

OH DIO ... IL PORTFOLIO!

di Serafina Gnech dal Centro Studi della Gilda, 12/11/2003



1. VERSO IL PORTFOLIO

Tutti ormai sanno che la scuola riformata metterà in soffitta pagelle e schede di valutazione per adottare un nuovo strumento valutativo: il cosiddetto *portfolio*.

Ma che cosa significa questo termine e da dove spunta?

Il dizionario Garzanti ci dà questa definizione: il *portfolio* è "nel linguaggio pubblicitario, la raccolta di testi e immagini destinate alla promozione di un nuovo prodotto o di una linea di prodotti". Uno strumento promozionale di beni, dunque. Ma anche di individui-risorsa. Esso viene infatti comunemente usato dai professionisti per raccogliere e presentare titoli accumulati nel tempo, successi ottenuti, lavori fatti e via dicendo.

Approdato nel dibattito pedagogico anglosassone agli inizi degli anni novanta (1), il *portfolio* fa il proprio ingresso nella scuola italiana con la legge n° 53 del 28 marzo 2003, comunemente conosciuta come riforma Moratti.

Ma questo ingresso non è che la formalizzazione ultima ed estrema di un lento processo di trasformazione che ha le proprie radici sia nei cambiamenti che investono la pubblica amministrazione – e con essa la scuola – che nella generale ristrutturazione del mercato del lavoro.

Si badi bene che il riferimento non è, o non è soltanto, la dimensione italiana. Il mercato del lavoro è soggetto a trasformazioni trasversali e l'assurgere di una dimensione politico-economica europea ha effetti a caduta di vario genere. Il mondo dell'istruzione viene investito, come già ben sappiamo, da due imperativi: quello della trasparenza e quello della certificazione, che non sono che due interfacce della stessa realtà. Poiché i certificati, i diplomi, le lauree, nella loro formulazione tradizionale, appaiono "opachi" e quindi tali da ostacolare la mobilità lavorativa sovranazionale, si avvia un processo che va – gradualmente ma inevitabilmente – alla ricerca di altro. E i primi cenni ad una sorta di libretto personale delle competenze sono reperibili proprio nei documenti europei.

In questo processo una tappa significativa è costituita dalla riforma degli esami di maturità voluta da Berlinguer e dal D.P.R. 275 del '99. La riforma degli esami anticipa vari aspetti dell'attuale *portfolio*. Prima di tutto, "con la valutazione e la certificazione scritta delle varie componenti del successo formativo, quali le conoscenze disciplinari, le competenze acquisite, le capacità", come ci dice Berlinguer (2), si dà il via alla scomposizione della valutazione. In secondo luogo si pone al centro della valutazione "la cultura assimilata, fatta propria e spendibile e cioè la competenza" (3), anticipando così la cosiddetta valutazione autentica o alternativa che caratterizza il *portfolio*. Terzo: si inizia a spostare gradualmente l'asse dello strumento valutativo: da documento che registra uno *status quo* personale, registrando luci e ombre, eccellenze e difetti conoscitivi di ogni studente a strumento di promozione individuale nel quale i "debiti" incidono molto debolmente, mentre i "crediti" vengono amplificati. Non a caso il vantaggio dei crediti viene allargato fino ad includere i cosiddetti crediti formativi, cioè le più variegate attività – e anche non strettamente scolastiche – svolte dall'allievo. Il decreto sull'autonomia, dal canto suo, formalizza "debiti" e "crediti" specificandone la funzione strumentale al nuovo sistema di istruzione e di istruzione-formazione concepito per permettere ai singoli continue variazioni del percorso. Il Regolamento dell'Autonomia recita a questo proposito: "I crite-

ri per il riconoscimento dei crediti e per il superamento dei debiti scolastici riferiti ai percorsi dei singoli alunni sono individuati dalle istituzioni scolastiche (...) tenuto conto della necessità di facilitare i passaggi tra diversi tipi e indirizzi di studio, di favorire l'integrazione tra sistemi formativi, di agevolare le uscite e i rientri tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro" (art. 4, comma 6).

