoi progressi nell'apprendimento e nell'uso della lingua straniera studiata.

Questo tipo di valutazione scelta appare fondamentale: la costruzione e il consolidamento di un atteggiamento di continua autoanalisi e di autovalutazione sono alla base di un proficuo apprendimento. Essere coscienti delle proprie competenze e abilità significa inoltre trovare un proprio sentiero per capire le caratteristiche di ciascuno stile di apprendimento e, non meno importante, consente di individuare le situazioni di lavoro preferite! Inoltre, lo stesso strumento è utilissimo anche all'insegnante per costruire strumenti più efficaci di insegnamento adatti al singolo studente. Con questo obiettivo, nel PEL della Lombardia è presente una sezione dedicata specificamente a questi aspetti della realtà d'insegnamento-apprendimento.

Gisella Langé descrive così il recente PEL (Portfolio europeo per le lingue) della Lombardia :

³ Che cos'è il framework (Quadro, cadre, cuadro)? la definizione appare nelle risposte alle FAQ del MIUR: Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue descrive in modo comprensivo ciò che chi studia una lingua deve imparare per poterla usare in un contesto comunicativo ed indica anche quali conoscenze ed abilità deve sviluppare in modo da agire efficacemente in un contesto comunicativo. Fornisce una base comune nei diversi Paesi europei per l'elaborazione dei programmi linguistici, dei libri di testo, degli esami ecc. In questo senso si pone come elemento unificatore che favorisce il superamento delle difficoltà di comunicazione tra sistemi educativi diversi. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue serve a:

a) incoraggiare coloro che operano professionalmente nel campo delle lingue a confrontarsi sulle modalità di apprendimento di una lingua e sulle competenze da attivare nei discenti; b) favorire la comunicazione e lo scambio di informazioni tra chi opera con le lingue (insegnanti, autori di tesi, enti certificatori, decisori delle politiche linguistiche) e chi apprende una lingua, con lo scopo di arrivare ad una costruzione condivisa delle conoscenze e delle esperienze linguistiche; c) favorire la mobilità professionale. Gli indicatori, graduati su sei livelli, rendono trasparente la certificazione delle competenze linguistiche.

“Il Portfolio per le Lingue è accompagnato da una Guida per il docente, che chiarisce le modalità di compilazione e il significato delle registrazioni da effettuare: una risorsa in più, quindi, non un modulo da riempire.

Il Portfolio, che comprende oltre alle tre parti “classiche” anche una parte che sviluppa una riflessione sul modo di apprendere, risulta così suddiviso:

- *passaporto europeo delle lingue (libretto separato di 30 pagine)*
- *biografia dello studente (Chi sono - Che cosa ho fatto e che cosa farò)*
- *strategie e competenze (Come imparo e che cosa so fare)*
- *dossier (Che cosa ho prodotto).*

Il passaporto è un documento che riassume le conoscenze linguistiche acquisite, i certificati e di diplomi acquisiti. Nella biografia lo studente traccia un profilo personale, annotando i propri dati anagrafici e le informazioni salienti riguardanti le lingue conosciute; nella parte competenze e strategie analizza il percorso di apprendimento e prende coscienza dei propri stili e strategie cognitive; nella ultima parte, il dossier, l'allievo raccoglie le esperienze più significative effettuate in ambito linguistico sia all'interno del sistema scolastico sia all'esterno.

L'esempio del portfolio linguistico ha offerto la possibilità di considerare le potenzialità e gli usi di questo strumento, a più ampio raggio, nell'intero percorso di formazione. Limitato finora a quei settori dell'istruzione professionale per i quali è prevista una presentazione, in sede di esame finale, dei materiali prodotti nel corso degli studi, l'uso del portfolio ha infatti trovato, a partire dall'apprendimento delle lingue, applicazione in diversi contesti del sistema scolastico italiano: nella formazione professionale, nella formazione iniziale dei docenti come raccolta di materiali diversi di documentazione del Tirocinio e, in via sperimentale, nella scuola superiore, il cui uso è stato proposto "come strumento di autoconoscenza e di capacità di progettare il proprio curriculum" da parte dello studente e come "strumento potente di orientamento", nell'ambito di una visione della scuola improntata alla costruzione di curriculum flessibili e personalizzati.

Le scuole in cui ha già trovato concrete e differenziate modalità di realizzazione lo hanno inteso come **raccoglitori di esperienze**, di certificazioni, di crediti formativi e gli studenti lo hanno riempito con certificati di corsi, con partecipazioni ad attività varie (sportive, culturali ecc.), con esperienze di stage lavorativi, di scambi culturali, di soggiorni all'estero e con lavori personali ritenuti particolarmente significativi (ricerche, progetti e quant'altro).

Il portfolio si configura, in tal senso, come uno strumento capace di fornire informazioni continue, basate su criteri esplicitati e condivisi, su elementi di feedback e su una riflessione condotta dallo studente sul proprio processo di formazione e crescita personale e culturale e, soprattutto, come uno strumento in grado di registrare in modo dinamico e flessibile i progressi dell'allievo, inteso nella sua globalità e complessità di persona in formazione. Un tale strumento si affianca agevolmente ad altre forme di verifica in **quanto non è orientato al voto ma alla costruzione di un profilo qualitativo di tipo dinamico**. Il metodo del portfolio, infatti, **non sostituisce ma integra la valutazione dell'insegnante con ulteriori fonti di informazione**, con l'intento di aumentare la gamma di elementi a disposizione ed **evidenziare i punti di forza e le potenzialità dello studente**. Per le sue caratteristiche di flessibilità e di possibilità di evoluzione e aggiornamento continui il portfolio può rivelarsi, nell'ambito della mobilità studentesca (passaggi fra scuole di diverso ordine e grado, scambi culturali, stage, esperienze personalizzate, soggiorni all'estero, ...), individuale e di classe, un prezioso strumento di memoria e documentazione dell'esperienza, di raccordo e continuità con l'esperienza scolastica e il gruppo classe di appartenenza, di certificazione delle competenze acquisite.

I Riferimenti normativi⁴

Il DPR 275/1999, concernente il Regolamento dell'autonomia indica i dovuti riferimenti normativi. (In particolare l'art. 6 *l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo*- e l'art. art. 8 *valutazione degli alunni e riconoscimento dei crediti e debiti formativi*)

Il DPR 257/2000, (Regolamento di attuazione dell'art.68 della legge 17/05/1999 n.144), che riconosce pari dignità all'apprendimento formale, non formale e informale

La legge “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale” del **28 marzo 2003, n. 53**,

**le Indicazioni Nazionali con relative raccomandazioni,
il primo decreto di attuazione della legge 53**

definiscono le norme generali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione e prevedono l'avvio della nuova scuola dell'infanzia, della nuova scuola primaria e della nuova scuola secondaria di primo grado.

La struttura dell'attuale Riforma, in particolare, disegna

I documenti esterni elaborati dallo Stato

- Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del 1° ciclo
- Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del 2° ciclo
- Indicazioni Nazionali
per i Piani di Studio Personalizzati nella: Scuola dell'Infanzia, Scuola Primaria, Scuola Secondaria di I grado, Licei

I documenti interni elaborati dalla Scuola

- Piano dell'Offerta Formativa
 - Elaborato dal Collegio dei docenti
 - Adottato dal Consiglio di Circolo/Istituto
- Piani Personalizzati delle Attività Educative (nella Scuola dell'Infanzia)
- Piani di Studio Personalizzati (nella Scuola Primaria)
Composti dall'insieme delle Unità di Apprendimento progettate dall'équipe pedagogica coordinata dal docente tutor
- Portfolio delle competenze individuali
Compilato dal docente tutor in collaborazione con l'équipe pedagogica, i genitori, gli studenti

Il nuovo ruolo delle Istituzioni scolastiche

Prescrittività e autonomia

Le scuole sono chiamate non solo a distinguere il ruolo e il peso delle Indicazioni nazionali e delle Raccomandazioni, le prime prescrittive negli obiettivi che additano e le seconde soltanto orientative nei percorsi e nelle scelte metodologiche e culturali che suggeriscono, ma anche a non leggere le Indicazioni nazionali con la logica interpretativa dei tradizionali Orientamenti per

⁴ collage di indicazioni ed interpretazioni tratte dal sito del MIUR o INDIRE o INVALSI

la scuola materna e Programmi di insegnamento per la scuola elementare e media. Gli Orientamenti e i Programmi di insegnamento finora vigenti, infatti, pur nell'ampiezza della discrezionalità che consentivano, dovevano ancora essere applicati e domandavano, perciò, ai docenti l'atteggiamento professionale predominante dell'esecutività.

Le Indicazioni nazionali sono invece una specie di materia prima a cui tutti i docenti e le scuole pubbliche della Repubblica sono chiamate a dare la propria forma, in base alle esigenze delle famiglie e del territorio e, soprattutto, in base ai diversi ritmi di maturazione degli allievi. Per questo, le Indicazioni nazionali insistono nel richiamare i lettori a non confondere il piano epistemologico astratto e generale, di cui sono espressione e che si configura come una determinazione dei livelli essenziali di prestazione a cui sono tenute tutte le scuole pubbliche della Repubblica, con il piano psicologico e didattico concreto e specifico nel quale si devono mediare, interpretare, ordinare, distribuire, combinare ed organizzare.

Inutile sottolineare quanto la circostanza esiga l'atteggiamento professionale predominante della progettazione, della creatività e dell'autonomia. E come, dunque, anche la stessa prescrittività degli obiettivi presenti nelle Indicazioni nazionali debba essere sempre intesa in maniera pedagogica: sono obbligatori se, quando e in quanto corrispondono alle esigenze di apprendimento dei singoli allievi, nella realtà scolastica e ambientale che vivono; e quindi, se e nella misura in cui sono trasformabili dai docenti in obiettivi formativi significativi e motivanti per gli allievi. Non per nulla i Piani Personalizzati delle Attività Educative e i Piani Personalizzati degli Studi che ogni gruppo docente è chiamato a realizzare si strutturano in Unità di Apprendimento proprio a partire da obiettivi formativi, non dalla meccanica trascrizione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento elencati nelle Indicazioni nazionali. Questo, per converso, vuol dire anche che ogni scuola autonoma e ogni docente deve assumersi la responsabilità di «rendere conto» delle scelte fatte e di porre gli allievi, le famiglie e il territorio nella condizione di conoscerle e di condividerle anche negli scostamenti intenzionali rispetto agli obiettivi specifici di apprendimento delle Indicazioni nazionali.

Gruppo classe e Gruppi di Laboratorio

Raccogliendo le suggestioni di numerose esperienze già realizzate in base all'art. 4 del Dpr. 275/99, si chiede alle scuole di progettare in maniera molto innovativa la propria organizzazione. Finora, tale organizzazione ha perlopiù visto il suo elemento costitutivo e fondante nella «classe», intesa come unità amministrativa primaria verso cui far confluire tutte le attenzioni e i provvedimenti (dall'assegnazione dei docenti all'orario settimanale e annuale delle lezioni).

Si suggerisce, invece, di verificare l'efficacia di un'altra impostazione. Si propone, infatti, di considerare elemento primario e costitutivo della nuova organizzazione della scuola le «persone», e, nel caso specifico, i singoli allievi. Essi, in un numero corrispondente al massimo oggi necessario per formare una classe, sono, perciò, originariamente affidati alle cure e alle responsabilità di un docente Tutor.

Il docente Tutor, insieme ai colleghi, nell'ambito del Pof e tenendo conto dei vincoli e delle risorse presenti nelle Indicazioni nazionali, progetta, a questo punto, un'organizzazione del percorso formativo degli allievi che gli sono stati affidati, fondato su due modalità.

La prima è quella che impiega il Gruppo classe, cioè un Gruppo numeroso di allievi chiamato a svolgere insieme attività prevalentemente omogenee ed unitarie.

La seconda è quella centrata sui Laboratori, nella quale i ragazzi lavorano, invece, in Gruppi di livello, di compito ed elettivi che possono coinvolgere non solo il Gruppo di allievi affidato ad un Tutor, ma anche quello affidato ad altri Tutor. Inoltre, che sono anche a numero variabile, dal piccolo al grande Gruppo.

Come sottolineano, del resto, le Raccomandazioni della Scuola dell'Infanzia, della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria di 1° grado sull'onda di precise sollecitazioni internazionali (OCSE), non si tratta di mettere in discussione l'importanza e, per certi aspetti, l'insostituibilità del lavoro educativo e didattico che si svolge in un Gruppo classe, ma di riconoscere che sia per il miglior apprendimento di alcune conoscenze ed abilità (si pensi, ad esempio all'inglese o a determinate attività espressive, motorie, informatiche, operative o alle attività di recupero e sviluppo di singoli apprendimenti), sia per la miglior crescita di alcune dimensioni relazionali e

sociali sono altrettanto indispensabili momenti di lavoro per Gruppi di livello, di compito ed elettivi, tutti a composizione numerica variabile.

Ora, l'alternanza di questi diversi momenti di lavoro non può, da un lato, prescindere dall'età degli allievi, con il rischio di disorientarli, e, dall'altro lato, non può nemmeno essere improvvisata od obbedire più ad astratte esigenze di organizzazione scolastica che ai bisogni dello studente.

Per il primo aspetto, dunque, le Indicazioni nazionali della Scuola primaria propongono di dover assicurare ai bambini, fino al primo biennio, la possibilità di lavorare in un Gruppo classe, con la presenza del docente Tutor, per un numero di ore annuali che oscillano da 594 a 693 su 891 o 990 annuali. Ciò anche per integrare il Gruppo e dare l'occasione ai suoi membri, che provengono da scuole dell'infanzia e da quartieri spesso diversi, di consolidare comuni abitudini relazionali e positive relazioni affettive interpersonali.

Per il secondo aspetto, inoltre, le Indicazioni nazionali dell'Infanzia, della Primaria e della secondaria di 1° grado domandano ai docenti Tutor e ai docenti responsabili dei diversi Laboratori la progettazione di una successione organica e ordinata dei momenti di lavoro differenziati tra Gruppi classe, di livello, di compito o progetto ed elettivi. Successione che non va condotta una volta per tutte all'inizio dell'anno, ma che è opportuno che sia 'istantanea' e subisca adattamenti in itinere sia di intensificazione sia di rallentamento.

Proprio per garantire l'organicità e l'ordine, al servizio degli allievi, della successione delle modalità di lavoro di Gruppo appena ricordate, si prevede di estendere i compiti del docente Tutor che coordina i percorsi formativi per gli alunni anche al conseguente coordinamento della propria attività con quella dei colleghi responsabili dei Laboratori, organizzati in orizzontale e/o in verticale.

Va anche annotato, però, che questo non significa immaginare i Laboratori rivolti soltanto a Gruppi di livello, di compito o progetto ed elettivi. Essi, infatti, possano benissimo prevedere il coinvolgimento anche del Gruppo classe, almeno in due sensi. Perché niente impedisce che il docente Tutor per l'intero anno o per alcuni periodi dell'anno, si assuma la responsabilità di condurre moduli di lavoro all'interno di uno dei Laboratori appositamente costituiti nell'organizzazione della scuola e affidati ad un collega che ne è responsabile, mantenendo l'unità del suo Gruppo classe e così obbedendo anche al vincolo di svolgere con esso, fino alla terza Primaria, da 594 a 693 ore su 891 o 990 annuali di presenza. Perché qualsiasi insegnamento, in qualsiasi grado scolastico, anche quello condotto nel Gruppo classe, si può svolgere in maniera laboratoriale.

Personalizzazione

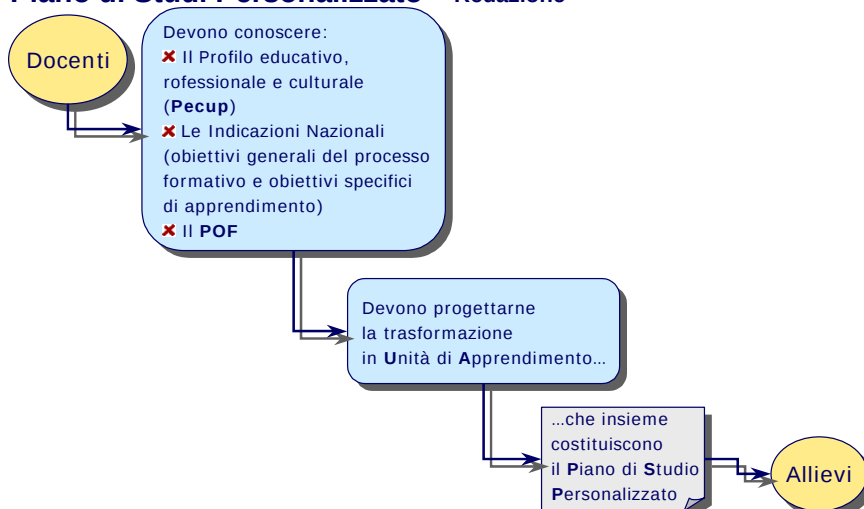
Per confermare la centralità dell'allievo non solo sul piano organizzativo, ma anche su quello relazione e didattico, le Indicazioni nazionali chiedono, infine, ai docenti di ridisporre, in sostituzione degli attuali documenti di programmazione didattica, due nuovi documenti:

- i Piani Personalizzati delle Attività Educative (nella Scuola dell'Infanzia) o i Piani di Studio Personalizzati (nella Scuola Primaria);
- il Portfolio delle competenze individuali.

I primi sono il risultato delle Unità di Apprendimento a volta a volta predisposte dai docenti per gli allievi nel corso dell'anno. Ogni Unità di Apprendimento si compone degli obiettivi formativi, delle attività, dei metodi e delle soluzioni organizzative necessarie per trasformare gli obiettivi in competenze individuali; contiene, infine, le modalità con cui si sono verificate e valutate tali competenze.

