

## Il portfolio nell'istruzione di Giuseppe Bagni

Intorno al portfolio si sta osservando un crescendo di interesse. Lo strumento è piuttosto giovane, e lo testimonia la letteratura ancora scarna sull'argomento, ma è comunque interessante ripercorrerne lo sviluppo e le diverse interpretazioni che già si confrontano nel dibattito. Prezioso a tal fine è il contributo di Dino Cristanini (*Portfolio/Documentazione - dalla certificazione alla valutazione che orienta*) che con grande chiarezza fa il punto sulla situazione a tutt'oggi.

Il concetto di portfolio compare a livello ministeriale con il Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro coordinato dal prof. Bertagna (D.M. n. 276 del 18 luglio 2001), dove gli viene dedicata una **piccola citazione nel paragrafo *Pari dignità dei percorsi, a tempo pieno o in alternanza:***

*"Istruzione e formazione secondaria superiore devono trasformarsi in un sistema dove ogni giovane... con il reciproco riconoscimento dei crediti e con la valutazione del portfolio delle competenze che lo accompagna nella propria crescita umana, culturale e professionale, possa giungere a tutti i traguardi terminali del sistema stesso, a tempo pieno o in alternanza".*

**Non è molto, si dirà, ma si deve osservare come la nota fornisca del portfolio una lettura molto precisa: una sorta di passaporto per il transito tra i sistemi d'istruzione e formazione. Il portfolio torna con tutt'altra rilevanza nel progetto nazionale di sperimentazione per la scuola dell'infanzia e di base** in riferimento alla personalizzazione dei piani di studio.

L'articolo 7, in particolare, è dedicato al Portfolio inteso come "cartellina" che accompagna ciascun bambino e registra le sue "competenze" a mano a mano che si sviluppano. Le funzioni che gli vengono demandate sono quelle del descrivere e documentare il processo educativo. Nella "guida alla lettura" il testo approfondisce il significato di portfolio, che *"non è un mero contenitore, ma costituisce una collezione strutturata, selezionata e commentata/valutata di materiali particolarmente paradigmatici prodotti dal bambino, 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. Esso comprende una sezione dedicata alla valutazione e una dedicata all'orientamento di ogni singolo allievo..."*

Si parla di portfolio anche nelle *"Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia"*, nel paragrafo sulle funzioni della valutazione in questo grado di scuola. Le funzioni vengono confermate quelle della descrizione e documentazione dei processi. In merito alle scelte di organizzazione del portfolio, queste vengono riconosciute **compito professionale della scuola** stessa.

**Nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati delle Attività Educative nella Scuola Primaria** si definiscono con più precisione alcune caratteristiche che integrano quelle già presentate. Si tratta, ad esempio, della necessità di intrecciare valutazione e orientamento perché *"è la capacità di autovalutazione che orienta verso un proprio progetto esistenziale..."*

In merito alla composizione del portfolio, il documento propone che contenga una sezione di **materiali prodotti dall'allievo** (singolarmente o in gruppo) capaci di descrivere "paradigmaticamente" le sue competenze; **prove scolastiche significative; osservazioni dei docenti e della famiglia** sulle modalità di apprendimento caratteristiche del soggetto; **commenti sui lavori** dell'allievo (scelti dall'allievo stesso o indicati dalla scuola o anche dalla famiglia) ritenuti esemplificativi delle sue capacità e delle

sue aspirazioni personali; **indicazioni di sintesi** ricavate sia da osservazione sistematica, che da colloqui con i genitori e con l'alunno, oppure attraverso questionari e test.

Come si vede le indicazioni diventano più specifiche, ma confermano la vocazione al “descrivere e documentare” del portfolio, che risulta, quindi, strumento indispensabile per una valutazione che sappia tener conto anche dei processi vivi del fare scuola.

Cristanini propone nel suo lavoro un interessante percorso nelle diverse filiere della pedagogia recente alla ricerca dell'origine dei significati attuali di portfolio.