Berlinguer si stava dunque chiaramente muovendo nella direzione che avrebbe condotto all'adozione di un libretto personale dello studente, e non mancano espliciti riferimenti ad esso. Questo, fra l'altro, a riprova anche in questo ambito del fatto che uno degli elementi che caratterizzano la storia della scuola di questi ultimi decenni – e non solo la storia italiana – è "la relativa indipendenza delle politiche... (scolastiche, n.d.r.) dalle maggioranze politiche di volta in volta al governo" (4).

Indipendenza che ci segnala in realtà una dipendenza delle diverse maggioranze dalle scelte economiche. Come dire: il mercato e l'economia dettano le leggi della scuola e ne determinano le trasformazioni.

Ma questa è cosa ormai risaputa e sono voci nel deserto quelle che ancora sostengono la necessità di mantenere dei confini precisi fra la scuola e la società.

Ma ritorniamo al processo che conduce al *portfolio*.

Il 18 febbraio del 2000 un accordo Stato-Regioni dà il via al "Libretto formativo del cittadino" "su cui, si dice, saranno annotati anche i crediti formativi che possono essere conosciuti, ai fini del conseguimento di un titolo di studio o dell'inserimento in un percorso scolastico, sulla base di specifiche intese tra Ministeri competenti, Agenzie formative e regioni interessate".

E qui si conclude, grosso modo, l'iter preliminare alla nascita dello strumento valutativo morattiano, con il quale dovremo a breve confrontarci tutti.

Ma dall'apparente disordine, dall'altrettanto apparente disorganicità degli interventi che hanno caratterizzato i dicasteri Berlinguer e De Mauro, alcune scelte di fondo sono chiaramente emerse. E pensiamo che ci avrebbero condotto ad un risultato finale di gran lunga diverso da quello che abbiamo ora? Abbiamo ragione di dubitarne, se consideriamo che gli elementi c'erano già tutti: dalla scelta teorica di praticare la valutazione autentica, che pone al centro la prestazione (laddove la conoscenza si traduce in competenza), a quella di tracciare un iter centrato sui successi formativi e dimentico degli insuccessi, proprio come nel *portfolio* di un professionista, che promuove la propria immagine di mercato. Certo non possiamo immaginare quale ruolo avrebbero avuto gli allievi e le famiglie nella compilazione del libretto-portfolio, ma i frequenti riferimenti del Ministro Berlinguer alla necessità, per gli allievi, di costruire "la propria autoimprenditività" – *suae quisque fortunae faber*, ci ricorda il Ministro nello scritto già citato (5) – ci fanno presumere che non sarebbe stato molto distante da quello previsto dall'attuale *portfolio*.

Il "bimbo manager", come lo definisce Michele Serra in un articolo di "La Repubblica" del 9 ottobre 2003 era in provetta. Mancava solo qualcuno che lo facesse nascere. E ci ha pensato il Ministro Moratti.

2. IL PORTFOLIO MORATTI

Abbiamo tracciato, nella prima parte di questa breve analisi, il percorso che conduce al *portfolio* morattiano. Vediamone ora le caratteristiche, quali si desumono dalle "Indicazioni nazionali" relative alla scuola dell'infanzia, alla scuola primaria e alla scuola secondaria di 1° grado che accompagnano la Legge 53.

Dalla lettura dei testi ministeriali, risulta che il *portfolio* ricopre le stesse funzioni nei vari ordini di scuola. Queste funzioni possono essere ricondotte a tre obiettivi fondamentali: dare trasparenza ai processi di insegnamento-apprendimento e ai risultati conseguiti; conferire allo strumento una valenza pedagogica nei confronti dei docenti, degli studenti e dei genitori, considerati attori a pari titolo del processo educativo; rafforzare il principio della continuità educativa tra le varie scuole.