Il secondo costituisce una collezione strutturata, selezionata e commentata/valutata di materiali particolarmente paradigmatici prodotti dallo studente, che consentono di conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, allo stesso tempo, della maggiore o minore pertinenza degli interventi didattici adottati. Seguirà poi lo studente per tutta la durata del suo percorso scolastico. **Con gli opportuni adattamenti, potrà, inoltre, rimanere un documento che accompagna i cittadini anche dopo i 12 anni di istruzione e formazione obbligatoria, come strumento da utilizzare per la ricerca del lavoro, la riconversione professionale e la formazione continua.**

Piano di Studi Personalizzato – Redazione



La riflessione critica sul Portfolio e sulla sua compilazione costituisce un'occasione per migliorare e comparare le pratiche di insegnamento e per attivare processi di autonomia di ricerca e di sviluppo professionale.

Declinazione del portfolio

Struttura. Il Portfolio⁵ delle competenze personali 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 dell'alunno, esige la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola.

Il Portfolio, con precise annotazioni sia dei docenti, sia dei genitori, sia degli allievi, 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 su 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.

⁵ Maria Franca Sacrestani Mottinelli, *Il linguaggio della riforma*, in Progetto orientamento e riforma, Annali della Istruzione, 2002, n. 6. pp. 60 - 73

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 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 nei processi educativi.

Il *Portfolio delle competenze personali* di ciascuna scuola s'innesta su quello portato dagli allievi dalla scuola precedente e li accompagna nei diversi passaggi. 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 gli allievi nel percorso precedente. Occorre che ciascun grado di scuola presti attenzione all'evoluzione successiva del percorso scolastico dei propri 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 personali* 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.

Se un ragazzo smette di studiare, oppure è strano, oppure non fa neanche il primo piccolo passo per rimediare, o si isola... oltre a pensare al mal di scuola, tutt'altro che da sottovalutare, il tutor, insieme ai genitori, consiglierà Laboratori che valorizzino ciò che lo studente sa fare, chiederà ai colleghi che cosa capita durante le loro ore di lezione, valuterà insieme a loro le prove scritte, potrà tentare di organizzare colloqui orali meno formali, coinvolgerà i compagni in un lavoro di *tutoring* e di *apprendimento cooperativo*. Soprattutto cercherà di parlare con lui, finché ne verrà a capo. Il *Portfolio*, frutto di costanza, osservazione, riflessione, ricerca-azione quando serve, interesse per la persona; non sarà, però, per questo, un romanzo a puntate, né un tormentone che leva il sonno perché giace in una pila di «portfoli sulla scrivania, e c'è tutto da scrivere». Sarà piuttosto uno strumento agile di lavoro a disposizione di tutti, fatto degli aspetti significativi di ciò che accade normalmente a scuola (cause, conseguenze, progressi, stalli; ecc.), anche un promemoria essenziale per genitori, allievi, docenti, da cui ricavare riflessioni critiche e tracce per andare avanti e per guardare indietro, dove ogni studente, nel processo di apprendimento/ insegnamento, possa riconoscersi. Valutazione e orientamento saranno la naturale conseguenza di questo processo e per questo le *Indicazioni Nazionali* obbligano a costruire il *Portfolio* proprio a partire da queste due dimensioni.

Il portfolio non può prescindere

dalla condivisione di termini e concetti quali:

CAPACITÀ⁶

Per *capacità* si intende una potenzialità e una propensione dell'essere umano a fare, pensare, agire in un certo modo. Riguarda ciò che una persona *può* fare, pensare e agire, senza per questo aver già trasformato questa sua *possibilità* (*poter essere*) in una sua realtà (*essere*). Riguardando l'essere potenziale di ciascuno, le capacità non sono mai statiche, definite una volta per tutte, ma sempre dinamiche, in evoluzione. Inoltre, se pure si manifestano come capacità particolari e determinate (si è capaci di questo piuttosto che di quello, in una situazione piuttosto che in un'altra), coinvolgono però sempre tutto ciò che siamo e che

⁶ Maria Franca Sacrestani Mottinelli, *Il linguaggio della riforma*, in Progetto orientamento e riforma, *Annali dell'Istruzione*, 2002, n. 6. pp. 60 - 73

possiamo essere. Chi pensa le capacità delle persone come separate le une dalle altre (come se un soggetto fosse capace di comunicare piuttosto che di matematizzare, di costruire determinate cose piuttosto che di usarle bene, di giudicare criticamente piuttosto che di fidarsi, ecc.) ne impoverisce la forza educativa: esse, al contrario, sono sempre unitarie ed integrate e, per questo, si vicariano a vicenda, spiegando così la plasticità e la complessità di ogni persona umana la cui educazione non può che essere integrale e unitaria.

COMPETENZA⁷

Le *competenze* sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto.

Mentre le capacità esprimono la forma del nostro essere potenziale, le competenze manifestano, quindi, quella del nostro essere attuale, nelle diverse contingenze date. Le une e le altre, ovviamente, sempre dinamiche, in evoluzione, visto che non solo si *può* essere diversi fino alla fine della vita, e scoprire nel tempo capacità insospettate, ma si è anche sempre diversi fino alla fine della vita, cioè si verifica, di fatto, di essere diversamente competenti, nei diversi contesti e nelle diverse situazioni che a mano a mano ci è dato affrontare e risolvere. Le une e le altre, inoltre, per quanto particolari e determinate (si è sempre competenti in un contesto, di fronte a qualcosa di specifico), sono sempre unitarie e integrate (ogni competenza, anche nei settori professionali più minuti, se autentica e davvero svolta dimostrando perizia ed eccellenza, infatti, mobilita sempre anche tutte le altre).

Da questo punto di vista, come suggerisce anche l'etimologia del termine, e in particolare il *cum* che precede il *petere*, «com-petente» è non solo chi si muove «in-sieme a», «con» altri in un contesto (valore sociale della collaborazione e della co-operazione) per affrontare un compito o risolvere un problema; non solo chi si sforza di cogliere l'unità complessa anche del compito o del problema più parziale che incontra, ma chi pratica la prima e la seconda preoccupazione coinvolgendo sempre, momento dopo momento, tutta insieme la sua persona, la parte intellettuale, ma non meno quella emotiva, operativa, sociale, estetica, motoria, morale e religiosa.

È quindi «com-petente» chi «mette insieme» tante dimensioni nell'affrontare un compito, lo affronta bene e, in questo, dà sempre tutto il meglio di se stesso.

Il competente, quindi, attiva le stesse conoscenze e abilità anche in situazioni differenti da quella originaria e abituale (*trasferimento analogico*: questo è il senso della trasversalità delle competenze); inoltre, 'coglie' le caratteristiche comuni esistenti in contesti tra loro differenti (*astrazione*: questo il senso del carattere «meta» di ogni autentica competenza: «metacognitiva, meta-affettiva, meta-operativa, ecc.»); infine, pratica analogia e astrazione per risolvere in maniera soddisfacente quanto costituisce per lui problema e per rispondere in modo pertinente a quanto sente come bisogno o che vive come scopo (*operatività* della competenza).

Nei documenti della riforma non si trova una definizione di competenza astrattamente considerata, ma si preferisce evidenziarla nella descrizione del soggetto che la manifesta come parte di sé, sottolineando con ciò l'appartenenza della competenza non all'avere, ma all'essere della persona. È il soggetto, la persona dell'alunno che è al centro di tutto il processo di apprendimento e che, maturando le competenze, dà una forma nuova al suo essere, portando a compimento le capacità, mediante le conoscenze e le abilità acquisite.

⁷ ibidem

CONOSCENZE E ABILITÀ⁸

Le capacità personali diventano competenze personali grazie all'insieme degli interventi educativi promossi da tutte le istituzioni educative formali, non formali e informali.

A scuola, l'istituzione educativa formale per eccellenza, le capacità di ciascuno diventano competenze grazie all'impiego formativo delle conoscenze e delle abilità che lo Stato, d'intesa con le Regioni, reputa valore trasmettere alle nuove generazioni.

Esse sono raccolte nelle *Indicazioni Nazionali* sotto la voce «obiettivi specifici di apprendimento» che l'art. 8 comma 1, punto b del Dpr. 275/99 definisce «relativi alle competenze degli alunni», ovvero correlati, come scopo del proprio essere formulati, alle competenze da promuovere negli alunni.

Per quanto possano valere queste distinzioni analitiche di dimensioni che, nella realtà, si richiamano, invece, sempre a vicenda, si può sostenere che la distinzione tra conoscenze ed abilità si possa così formulare.

Le *conoscenze* sono il prodotto dell'attività teoretica dell'uomo. Nella scuola, sono soprattutto ricavate dai risultati della ricerca scientifica. Riguardano, quindi, il sapere: quello teoretico, ma anche quello pratico. In questo secondo senso, sono anche i principi, le regole, i concetti dell'etica individuale e collettiva (valori civili co-stituzionali, nazionali o sovranazionali) che, nelle *Indicazioni Nazionali*, costituiscono gli «obiettivi specifici di apprendimento» della *convivenza civile*.

Le *abilità* sono la condizione e il prodotto della razionalità tecnica dell'uomo. Si riferiscono, quindi, al *saper fare*: non solo al fare, ma appunto anche al sapere le ragioni e le procedure di questo fare. In altre parole, anche al *sapere perché* operando in un certo modo e rispettando determinate procedure si ottengono certi risultati piuttosto di altri.

Nella scuola, le capacità personali degli allievi, grazie alla mediazione delle conoscenze e delle abilità riunite negli «obiettivi specifici di apprendimento», diventano loro competenze personali attraverso tre strategie didattiche.

La prima è quella dell'*esempio*. Servono docenti che testimoniano su se stessi come, attraverso il continuo incontro personale con le conoscenze e con le abilità disciplinari prodotte dalla ricerca scientifica, si mobilitano tutte le proprie capacità e le si trasformano in competenze umane e professionali. In questo senso, gli «obiettivi specifici di apprendimento» elencati nelle *Indicazioni Nazionali* disegnano una mappa culturale, semantica e sintattica, che i docenti devono padroneggiare anche nei dettagli epistemologici, e mantenere certamente sempre viva ed aggiornata sul piano della propria vita professionale. L'esempio, inoltre, se vale nel rapporto docente-allievo, vale anche in quello tra allievo più esperto ed allievo principiante, accreditando così, per l'apprendimento, l'efficacia di tutte le forme di *peer education* e di *cooperative learning*.

La seconda strategia è il correlato soggettivo dell'esempio: l'*esercizio*. L'esempio oggettivo del docente (o dell'allievo più esperto) diventa occasione, per l'alunno principiante, di apprendere il valore dell'esercizio personale se vuole impadronirsi delle conoscenze e delle abilità che egli vede già in azione come competenze nelle persone di cui ha potuto apprezzare l'esempio.

La terza strategia è quella dell'*insegnamento* e dell'*apprendimento*. Si possono insegnare, come è noto, solo principi, regole, concetti, idee: qualcosa di «intellettuale».

L'esperienza personale è non insegnabile per definizione: si può e si deve soltanto testimoniare. Nessuno può, tuttavia, insegnare qualcosa che non sia una sua conoscenza personale. Un'idea che non sia penetrata nell'animo di chi insegna, infatti, non riesce ad essere trasmessa. Teorie che si ha la capacità di formulare, ma che non siano diventate competenze personali, cioè un modo di manifestare l'essere che si è, non sono affatto insegnabili. Ripetibili, forse, come fa il registratore o il computer, ma non insegnabili. Analogamente nessuno può imparare qualcosa che, tuttavia, non abbia trasformato a sua volta in conoscenza personale. Se non si personalizza, anche la padronanza di tutte le informazioni e le tecniche possibili, infatti, non è in alcun modo apprendimento significativo. Dal che si conferma che le conoscenze e le abilità o diventano personali e così aiutano a concretizzare le proprie capacità in competenze, oppure restano qualcosa di meccanico ed astratto che non perfeziona e matura la personalità di ciascuno.

⁸ ibidem

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO - OBIETTIVI FORMATIVI⁹

Gi obiettivi specifici di apprendimento, ordinati sia per discipline che per «educazioni» nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati, sono, per ciascun periodo didattico, obbligatori per tutti gli allievi della Repubblica. Dai docenti vengono trasformati in obiettivi formativi, cioè in obiettivi validi per i singoli allievi che si affidano al loro peculiare servizio educativo (art. 13 del Dpr. n. 275/99).

Gli obiettivi formativi sono, quindi, obiettivi didattici specifici contestualizzati, riferiti cioè ad una classe, a un gruppo concreto di alunni, ciascuno dei quali possiede a sua volta determinate capacità personali che diventeranno competenze ad opera dell'azione professionale degli insegnanti e mediante le attività educative scolastiche proposte.

Gli obiettivi formativi sono obiettivi specifici di apprendimento trasformati in compiti di apprendimento ritenuti realmente accessibili ad uno o più allievi concreti, in un tempo dato e professionalmente programmato. Tali obiettivi sono percepiti da questi stessi concreti allievi come traguardi importanti da raggiungere per la propria maturazione personale.

Mentre gli obiettivi specifici di apprendimento seguono un ordine epistemologico, essendo disciplinarmente segmentati in progressione lineare, gli obiettivi formativi seguono uno svolgimento psicologicamente ordinato così da risultare adatti e significativi per i singoli allievi nei vari e diversi contesti. Siano essi identificati a partire dall'esperienza degli allievi individuando le dissonanze cognitive e non cognitive che ne giustifichino la formulazione, o siano identificati a partire dal *Profilo educativo, culturale e professionale* e dagli obiettivi specifici di apprendimento, gli obiettivi formativi sono da predisporre in un rimando continuo dall'uno all'altro versante. Essi, infatti, sono dotati di una intrinseca e sempre aperta carica problematica e presuppongono una dinamicità che li rende allo stesso tempo, sempre, per ogni fanciullo e famiglia, punto di partenza e di arrivo, condizione e risultato di ulteriori maturazioni. Inoltre, in base al principio ologrammatico più volte richiamato, non possono mai essere formulati in maniera atomizzata e previsti quasi come *performance* tanto analitiche quanto, nella complessità del reale, inesistenti; essendo l'esperienza sempre unitaria, anche gli obiettivi formativi rispetteranno questa unitarietà.

Gli obiettivi formativi, insieme alle modalità organizzative, alle attività, ai tempi e ai metodi scelti dai docenti nell'azione programmatoria per trasformarli in competenze degli allievi, vanno a costituire le *Unità di apprendimento* nella cui rete si legge il *Piano di studio personalizzato* di ciascun alunno.

OLOGRAMMA¹⁰

Mutuato dal vocabolario relativo ad un procedimento fotografico, dove il tutto dell'immagine interferisce con le parti e viceversa, il termine ologramma, nei documenti della riforma compare insistentemente a significare che la riforma stessa va letta non come insieme di parti gerarchicamente e staticamente organizzate, ma come sistema di parti dinamicamente in relazione fra loro.

Da ciò deriva la possibilità di personalizzare i Piani di studio: la persona, infatti, è unica e irripetibile, sviluppa le sue capacità e matura le sue competenze in percorsi originali dove le diverse relazioni fra le unità di apprendimento, le diverse condizioni di partenza, le diverse modalità di insegnamento possono incidere nel modificare e differenziare anche notevolmente le vie per attingere il profilo educativo, culturale e professionale previsto a livello generale dalla riforma.

Rispetto alla persona, che è sempre un'unità organica e funzionale, non possono esistere separazioni, tanto meno meccaniche tra cultura umanistica e scientifica e tecnica, o tra discipline e interdisciplinarietà.

La logica ologrammatica è, perciò, sottostante anche al profilo educativo culturale e professionale definibile in base alla convinzione che tutto ciò che si acquisisce, anche nei più circoscritti contesti disciplinari, si deve sempre integrare in un sé che poi li proietta

⁹ ibidem

¹⁰ ibidem

creativamente su altri contesti e si attrezza, con questo esercizio di continuo trasferimento analogico, ad affrontare semplicemente la vita in tutte le sue inedite dimensioni, possibilmente in modo armonico, equilibrato, maturo.

Il rimando fra i vari aspetti di cui si compone la riforma è continuo:

- gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per le diverse «educazioni», se pure sono presenti in maniera minuta e segmentata, obbediscono in realtà ciascuno al principio dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri, non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, richiusi su se stessi, ma sono sempre un continuo rimando al tutto. Un obiettivo specifico di apprendimento di una delle dimensioni della convivenza civile è sempre anche disciplinare e viceversa, così come un obiettivo specifico di apprendimento, relativo a una certa disciplina, è sempre ricco delle risonanze delle altre discipline;
- dentro la disciplinarietà, anche più spinta, va sempre rintracciata l'apertura inter e transdisciplinare: la parte che si lega al tutto e il tutto che non si dà se non come parte;
- dentro le educazioni vanno riconosciute le discipline, così come attraverso le discipline e le educazioni non si deve promuovere altro che l'educazione integrale di ciascuno;
- anche gli obiettivi formativi, al pari degli obiettivi specifici di apprendimento, obbediscono alla logica ologrammatica. Si può sostenere anzi che la esaltino. Se non la testimoniassero nel concreto delle relazioni educative e delle esperienze personali di apprendimento difficilmente potrebbero ancora essere definiti «formativi»;
- per quanto riguarda la scuola primaria i problemi e le attività ricavati dall'esperienza diretta sono sempre unitari e sintetici, quindi mai riducibili né ad esercizi segmentati ed artificiali, né alla comprensione assicurata da singole prospettive disciplinari o da singole «educazioni». Richiedono, piuttosto, sempre la mobilitazione di sensibilità e prospettive pluri, inter e transdisciplinari, nonché il continuo richiamo all'integralità educativa;
- la *visione del mondo e della vita*, arricchita volta a volta sul piano analitico grazie ad un percorso graduale di riflessione critica, progressivamente disciplinare, va integrata unitariamente nella personalità degli allievi, mediante un continuo confronto interpersonale di natura logica, morale e sociale anche affettivamente significativo.