Particolarmente interessante è il contributo di Guasti. Egli individua le **origini del portfolio** in un *“orientamento valutativo che fonda la sua epistemologia sull'evento quotidiano come fatto espressivo delle capacità e delle qualità del soggetto, purché esso venga consapevolmente assunto come oggetto di riflessione”*.

È chiaramente un orientamento che **si contrappone** alla cultura e **alla** pratica della **“valutazione oggettiva”** e mette fortemente in risalto le capacità professionali del docente che viene riconosciuto come l'interprete delle situazioni in cui agisce. Nello stesso tempo responsabilizza il soggetto, invitato a ripensare il suo intero percorso formativo acquistando consapevolezza delle proprie scelte. Non è un caso che il portfolio affondi le sue origini in campo artistico, come *cartella* che raccoglie la produzione di un soggetto e ne ricostruisce lo stile, le scelte, le motivazioni.

È abbastanza evidente che il peso dato agli strumenti di documentazione del processo d'apprendimento in campo valutativo è in controtendenza rispetto alla cosiddetta “valutazione oggettiva”. Comoglio ne parla nei termini di una valutazione “alternativa” rispetto a quella classica che fa uso di prove oggettive. I limiti che vengono attribuiti alla valutazione tradizionale, che oggi si identifica con quella di tipo quantitativo, sono quelli di riuscire a valutare solo conoscenze circoscritte e riproduttive, non il pensiero critico, non la metacognizione, non le competenze, intese come “saper fare con ciò che si sa”. L'introduzione di questo strumento in campo educativo avviene circa dieci anni fa, principalmente negli Stati Uniti. Ha nel tempo assunto diverse definizioni e tipologie.

Comoglio individua sei fasi nel processo di preparazione di un portfolio che è interessante descrivere anche solo sommariamente per poter meglio connotare la lettura che ne viene data. L'autore prevede una prima fase di determinazione delle finalità e degli obiettivi in base ai quali scegliere il tipo di struttura del portfolio. Segue l'individuazione dei materiali da produrre allo scopo di documentare i livelli raggiunti e i progressi realizzati rispetto alla situazione di partenza. La terza fase è la registrazione e presentazione dei singoli lavori che ne indica tra l'altro sinteticamente il contenuto e ne presenta una scheda di valutazione. La quarta fase coincide con la riflessione sul prodotto realizzato, attraverso una discussione con l'insegnante. La quinta mira ad individuare le azioni conseguenti agli elementi di conoscenza acquisiti dopo aver realizzato un prodotto da inserire nel portfolio. Lo studente è chiamato a riesaminare il percorso complessivo ipotizzato e decide conferme e variazioni. Nella fase finale si opera la scelta tra i lavori eseguiti di quelli che effettivamente saranno inseriti nel portfolio.

Interessante è confrontare questa interpretazione con quella che del portfolio dà Pier Giovanni Bresciani, un esperto di formazione professionale. È una lettura decisamente più generica e meno pedagogica, in quanto vi si vede un *“repertorio organizzato di dati e informazioni sotto forma di dossier o fascicolo personale”*

Alla base di questa definizione ci sono le esperienze nordamericane e canadesi di validazione e riconoscimento delle competenze acquisite in situazioni di apprendimento non formali. È una pratica che successivamente si è diffusa anche in Francia e che risente **fortemente delle indicazioni presenti nel “Libro bianco Cresson”**, là dove si tende al riconoscimento delle competenze tecniche e professionali acquisite nelle varie fasi e situazioni della vita, in modo da incrementare la flessibilità dei percorsi individuali, la mobilità di studenti e lavoratori, la motivazione allo sviluppo professionale.

Bresciani definisce il **portfolio come “strumento di valutazione autentica”**, in quanto sulle *evidenze di performance* realizzate dallo studente e *su dati* provenienti da una pluralità di fonti raccolti con

metodi diversi.

Vede cinque differenti tipologie di portfolio, in base alle finalità e ai destinatari: portfolio come automonitoraggio; come documentazione; come narrazione che ricostruisce le esperienze e competenze allo scopo di assumere decisioni sul proprio sviluppo. È il caso del *bilancio di competenze*. Portfolio come attestazione di competenze e infine come costruzione di valore: il processo stesso della sua realizzazione costituisce valore aggiunto.