L'espletamento delle funzioni identificate chiama ovunque in campo gli stessi attori: docenti (in particolare docente tutor), genitori e studenti. Va notata qui però una differenza fra la scuola dell'infanzia e quella dell'obbligo. Mentre nella scuola dell'infanzia il *portfolio* delle competenze individuali è "compilato ed aggiornato dai docenti di sezione che svolgono anche la funzione di tutor" ed il coinvolgimento dei genitori risulta dunque indiretto, nella scuola dell'obbligo (sia primaria che secondaria di 1° grado) i genitori partecipano in modo diretto alla compilazione "con precise annotazioni". E' prevista, come dicevamo, anche la partecipazione degli allievi, o meglio, si legge "se del caso, dei fanciulli" della scuola primaria, e "se necessario, dei preadolescenti" della scuola secondaria di 1° grado.

Vediamo ora cosa deve contenere questo malloppo.

Nella [scuola dell'infanzia](#) esso deve contenere:

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

Nella [scuola primaria](#) e nella [scuola secondaria di 1° grado](#), il dossier diviene più corposo, in quanto deve contenere:

1. "Materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo capaci di descrivere (paradigmaticamente, solo nelle *Indicazioni relative alla scuola primaria*) le più spiccate competenze del soggetto;
2. prove scolastiche significative (relative alla padronanza degli obiettivi specifici di apprendimento e contestualizzate alle circostanze, solo nelle *Indicazioni relative alla scuola secondaria*);
3. osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo (del preadolescente, nelle *Indicazioni relative alla secondaria*), con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;
4. 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;
5. indicazioni 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".

Ai contenuti sopra elencati e comuni ai due ordini di scuola (fatte salve le differenze elencate fra parentesi), va aggiunta – per la scuola secondaria – una "sezione dedicata alla valutazione e un'altra riservata all'orientamento" Per la prima si richiamano gli indirizzi generali enunciati dall'art. 8 del DPR 275/99.

Risulta abbastanza difficile fare un approccio critico – e non intendiamo qui per critico negativo in partenza – allo strumento valutativo previsto dalla riforma.

Il rischio più grosso è quello di guardare al *portfolio* con i paraocchi della normalità, cioè del conformismo, dei luoghi comuni, del filologismo cavilloso, del culto dell'inessenziale, dell'inerzia mentale. Non liberandoci da quelle che Kundera definisce le "preinterpretazioni", possiamo essere trascinati da un lato ad interrogarci unicamente sul come, tralasciando il perché (come si fa a scrivere un *portfolio* con i genitori? E quante riunioni si devono fare? Domande più che legittime e doverose ma da porre in seconda istanza), dall'altro a giudicare irrilevante la nostra esperienza concreta di docenti della scuola.

Di fronte alla complessità dell'approccio, cerchiamo di procedere per gradi, esaminando i presupposti teorici generali del *portfolio* – sintesi della filosofia della scuola nuova, i presupposti pedagogici ed i presupposti ideologici.

I PRESUPPOSTI TEORICI GENERALI

Il presupposto teorico principe del *portfolio* è quello che debba essere superata la dicotomia fra *theoria* e *téchne*, dicotomia che era alla base dell'impianto gentiliano in cui viene meno "la categoria del concetto che si fa azione e dell'azione che produce concetto" (G. Bertagna, intervento orale) (6). Giovanni Gentile doveva fare i conti con il lavoro esecutivo, il lavoro "alienato" di Marx in cui l'uomo non è creatore e nemmeno può proporsi come testimone, ci dice sempre Bertagna nello stesso intervento, mentre noi dobbiamo fare i conti con la società globalizzata della conoscenza, che "ha reso inservibili le artificiose separazioni del passato tra sapere e lavoro, tra istruzione da una parte e istruzione/formazione professionale dall'altra" (7).

Questa impostazione conduce da un lato al parziale superamento della Legge 30 che, ci dice sempre Bertagna, faceva di tutta la scuola superiore un liceo e ad un potenziamento del filone professionale, dall'altro ad un generale spostamento dell'ottica sul saper fare e quindi sulle competenze. Se ciò che conta è il saper fare, la vera valutazione, di cui il *portfolio* è espressione e alla quale viene dato il nome di "valutazione autentica", è quella che si esercita su questo piano.