DOCENTE COORDINATORE-TUTOR¹¹

In ogni ordine di scuola è individuato un docente coordinatore dell'équipe pedagogica che entra in contatto con gli allievi e che svolge anche la funzione di tutor dei medesimi, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, soprattutto in ordine alla scelta delle attività opzionali e facoltative e dell'eventuale ampliamento dell'offerta formativa.

Nella Scuola Primaria il docente coordinatore-tutor, fino al primo biennio, svolge attività in presenza con l'intero gruppo di allievi che gli è stato affidato per l'intero quinquennio, per un numero di ore superiore a quello degli altri docenti nelle prime classi;

nel secondo biennio, invece, ciascuna istituzione scolastica decide autonomamente la quantificazione dell'orario del docente coordinatore-tutor e gli altri colleghi dell'équipe pedagogica.

Il maggior numero di ore di presenza nelle prime classi della scuola primaria è giustificato dalla necessità di accogliere con particolare cura i giovani alunni perché, nella complessità del mondo scolastico, caratterizzato dalla personalizzazione dei percorsi, possano maturare un senso di appartenenza al gruppo-classe di cui il coordinatore-tutor si fa punto di riferimento stabile per una positiva integrazione di tutti gli alunni a lui affidati.

Nella Scuola Secondaria di I e II grado il tutor è individuato all'interno dell'équipe dei docenti che lavorano in un gruppo-classe per la quota obbligatoria dell'orario.

Il tutor, per l'intera durata del corso di scuola, coordina l'azione didattica dei colleghi e accompagna ogni allievo nella costruzione del suo Piano di studio personalizzato, svolge nei confronti degli studenti funzioni costanti di counselling, coaching e holding.

Con l'azione di coaching egli stimola, guida, esercita gli allievi; con l'azione di holding li contiene e li sostiene affettivamente, con l'azione di counselling li consiglia e li orienta nell'affrontare i loro impegni.

¹¹ ibidem

Compito del coordinatore-tutor è anche, sempre rispondendo ad esigenze formative più che di controllo, la «cura della compilazione del Portfolio» d'intesa con gli altri docenti e in collaborazione con le famiglie.

STANDARD

Standard è una delle tante parole che l'inglese ha preso in prestito da altre lingue, modificandone profondamente il significato originario, i significati attuali, reperibili su un qualsiasi dizionario, sono molto vari:

- modello al quale ci si uniforma o che viene assunto come termine di riferimento, ad es. "attenersi a un certo standard";
- livello medio, ad es. "un elevato standard di vita";
- campione di un prodotto su cui si basano le classificazioni ufficiali di qualità usate per valutare la produzione corrente;
- sistema monetario, ad es. "gold standard";
- la varietà di una lingua che è proposta a modello nel suo insegnamento.

Quando aggettivo, standard è sinonimo di "normale, uniforme, unificato".

Nell'ambito della recente riforma del sistema scolastico, attuata dalla legge 53 del 2003, la definizione di *standard delle competenze* è espressa nel consueto linguaggio tecnico per addetti ai lavori. Si tratta dell'indicazione di un *livello minimo di conoscenze*, sia teoriche che pratiche, che lo studente dovrebbe raggiungere e padroneggiare alla fine dell'anno: in parole povere cosa l'allievo saprà e cosa saprà fare. Il traguardo è fissato dal MIUR (il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) e rappresenta il punto di partenza per la programmazione didattica dei docenti e per la valutazione finale degli alunni.¹²

Lo standard

- ha una funzione regolativa, in quanto introduce norme, modelli, regole con valore cogente;
- ha anche una funzione auto-regolativa, in quanto orienta i soggetti ad adeguare prodotti, processi e comportamenti al rispetto delle norme e alla conformità alle regole indicate nello standard;
- ha un valore sociale in quanto la legittimazione dello standard e la sua stessa applicabilità derivano dall'essere un elemento condiviso fra soggetti;
- ha un valore storico e contestuale perché la sua corretta definizione dipende da una pluralità di fattori esterni ed interni al sistema oggetto di standard (quali la sensibilità dei soggetti e le priorità che in quel momento vengono assunte, la complessità dei sistemi coinvolti, il livello delle tecnologie, i contesti normativo, economico, sociale, culturale, ecc.).

Ciò determina una necessaria e costante revisione degli standard che ne garantisca, nel tempo, il mantenimento della validità e del senso.

Attraverso il processo di standardizzazione si va a ridurre la varietà dei casi reali ad una loro forma ritenuta valida e si definisce, quindi, una norma generale; quanto viene perso in ricchezza si guadagna in trasparenza, in efficacia delle comunicazioni, in certezza delle transazioni, in tutela dei soggetti. In campo formativo il valore degli standard si concretizza nella possibilità di regolare il sistema formativo, di integrare i sottosistemi, di fare dialogare formazione e lavoro, di dare certezza agli utenti, di favorire la trasparenza e la riconoscibilità delle attestazioni, di facilitare la mobilità degli individui sia all'interno di uno stesso paese sia tra paesi diversi, di certificare le competenze e riconoscere crediti fra percorsi, sistemi e filiere, di capitalizzare nel tempo le competenze acquisite, di promuovere la flessibilità e la personalizzazione dei percorsi formativi.

¹² da www.indire.it, di Massimo Acciai, redazione webzine

L'uso dello standard è ancora molto limitato nel panorama scolastico italiano, quantomeno nella accezione di 'standard di competenza', vale a dire come condivisione in merito ai livelli minimi degli apprendimenti per l'ingresso nei percorsi e per la certificazione in uscita. Mentre, al contrario, nell'accezione di 'standard di percorso' il suo uso è pervasivo e, anzi, forse viene ancora applicato rigidamente, essendo recente l'esperienza dell'autonomia delle scuole nella definizione dell'offerta formativa, nella gestione del monte ore, ecc. Nella formazione professionale gli standard di competenza vengono utilizzati maggiormente, ancorché in modo molto vario nei diversi territori, settori, filiere, ecc., anche per la maggiore vicinanza della F.P. con il lavoro.

Per quanto riguarda la situazione in ambito europeo, attraverso i numerosi programmi comunitari che hanno favorito lo scambio transnazionale e grazie ad intense iniziative istituzionali, si vanno definendo nei diversi Paesi, pur con le differenze che rispecchiano le diversità delle culture e dei sistemi formali, 'sistemi di standard' che sono o simili o tali da consentire traduzioni o comunque da permettere di 'dialogare' fra loro. Gli aspetti comuni riguardano le metodologie di derivazione delle competenze dal lavoro e il 'formato' di rappresentazione delle competenze (ad esempio Italia, Spagna e UK utilizzano un linguaggio simile); riguardano la definizione di sistemi di competenze settoriali (es. turismo, ambiente, ICT, ecc.); inoltre funzionano accordi fra Paesi per l'adozione di modelli di attestazione comuni (CVE, Europass, ecc.); un ulteriore campo comune riguarda la sperimentazione di dispositivi per la validazione delle competenze pregresse comunque acquisite (VAP e VAE; APL e APEL).

L'avere definito gli obiettivi europei per l'occupazione e per la formazione in vista del 2010 (previsti dal Consiglio di Lisbona e dal Patto di Stoccolma) incentiva il riferimento a standard per monitorare, sia a livello dei singoli Paesi e poi a livello europeo, il raggiungimento di quegli obiettivi. L'utilizzo di standard di competenze come 'livello minimo degli apprendimenti attesi attraverso un percorso formativo' ha straordinarie potenzialità educative.

Gli standard forniscono la base per la definizione e condivisione del 'patto formativo', consentono e stimolano la partecipazione degli individui allo sviluppo dei propri saperi e li responsabilizzano nella definizione del progetto personale e nella gestione del percorso, si prestano all'autovalutazione, abitano al rispetto degli impegni presi, incrementano la motivazione allo studio grazie alla trasparenza della finalizzazione dell'impegno scolastico, divenendo uno strumento per la riduzione della dispersione.

Gli standard impattano sui curricula (intesi come percorsi istituzionali) scolastici, formativi e universitari in diverse forme e in differenti momenti del loro 'ciclo di vita':

- **nella progettazione dei curricula.** Gli standard ('di competenza') definiscono con valore cogente i livelli minimi (beninteso, non i massimi, né i medi, né altro) delle competenze in uscita e dunque rappresentano il riferimento per la definizione degli obiettivi formativi del percorso, rendendo chiaro il rapporto fra corso e risultati attesi, favorendo il confronto fra corsi omologhi e la collaborazione fra progettisti e formatori;
- **nell'analisi e valutazione dei crediti in ingresso.** Lo standard, rappresentando in modo trasparente le competenze, rende possibile valutare i saperi di cui già i soggetti dispongono (anche maturati in contesti diversi da quelli formali) ai fini del riconoscimento di crediti per l'accesso al nuovo percorso;
- **nel recepimento dei crediti nei percorsi.** L'utilizzo dei medesimi riferimenti e dello stesso linguaggio per la progettazione formativa e per il riconoscimento dei crediti rende possibile il recepimento dei crediti, per 'abbuoni' di parti del percorso e per la personalizzazione dell'iter. 'Possibile', non 'facile' né 'automatico', almeno senza avere adeguato la struttura del percorso in modo da rendere visibile il rapporto fra segmenti dell'esperienza formativa e le competenze ad essi correlate;

- **nelle attestazioni e nelle certificazioni intermedie e finali.** E' possibile certificare sia i percorsi che le competenze intermedie in caso di eventuali uscite precoci dal corso. Ciò facilita la circolazione dei crediti nello 'spazio' di spendibilità dello standard ed è condizione per l'apprendimento per l'arco della vita;
- **nella valorizzazione dei crediti in uscita.** Le attestazioni (intermedie e finali) sono trasparenti sulle competenze, facilitando la leggibilità e il riconoscimento da parte di altri soggetti e altri sistemi, in altri luoghi, in tempi differiti, ecc.

Gli standard rappresentano il 'livello minimo delle competenze'.

Gli standard non presumono di definire la competenza, né pretendono di rappresentarne l'irriducibile complessità né di generalizzarne lo 'statuto' strettamente individuale e personale e neppure di significare il minimo 'ontologico' di una 'disciplina' (che cos'è il minimo della 'filosofia' o della 'storia'?).

Intendono invece rappresentarne quella componente descrivibile, rappresentabile attraverso 'evidenze', sulla quale diversi soggetti, in quel momento e non per sempre, in quell'ambiente e non ovunque, 'convengono' e assumono che si tratti del 'minimo' per riconoscere e dare credito alle risorse degli individui nei diversi contesti di impiego. Il valore dello standard di competenza è nel linguaggio, nella condivisione, nella possibilità di veicolare riconoscimenti e di fondare un sistema integrato. Le riserve all'uso e alla diffusione degli standard in campo formativo nascono forse da un equivoco.

La struttura dello standard prevede tre livelli (nazionale, regionale e locale) in coerenza con la territorializzazione del governo dell'*education*; in ciascun livello sono chiamati in causa diversi soggetti (parti sociali e istituzioni). Gli utenti dello standard dimostrano in genere una favorevolissima accoglienza, perché ne colgono le potenzialità non solo educative ma di elemento regolatore, di strumento per superare l'autoreferenzialità e per aprire un dialogo fra istituzioni e sistemi.

Allo stato attuale, a livello nazionale, sono già disponibili e attive diverse tipologie di standard che fanno riferimento alle differenti accezioni che il termine 'standard' identifica in ambito formativo:

- **standard di competenza.** Il 'livello minimo' necessario affinché vi sia riconoscimento nei diversi contesti formativi dei saperi acquisiti in un determinato percorso. Sono definiti gli standard per le figure di riferimento per gli IFTS, delle quali sono inoltre in sperimentazione le competenze di base e trasversali ed è imminente la pubblicazione degli standard minimi delle competenze tecnico professionali. Sono stati recentemente presentati gli standard per le figure dell'industria (OBNF);
- **standard di descrizione o di 'formato'.** Nel caso italiano lo standard adottato consiste nella forma dell'U.C. ('Unità di competenza', 'Unità capitalizzabile', 'Unità di certificazione') che indica il set di descrittori minimi che fungono come 'standard di trasparenza' (consistenti nei descrittori delle competenze, ad esempio: 'il soggetto è in grado di ...'; 'il soggetto ha bisogno di sapere come...'. e nei descrittori di valutazione: 'il soggetto deve dimostrare.....'; 'gli indicatori sono');
- **standard di percorso.** Comprendente le regole di composizione dei corsi delle diverse filiere (durata, struttura, competenze minime dei formatori, ecc.)
- **standard metodologici.** Riguardano le metodologie di analisi del lavoro (analisi per processi) per definire gli obiettivi formativi; la classificazione delle

competenze nelle tre note tipologie; le metodologie di progettazione dei percorsi; il rapporto fra la U.C. e la corrispondente U.F.C.; le procedure e gli strumenti di certificazione e di attestazione, ecc.¹³

EDUCAZIONE PERMANENTE¹⁴

L'Europa di oggi è alle prese con una trasformazione di portata comparabile a quella della rivoluzione industriale¹⁵. La tecnologia digitale sta trasformando la vita sotto tutti i punti di vista e la biotecnologia cambierà forse un giorno la vita stessa. Il commercio, i viaggi e le comunicazioni su scala planetaria allargano gli orizzonti culturali di ciascuno di noi e sconvolgono le regole della concorrenza tra le economie. La vita moderna offre al singolo maggiori opportunità e prospettive, ma presenta anche maggiori rischi e incertezze. Le conoscenze, le competenze e i modi di comprensione appresi da bambini o adolescenti, nell'ambito della famiglia, della scuola, della formazione, dell'istruzione superiore o universitaria non saranno valide per tutta la vita. Per l'attuazione dell'istruzione e formazione permanente è oltremodo importante integrare l'apprendimento più solidamente nella vita adulta; tuttavia, si tratta solo di un aspetto parziale di un processo più ampio. Per apprendimento lungo tutto l'arco della vita s'intende un apprendimento senza soluzioni di continuità da un capo all'altro dell'esistenza. **Premessa essenziale è un'istruzione di base di qualità per tutti**, fin dalla prima infanzia. L'istruzione di base, seguita da un'istruzione o una formazione iniziali dovrà consentire a tutti i giovani di acquisire le nuove competenze di base richieste in una economia fondata sulla conoscenza. Essa dovrà inoltre "insegnare ad apprendere" e far sì che essi assumano un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento.

Le persone sono al contempo libere di decidere tra diversi stili di vita e responsabili di gestire la propria vita. Sono sempre più numerosi coloro che protraggono gli studi, ma aumenta lo scarto tra coloro che hanno qualifiche sufficienti per sopravvivere sul mercato del lavoro e quelli che ne sono irrimediabilmente esclusi. Inoltre, la popolazione europea invecchia rapidamente, il che

¹³ da www.indire.it, intervista rilasciata da Gabriella Di Francesco, dirigente dell'Area di ricerca "Metodologie per la Formazione e la Certificazione" dell'[Isfol](http://www.isfol.it) (Istituto per lo Sviluppo della Formazione dei Lavoratori), è membro del Comitato Nazionale dell'IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore), presso il MIUR, per la definizione degli standard di competenze e la sperimentazione di modelli innovativi di progettazione e certificazione.

¹⁴ Estratto dal Documento di lavoro dei servizi della Commissione delle Comunità Europee: *Memorandum sulla istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30.10.2000, pp. 16 e ss.

¹⁵ Crescita, competitività e occupazione, Libro bianco della Commissione europea, 1993;

cfr. inoltre: *Insegnare e apprendere – verso una società cognitiva*, Libro bianco della Commissione europea, 1995;

Attuazione, risultati e valutazione globale dell'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo l'arco della vita 1996. Novembre 1997 (COM -97-563 def.); decisione del Consiglio che istituisce il programma LEONARDO - II (1999/382/CE, 26 aprile 1999) e decisioni del Parlamento europeo e del Consiglio che istituiscono i programmi SOCRATES II (253/2000/CE, 24 gennaio 2000) e GIOVENTÙ (1031/2000/EC, 13 aprile 2000);

Lifelong Learning and Lifewide Learning, Agenzia nazionale dell'educazione, Stoccolma, gennaio 2000;

Memorandum sulla istruzione e formazione permanente 2000;

La Risoluzione sull'apprendimento permanente 2002;

La Dichiarazione Copenhagen 2002.

¹⁵ *Attuazione, risultati e valutazione globale dell'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo l'arco della vita (1996)*. Rapporto della Commissione delle Comunità europee, COM(1999)447 def., 15 settembre 1999.

¹⁵ *Insegnare e apprendere – verso una società cognitiva*, Libro bianco della Commissione europea, 1995. Il Trattato CEE quale modificato dal Trattato di Amsterdam nel 1997 ha ulteriormente introdotto nel suo Preambolo la disposizione intesa a "promuovere lo sviluppo del livello di conoscenza più elevato possibile per le loro popolazioni tramite un ampio accesso all'istruzione e tramite l'aggiornamento costante delle conoscenze".