È interessante riflettere sul termine ***Bilancio di competenze che ha una storia abbastanza recente nel campo dell'istruzione***. La pratica del bilancio di competenze è nata, in effetti, in campo aziendale e solo successivamente si è diffusa nel settore della formazione professionale. L'obiettivo è quello di guidare il soggetto in un processo di ricostruzione del proprio portfolio attuale di competenze, di autovalutazione rispetto al profilo richiesto da una determinata posizione professionale a cui aspira o comunque rispetto a una situazione desiderata, e infine di definizione di un piano di miglioramento e sviluppo.

Anche Bresciani individua sei fasi nel percorso di costruzione del portfolio, ma il linguaggio che adotta resta diverso da quello di Guasti e Comoglio. La prima fase è la definizione degli obiettivi; la seconda è la ricostruzione della storia formativa, in forma autobiografica. Quella successiva tende alla traduzione della storia mediante una griglia di categorie per competenze; la quarta organizza le informazioni in forma scritta in rapporto alla struttura del portfolio; la quinta reperisce le prove sulla padronanza delle competenze e la sesta finalizza i dati in rapporto ad un loro uso mirato.

In definitiva sembra predominare la funzione di riconoscimento e certificazione, ed è in questa logica che sta diventando una procedura centrale per rendere possibile il passaggio degli studenti tra i sistemi dell'istruzione e della formazione.

Abbiamo visto come il portfolio si qualifichi come documento che coordina orientamento e valutazione. E tuttavia proprio questo loro intrecciarsi precisa meglio il significato di orientamento e valutazione. Il primo sfugge così ad una lettura tutta legata ai percorsi scolastici più idonei alle capacità dei singoli, in favore di una più ampia che si lega a una molteplicità di livelli: da quello intimo del soggetto, a quello della società, del lavoro, della libertà di scegliere un proprio percorso di vita. Orientarsi diventa, allora, conoscere se stessi ma anche l'ambiente in cui si vive; conoscere i mutamenti culturali e socio-economici che avvengono e con cui si deve fare i conti, conoscere le offerte formative che si aprono in questi nuovi contesti.

Scrivono Cristanini che *“così inteso l'orientamento non è più solo un orientare, ma piuttosto la creazione delle condizioni per orientarsi”*.

In questa prospettiva l'orientamento è *“una fondamentale componente strutturale del processo formativo di ogni persona lungo tutto l'arco della vita, a partire dalla scuola dell'infanzia”* e una *“attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado”* (Direttiva Ministero P.I. n. 487 del 6 agosto 1997)

Anche il significato di valutazione ha subito grandi trasformazioni nel tempo e necessita di precisazione. Corradini ricostruisce gli slittamenti di significato che la valutazione ha subito in funzione degli scopi del curriculum e dei modelli didattici adottati.

**Fino agli anni cinquanta** hanno prevalso le **tesi conservatrici del “minimo d'istruzione”** da garantirsi a tutti salvo poi diversificare rapidamente gli indirizzi (in Italia a 11 anni) in un sistema scolastico gerarchizzato. Programmi centralizzati. Il modello didattico è fondato sulla lezione (trasmissione/spiegazione). La valutazione è sommativa, di controllo e giudizio finale sul livello di acquisizioni raggiunte.

**Dagli anni cinquanta** segue una politica di tipo “liberale”, **il concetto di obbligo d'istruzione si lega a quello del diritto all'istruzione**. Viene esplicitamente sancito dalla Costituzione del 1948. Passa il principio del portare tutti alla linea di partenza in situazione di uguaglianza di opportunità. **Resta sostanzialmente inalterato il modello didattico** e gli strumenti di valutazione. **Dagli anni sessanta** si

afferma una **politica più radicale**, che pone al centro il compito della Repubblica di “rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l’uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana...”. **Cambia** di conseguenza anche il **modello didattico**: non è (o meglio non dovrebbe essere) più solo l’allievo a doversi adattare alla scuola ma anche questa è chiamata a misurarsi con i suoi livelli di partenza, ai suoi stili e ritmi d’apprendimento. **Nasce il principio dell’individualizzazione** dei processi d’insegnamento/apprendimento. Cambia anche la **valutazione** che assume una pluralità di funzioni: **diagnostica e prognostica; formativa e regolativi; sommativi**.