Se noi analizziamo le definizioni di *portfolio*, vediamo che la terminologia ricorrente è nettamente spostata sul saper fare, sull'operatività. "Il *portfolio* dello studente, ci dicono Arter e Spandel (8), è una raccolta finalizzata del lavoro dello studente che racconta la storia dei suoi sforzi, del suo progresso e del suo successo in una o più discipline scolastiche". Ed ancora: "La valutazione autentica è un vero accertamento della prestazione..." (9). E gli esempi potrebbero continuare.

Praticare questa valutazione autentica avrebbe anche un valore "pedagogico". Gli allievi, deresponsabilizzati rispetto alla tradizionale valutazione selettiva, troverebbero – ci dice Comoglio (10) una "motivazione intrinseca all'apprendimento". Essa deriverebbe essenzialmente dal fatto che essi, producendo e regolando essi stessi la loro produzione, coglierebbero l'utilità del sapere e sarebbero dunque spinti a procedere oltre.

Dobbiamo soffermarci un attimo su questo punto perché di vitale importanza. Sollecitare gli allievi sul piano dell'utilità – e dell'utilità immediata perché il percorso scolastico della nuova scuola è, come ben sappiamo, segmentato in unità di apprendimento che si aprono e si chiudono quasi all'infinito – significa trasmettere un semplice messaggio: quello che la cultura vale solo e nella misura in cui è spendibile. Tutto questo, diceva Nietzsche, rientra nei dogmi preferiti dell'economia politica.

" Conoscenza e cultura nella massima quantità possibile – produzione e bisogni nella massima quantità possibile – felicità nella massima quantità possibile: tale pressappoco è la formula. In questo caso noi troviamo che lo scopo ultimo della cultura è costituito dall'utilità, o più precisamente dal guadagno, da un lucro in denaro che sia il più grande possibile. In base a questa tendenza, la cultura sarebbe pressappoco da definire come l'abilità con cui ci si mantiene all'altezza del nostro tempo, con cui si conoscono tutte le strade che facciano arricchire nel modo più facile, con cui si dominano tutti i mezzi utili al commercio tra uomini e popoli. Il vero problema della cultura consisterebbe perciò nell'educare uomini quanto più possibile 'correnti' nel senso in cui si chiama 'corrente' una moneta. Quanto più numerosi saranno gli uomini 'correnti', tanto più felice sarà un popolo. E il fine delle scuole moderne dovrà essere proprio questo: far progredire ogni individuo nella misura in cui la sua natura gli permette di divenire 'corrente', sviluppare ogni individuo in modo tale che tragga la più grande quantità possibile di fe-

licità e di guadagno. Ciascuno dovrà essere in grado di valutare con precisione se stesso, dovrà sapere quanto può pretendere dalla vita. La 'lega' tra intelligenza e possesso, sostenuta in base a queste idee, si presenta addirittura come un'esigenza morale".

Che cosa c'è di negativo in tutto questo? Pur prendendo le distanze dalle esasperazioni filosofiche di Nietzsche, che ben conosciamo, non possiamo dire che i timori del filosofo tedesco siano ingiustificati. Siamo sicuri che l'inevitabile indebolimento della cultura conseguente a queste scelte, non produca una nuova generalizzata barbarie? E che non si verifichi quella catastrofe paventata da Huxley e da Orwell, cioè quella "devoluzione delle capacità di piena conoscenza e pieno controllo a un gruppo ristretto, gli Alfa Plus o il 'qualcuno più uguale degli altri' o il Grande Fratello, con un immenso volgo di subalterni organizzati planetariamente" (11)? Tullio De Mauro, che peraltro seguì le tracce di Berlinguer, che a sua volta pose del basi di quella cultura dell'utile che la Legge 53 consacra definitivamente, si pone l'interrogativo. Senza dare una risposta soddisfacente.