¹⁵ Per un'Europa della conoscenza, Comunicazione della Commissione delle Comunità europee, 12 Novembre 1997 (COM(97)563 def.); decisione del Consiglio che istituisce il programma LEONARDO II (1999/382/CE, 26 aprile 1999) e decisioni del Parlamento europeo e del Consiglio che istituiscono i programmi SOCRATES II (253/2000/CE, 24 gennaio 2000) e GIOVENTÙ (1031/2000/EC, 13 aprile 2000)

comporterà una trasformazione nella composizione della manodopera e nei modelli di domanda di servizi sociali, sanitari ed educativi. Infine, le società europee si stanno trasformando in mosaici pluriculturali. Tale diversità racchiude un notevole potenziale di creatività e di innovazione in tutte le sfere della vita.

La pianificazione di azioni coerenti d'istruzione e formazione permanente sarà tuttavia possibile solo in presenza di un'adeguata *motivazione* nei confronti dell'apprendimento. La gente non avrà voglia di continuare a sottoporsi alla formazione se le sue esperienze precedenti saranno state vane o addirittura negative sul piano personale. Non vorrà proseguire se non avrà accesso a possibilità adeguate di formazione a causa di problemi di orario, di ritmo, di luogo o di costi. Non sarà inoltre motivata se il contenuto e i metodi didattici non terranno sufficientemente conto del suo ambiente culturale e delle esperienze precedenti. Si rifiuterà d'investire tempo, energia e danaro in nuovi corsi di formazione se le conoscenze, le qualifiche e le competenze già acquisite non saranno riconosciute in maniera adeguata, sia sul piano personale, che nell'evoluzione della carriera professionale. La volontà individuale di apprendere e la diversità dell'offerta sono le ultime condizioni indispensabili per la messa in pratica e la riuscita dell'istruzione e formazione permanente. È essenziale **rafforzare non solo l'offerta, ma anche la domanda di formazione** soprattutto nei confronti di coloro che meno hanno beneficiato finora delle strutture didattiche formative. Ciascuno dovrà avere la possibilità di seguire, senza alcuna restrizione, percorsi di formazione a sua scelta, senza essere obbligato a rispettare filiere predeterminate per raggiungere obiettivi specifici.

(...)Fino a questo momento, l'istruzione formale ha dominato la riflessione politica, influenzando l'impostazione dei modelli d'istruzione e formazione nonché la percezione generale di apprendimento". L'apprendimento permanente senza soluzioni di continuità consente l'inserimento dell'apprendimento non formale ed informale in un unico contesto. L'istruzione non formale, per definizione, è impartita al di fuori di scuole, istituti d'istruzione superiori, centri di formazione o università. Questo tipo d'istruzione è raramente percepita come una formazione "vera e propria" e i suoi risultati non hanno un valore riconosciuto sul mercato del lavoro. L'apprendimento non formale è pertanto in generale sottostimato.

Tuttavia, è l'apprendimento informale che rischia di essere completamente trascurato, benché costituisca la prima forma di apprendimento e il fondamento stesso dello sviluppo infantile. Il fatto che la tecnologia informatica sia entrata prima nelle famiglie che nelle scuole conferma l'importanza dell'apprendimento informale. L'ambiente informale rappresenta una riserva considerevole di sapere e potrebbe costituire un'importante fonte d'innovazione nei metodi d'insegnamento e di apprendimento. L'espressione "istruzione e formazione permanente" (*lifelong learning*), vale a dire lungo l'intero arco della vita, sottolinea la durata della formazione: si tratta infatti di una formazione costante o ad intervalli regolari. Il neologismo "*lifewide learning*" (istruzione e formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita) completa il quadro e sottolinea l'estensione "orizzontale" della formazione che può aver luogo in tutti gli ambiti e in qualsiasi fase della vita¹⁶. Tale dimensione mette ulteriormente in luce la **complementarità dell'apprendimento formale, non formale e informale**. Essa ci ricorda che si possono acquisire conoscenze utili in maniera piacevole anche nell'ambito della famiglia, durante il tempo libero, in seno alla collettività locale e il proprio lavoro quotidiano. Il concetto di "istruzione e formazione riguardante tutti gli aspetti della vita" rivela anche che le attività di insegnamento e di apprendimento sono ruoli e attività intercambiabili in funzione del momento e del luogo.

L'istruzione e la formazione senza soluzioni di continuità lungo tutto l'arco e nei diversi ambiti della vita devono essere abbinate ad una stretta collaborazione tra i diversi livelli e settori dei sistemi d'istruzione e di formazione, compresi gli ambiti non formali. **Collaborare in maniera efficace** significa in questo senso impegnarsi ulteriormente per creare dei reali collegamenti tra le diverse parti dei sistemi esistenti. Con la creazione di una rete di opportunità di formazione permanente incentrate sulle esigenze della persona, **si crea l'immagine di un'osmosi progressiva tra le diverse strutture dell'offerta** che, benché coesistano, sono oggi relativamente isolate le une dalle altre. (...) Questa immagine di una "osmosi" progressiva racchiude in sé una duplice sfida: si tratta innanzitutto di valutare la complementarità dei

¹⁶ Vedasi ad es.: Lifelong Learning and Lifewide Learning, Agenzia nazionale dell'educazione, Stoccolma, gennaio 2000.

sistemi di apprendimento formale, non formale e informale e, in secondo luogo, di costruire reti aperte di offerte di formazione e di riconoscimento delle qualifiche tra questi tre contesti dell'apprendimento.

(...) I sistemi d'istruzione e di formazione costituiscono un servizio per il singolo cittadino, per il datori di lavoro e la società civile nel suo insieme. Garantire un riconoscimento visibile e adeguato dell'apprendimento costituisce parte integrante della qualità del servizio fornito.

Nell'interesse di un'Europa integrata, sia un mercato del lavoro aperto che i diritti del cittadino di vivere, studiare, formarsi e lavorare in qualsivoglia Stato membro, richiedono che le conoscenze, le competenze e le qualifiche siano più trasparenti e più facilmente "trasferibili" da uno Stato membro all'altro. Notevoli progressi sono già stati raggiunti nel migliorare la trasparenza e il riconoscimento reciproco delle qualifiche, in particolare nel campo dell'istruzione superiore e per taluni professioni regolamentate.

Tutti sono, tuttavia, d'accordo nell'affermare che dobbiamo fare molto di più in questo campo, nell'interesse di segmenti della popolazione molto più vasti e del mercato del lavoro. Un riconoscimento esplicito – in qualsivoglia forma – costituisce una motivazione efficace per coloro "che non hanno l'abitudine alla formazione", nonché per coloro che per un lungo periodo sono stati lontani dal mercato del lavoro per motivi di disoccupazione, impegni professionali o malattia. È importante inoltre introdurre forme innovative di certificazione dell'apprendimento non formale al fine di allargare lo spettro del riconoscimento delle qualifiche, indipendentemente dal tipo di utente interessato. (pag 17) È assolutamente indispensabile elaborare sistemi di alta qualità per la convalida dell'esperienza precedente" (*APEL, Accreditation of Prior and Experiential Learning*) e promuoverne l'applicazione nei diversi contesti. I datori di lavoro e gli esaminatori responsabili dell'ammissione negli istituti d'istruzione e di formazione devono essere convinti del valore di questo tipo di certificazione. I sistemi di convalida dell'esperienza precedente valutano e riconoscono le competenze, l'esperienza e il sapere acquisito nel corso del tempo e in diversi contesti, anche nel quadro della formazione non formale o informale. Tali metodi possono rivelare competenze e abilità di cui l'interessato stesso è spesso inconsapevole e il cui valore ai fini dell'esercizio della professione non è da loro riconosciuto. Tale processo richiede la partecipazione attiva del candidato, il che a sua volta rafforza il sentimento di fiducia in sé stesso e di autostima.

(...)

Come costruire un portfolio?

Non esiste un modello di portfolio "ufficiale", redatto dal MIUR (almeno al momento in cui si scrive). Sulla base delle indicazioni fornite circa la sua funzione e il suo utilizzo, si può ipotizzare che esso possa essere materialmente costituito da due parti: una, più formale, per trascrivere e registrare; l'altra, più informale, per raccogliere e documentare.

In attesa che si diffondano appropriati modelli di portfolio, può essere adottato per ciascun alunno e per ogni anno di scuola un raccoglitore ad anelli dotato di un congruo numero di cartelline trasparenti, strutturate sulle due parti indicate sopra.

Nella prima parte, di tipo formale, strutturata a sua volta in due sezioni, possono essere raccolte tutte le osservazioni, note, indicazioni e rilievi relativi rispettivamente alla valutazione e all'orientamento dell'alunno.

In questa prima parte vengono registrati anche i modi personali di apprendimento dell'alunno, nonché gli esiti dei colloqui con le famiglie e le proposte di attività formative integrative.

Possono essere altresì registrati gli esiti significativi di esperienze extrascolastiche dell'alunno.

Nella seconda parte, a carattere informale, potranno essere raccolti, accompagnati da annotazioni esplicative, materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, prove scolastiche significative.

Il portfolio da utilizzare nella scuola primaria può essere unico per l'intero quinquennio oppure composto da cinque volumi, uno per anno scolastico, che accompagnano nel loro insieme l'intero percorso formativo personale.¹⁷

Sostanzialmente il portfolio ha due funzioni:

¹⁷ tratto da Tuttoscuola.com

- Una funzione amministrativa e valutativa: il portfolio è infatti una delle tante modalità di valutazione alternativa
- Una funzione di tipo più ampiamente pedagogico finalizzata a raccogliere e documentare l'itinerario che percorre ogni studente per raggiungere un certo tipo di competenze

Ma porta con sé una logica valutativa e formativa decisamente innovativa (che rischia di essere impoverita e ridimensionata).

Quale logica, quale epistemologia, quale modo di intendere la valutazione educativa sta a fondamento di uno strumento come il portfolio?

Il portfolio traduce la scelta della valutazione formativa

Le differenze tra valutazione sommativa e valutazione formativa:

	Valutazione diagnostica	Valutazione formativa	Valutazione sommativa
Funzione	Fornire informazioni relative alle competenze e conoscenze del soggetto e al contesto in cui si copia l'intervento	Fornire informazioni relative all'andamento del programma e all'apprendimento degli studenti al fine di intervenire per il miglioramento del programma (dell'azione didattica, dell'intervento)	Certificare l'apprendimento e attribuire un giudizio agli studenti al termine di una unità didattica, semestre o corso di studi. Certificare l'utilità del programma
Decisioni da prendere	Adattamento del programma Orientamento Ammissione	Adattamento e miglioramento delle attività di apprendimento insegnamento o del programma complessivo	Certificazione e giudizio (valutazione con utilità sociale) Ammissione a gradi di istruzione successivi Prosecuzione, conclusione, adozione, istituzionalizzazione di un programma educativo
Destinatari	Attori interni o direttamente coinvolti nell'attività pedagogica (programma)	Attori interni o direttamente coinvolti nell'attività pedagogica (staff del programma)	Pubblico esterno appartenente al settore economico o politico, società allargata, agenzia che finanzia il programma
Attore della valutazione	Valutatore interno	Valutatore interno	Valutatore esterno e interno
Momento di attuazione	Prima dell'inizio dell'intervento (valutazione del contesto), all'inizio dell'intervento, durante l'istruzione quando lo studente evidenzia difficoltà ripetute	Durante il programma e il processo di insegnamento – apprendimento	Al termine del programma. Processo di insegnamento – apprendimento (in alcuni momenti formalmente stabiliti)
Frequenza	Alta	Alta	Bassa
Dimensione del campione	(dipende dallo scopo)	Di solito piccolo (classe)	Di solito ampio
Domande guida	Quali sono le conoscenze, abilità, prerequisiti posseduti dagli studenti? Sono sufficienti per affrontare gli obiettivi previsti? Come rendere il programma più adeguato ai soggetti? Quale programma è più adeguato per questo specifico studente?	Come procede l'apprendimento degli studenti? Quali difficoltà incontra ciascuno studente? Come intervenire per sostenere il progresso degli studenti? Che cosa funziona e che cosa non funziona nell'offerta formativa? Che cosa necessita di un miglioramento? Come può essere migliorato il POF?	Qual è il livello di apprendimento raggiunto dagli studenti? Quali obiettivi sono stati raggiunti e quali no? Quali risultati si sono avuti? Quali esiti ha prodotto il Prog. educativo? E' stato efficace ai fini del raggiungimento degli obiettivi? Vale la pena di proseguire, adottare, estendere tale prog.? A quali costi?

Perché il portfolio incarna la valutazione formativa?:

- perché punta a rilevare l'andamento dell'apprendimento, il processo più che il prodotto
- perché accompagna l'intervento didattico e suggerisce i cambiamenti da attuare per renderlo più adatto al destinatario e facilitargli il raggiungimento degli obiettivi previsti (o modifica gli obiettivi stessi)
- perché si colloca nel contesto particolare e non è interessato a comparazioni e generalizzazioni.

Il portfolio traduce la scelta della valutazione formante

Il portfolio va oltre la valutazione formativa e si spinge verso una forma di valutazione **“formante”**.

Questo concetto fa riferimento ad una valutazione che non è semplice giudizio sul prodotto (valutazione sommativa) o sul processo della formazione (valutazione formativa), ma si pone essa stessa come processo formativo.

La valutazione formante, mentre valuta la formazione, partecipa alla formazione stessa, è un’occasione di formazione continua.¹⁸

¹⁸ tratto dalla Relazione di **Paola Plessi**, collaboratrice Università di Piacenza, tenuta il 31/05/03 a Brescia nell’ambito del Progetto in rete provinciale denominato “3P: Professionalità, Personalizzazione, Portfolio”

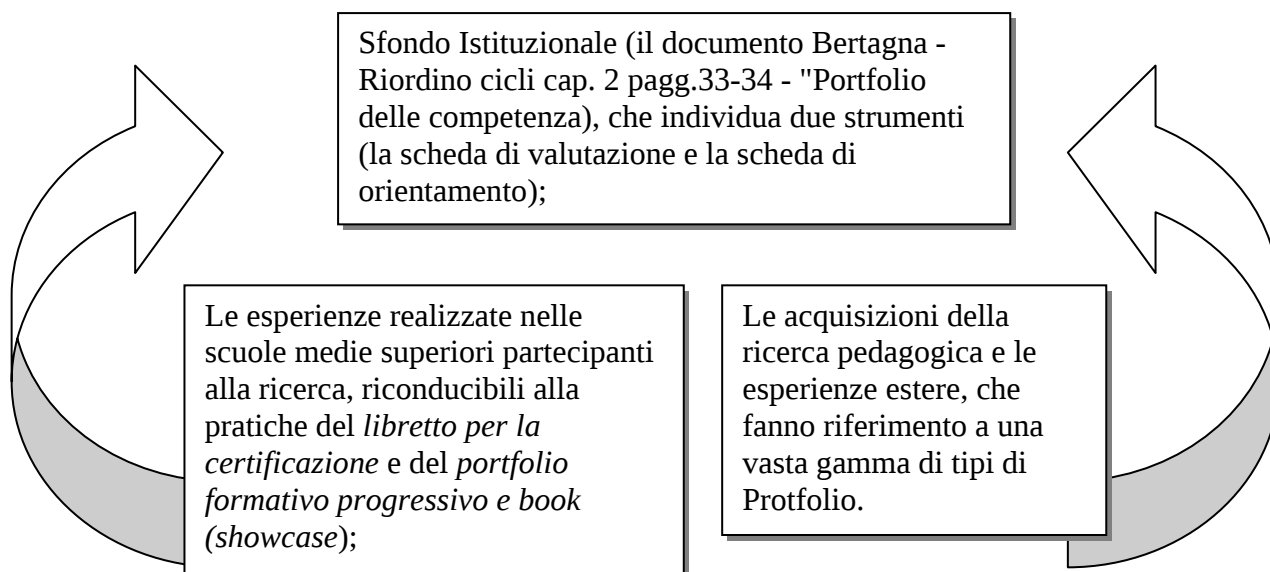
SCHEMA-GUIDA PER LA PROGETTAZIONE DI UN PORTFOLIO¹⁹

In premessa, alcune acquisizioni che rappresentano gli sfondi con cui integrare un progetto di portfolio.

Introdurre l'uso di un Portfolio comporta:

1. Miglioramento delle competenze valutative del docente con modifiche nelle pratiche di valutazione tradizionali.
2. Trasformazioni della relazione Insegnamento/Apprendimento.
3. Disponibilità a rendere trasparenti valutazioni e processi.
4. Disponibilità di tempo da parte dei docenti che lo adottano.

L'attività di ricerca ha preso in considerazione i seguenti ambiti:



L'introduzione della pratica del Portfolio avrà dunque le seguenti caratteristiche:

Cercherà di collocarsi nella prospettiva di riforma italiana ed europea, prevedendo azioni coerenti con le esperienze già realizzate e accogliendo in modo funzionale le acquisizioni della ricerca.

Lo schema di progettazione qui sotto riportato prevede la **dichiarazione di elementi connessi con i seguenti aspetti:**

1. Tipologia dello strumento
2. Informazioni identificative relative agli attori ed al contesto.
3. Esperienze e riflessioni da cui nasce il progetto.

¹⁹ schema elaborato dal gruppo di lavoro dell'IRRE Lombardia, scaricabile dal sito www.irre.lombardia.it

4. Fasi del progetto.
5. Azioni di monitoraggio, verifica, supporto.

SEZIONE 1. TIPOLOGIA DELLO STRUMENTO

TIPOLOGIA	INDICE DELLE SEZIONI / VOCI
Libretto	
Libretto con verifica di competenza	
Portfolio:	
Formativo progressivo	
book showcase-	
Altro (specificare ad es. di classe ...)	