Almeno sulla carta, a tutt’oggi questo quadro complessivo non è sostanzialmente cambiato.

Da quanto esaminato finora, il portfolio appare un supporto idoneo alla valutazione nelle sue funzioni diagnostica, prognostica e formativo-regolativa; utile alla valorizzazione delle potenzialità e alla promozione dello sviluppo di ciascuno, e non uno strumento di precoce certificazione e gerarchizzazione delle diversità e dei destini.

In effetti, l’aspetto più interessante di tutto il dibattito che si è aperto sull’uso del portfolio è forse proprio il suo collocarsi sia nel campo della valutazione quantitativa che in quello della valutazione qualitativa.

È un fatto che dagli anni settanta, in corrispondenza con l’avvento della **programmazione curricolare**, in particolare nella forma della pedagogia per obiettivi, **gli strumenti di valutazione tradizionale vengono sottoposti a forte critica**. Gli si riconosce una dipendenza troppo marcata dalle variabili legate alla soggettività del valutatore.

**Si afferma la valutazione cosiddetta oggettiva** che sembra meglio rispondere ai **criteri di validità e di fedeltà, intesi rispettivamente come garanzia di capacità di** misurare la variabile che ci si prefigge, senza interferenze e capacità di riproducibilità, a parità di condizioni e di strumenti, degli stessi risultati.

Come strumenti idonei si individuano i test standardizzati (test normativi), prove oggettive costruite ai docenti, osservazione sistematica dei comportamenti con tecniche quantitative.

Negli **anni ottanta** si registra una certa **reazione nei confronti della pedagogia per obiettivi e dell’approccio docimologico** che la sottende, soprattutto per la deriva tecnicistica mostrata nelle sue realizzazioni concrete. **Prendono campo approcci di tipo qualitativo** e ermeneutico, ritenuti più adatti alla complessità delle situazioni.

Oggi, nel campo della valutazione vi è una contrapposizione abbastanza forte tra approccio quantitativo e qualitativo. Alla base del primo ci sono convinzioni implicite quali l’esistenza di una realtà oggettiva che può essere alterata dalla soggettività dello sperimentatore/osservatore; il primato attribuito agli strumenti quantitativi considerati la massima espressione della scientificità; la preferenza accordata a quelle variabili che si lasciano misurare e “contare”.

Secondo Cristanini questo approccio ha sostenuto in campo educativo la programmazione per obiettivi tassonomicamente ordinati e la valutazione mediante prove oggettive con trattamento statistico dei dati. Chi, invece, sostiene il punto di vista qualitativo implicitamente afferma che l’oggettività è un’utopia, in quanto la realtà è una costruzione del soggetto stesso; che la realtà ha natura sistemica e complessa; che la soggettività è una risorsa e infine che la scientificità non coincide necessariamente con la quantificazione: gli strumenti e le procedure per descrivere e interpretare le situazioni educative sono molteplici ed è richiesta una loro integrazione.

**Il parere di Cristanini, del tutto condivisibile, è che il significato del portfolio e gli strumenti per la sua costruzione collocano questa pratica nell’ambito dell’approccio qualitativo**, anche se la funzione valutativa richiede opportune integrazioni con strumenti tipici dell’approccio quantitativo, come prove e test.

Egli riconosce alla pratica del portfolio il merito di tendere a una valutazione autentica e personalizzata e di migliorare l’efficacia del lavoro dei docenti e di incrementare la collaborazione con le famiglie.