I PRESUPPOSTI PEDAGOGICI

Quando analizziamo il *portfolio* ci accorgiamo che c'è una differenza fondamentale fra questo strumento valutativo e quelli che l'hanno preceduto. Le valutazioni tradizionali registravano i successi e i fallimenti dell'allievo, determinati sulla base di ciò che egli doveva conoscere in un dato anno di uno specifico percorso scolastico. Il mancato raggiungimento degli obiettivi prefissati aveva, almeno in linea teorica, delle conseguenze: recupero, ripetenza. Questo meccanismo si è progressivamente indebolito, come tutti ben sappiamo. Provocando, di fatto, una diminuzione del livello di preparazione generale.

Il *portfolio* è totalmente diverso. Esso raccoglie infatti soltanto le prove documentali positive e registra unicamente le competenze acquisite dal soggetto, cioè i successi e non i fallimenti. I materiali, si legge nelle indicazioni, sono quelli "capaci di descrivere le più spiccate competenze del soggetto", i commenti inseriti devono essere esemplificativi delle "capacità e aspirazioni personali". E via dicendo. Anche se permangono cascami della vecchia scuola (la ripetenza è teoricamente prevista anche se fortemente condizionata – v. decreto attuativo), lo strumento selettivo si trasforma essenzialmente in strumento promozionale. E alla scelta o addirittura alla programmazione dei materiali da inserire sono chiamati a partecipare gli studenti stessi.

Tutto questo da un lato traduce il dogma dell'economia politica rilevato da Nietzsche e sopra citato ("far progredire ogni individuo nella misura in cui la sua natura gli permette di diventare 'corrente', sviluppare ogni individuo in modo tale che dalla sua quantità di conoscenza e di sapere egli tragga la più grande quantità possibile di felicità e di guadagno"), dall'altro – e per ciò che riguarda cioè la partecipazione degli allievi alla stesura – sottende una formulazione pedagogica nuova ma per alcuni versi già corrente. Si tratta dell'assunto secondo il quale - banalizzato per necessità di chiarezza – si diverrebbe adulti facendo le stesse cose che fanno gli adulti. Un esempio di questo nella realtà scolastica di oggi sono le occupazioni studentesche, generalmente difese in quanto esse preparano - si dice - alla vita reale. Anche se poi – ed è sotto gli occhi di tutti – il gioco prevale e l'adolescenza rivendica i suoi diritti. E la caduta della distinzione dei ruoli o meglio l'inversione degli stessi (l'adulto fa l'adolescente e l'adolescente fa l'adulto) rendono il gioco poco stimolante, fino a trasformare le occupazioni in momenti di cultura della noia.

Quali basi filosofico-pedagogiche ha questo assunto? Nessuna. Semplicemente esso riflette gli imperativi del mercato. Un bambino e/o un adolescente concepito come un adulto in miniatura spende e fa spendere di più. Una gran parte dell'industria dei consumi subirebbe un duro colpo se fossero ridefiniti i confini che separano il mondo infantile da quello adulto.

Che dire? In tempi recenti molte voci si sono levate a difesa della distinzione dei ruoli e della necessità di riconoscere la specificità del mondo infantile e adolescenziale. Sono voci autorevoli, ma che rimangono senza eco.

Nel frattempo proliferano altre scuole. Scuole in cui opera il "maestro", e in cui i tempi della crescita scandiscono le azioni e gli apprendimenti (12).

I PRESUPPOSTI IDEOLOGICI

Nella raccolta del materiale del *portfolio* e nella stesura di alcune delle sue parti sono coinvolti, come abbiamo visto, anche i genitori, chiamati - si dice - ad essere sempre "protagonisti consapevoli" della crescita dei loro figli. In relazione a questo aspetto si pone un triplice ordine di problemi.

Il primo è relativo alla correttezza costituzionale di un impianto che riprende ed amplifica la logica sottesa alla nascita degli organi collegiali tuttora vigenti. Il secondo (in realtà strettamente collegato al primo) è relativo alla libertà di insegnamento, costituzionalmente protetta in quanto intesa come garanzia del cittadino di fronte all'istituzione pubblica. Il terzo riguarda l'equità del sistema d'istruzione.