SEZIONE 2 INFORMAZIONI IDENTIFICATIVE (ATTORI E CONTESTO)

Classi in cui viene introdotto e fascia di età degli studenti	
Numero complessivo studenti	
Discipline e attività di riferimento	
Docenti che lo utilizzano (nome, cognome, discipline insegnate)	
Chi lo gestisce	
Chi lo conserva	
Chi lo valida	
A chi è rivolto	
Altro (specificare)	

SEZIONE 3. ESPERIENZE E RIFLESSIONI DA CUI NASCE IL PROGETTO

Esperienze sul tema già presenti nella scuola	
Motivazione del progetto:	
• Problemi cui lo strumento potrebbe dare soluzioni	
• Soggetti (genitori, studenti, attori esterni ecc.) con cui sono condivise le motivazioni	
• Organismo che adotta la decisione di sperimentare lo strumento	

SEZIONE 4. FASI DEL PROGETTO

FASE DI AVVIO E PROGETTAZIONE	DESCRIZIONE	TEMPI	OSSERVAZIONI
Chi è stato coinvolto (int/est)			
Tappe di lavoro			
Aspettative (docenti, studenti, altri)			
Progettazione (chi? Dove? quando?)			
Altro (specificare)			
.....			

SEZIONE 4. USO DEL PORTOFOLIO (ATTUAZIONE)

FASE DI ATTUAZIONE	DESCRIZIONE	TEMPI	OSSERVAZIONI
INFORMAZIONI PROCEDURALI			
Scelta del supporto (cartaceo, elettronico ecc.)			
Modalità di gestione (scuola/studente)			
Momenti di compilazione/costruzione (dentro/fuori le ore di lezione)			
RELAZIONE DOCENTE-STUDENTE			
Tutoraggio allo studente			
Livello di partecipazione degli studenti			
Livello di condivisione delle attività dello studente da parte del docente			
Problemi riscontrati			
Aspetti significativi da valorizzare			
RELAZIONE STUDENTE-STUDENTE			
Modalità di collaborazione tra studenti			
Problemi riscontrati			
Aspetti significativi da valorizzare			

FASE DI ATTUAZIONE	DESCRIZIONE	TEMPI	OSSERVAZIONI
INTEGRAZIONI			
Integrazione/sostituzione di altre azioni valutative (specificare quali)			
Come il Portfolio ha influenzato le altre azioni valutative			
Incidenza del Portfolio sulla formulazione della valutazione finale			
Percezioni degli studenti sul grado di coerenza con le valutazioni espresse dai docenti			
Strumenti o elementi acquisiti dall'esterno e accolti nel Portfolio			
CONTESTO			
Modalità di comunicazione dell'attività ad altri soggetti della scuola (Consiglio di classe, dipartimenti, gruppi di progetto, commissioni, Consiglio d'Istituto ecc.)			
Percezioni e riflessioni emerse			

FASE DI ATTUAZIONE	DESCRIZIONE	TEMPI	OSSERVAZIONI
VISIBILITA'			
Forme di divulgazione/documentazione dei risultati			
Forma in cui viene utilizzato all'esterno (uso reti telematiche, supporti)			

SEZIONE 4. AZIONI DI MONITORAGGIO, VERIFICA, SUPPORTO

AZIONI	DESCRIZIONE	TEMPI	OSSERVAZIONI
Monitoraggio dell'attività (int/est)			
Verifica degli esiti (int/est) cognitivi sulle capacità autovalutative degli studenti			
Verifica di efficacia comunicativa dello strumento			
Percorsi formativi dei docenti (attuati e previsti)			

SCHEDA UTILIZZATA PER L'ANALISI DEI VARI TIPI DI PORTFOLIO

1. Definizione/finalità	
2. Descrizione (indice)	
3. Chi lo costruisce	
4. Chi lo valida	
5. Chi lo gestisce	
6. Chi lo conserva	
7. A chi è rivolto (singoli, istituzioni, soggetti privati)	
8. In che contesto d'uso	
9. A che età	
10. Su che parte del piano studi	
11. Quando viene prodotto/utilizzato	
12. Possibilità di integrazione (con strumenti esterni al sistema)	
13. Se e quanto sostituisce o integra tipi di valutazione formale	
14. Casi	
15. Limiti e problemi	
16. Aspetti organizzativi e gestionali.	

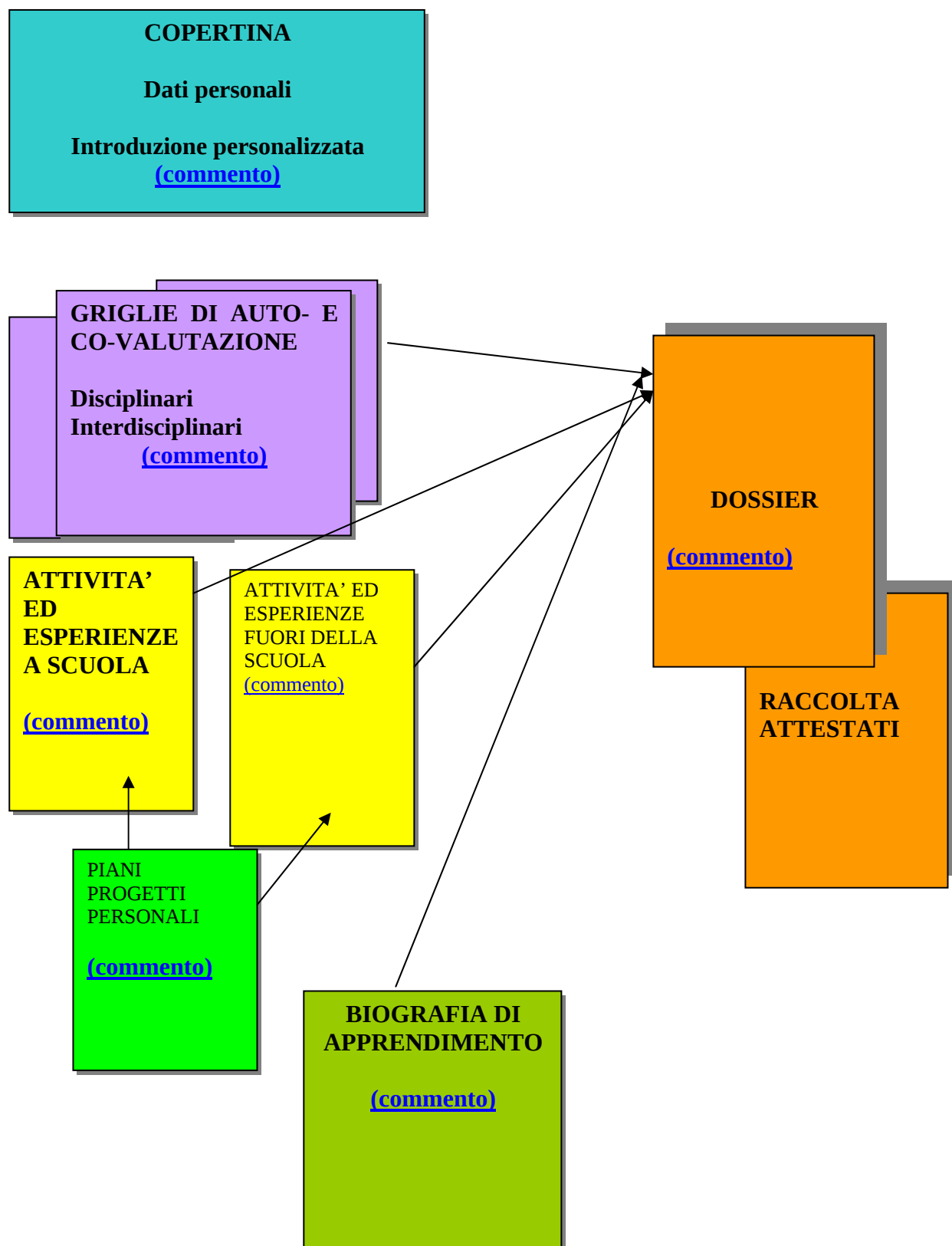
Ulteriori indicazioni e stimoli utili allo scopo

PORTFOLIO DELLO STUDENTE	LISTA DI CONTROLLO DELLE RICADUTE DIDATTICHE-ORGANIZZATIVE ²⁰
PERCHE'? Finalità	Comprensione dei propri progressi da parte dello studente Scoperta progressiva delle proprie attitudini, potenzialità Indagine e documentazione sui processi di apprendimento Orientamento scolastico, professionale Forma alternativa o complementare di valutazione Raccolta di lavori dello studente Documentazione ad uso esterno alla scuola
CHI? Destinatari del portfolio, oltre allo studente e all'insegnante	Genitori Altri studenti Altri insegnanti o della classe o della scuola o di altre scuole o di università Datori di lavoro Altri:
CHE COSA? Aree di riferimento	Una o più discipline: Tutte le discipline Una o più aree disciplinari: Uno o più "progetti":
Tipi di materiali da includere nel Dossier	Lavori scritti, lavori grafici Registrazioni audio, video Supporti informatici Pagine di diario Fotografie
Caratteristiche dei materiali da includere	Lavori individuali Lavori di gruppo Lavori "standard" finiti Lavori "migliori" finiti Lavori in via di sviluppo Produzioni "libere" o spontanee

²⁰ tratto dal sito del prof. L. Mariani, www.learningpaths.org

COME? <i>Aspetto fisico</i>	Quaderno ad anelli Scatola Portafogli Busta Schedario Portfolio elettronico
<i>Articolazione interna</i>	Copertina-introduzione Elenchi obiettivi (es. disciplinari), piani di lavoro Griglie di o autovalutazione o valutazione del docente o co-valutazione Schede relative ad esperienze o curricolari o extracurricolari o extrascolastiche Schede relative a piani e progetti personali Biografia di apprendimento Dossier Raccolta attestati
Sostegno allo studente	Sezioni che lo studente gestisce da solo: o liberamente: o in momenti predisposti allo scopo: Sezioni che lo studente gestisce con il supporto dei docenti: Sezioni Con quale/i docente/i In quali momenti
DOVE? Luogo di conservazione	Classe Laboratorio Biblioteca
QUANDO? Scadenze di aggiornamento	Libere A date prefissate:
Occasioni in cui rendere pubblico il portfolio	Consigli di classe di soli docenti Consigli di classe allargati a studenti e genitori Altre riunioni di docenti: Altre riunioni di studenti: Incontri individuali o di gruppo docente/studenti Incontri docenti/genitori Incontri con <i>tutor</i> Lezioni di recupero, sostegno, sviluppo
Parti del portfolio che si possono rendere "pubbliche"	Tutte Solo alcune:
ALTRI ASPETTI	

PORTFOLIO - ESEMPIO DI STRUTTURA-BASE²¹



²¹ tratto dal sito del prof. L. Mariani, www.learningpaths.org

PORTFOLIO- IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE E DIDATTICHE²²

Componenti del portfolio	Caratteristiche fondanti	Implicazioni pedagogiche e didattiche
← COPERTINA Dati personali Introduzione personalizzata	Strumento <i>dello studente</i>	Come promuovere il coinvolgimento attivo e personale dello studente? Quale gradualità di introduzione, quali supporti da parte del docente?
← GRIGLIE DI AUTO- E CO-VALUTAZIONE Disciplinari Interdisciplinari	Esplicitazione delle <i>competenze</i> "attese"	Come identificare le competenze? Come correlarle a prestazioni osservabili? Come riconoscere valorizzare "esiti imprevisti" – conoscenze e abilità che possono prodursi oltre l'"atteso"?
← ATTIVITA' ED ESPERIENZE A SCUOLA ATTIVITA' ED ESPERIENZE FUORI DELLA SCUOLA PIANI PROGETTI PERSONALI	<i>Realizzazione, documentazione e valutazione</i> di esperienze di apprendimento attive, concrete, contestualizzate, significative	Che caratteristiche devono avere queste esperienze per produrre <i>nuove conoscenze e competenze</i> riconoscibili dallo studente come <i>personalmente significative</i>? Come riconoscere e valorizzare l'intera gamma delle esperienze di apprendimento, curricolari, extra-curricolari, extra-scolastiche? <i>Quali e quante</i> esperienze documentare? Con quali criteri <i>selezionarle</i>? Quali modalità di valutazione (etero-, auto-, co-valutazione) promuovere e come coordinarle? Come generare i criteri di valutazione, in modo che gli <i>esiti</i> siano rapportabili in modo chiaro ad <i>obiettivi di competenze</i>?

²² tratto dal sito del prof. Mariani, www.learningpaths.org

BIOGRAFIA DI APPRENDIMENTO	Attenzione sia al <i>prodotto</i> che al <i>processo</i>	Quali aspetti del <i>processo di apprendimento</i> (es. stili cognitivi, convinzioni, atteggiamenti, motivazioni, attitudini, strategie di apprendimento) far emergere nella valutazione delle esperienze? Quale e quanta visibilità dare a questi aspetti?
DOSSIER RACCOLTA ATTESTATI	<i>Aggiornamento continuo</i> del proprio profilo dinamico personale	Come collegare le valutazioni delle esperienze <i>nel tempo</i>? Come utilizzare questa documentazione - per percorsi individuali di <i>recupero e sviluppo</i>? - ai fini dell'<i>orientamento</i> scolastico e professionale?

Commenti²³

Copertina-parte introduttiva

"Il portfolio appartiene allo studente"

- si promuovono nello studente
 - o senso di appartenenza
 - o coinvolgimento personale
 - o seria responsabilità

La presenza di una copertina o pagina introduttiva intende personalizzare al massimo il portfolio, sottolineando che esso è di proprietà dello studente ed implica quindi un suo ruolo attivo. E' necessario, a questo proposito, ricordare che questa caratteristica di strumento personalizzato costituisce un requisito fondamentale per un portfolio "di apprendimento": non può quindi essere confuso con altri strumenti (come i "libretti degli studenti", i "pagellini", le "schede di valutazione", e così via), con i quali spesso gli insegnanti raccolgono informazioni e documentazioni di vario tipo sugli studenti.

Il portfolio, in altre parole, implica una *motivazione intrinseca*, intende sviluppare un senso di autostima, promuove la percezione della propria auto-efficacia. E' evidente che tutto ciò potrebbe entrare in conflitto con una cultura scolastica (condivisa spesso da insegnanti e amministratori, ma anche da genitori e studenti), secondo cui lo studente lavora sostanzialmente per l'insegnante, o meglio per i voti o gli esami. La scuola sembra favorire spesso una *motivazione estrinseca*, e in particolare strumentale, ossia una motivazione centrata sul finalizzare l'impegno in un'attività a qualche scopo esterno all'attività stessa (ottenere un buon voto, passare un esame, far piacere all'insegnante o ai genitori, trovare più facilmente lavoro, poter cavarsela con le lingue in un viaggio all'estero, navigare più

²³ tratto dalla relazione tenuta dal prof. Mariani a Bolzano, il 30 agosto 2002, per conto dell'Istituto Pedagogico per la Lingua Tedesca.

agevolmente in Internet, ecc.). Molte di queste motivazioni intrinseche sono più che legittime, e nell'apprendimento linguistico hanno un'importanza rilevante, ma il portfolio potrebbe puntare in particolare su un coinvolgimento personale più diretto, in cui è centrale anche il *piacere di lavorare* e di *documentare il proprio lavoro*.

"Il portfolio è parte del lavoro quotidiano"

- *si forniscono*
 - o *sostegni graduati*
 - o *opportunità di utilizzo integrate nel lavoro quotidiano*

Complementare a quanto è stato appena detto è tuttavia il *ruolo dell'insegnante* nella gestione di un portfolio. Dire che il portfolio appartiene allo studente non significa infatti lasciare quest'ultimo da solo a gestire uno strumento motivante, ma anche complesso. Di qui la necessità di un sostegno continuo da parte dell'insegnante, ma anche di una gradualità nell'introduzione dello strumento, e di un suo utilizzo anche parziale e gradatamente più impegnativo. Si tratta anche di un problema organizzativo-istituzionale, in quanto occorre trovare i tempi, gli spazi, le energie e le risorse all'interno del curriculum perchè insegnanti e studenti siano messi in grado di dedicarsi allo sviluppo dello strumento.

Fondamentale a questo proposito è integrare il portfolio nella didattica quotidiana, nel senso di non percepirlo o farlo percepire come un'aggiunta di lavoro, come qualcosa di estraneo che viene ad aggiungersi o a sovrapporsi alle tante incombenze e attività che già devono essere svolte giorno per giorno in classe. Un portfolio non avrebbe molte possibilità di successo se l'insegnante dovesse inventarsi nuovi compiti e nuovi contesti di lavoro: al contrario, è importante identificare, in ciò che già si fa, attività e materiali a cui collegare il portfolio, che si prestino cioè, per le loro caratteristiche, ad essere presi in considerazione dagli studenti per una loro eventuale scelta ed inclusione nel portfolio. Questo ha naturalmente implicazioni notevoli per la natura stessa dei compiti che quotidianamente vengono proposti a scuola, come vedremo tra poco.

Griglie di auto- e co-valutazione

"Il portfolio stimola l'autovalutazione di competenze rilevanti per lo studente"

- *si descrivono e si valutano competenze*
 - o *comprensibili*
 - o *riconoscibili dallo studente*
 - o *in un linguaggio condiviso*
 - o *e in un "clima" di confronto*

L'autovalutazione delle proprie conoscenze e competenze non può ridursi a pochi momenti "di snodo" tra cicli scolastici o di "passaggio" da una classe ad un'altra. Questi momenti, pur fondamentali nell'ottica di una valutazione "sommativa", devono essere preparati e favoriti da una pratica molto più frequente di autovalutazione, che coinvolga lo studente in una valutazione "formativa" del suo lavoro in itinere, e dunque in momenti altrettanto significativi quali, ad esempio, il completamento di un'unità didattica, di un modulo, di un progetto, o anche solo di un compito particolarmente significativo.