Per finire è interessante esaminare il ruolo del portfolio all'interno delle *Indicazioni*, in relazione alla progettazione educativa e didattica e alle competenze degli alunni

La proposta contenuta nelle *Indicazioni* si articola in una successione di funzioni che vedono il **Ministro definire gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni**: le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (sapere) e delle abilità (saper fare) che gli alunni dovrebbero acquisire alla fine del ciclo scolastico. Le singole e autonome **istituzioni scolastiche definiscono**, in riferimento agli *obiettivi specifici di apprendimento*, **gli obiettivi formativi**, cioè i compiti d'apprendimento (sempre nella forma di conoscenze e abilità) realmente accessibili agli studenti in ciascun contesto concreto. In relazione agli obiettivi formativi, **le istituzioni scolastiche definiscono le unità di apprendimento** che nel loro insieme costituiscono i *Piani di Studio Personalizzati*, da cui si ricava la documentazione necessaria per la compilazione del *Portfolio delle competenze individuali*, in attuazione di quanto stabilito dall'art. 4, comma 6 del D.P.R. 275/1999

Secondo il documento denominato *Portfolio educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del ciclo di istruzione (6-14 anni)*, il profilo stesso "mette anche in luce come le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative (il fare) apprese e esercitate nel sistema formale (la scuola), non formale (le altre istituzioni formative) e informale (la vita sociale nel suo complesso) siano e siano state, per il ragazzo, davvero formative nella misura in cui sono effettivamente diventate competenze personali". E ancora: "Un soggetto è riconosciuto competente, infatti, quando mobilitando tutte le sue capacità [...] e, soprattutto, amplificandole e ottimizzandole, utilizza le conoscenze e le abilità che apprende e che possiede per arricchire creativamente, in ogni situazione, il personale modo di essere nel mondo, di interagire e stare con gli altri, di affrontare le situazioni e risolvere i problemi, di incontrare la complessità dei sistemi simbolici, di gustare il bello e di conferire senso alla vita"

**Le competenze, dunque, non sono date in partenza, ma sono definite come il risultato della personale elaborazione che ciascun soggetto compie nell'ambito dei processi d'insegnamento/apprendimento.** Tuttavia la scuola deve imparare a definirle, riconoscerle, verificarle e certificarle.

Per questo "serve uno strumento narrativo ed argomentato, tipo il cosiddetto portfolio, che accompagni l'allievo per il suo intero percorso scolastico e nel quale confluisca tutta la documentazione relativa alla modalità con cui determinate conoscenze e abilità siano diventate, per lui, e come e quando, autentica e personale competenza" (G.Bertagna, *Alla ricerca del centro. Lettura critica dell'articolo 8 del D.P.R. 275/1999*, in "Scuola e Didattica", n.11, 15 febbraio 2001, La Scuola, Brescia.)

Alla luce di queste osservazioni sembra legittimo concludere che il portfolio esce dai documenti ufficiali rafforzato nel suo carattere di documentazione di processo eminentemente qualitativo.

Più preoccupante risulta l'interpretazione "adultista" del documento, che proviene dal mondo del lavoro e che potrebbe entrare nell'ambito educativo senza la necessaria mediazione.

Pensiamo che il portfolio potrà trasformarsi nell'ennesimo documento burocratico e insignificante, ma appare innegabile che a tutt'oggi esso rappresenti uno stimolo alla riflessione sul fare scuola e una spinta a sviluppare in forme più significative la relazione di insegnamento-apprendimento.

## **Bibliografia**

H. Gardner, Arts Propel project, Studies in Art Education: a Journal of Issues and Research

L. Guasti *Valutazione e innovazione*, De Agostini Novara, 1996

M. Comoglio, *La valutazione autentica e il portfolio: strumento di valutazione autentica*, in Orientamenti Pedagogici, vol.49, n°1 e n°2 2002

P.G. Bresciani, *Portfolio*, in G. Cerini e M. Spinosi (a cura di) *Voci dalla scuola*, Tecnodid, Napoli, 2002

P. Ellerani – D.Pavan, *Cooperative learning Una proposta per l'orientamento formativo*, Tecnodid 2003