Analizziamo i primi due punti. Carlo Marzuoli, in una raccolta di saggi di recente pubblicazione (13), mette in discussione la presenza dei genitori e degli studenti - nelle forme attuali - negli organi collegiali della scuola. Essa sarebbe infatti incoerente con i principi e le logiche del sistema costituzionale. L'illustre giurista distingue due livelli di partecipazione: la partecipazione procedimentale e la partecipazione organica. La prima è la "partecipazione all'attività" e riconosce i "diritti di intervento nei procedimenti" ed ancor più il diritto di "conoscenza degli atti": essa costituisce "una strumentazione giuridica coerente con i principi e le logiche di fondo del sistema costituzionale". La seconda, ovvero la partecipazione organica, che è quella vigente perché i genitori e gli studenti sono titolari di una parte degli organi di governo della scuola, confligge invece con i principi costituzionali. Questo perché le pubbliche amministrazioni hanno "il potere e la responsabilità di operare nell'interesse pubblico e detto potere e responsabilità debbono rimanere in capo all'amministrazione", mentre genitori e studenti sono portavoce di un interesse corporativo, e quindi privato, e ciò inficia il carattere pubblico dell'ente. È "un sistema in cui si confondono poteri e responsabilità e in cui è sacrificata la libertà e la tecnicità della funzione docente". Si capisce che l'ingresso dei genitori (e degli studenti) nella redazione del *portfolio* non fa che accentuare - ed in modo estremamente pericoloso - questo tipo di impostazione. La recente indagine condotta da "Professione docente" bene ha messo in luce in quale misura il controllo delle famiglie sull'operato dei docenti - a seguito dell'introduzione del *portfolio* nelle scuole che hanno avviato la sperimentazione - alteri la libertà di insegnamento.

E veniamo al terzo problema: quello dell'equità. La partecipazione dei genitori alla compilazione del *portfolio* dei figli aumenterà o diminuirà le disuguaglianze sociali? Non possiamo ovviamente dare delle risposte sull'ambito specifico. Ma possiamo, deduttivamente, fare delle previsioni, partendo da quello che è avvenuto con l'avvio di un regime di concorrenza fra le scuole. Esso è mosso, ci dice Angela Martini (14), da alcuni presupposti impliciti, fra cui quello di un "pubblico di utenti-consumatori tutti perfettamente informati e razionali nei comportamenti di scelta". Poiché così non è ed i soggetti sono in realtà diversi (per cultura, informazione, ecc.) non si è creata una competizione virtuosa ma piuttosto una polarizzazione delle scuole, che vede, da un lato, scuole di alto livello, dall'altro scuole destinate al declino e alla chiusura. Con un aumento delle disuguaglianze sociali.

Se teniamo conto di questo, possiamo ragionevolmente ritenere che la partecipazione dei genitori alla compilazione del *portfolio* sarà più o meno incisiva a seconda del loro livello culturale.

Con l'aggravante che, in questo ambito particolare, incideranno anche le competenze specifiche.

E di certo il genitore con scarsa cultura, o straniero, non saprà promuovere l'immagine del proprio figlio come potrebbe farlo un laureato italiano.

Ma tutte queste considerazioni riusciranno mai a scalzare delle scelte di natura prettamente ideologica? E' possibile, ma, riprendendo Kundera, bisogna – ancora una volta – togliersi i pa-raocchi della *normalità*...

3. UN MODELLO: IL PORFOLIO LOMBARDO.

Non esiste nessun modello ufficiale di *portfolio* redatto dal MIUR. Ciò risulta congruo con l'ipotesi elaborata da Giuseppe Bertagna e dal gruppo di lavoro preliminare alla riforma istituito con D.M. 18 luglio 2001. Questa ipotesi prevede infatti che il *portfolio* comprenda due schede: la scheda di valutazione e la scheda di orientamento. La prima deve essere redatta sulla base delle indicazioni ministeriali ("indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi"), come previsto dal Dpr. 275 del '99; la seconda è in carico alle scuole, chiamate a strutturarla sulla base delle indicazioni fornite.