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* basa tutte le sue griglie di autovalutazione su affermazioni "in positivo", del tipo *Sono in grado di ...*, come indicatori di progresso graduale. Si tratta però di predisporre e utilizzare descrittori semplici, adatti all'età degli studenti ed alla loro relativa padronanza di un linguaggio metalinguistico, che insegnanti e studenti devono poter condividere in modo trasparente, senza ambiguità. Non si tratta, però, soltanto di "tradurre" in termini comprensibili descrittori a volte formulati con termini molto "tecnici"; si tratta anche di utilizzare descrittori che lo studente possa ricondurre a compiti concreti effettivamente svolti, ad esperienze appena svolte o almeno "memorabili" o facilmente recuperabili dalla memoria. Sarà dunque indispensabile fornire esempi e indicazioni precise

("Ricordi l'attività di scrittura che abbiamo svolto ieri? Ti sentiresti anche oggi in grado di svolgere un'attività simile? Con quali risultati: senza problemi, oppure ancora con qualche difficoltà?"; "Sei in grado di capire un articolo di giornale del tipo di quello che abbiamo letto a pag. 56 del nostro libro di testo?").

L'autovalutazione è un processo delicato: implica un coinvolgimento cognitivo ed affettivo profondo, che può mettere in discussione costrutti della personalità importanti, come il senso di autostima e di auto-efficacia. Per questo va introdotta gradualmente, su compiti e contesti semplici, lineari, non invasivi ma rassicuranti, e in un clima di classe non giudicante, ma basato sulla fiducia reciproca tra studenti e insegnanti, in cui la *sfida*, potenzialmente pericolosa e minacciosa, dell'autovalutazione, sia bilanciata da un opportuno *sostegno* dell'insegnante, dei compagni e di tutto il contesto di classe.

"Il portfolio è aperto a documentare anche gli esiti imprevisti"

- *si pongono obiettivi*
 - o *chiari*
 - o *ma aperti agli esiti imprevisti e "privati"*

Le conoscenze e le competenze debbono essere descritte come obiettivi chiari e condivisi; ma, sulla base del principio secondo cui "ciò che viene insegnato non equivale a ciò che viene imparato", il portfolio, in quanto strumento di documentazione *personale* del proprio percorso di apprendimento, dovrebbe essere aperto ad accogliere anche gli eventuali esiti "imprevisti" di attività e compiti eseguiti, anche se (anzi, proprio perchè) questi hanno un valore molto personale per lo studente. Da un esercizio di lettura, ad esempio, lo studente potrebbe aver tratto non solo lo sviluppo di un obiettivo "atteso" che riguarda la comprensione della lingua scritta, ma magari anche uno sviluppo del lessico, o nuove informazioni utili per i propri interessi, o nuovi modi di lavorare con i compagni: tutto ciò, che può andare "al di là" di ciò che l'insegnante e il curriculum hanno programmato come "competenze attese" in ambito istituzionale, deve poter trovare spazio in un portfolio. Solo così, infatti, il portfolio si apre alla promozione e alla documentazione del pensiero divergente, della creatività, del trasferimento dell'esperienza oltre le discipline e oltre i confini della scuola.

Attività ed esperienze a scuola

"Il portfolio documenta i risultati di compiti significativi"

- *si progettano e realizzano compiti*
 - o *significativi*
 - o *basati su problemi*
 - o *e su procedure "strategiche"*

Si è già accennato al fatto che i compiti che un portfolio vorrebbe documentare devono riflettere la quotidianità dell'esperienza in classe. Ma questo ha importanti implicazioni per le caratteristiche di questi "compiti", poichè deve trattarsi di compiti *significativi* per chi li svolge e li deve eventualmente includere nel portfolio, ossia per lo studente. Per essere significativi, deve trattarsi di compiti che il più possibile

- riflettano gli obiettivi e i criteri condivisi con gli studenti (obiettivi e criteri che siano nel contempo riflessi nei "prodotti" realizzati);
- producano effettivamente nuove conoscenze e nuove abilità: per questo i compiti devono poter applicare e integrare conoscenze attraverso abilità complesse;
- non comportino solo contenuti interessanti e motivanti, ma richiedano un lavoro concreto e attivo, presentato in un contesto e con uno scopo realistico (anche se non reale), di comunicazione;
- siano anche basati su problemi, richiedano cioè la messa in atto di *strategie* e non solo di comportamenti di routine: un'esperienza produce qualcosa di nuovo, e dunque di

significativo, se ci si scontra/incontra con problemi che sollecitano comportamenti diversi e creativi.

Non sfuggiranno al lettore il valore cognitivo e affettivo-motivazionale delle caratteristiche di un compito "significativo", nè le implicazioni per la progettazione delle attività, per l'utilizzo delle strumentazioni didattiche, per la stessa scelta e gestione dei libri di testo ...

Attività ed esperienze fuori della scuola

"Il portfolio riconosce e valorizza tutte le esperienze di apprendimento"

- *si valorizza una vasta gamma di esperienze*
 - o *interne ed esterne alla scuola*
 - o *ma unificate dalla globalità della persona che impara*

E' ormai evidente che l'apprendimento, anche di una lingua seconda, avviene oggi in più sedi, e non soltanto a scuola. Il portfolio può dunque realizzare la sua funzione di documentazione degli apprendimenti solo se si apre a prendere in considerazione anche ciò che gli studenti imparano, attraverso tutte le esperienze, formali e informali, che hanno in qualche modo un carattere formativo: si può trattare di letture personali, di *hobby* e sport praticati, di film visti, di viaggi e vacanze in paesi stranieri, di contatti per posta elettronica, di attività svolte con gruppi di amici ...

Un problema centrale legato al riconoscimento e alla valorizzazione di tutte queste esperienze extra-scolastiche è come descrivere e "certificare" le conoscenze e le competenze acquisite anche fuori dalla scuola, collegandole con gli apprendimenti curricolari. In altri termini, valorizzare un'esperienza significa chiedersi, ad esempio, che cosa si è imparato dall'aver visto un film, dall'aver fatto un viaggio, dal tenere una corrispondenza per posta elettronica con un amico straniero; ossia, come si possono descrivere queste nuove conoscenze e abilità in termini riconoscibili e valorizzabili anche in ambito istituzionale. Non si tratta soltanto di certificare dei crediti basati su esperienze anche esterne alla scuola, ma anche di saldare i diversi contesti di apprendimento facendo riferimento alla *globalità* della persona che impara.

Come gli apprendimenti istituzionali cercano di trovare credibilità e riconoscibilità all'esterno (ad esempio attraverso il ricorso ad enti certificatori riconosciuti), così gli apprendimenti esterni devono cercare di trovare riconoscibilità e valorizzazione all'interno dei curricoli scolastici.

"Il portfolio consente e richiede di riflettere sulle esperienze per dar loro significato"

- *si riflette sulle esperienze*
 - o *per estrarne significato e valore*
 - o *per mettere a fuoco prodotti e processi**attraverso un itinerario metacognitivo*

Il portfolio raccoglie testimonianze di esperienze ("ho fatto o sto facendo delle cose") da cui si estrae significato, cioè valore ("rifletto sulle cose che ho fatto o che sto facendo"), mettendo a fuoco non soltanto i *prodotti* linguistici e culturali, ma anche i *processi* attraverso cui si è giunti (o si sta giungendo) a realizzare quei prodotti. Il "valore aggiunto" così estratto ha sia una valenza cognitiva, sia una forte valenza affettiva, valoriale, motivazionale.

Questa riflessione sulle esperienze implica dunque, sia pure in misura variabile e con modalità e strumenti differenti a seconda dell'età e della maturazione cognitiva degli studenti, una componente *metacognitiva*. Questa componente non si realizza necessariamente, e immediatamente, con attività complesse dal punto di vista cognitivo. Anche solo la domanda-chiave: "Ti è piaciuta questa attività? Perché sì?/Perché no?" può costituire un avvio ad una presa di coscienza di quello che si è fatto e di come si possano "prendere le distanze" da ciò che si è fatto per darne un giudizio personale. Man mano che questa consapevolezza aumenta, si potranno affinare le "domande" che stimolano a rendersi conto di aspetti sempre più "fini"

della propria esperienza linguistica e interculturale: "Cosa hai imparato da questo soggiorno all'estero? In che contesti hai usato la lingua, con chi, dove, quando, per quanto tempo? In che misura hai messo a prova le tue abilità di ascolto, di interazione, di lettura, di scrittura? Che cosa hai scoperto della vita e della cultura delle persone con cui sei stato?", fino ad arrivare a componenti di processo ancora più avanzate: "Verso quali obiettivi stavi lavorando quando hai fatto questo lavoro? Li hai raggiunti? Pensi di aver migliorato la tua capacità di imparare? Sei diventato un migliore "studente di lingue"?

Piani e progetti personali

"Il portfolio promuove pianificazione, controllo e valutazione di progetti personali"

- *si esplicitano i propri "piani" di sviluppo*
- *si progettano e si realizzano "contratti" con se stessi e con l'insegnante*

In quanto strumento personale, il portfolio implica individualizzazione ed esplicitazione delle proprie priorità di apprendimento. Sulla base di obiettivi chiaramente esplicitati, lo studente può quindi essere stimolato a stendere piani a *breve termine* per migliorare un aspetto particolare delle proprie conoscenze e competenze ("Nelle prossime due settimane cercherò di migliorare questi aspetti della mia competenza nello scrivere una lettera informale: includere tutti gli elementi del formato tipico di una lettera e organizzare il contenuto in un paragrafo introduttivo, alcuni paragrafi intermedi, e un paragrafo conclusivo"), ma anche piani a *medio e lungo termine* per imparare o per usare le lingue anche oltre la scuola ("In questo anno scolastico vorrei concentrarmi in particolare sulla lettura di articoli di giornale, con particolare riferimento allo sport e agli spettacoli").

Questi piani possono anche assumere la forma di "contratti", cioè di impegni un po' più formalizzati con se stessi e/o con l'insegnante, che specifichino scopi, contenuti, strategie, scadenze e modalità di verifica dei risultati ottenuti.

Biografia di apprendimento

"Il portfolio invita a costruire gradualmente un proprio "profilo dinamico personale"

si disegna e si modella man mano il proprio "identikit" di se stessi in termini di

- o *strategie*
- o *stili di apprendimento, attitudini, "intelligenze"*
- o *convinzioni, atteggiamenti, motivazioni*
- o *consapevolezza del proprio rapporto con le lingue e le culture*

La riflessione sulle proprie esperienze, e sulle conoscenze e competenze correlate, rivela spesso aspetti anche nascosti del proprio modo individuale, anzi unico, di imparare. Compito del portfolio può dunque anche essere quello di aiutare a registrare queste scoperte personali e a integrarle in una visione sempre più globale di se stessi in quanto "persone che imparano" - così che gradualmente ciascuno sia messo in grado di rispondere in modo sempre più preciso e concreto a domande cruciali del tipo: "Come imparo? Cosa mi è più utile? Che cosa mi stimola di più? Come si sta sviluppando il mio atteggiamento nei confronti di una certa lingua e di una certa cultura?".

Dossier

"Il portfolio seleziona "prove" visibili di apprendimenti, secondo criteri condivisi"

- *si selezionano testimonianze*
 - o *da una gamma di esperienze*
 - o *che diano visibilità agli apprendimenti e alla loro evoluzione*
 - o *secondo criteri trasparenti e condivisi*

La funzione del dossier è di raccogliere "prove", non solo degli apprendimenti raggiunti, ma anche di quelli in via di sviluppo: si documentano cioè, non solo la raggiunta padronanza di un obiettivo, ma anche i progressi realizzati nel proprio percorso verso quell'obiettivo.

Certamente, invitare gli studenti a "selezionare prove" significa dare loro delle possibilità di scelta, il che implica, a monte, una *varietà* di esperienze proposte dalla scuola, ossia una "dieta" ricca e articolata di compiti e lavori proposti man mano nelle attività quotidiane. A ciò si correla la necessità di aggiornare questa raccolta in modo sistematico e regolare, per testimoniare l'evoluzione nel tempo, sia delle proprie conoscenze e competenze, sia, come si è appena visto, del proprio "profilo dinamico personale" come persona che impara. In tal modo il portfolio potrebbe veramente avviarsi a diventare non solo un raccoglitore di materiali, ma anche la base per un approccio *descrittivo* e *narrativo* della propria esperienza di apprendimento.

Cruciale per il dossier è la presenza di una scheda-indice classificatoria, che identifichi e descriva le testimonianze accluse secondo criteri trasparenti di selezione e di aggiornamento dei documenti. Sarà necessario, ad esempio, specificare se si tratta di un lavoro individuale oppure di gruppo; di una bozza o della versione finale di un lavoro corretto una o più volte; di un lavoro svolto con o senza aiuti e supporti da parte di compagni, insegnanti, genitori; del lavoro preferito che si è svolto o del lavoro migliore che al momento si sa produrre ... Ma sarà ancora più importante l'indicazione delle *ragioni* della scelta: solo così si potrà mettere in moto la *consapevolezza* di ciò che si è prodotto e di perché lo si ritiene personalmente significativo.

Proposta di procedura per la costruzione del portfolio

Nella scuola dell'infanzia²⁴

- 1) Raccogliere – Documentare: FASE DELLA RACCOLTA
- 2) Descrivere – Comprendere – Riflettere: FASE DELLA ANALISI ED INTERPRETAZIONE

1) Fase della raccolta

1.1. Quali aspetti dobbiamo documentare?

La fase di raccolta comincia dalla identificazione delle dimensioni che sono rappresentative dello sviluppo.

Si deve operare una scelta di comportamenti, capacità, atteggiamenti, interessi.... che sono l'obiettivo della nostra azione.

La selezione deve necessariamente partire dal progetto dell'intervento formativo, dalle unità di apprendimento elaborate sulla base delle indicazioni nazionali che distinguono:

- obiettivi generali del processo formativo
- obiettivi specifici di apprendimento (il sé e l'altro – corpo, movimento e salute – fruizione e produzione di messaggi – esplorare, conoscere e progettare)
- obiettivi formativi (contestualizzazione e personalizzazione).

L'inizio della progettazione del portfolio impone di rispondere a questa domanda: quali dimensioni dello sviluppo riteniamo particolarmente significative e vogliamo tenere sotto osservazione e documentare durante il corso dell'anno?

1.2. Come possiamo registrare – documentare questi aspetti individuati? Quali materiali raccogliere?

Il secondo passaggio è la individuazione – selezione dei segni, dei materiali, degli eventi che devono essere raccolti per dimostrare il grado di sviluppo di ogni bambino rispetto alle dimensioni – obiettivi individuati come prioritari.

²⁴ tratto dalla Relazione di **Paola Plessi**, collaboratrice Università di Piacenza, tenuta il 31/05/03 a Brescia nell'ambito del Progetto in rete provinciale denominato "3P: Professionalità, Personalizzazione, Portfolio"

OBIETTIVI	DOCUMENTI
Le indicazioni nazionali distinguono: - obiettivi generali del processo formativo - obiettivi specifici di apprendimento - obiettivi formativi (contestualizzazione e personalizzazione)	Si tratta di selezionare ed elencare i tipi di materiali (documenti cartacei, prodotti, osservazioni...) corrispondenti agli obiettivi individuati che raccontino l'andamento formativo e comprovino il raggiungimento degli obiettivi o lo stadio del processo di sviluppo

I documenti possono avere diverse forme (non necessariamente uguali per tutti i bambini, in una logica di personalizzazione): prodotti cartacei, oggetti, immagini, parole e discorsi registrati, descrizione di comportamenti osservati, descrizione di processi, procedure, azioni, racconto di eventi o incidenti significativi, griglie di osservazione standardizzate.

Dobbiamo inoltre considerare la possibilità di raccogliere anche prodotti o testimonianze di eventi esterni al contesto scolastico, in collaborazione con i genitori.

Esempio elaborato in una scuola materna

DIMENSIONI DA FORMARE	DOCUMENTI
Autonomia	griglie di osservazione di comportamenti rivelatori del processo di sviluppo dell'autonomia
Capacità di produzione grafica	raccolta di materiali prodotti dai bambini
Capacità di verbalizzazione	registrazione e trascrizione di racconti e dialoghi tra bambini e con l'adulto

1.3. Come possiamo organizzarli?

Nella fase di progettazione del portfolio è bene decidere anche come si vogliono organizzare i materiali che verranno raccolti (il criterio organizzativo può anche essere modificato in progress).

Alcune ipotesi organizzative:

- per campi di esperienza (dovremmo ora fare riferimento alle aree indicate nelle indicazioni nazionali);
- per obiettivo (generale, specifico, formativo);
- per attività;
- cronologicamente.

Possiamo anche tenere presenti più criteri che si intrecciano.

E' bene accompagnare i singoli materiali dall'indicazione del momento a cui fanno riferimento e da una breve descrizione del contesto in cui sono stati prodotti (ciò faciliterà la successiva interpretazione).

1.4. E' possibile coinvolgere altri soggetti nella selezione del materiale? Come?

Infine la fase di raccolta documentazione impone di domandarsi se e come sia possibile coinvolgere il bambino e la famiglia nella selezione del materiale.

2) Fase della analisi e interpretazione

La raccolta dei materiali è accompagnata e seguita dalla loro analisi e interpretazione.

La riflessione sui materiali è l'atto da cui scaturisce la conoscenza del processo e dello stato di sviluppo del bambino rispetto all'obiettivo verso cui la nostra azione formativa vuole guidarlo.

I documenti utilizzano tre verbi per indicare le operazioni da compiere sul portfolio.

2.1. Descrivere

Sulla base dei materiali raccolti dovremmo essere in grado di raccontare, descrivere l'alunno nel suo processo di sviluppo: le sue conoscenze, le sue competenze, le sue attitudini, i suoi interessi...

Dovremmo anche poter dire come si svolge il processo, quali progressi sono in atto, quali difficoltà incontra.

I segni di questa descrizione devono rimanere nel portfolio, che dunque si arricchisce di materiali di analisi prodotti dall'insegnante.

Accanto ai commenti dell'insegnante è possibile raccogliere anche i commenti del bambino sui propri materiali e quelli dei genitori.

2.2. Comprendere

Lo stadio interpretativo successivo impone di tentare di spiegare, motivare, dire il perché di un prodotto, processo, comportamento coinvolgendo anche il bambino e i genitori.

2.3. Riflettere

I documenti parlano di riflessione critica.

questo passaggio si può interpretare come una riflessione critica sul percorso del bambino e sul percorso dell'insegnante al fine di individuare i punti di forza e di debolezza (valutazione) e di progettare i passi da compiere (funzione orientativa).

Nel momento della comprensione e della riflessione dovranno essere coinvolti anche i bambini e i genitori.

SINTESI DEL PERCORSO DI COSTRUZIONE DEL PORTFOLIO
Fase di raccolta
1. quali dimensioni dello sviluppo sono più significative (riferimento agli obiettivi)
2. come possono essere documentate (quali materiali, registrazioni, osservazioni)
3. come possono essere organizzate (quale forma dare al raccoglitore)
4. quali soggetti possono essere coinvolti
Fase di interpretazione
5. quale percorso – evoluzione (cambiamenti) posso descrivere a partire dai documenti raccolti (quali i passi compiuti)
6. come posso spiegare i documenti e il percorso da essi testimoniato
7. come posso intervenire per lo sviluppo formativo futuro (quali i passi da compiere)

Naturalmente la raccolta e l'analisi interpretativa del materiale (insegnanti – bambini – genitori) non sono in rigida sequenza, ma s'intrecciano e si alternano durante tutto il corso dell'anno.

La costruzione del portfolio-studente, quindi, si basa su una raccolta ragionata di materiali **significativi**, è **improntata** ad alcune linee guida: **la condivisione delle scelte e degli obiettivi** colleghi, docenti genitori; **l'esplicitazione dei criteri** di selezione adottati; **la significatività** dei materiali raccolti; **la consapevolezza** delle scelte operate, delle difficoltà incontrate e dei progressi compiuti; **la riflessione** sul proprio modo di imparare e sui cambiamenti nelle motivazioni, convinzioni, atteggiamenti.

Navigando in internet, oggi, è possibile trovare materiali di tutti i tipi e per ogni ordine di scuola, molti fra questi tuttora sembrano considerare in maniera residuale la valenza orientativa insita nello strumento e l'aspetto autovalutativo.

Per aiutare la riflessione in tal senso può essere utile l'analisi condotta dal prof. Mariani²⁵ sulle

“otto sfide del portfolio”

Prima sfida: Il portfolio appartiene allo studente.

Questa affermazione di principio non è solo una dichiarazione di un diritto, ma anche un programma di lavoro: significa promuovere nello studente un senso di appartenenza, che implica un suo ruolo attivo, un suo coinvolgimento personale, una sua seria responsabilità – in una parola, lo sviluppo di una *motivazione intrinseca* a lavorare per sé e per il “gusto” di produrre, creare e documentare il proprio lavoro. Non è difficile ipotizzare che questo programma possa incontrare difficoltà, specialmente in livelli scolastici avanzati, dove proprio la motivazione intrinseca è latitante, soffocata spesso da motivazioni estrinseche anche importanti, ma certamente limitate (studiare per il voto, per l'esame, per compiacere genitori o insegnanti ...). Dietro una sacrosanta dichiarazione di diritti (“il portfolio come proprietà dello studente”) può dunque nascondersi la necessità di un riesame di convinzioni e atteggiamenti, diffusi quanto nascosti, di studenti, insegnanti, e di tutto il “sistema-scuola”.

Seconda sfida: Il portfolio è parte del lavoro quotidiano.

Consegue dalla prima sfida la necessità di un'introduzione graduale (e anche parziale, se necessario) del portfolio, e di un sostegno adeguato allo studente da parte dell'insegnante, il che implica fornire opportunità di utilizzo *integrate nel lavoro quotidiano*. Questa integrazione è particolarmente delicata, perché si tratta, da un lato, di trovare i tempi, gli spazi, le energie e le risorse all'interno del curricolo, ma dall'altro lato, di non sentire o far sentire il lavoro collegato al portfolio come qualcosa di “estraneo” o di “aggiuntivo” rispetto al lavoro quotidiano, in classe e a casa. L'ottica di lavoro è qui cruciale: non si fanno lavori “speciali” allo scopo di poterli introdurre nel portfolio; si lavora invece nella quotidianità e si identificano e selezionano i lavori più significativi per il portfolio.

Terza sfida: Il portfolio documenta competenze rilevanti per lo studente.

Il senso di appartenenza del portfolio per lo studente deriva in gran parte dal sentire che è possibile documentare nuove conoscenze e competenze ritenute personalmente significative. Ma studenti (e insegnanti) hanno bisogno di un *linguaggio condiviso* per “parlare” di queste competenze. Questo implica, non solo la necessità di produrre descrittori di competenze semplici e chiari, adatti all'età degli studenti e alle loro capacità linguistiche e cognitive, ma anche la necessità di fare in modo che gli studenti possano ricondurre questi descrittori a *compiti concreti effettivamente svolti*, che siano in qualche misura “memorabili”, cioè facilmente recuperabili dalla memoria. In altre parole, ho bisogno come studente di comprendere la descrizione di una competenza, ma ho anche bisogno di riferirla ad un'esperienza che ho vissuto concretamente (un esercizio, un'attività, un progetto ...).

Quarta sfida: Il portfolio è aperto a documentare anche gli “esiti imprevisti”.

E' una constatazione quotidiana, oltre che un concetto teorico, che ciò che viene insegnato non equivale a ciò che viene imparato. Non solo gli studenti non “imparano” la quantità di cose che vengono loro “insegnate”, ma possono “imparare” anche cose diverse da quelle poste come obiettivo della programmazione dell'insegnante. Da un esercizio di lettura, ad esempio, che per l'insegnante ha come obiettivo-chiave il miglioramento della comprensione della lingua scritta, lo studente può ricavare (oltre che, nel migliore dei casi, la competenza “attesa” dall'insegnante) anche altri “sottoprodotti” o “esiti imprevisti”: per esempio, uno sviluppo del lessico in un'area di personale interesse, nuove informazioni utili per un proprio *hobby* o sport, o anche nuovi modi di lavorare con i compagni. Un portfolio veramente personale può e deve documentare non solo, in senso stretto, le “competenze attese” in ambito istituzionale, ma anche, in senso più lato, gli eventuali “esiti imprevisti” in ambito più “privato”.

²⁵ www.learningpaths.org

Quinta sfida: Il portfolio documenta i risultati di “compiti” significativi.

Ha senso conservare e valorizzare i risultati di compiti che effettivamente producano nuove conoscenze e nuove competenze. Come si è già visto, deve trattarsi di esperienze che siano riconosciute come personalmente significative dallo studente, il che implica non solo dei contenuti interessanti e motivanti, ma anche un lavoro sui contenuti che sia concreto e attivo, inserito in un contesto e con uno scopo realistico (se non sempre reale) di comunicazione. Spesso questo implica anche la proposta di *compiti basati su problemi*, che richiedano cioè la messa in atto di strategie, e non solo di comportamenti (cognitivi e socio-affettivi) di pura “routine”. Un’esperienza, in altre parole, ha valore in quanto produce qualcosa di nuovo, ma questo accade se ci si scontra/incontra con problemi che sollecitano comportamenti diversi e creativi. Saranno a questo punto chiare le implicazioni per la progettazione dei compiti (materiali e attività, compresi i libri di testo).

Sesta sfida: Il portfolio riconosce e valorizza le esperienze dentro e fuori della scuola.

In un’epoca di apprendimento globale, in cui gli apprendimenti avvengono in più sedi, e non solo in quelle istituzionali come la scuola, un portfolio deve accogliere i risultati di una gamma di esperienze più vasta possibile. Si aprono tuttavia a questo punto alcuni problemi delicati: ad esempio, come si collegano i descrittori degli apprendimenti curricolari con le competenze acquisite anche fuori della scuola (in altri termini, come posso descrivere queste mie nuove competenze in termini riconoscibili e valorizzabili anche in ambito istituzionale)? Non si tratta soltanto di “certificare” dei crediti basati su esperienze anche “esterne” alla scuola, ma, più in generale, di saldare i diversi contesti di apprendimento facendo riferimento alla *globalità della persona che impara*. Come gli apprendimenti istituzionali cercano di trovare credibilità e riconoscibilità all'esterno, così gli apprendimenti esterni devono cercare e trovare riconoscibilità e valorizzazione all'interno dei curricoli scolastici – e il portfolio può essere uno strumento importante in questo senso.

Settima sfida: Il portfolio consente e richiede di riflettere sulle esperienze per dar loro significato.

Il portfolio offre un’opportunità preziosa non solo per raccogliere le testimonianze di esperienze (“faccio cose”), ma anche per estrarre significato, cioè valore, dalle esperienze (“rifletto sulle cose che ho fatto o che sto facendo”), mettendo così a fuoco non solo i *prodotti*, ma anche i *processi* attraverso cui si è giunti (o si sta per giungere) a realizzare quei prodotti. Si tratta di promuovere un “itinerario metacognitivo” che associ costantemente azione e riflessione. Non sarà dunque sufficiente documentare di aver soggiornato all'estero per tre settimane seguendo un corso di lingua, ma si potrà riflettere e discutere sui significati e i valori di quella esperienza: che cosa ho imparato? Come ho usato la lingua, in quali circostanze, per quali scopi, con chi e in che modi? Penso di aver migliorato, non solo le mie competenze in quella lingua, ma anche, più in generale, la mia capacità di imparare? Sono cioè diventato un “migliore studente di lingua”?

Ottava sfida: Il portfolio seleziona testimonianze visibili di apprendimenti, secondo criteri condivisi.

La funzione del portfolio, e più in particolare del “dossier”, è quella di raccogliere prove e testimonianze degli apprendimenti, non solo di quelli raggiunti, ma anche di quelli “in progress”: si documenta non solo la raggiunta padronanza di un obiettivo, ma anche i progressi realizzati nel proprio percorso verso quell’obiettivo. Questa raccolta va dunque aggiornata in modo sistematico e regolare, per testimoniare l’evoluzione nel tempo, sia delle proprie conoscenze e competenze, sia del proprio “profilo dinamico personale” come persona che impara. Il dossier è dunque certamente un raccogliitore di materiali, ma è anche la base preziosa su cui innestare un *approccio descrittivo e narrativo* ai propri apprendimenti, secondo quell’“itinerario metacognitivo” a cui si è accennato. Fondamentale rimane comunque la chiarificazione e condivisione dei *criteri* con cui selezionare i materiali, cioè le “testimonianze”: quali lavori includere nel dossier – individuali o di gruppo? Bozze o versioni finali? Lavori realizzati completamente da soli o con il sostegno di compagni, insegnanti, genitori? E per quale motivo è stato selezionato proprio quel lavoro? La consapevolezza di ciò che si è prodotto e del perché lo si ritiene personalmente significativo potrà costituire (e sempre di più con il maturare della persona) un elemento qualificante del proprio processo di selezione.

La pratica dell'autovalutazione²⁶:

Le caratteristiche che accomunano i diversi tipi di portfolio sono quelle: a) di porre il focus sui successi e il potenziale degli studenti; b) di descrivere (e comprendere) attraverso essi la loro crescita «per assisterli a farli diventare valutatori informati e responsabili delle proprie storie di studenti, modellandone la responsabilità individuale e personale nel discutere e riflettere sulle proprie prestazioni» (Gredler, 1999).

Quello che più si avvicina al concetto, spesso “vago, di portfolio elaborato in contesto europeo e nazionale, da molteplici attori, corrisponde allo showcase portfolio. In questo caso la scelta delle prestazioni da raccogliere nella cartellina del portfolio è lasciata principalmente allo studente, che sceglierà la prestazione migliore, in un arco di tempo e tra un numero di prestazioni sistematicamente determinati, scegliendo dal proprio dossier che raccoglierà tutte le prestazioni, suddivise per tipo; la scelta avverrà in base ad obiettivi educativi e didattici, nonché criteri stabiliti, e chiaramente esplicitati, dall'insegnante, ed eventualmente (secondo l'età degli allievi) negoziati con la classe. Lo studente, oltre a compilare la scheda che attribuirà un punteggio, una categoria (ottimo, buono, discreto, necessita di miglioramento), un grado (almeno due livelli per ogni categoria) e l'azione conseguente alla valutazione fatta, deve esplicitare, in forma scritta, le ragioni personali della sua scelta (che non sempre potrebbero corrispondere al massimo punteggio raggiunto dalla prova selezionata). Lo studente potrebbe, in questo caso, scrivere una breve “narrazione” del processo vissuto durante lo svolgimento della prestazione selezionata, specificandone, in merito: a) la propria attitudine allo specifico compito svolto (se ritenuta nulla, poca, discreta, sufficiente, buona, ottima); b) i problemi affrontati in itinere; c) quelli risolti facilmente da solo/a; d) quelli risolti con difficoltà o aiuto di altri (pari, insegnante); e) il grado di soddisfazione rispetto al risultato perseguito (nulla, poca, discreta, sufficiente, buona, ottima); f) il grado di impegno personale speso (nullo, poco, discreto, molto, moltissimo); g) il grado di impegno personale presunto per migliorare la prestazione (nullo, poco, discreto, molto, moltissimo).

(...) Per facilitare l'introduzione dello showcase portfolio, dopo un'esperienza biennale svolta sul campo ed un'analisi di esperienze significative condotte oltre oceano, in Europa e nel nostro paese, possiamo invitare gli insegnanti ad un'introduzione precoce di tale pratica e ad anticipare al suo uso pratiche di:

- autovalutazione in gruppo su ricerche fatte insieme;*
- autovalutazione e valutazione reciproca tra coppie di pari, fatta correggendo gli elaborati, se scritti, con colori diversi;*
- autovalutazione e valutazione reciproca in piccolo gruppo;*
- autovalutazione e valutazione da parte della classe (qualora fossero emerse, nei casi precedenti, discordanze vistose tra l'autovalutazione e l'eterovalutazione fatta dall'insegnante e/o da pari) .*

“Un processo valutativo di tali dimensioni non può avere una valenza classificatoria o selettiva, ma promozionale. Si cerca di rafforzare e promuovere tutti, dando opportunità a ciascuno di compiere prestazioni di qualità.

*La dimensione a questo punto necessaria diventa così quella **metacognitiva**, della consapevolezza delle proprie risorse , della conoscenza della propria progressiva strutturazione cognitiva, dei propri tempi di elaborazione, dei propri stili, della propria motivazione al sapere. Tale livello di consapevolezza l'alunno la può raggiungere solo attraverso un rapporto costante con il proprio ragionare e agire, sollecitato da apposite modalità : il docente gli chiede non solo risposte a quesiti, ma ragioni, pensieri, motivazioni all'agire, al richiamare nozioni, al riferirsi a procedure, al controllare e selezionare fatti, notizie, elementi nuovi.”²⁷*

²⁶ Bianca Maria Varisco - Facoltà Di Scienze Della Formazione - Università Degli Studi Di Torino – punto edu dell'INDIRE

²⁷ Francesco Cappelli, in Valutazione e portfolio: modello e processi

Portfolio e Tecnologie Informatiche²⁸

Il portfolio, raccogliendo le testimonianze di pratiche quotidianamente svolte (prestazioni) di aree disciplinari diverse, è squisitamente *multimediale*, e raccoglie i migliori prodotti selezionati tra quelli via via elaborati e raccolti nel dossier, anche se in fase di parziale progettazione e realizzazione di piani a lungo termine, come l'elaborazione di un ipermedia. Esso può perciò contenere *materiali eterogenei*: non solo testi cartacei, ma disegni, oggetti in fase di elaborazione (ceramiche ecc.), slide, audiocassette, videocassette, file, ecc. Per tal motivo il *portfolio* si presta ad una sua presentazione multimediale (attraverso la digitalizzazione di immagini, sonoro e foto di oggetti in fase di costruzione).

Ma il rapporto tra *portfolio* e *tecnologia* sembra diventare ottimale quando deve testimoniare le varie fasi di realizzazione di una *ricerca* espressa in forma *ipertestuale* o *telematica*: esso raccoglierà allora la documentazione dei momenti ritenuti rilevanti nella progettazione, allestimento, realizzazione sul campo della ricerca, e implementazione al computer dell'artefatto tecnologico.²⁹

²⁸

²⁹ Bianca Maria Varisco - Facoltà Di Scienze Della Formazione - Università Degli Studi Di Torino – punto edu dell'INDIRE

Documenti utili ai fini della riflessione sul portfolio

Prima definizione degli STANDARD FORMATIVI minimi relativi alle COMPETENZE DI BASE INERENTI I PERCORSI TRIENNALI SPERIMENTALI PER IL CONSEGUIMENTO DELLA QUALIFICA PROFESSIONALE, documento approvato dalla CONFERENZA STATO- REGIONI nella seduta del 15 gennaio 2004

Nel documento tecnico per la definizione degli standard formativi, approvato dalla CONFERENZA STATO- REGIONI nella seduta del 15 gennaio 2004 è stata delineata una prima definizione degli standard formativi minimi relativi alle competenze di base inerenti i percorsi triennali sperimentali per il conseguimento della qualifica professionale. Questa prima definizione si insinua in un quadro di sistema più ampio che, a partire dalla declinazione degli standard relativi alle competenze di base, sarà accompagnata da un glossario essenziale messo a punto, nei tempi più brevi, da un apposito gruppo di lavoro, costituito da esperti designati dalle strutture tecniche del MIUR, del MLPS e delle Regioni.