Il *portfolio* Moratti presente nelle *Indicazioni nazionali* che accompagnano la riforma riprende praticamente *in toto* la proposta Bertagna.

Il passaggio dalla teoria alla pratica, cioè dalle indicazioni ad un *portfolio* tipo, è avvenuto dunque a livello locale, nelle scuole in cui è stata attivata la sperimentazione per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria e nelle regioni in cui è partita la sperimentazione della scuola secondaria di 2° grado, precedentemente o a seguito dell' accordo quadro nazionale del 20 giugno scorso.

Riteniamo utile, a conclusione di questa analisi, pubblicare un *portfolio-tipo*, non solo per dare un volto a "questo sconosciuto", come hanno detto molti docenti, ma anche e soprattutto per avere un'idea degli impegni professionali concreti che esso richiederà.

Abbiamo scelto il *portfolio lombardo*, che si presenta accompagnato da una guida meticolosa e puntuale. Bisogna tenere presente che si tratta di un *portfolio* concepito per sperimentare la riforma della scuola superiore, con riferimento al canale di istruzione-formazione (16).

SCHEMA DEL PORTFOLIO NELLA PROSPETTIVA DEL PERCORSO FORMATIVO

Si presenta di seguito uno schema di portfolio, organizzato nella prospettiva del percorso formativo. Ciò corrisponde alla natura di uno strumento che accompagna la persona nel suo percorso e ne documenta i progressi in relazione alle varie fasi di cui questo si compone.

Segue una caratteristica processuale delle varie parti in cui si compone che evidenzia:

- le caratteristiche della singola scheda (Denominazione/Descrizione)
- quando è previsto l'uso della singola sezione del *portfolio* (Tempistica)
- come si procede per giungere alla compilazione (Modalità)
- chi è responsabile della sua compilazione (Referente)
- eventuali osservazioni (Note)

Legenda: Nella struttura che si propone di seguito, le parti relative alla versione essenziale del portfolio – ovvero corrispondente al Libretto – è indicata con carattere sottolineato da quella riferita ai documenti della versione più ampia.

FASE A - PREVIA - MATERIALI SCHEDA

DOSSIER PERSONALE	dati personali
	esperienze scolastiche e formative
	esperienze di lavoro/apprendistato
	altre esperienze significative
ORIENTAMENTO INIZIALE	attività svolte
	progetto personale

FASE B - AVVIO - MATERIALI SCHEDA

PROFILO DELL'ALLIEVO	
PERCORSO FORMATIVO PERSONALIZZATO	
REVISIONE DEL PROGETTO PERSONALE	passaggio ad altri indirizzi scolastici o di formazione professionale
	ulteriori revisioni del progetto personale

FASE C - IN ITINERE - MATERIALI SCHEDA

PROFILO DELL'ALLIEVO	
REVISIONE DEL PROGETTO PERSONALE	
RACCOLTA, SELEZIONE E VALUTAZIONE MATERIALI	
VALUTAZIONE DELLO STAGE	
VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE	

FASE D - FINALE - MATERIALI SCHEDA

PROFILO DELL'ALLIEVO	
ORIENTAMENTO FINALE	attività svolte
	progetto personale
VALUTAZIONE SOMMATIVA DELLE COMPETENZE	

Lo schema generale che abbiamo riportato è seguito, come viene detto in premessa, da quattro schede particolareggiate relative alle diverse fasi (previa, di avvio, in itinere e finale). E'

previsto che il *portfolio* abbia due versioni: una versione estesa ed una sintetica – che comprende le parti sottolineate – e che corrisponde al “Libretto formativo del cittadino” previsto dall’accordo Stato-Regioni altrove citato.

Poiché risulterebbe troppo lungo riportare tutti gli schemi, vediamo di riassumere ciò che essi contengono, ponendo particolare attenzione al coinvolgimento ed all’impegno che essi implicano per i docenti.