Nel documento si legge:

In attuazione di quanto previsto al punto 4 dell'Accordo quadro del 19 giugno 2003 per la realizzazione dall'anno scolastico 2003-2004 di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale, nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di cui alla legge 28 marzo 2003 n. 53, vengono di seguito definiti gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base inerenti i percorsi triennali sperimentali per il conseguimento della qualifica professionale. Essi rappresentano il riferimento comune per consentire la spendibilità nazionale degli esiti formativi certificati, intermedi e finali; possono essere declinati e articolati a livello regionale; sono oggetto di verifica nell'ambito dell'azione di monitoraggio e valutazione della sperimentazione. I piani di studio dei percorsi triennali sono personalizzati in modo da consolidare ed innalzare il livello delle competenze di base e sostenere i processi di scelta dello studente in ingresso, in itinere ed in uscita dai percorsi formativi.

Gli standard, di cui sopra sono così articolati:

- 1) area dei linguaggi;*
- 2) area scientifica;*
- 3) area tecnologica;*
- 4) area storico-socio-economica.*

1 - AREA DEI LINGUAGGI

STANDARD FORMATIVI MINIMI	DECLINAZIONE
1. Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa	1.1 Comprende le idee principali e secondarie di conversazioni, formali ed informali, individuando il punto di vista e le finalità dell'emittente 1.2 Riconosce differenti codici comunicativi all'interno del messaggio ascoltato, anche attraverso trasmissioni radio, video, etc. 1.3 Svolge presentazioni chiare e logicamente strutturate 1.4 Possiede proprietà di linguaggio, anche in senso lessicale e morfosintattico, adeguata a situazioni riferibili a fatti di vita quotidiana e professionale 1.5 Affronta situazioni comunicative diverse, impreviste, anche in contesti non noti, scambiando informazioni ed idee, utilizzando adeguate risorse linguistiche ed esprimendo il proprio punto di vista motivato
2. Leggere per comprendere ed interpretare	2.1 Comprende ed interpreta testi di varia tipologia, attivando 2.2 Identifica le informazioni fattuali e i giudizi 2.3 Conosce testi appartenenti alla produzione letteraria italiana e straniera di epoche ed autori diversi
3. Produrre testi di differenti formati, tipologie e complessità	3.1 Acquisisce e seleziona le informazioni utili, in funzione dei vari testi scritti da produrre (ad es. annunci, articoli, formulari, etc.) 3.2 Produce testi di contenuto generale e tecnico adeguati rispetto alla situazione comunicativa anche dal punto di vista lessicale e morfosintattico
4. Utilizzare per i principali scopi comunicativi ed operativi una lingua straniera (riferimento livello A2 del framework europeo)	4.1 Comprende i punti principali di messaggi e annunci semplici e chiari su argomenti di interesse personale, quotidiano o professionale 4.2 Descrive in maniera semplice esperienze ed eventi relativi all'ambito personale e professionale 4.3 Interagisce in conversazioni brevi e semplici su temi di carattere personale, quotidiano o professionale 4.4 Comprende i punti principali e localizza informazioni all'interno di testi di breve estensione riferiti alla vita quotidiana, all'esperienza personale, all'ambito professionale 4.5 Scrive brevi testi di uso quotidiano riferiti ad ambiti di immediata rilevanza 4.6 Scrive correttamente semplici testi di carattere tecnico nell'ambito professionale studiato
5. Utilizzare strumenti espressivi diversi dalla parola, tra loro integrati o autonomi (ad es. fotografia, cinema, web e in generale ipertesti, teatro, musica ecc)	5.1 Coglie gli strumenti che caratterizzano il linguaggio dell'opera d'arte ed il valore del patrimonio artistico ed ambientale 5.2 Riconosce i diversi codici e strumenti comunicativi propri delle comunicazioni non verbali e li utilizza in relazione ai diversi contesti 5.3 Coglie gli strumenti che caratterizzano il linguaggio audiovisivo ed interpreta il messaggio attraverso diversi codici, finalità

2 - AREA TECNOLOGICA

STANDARD FORMATIVI MINIMI DECLINAZIONE	DECLINAZIONE
1. Utilizzare strumenti tecnologici e informatici per consultare archivi, gestire informazioni, analizzare dati (riferimento ECDL Start)	1.1 Sa acquisire, leggere, creare, gestire e stampare testi usando le funzionalità di un programma di videoscrittura 1.2 Usa le potenzialità offerte da applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire un foglio elettronico, utilizzando le funzioni aritmetiche e logiche, le normali funzionalità di trattamento dei testi, la rappresentazione dei dati in forma grafica 1.3 Conosce che cos'è una rete e utilizza in sicurezza internet per raccogliere informazioni, esplorare argomenti specifici, comunicare, collaborare e condividere risorse a distanza
2. Utilizzare consapevolmente le tecnologie tenendo presente sia il contesto culturale e sociale nel quale esse fanno agire e comunicare, sia il loro ruolo per l'attuazione di una cittadinanza attiva	2.1 È consapevole delle regole della comunicazione telematica e utilizza gli strumenti nel rispetto della propria e altrui privacy 2.2 Conosce potenzialità e rischi nell'uso delle tic

3 - AREA SCIENTIFICA

STANDARD FORMATIVI MINIMI	DECLINAZIONE
1. Comprendere le procedure che consentono di esprimere e risolvere le situazioni problematiche attraverso linguaggi formalizzati	1.1 Comprende il significato e le proprietà delle operazioni e utilizza strumenti, tecniche e strategie di calcolo (fino all'impostazione e risoluzione di equazioni di 2° grado) 1.2 Analizza oggetti nel piano e nello spazio, calcolando perimetri, aree e volumi di semplici figure geometriche e costruisce modelli utilizzando figure 1.3 Individua le strategie matematiche appropriate per la soluzione di problemi inerenti la vita quotidiana e professionale e motiva le risposte prodotte 1.4 Analizza dati e li interpreta sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di strumenti statistici (analisi della frequenza, tassi, probabilità) e di rappresentazioni grafiche
2. Comprendere la realtà naturale, applicando metodi di osservazione, di indagine e le procedure sperimentali proprie delle diverse scienze. Esplorare e comprendere gli elementi tipici e le risorse dell'ambiente naturale ed umano inteso come sistema	2.1 Analizza fenomeni fisici e risolve problemi individuando le grandezze fisiche, le relative modalità di misura e le relazioni fra di esse 2.2 Riconosce i principi fisici alla base del funzionamento di uno strumento o di una innovazione tecnologica 2.3 Riconosce il ruolo degli elementi di un sistema (fisico, naturale, sociale) e le loro interrelazioni 2.4 Analizza qualitativamente e quantitativamente fenomeni fisici e trasformazioni di energia 2.5 Analizza fenomeni chimici, comprendendo le caratteristiche degli elementi e la struttura delle soluzioni chimiche legate al contesto della vita quotidiana

4 - AREA STORICO - SOCIO - ECONOMICA

STANDARD FORMATIVI MINIMI	DECLINAZIONE
1. Cogliere il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali	1.1 Riconosce le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici e di aree geografiche 1.2 Identifica gli elementi maggiormente significativi per distinguere e confrontare periodi e aree diversi e li utilizza per cogliere aspetti di continuità e discontinuità, analogie e differenze e interrelazioni 1.3 Riconosce le caratteristiche della società contemporanea come il prodotto delle vicende storiche del passato 1.4 Individua nel corso della storia mezzi e strumenti che hanno caratterizzato l'innovazione tecnico-scientifica
2. Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sulla tutela e sul reciproco riconoscimento dei diritti per il pieno esercizio della cittadinanza	2.1 Comprende le caratteristiche fondamentali dell'ordinamento giuridico italiano come sistema di regole fondate sulla Costituzione repubblicana e si orienta nella struttura dello Stato, delle Regioni e degli Enti locali, riconoscendo le funzioni dei rispettivi organi 2.2 Conosce gli organismi di cooperazione internazionale e il ruolo dell'Unione europea 2.3 Comprende la dimensione storica dei sistemi di organizzazione sociale, mette a confronto modelli diversi tenendo conto del contesto storico / culturale di riferimento 2.4 Riconosce il significato e il valore della diversità all'interno di una società basata su un sistema di regole che tutelano i diritti di tutti
3. Conoscere il funzionamento del sistema economico e orientarsi nel mercato del lavoro	3.1 Riconosce ed applica concretamente in fatti e vicende della vita quotidiana e professionale i fondamentali concetti economici e giuridici 3.2 Conosce le principali caratteristiche del mercato del lavoro europeo, nazionale e locale e le regole del suo funzionamento
4. Essere consapevole dei comportamenti adeguati per assicurare il benessere e la sicurezza	4.1 Identifica le condizioni di sicurezza e salubrità degli ambienti di lavoro, nel rispetto degli obblighi previsti dalla normativa vigente, individuando i comportamenti da adottare in situazioni di emergenza 4.2 Comprende la necessità di adottare nella vita quotidiana e professionale comportamenti volti a rispettare l'ambiente

Il Curriculum Vitae Europeo³⁰

Il Curriculum Vitae Europeo costituisce un modello comune di riferimento con l'obiettivo di consentire a tutti i cittadini europei di riconoscere e valorizzare le proprie competenze per proporsi o riproporsi sul mercato del lavoro e della formazione con un curriculum più trasparente e spendibile in tutto il territorio dell'Unione. E' uno degli strumenti che possono essere utilizzati per facilitare e favorire la mobilità delle persone.

Il Curriculum Vitae Europeo accoglie in pieno le indicazioni politiche proposte dall'Unione europea in tema di sviluppo delle risorse umane, che vanno dalla necessità di considerare l'intera esperienza di una persona in una logica di formazione per tutta la durata della vita, alla visibilità delle competenze ritenute utili per lavorare nella società attuale.

Il Curriculum Vitae Europeo costituisce un'opportunità importante:

- per l'individuo che aspira a trovare un posto di lavoro, e/o proseguire il suo percorso di formazione, in quanto permette di valorizzare e dare notorietà anche ai percorsi di apprendimento non formali;
- per le aziende e gli istituti di istruzione/formazione che hanno la possibilità di riconoscere con maggior chiarezza il possesso di conoscenze, abilità e competenze, indipendentemente dalle modalità con cui sono state acquisite e dalle qualifiche o titoli professionali posseduti dai singoli cittadini.

Il Curriculum Vitae Europeo non è un certificato, bensì una dichiarazione autocertificata e volontaria e fornisce informazioni su:

- competenze linguistiche;
- esperienze lavorative;
- qualifiche e titoli di istruzione e formazione;
- abilità e competenze acquisite anche al di fuori dei percorsi formali di formazione.

Il CVE è uno strumento utile a diversi livelli:

- Ai cittadini europei, giovani e meno giovani che desiderano lavorare in un paese europeo diverso da quello d'origine; hanno acquisito un titolo di studio all'estero; hanno avuto esperienze di lavoro in diversi paesi europei; hanno acquisito competenze in ambiti diversi da quello formativo, non documentate da titoli e certificati, e vogliono renderle note per trovare un lavoro adatto alle proprie capacità e inclinazioni; desiderano continuare il proprio percorso formativo anche in un paese europeo diverso da quello d'origine valorizzando non solo i titoli di studio e professionali, ma le competenze acquisite e le esperienze effettuate.
- Alle aziende disposte ad assumere personale competente e motivato a svolgere i compiti richiesti. Il Curriculum Vitae Europeo, infatti, è uno strumento utile per gli addetti alla selezione di personale proveniente da altri paesi europei poiché consente di effettuare una lettura trasparente del titolo di studio e delle competenze acquisite.
- Agli istituti scolastici e alle strutture formative che, attraverso il CVE, possono disporre di informazioni utili all'inserimento delle persone nei diversi percorsi formativi.

Il curriculum vitae europeo risulta strutturato su sei sezioni: *Informazioni Personali, Esperienze lavorative, Istruzione e formazione, Capacità e competenze personali, Ulteriori informazioni, Allegati*

³⁰ tratto da www.welfare.gov.it

**³¹FORMATO EUROPEO
PER IL CURRICULUM
VITAE**



INFORMAZIONI PERSONALI

Nome **[COGNOME, Nome, e, se pertinente, altri nomi]**
Indirizzo **[Numero civico, strada o piazza, codice postale, città, paese]**
Telefono
Fax
E-mail

Nazionalità
Data di nascita **[Giorno, mese, anno]**

ESPERIENZA LAVORATIVA

- Date (da – a) **[Iniziare con le informazioni più recenti ed elencare separatamente ciascun impiego pertinente ricoperto.]**
- Nome e indirizzo del datore di lavoro
 - Tipo di azienda o settore
 - Tipo di impiego
- Principali mansioni e responsabilità

ISTRUZIONE E FORMAZIONE

- Date (da – a) **[Iniziare con le informazioni più recenti ed elencare separatamente ciascun corso pertinente frequentato con successo.]**
- Nome e tipo di istituto di istruzione o formazione
 - Principali materie / abilità professionali oggetto dello studio
 - Qualifica conseguita
 - Livello nella classificazione nazionale (se pertinente)

32 CAPACITÀ E COMPETENZE

PERSONALI

Acquisite nel corso della vita e della carriera ma non necessariamente riconosciute da certificati e diplomi ufficiali.

PRIMA LINGUA

[Indicare la prima lingua]

ALTRE LINGUE

[Indicare la lingua]

- Capacità di lettura
- Capacità di scrittura
- Capacità di espressione orale

[Indicare il livello: eccellente, buono, elementare.]

[Indicare il livello: eccellente, buono, elementare.]

[Indicare il livello: eccellente, buono, elementare.]

CAPACITÀ E COMPETENZE

[Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite.]

RELAZIONALI

Vivere e lavorare con altre persone, in ambiente multiculturale, occupando posti in cui la comunicazione è importante e in situazioni in cui è essenziale lavorare in squadra (ad es. cultura e sport), ecc.

[Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite.]

CAPACITÀ E COMPETENZE

ORGANIZZATIVE

Ad es. coordinamento e amministrazione di persone, progetti, bilanci; sul posto di lavoro, in attività di volontariato (ad es. cultura e sport), a casa, ecc.

[Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite.]

CAPACITÀ E COMPETENZE

TECNICHE

Con computer, attrezzature specifiche, macchinari, ecc.

[Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite.]

CAPACITÀ E COMPETENZE

ARTISTICHE

Musica, scrittura, disegno ecc.

[Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite.]

ALTRE CAPACITÀ E COMPETENZE

Competenze non precedentemente indicate.

PATENTE O PATENTI

ULTERIORI INFORMAZIONI

[Inserire qui ogni altra informazione pertinente, ad esempio persone di riferimento, referenze ecc.]

ALLEGATI

[Se del caso, enumerare gli allegati al CV.]

Per approfondire:

Pellerey M., *Valutare nella formazione professionale*, Provincia Autonoma di Trento, 1996
v. anche *Orientamenti Pedagogici* – rivista internazionale di scienze della
Educazione (settembre – ottobre 2000) – SEI
Lopriore L., *L'uso del portfolio a scuola*, La ricerca, 15 dicembre 1998, Torino
Ghiaroni R., *Il portfolio dello studente*, Strumenti 21, settembre 2000, Elemond Scuola & Azienda,
Mariani L., *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Bologna,
2001
Mario Comoglio – “ *Il portfolio degli studenti* “ – in Voci della Scuola Tecnodid- Napoli- 2003 (e relativa
bibliografia)
Mariani L. (2000) – *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come
si impara*. Bologna- Zanichelli
Oakley K, *The performance assessment system: a portfolio assessment model for evaluating
beginning teachers*, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 1998, pp. 323-341
Tillema H.H., Smith K., *Learning from portfolios: differential use of feedback in portfolio
construction*, *Studies in Educational Evaluation*, 26, 2000, pp. 193-200
Arter, J., & V. Spandel. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment.
Educational Measurement: Issues and Practice, 11, 36-44.
Baxter, G., Shavelson, R. J., Goldman, S. & Pine, J. (1992). Evaluation of a procedure-based scoring for
hands-on science assessment. *Journal of Educational Measurement*, 29(1), 1-17.

www.welfare.gov.it
www.istruzione.it E mail: portfolio@istruzione.it
www.coe.int *portale del Consiglio d'Europa*
www.indire.it
www.invalsi.it
www.istruzioneveneto.it
www.istruzioneliguria.it
<http://www.progettolingue.net/> E mail: linguelombardia@tiscali.it
www.irre.lombardia.it
glutorino@libero.it
www.learningpaths.cjb.net
www.learningpaths.org
<http://www.regione.emilia-romagna.it>
<http://www.irre.toscana.it>
<http://www.isfol.it>
<http://www.ict-job.it>
<http://www.retecentro.it>
<http://www.istruzioneer.it>
<http://www.sprachenportfolio.ch>
<http://www.tcd.ie/CLCS/portfolio>
<http://www.crdp.ac-caen.fr/crdp/portfolio.html>
<http://www.eaquals.org>
<http://www.geocities.com/sprachenportfolio>
http://www.nacell.org.uk/resources/pub_cilt/portfolio.htm
<http://www.taalportfolio.nl/main.html>
<http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/eks/finelp/index.html>
www.vivoscuola.it
www.educare.it
www.ted-online.it
www.funzioniobiettivo.it
www.iprase.tn.it
www.elettra.record.unipd.it
www.laboratorioscuola.it

rif. siti di alcune direzioni didattiche con sperimentazioni in atto
www.spidernet.it/ddchiari
www.onde.it
www.cdgussago.it
www.ddleno.com
www.ddrudiano.it
<http://www.direzione.scuole.piemonte.it>