Il primo schema, relativo alla fase d’avvio, contiene due *Dossiers personali* dell’allievo: il primo raccoglie i dati personali e tutte le esperienze (scolastiche, formative, ecc.); il secondo è relativo all’orientamento e alle azioni svolte in questo ambito ed esplicita il “progetto personale” di studio e di vita dell’allievo.

Questa prima parte del portfolio viene compilata dalle segreterie; la seconda parte può essere curata anche dall’orientatore o dal servizio orientativo.

Il secondo schema, relativo alla fase d’avvio, contiene un *Profilo dell’allievo* ed il tracciato del *Percorso formativo personale*. Può contenere anche una *Revisione del progetto personale* nel caso in cui l’allievo voglia rivedere il percorso previsto nella fase previa.

La cura di tutte queste parti viene affidata al tutor (T) , che deve organizzare un numero di *sessioni formative* (con gli allievi) pari al numero degli allievi a lui affidati. Ipotizzando benevolmente che un tutor abbia in carico 25 allievi e tenendo conto del fatto che dalla guida risulta che le sessioni formative relative al profilo devono essere dedicate solo ad esso, verremmo ad avere:

- 25 sessioni formative per delineare i diversi profili (T);
- 25 sessioni per tracciare i percorsi formativi (T);
- x sessioni per gli eventuali cambiamenti di percorso (T).

Il terzo schema è relativo alla fase in itinere. Esso comprende ancora una volta *Il profilo dell’allievo* (si considera che venga riportato il profilo delineato nella prima fase) e la *Revisione del progetto personale* (dovrebbe a logica riportare l’eventuale revisione già effettuata). A parte questo, la scheda comprende una *Raccolta, selezione e valutazione materiali della Unità di Apprendimento* e la *Valutazione delle competenze*. Nel caso in cui siano stati fatti degli stages, ci sarà anche una parte relativa alla loro valutazione. Sono previste inoltre due sezioni funzionali alle precedenti. Si tratta di sezioni contenenti le *rubriche*. E qui risulta necessaria una breve digressione per spiegare di che cosa si tratta.

La rubrica, ci dice Comoglio (15) facendo riferimento alla valutazione delle prestazioni e delle competenze, è “un elenco di linee guida che specifica gli elementi che contraddistinguono la qualità (eccellente, buona, debole o scarsa) di una prestazione”. Alla progettazione della rubrica, continua sempre Comoglio, sono deputati gli insegnanti, ma dovrebbero essere anche coinvolti e responsabilizzati gli studenti e i genitori. Fortunatamente il *portfolio* lombardo non recepisce però questa sana indicazione.

E veniamo ai soggetti coinvolti e agli impegni conseguenti.

In questa fase vengono coinvolti i docenti – qui formatori, ed i tutors. La presenza verrà indicata rispettivamente con la lettera T (tutor) e D (docente-formatore). Questi gli appuntamenti:

- 25 sessioni formative per la raccolta e la selezione dei materiali (T);
- 25 sessioni per la valutazione delle competenze (D);
- 25 sessioni formative per la rubrica delle prestazioni (T);
- X sessioni formative relative agli stages

Le 25 sessioni formative per la valutazione delle competenze acquisite alla fine delle Unità di Apprendimento vanno ovviamente moltiplicate per le UA contemplate nel corso di un anno scolastico.

La quarta scheda, relativa alla fase finale, comprende una sezione per *L'orientamento finale* ed una sezione per la *Valutazione sommativa delle competenze*. La prima è in carico al tutor, la seconda ai docenti-formatori, sotto la guida di un Coordinatore. Risultano i seguenti impegni:

- 25 sessioni formative per l'orientamento (T);
- X incontri dei docenti-formatori per la valutazione sommativa (scrutinio finale).

Agli impegni sopra elencati vanno aggiunti gli incontri con i famigliari. Nella organizzazione prevista in Lombardia, gli incontri con i famigliari, distinti e finalizzati alla delineazione del profilo dell'allievo, sono previsti nella fase di avvio, nella fase in itinere (per eventuali aggiornamenti) e nella fase finale per il completamento della scheda. Non viene specificato nelle indicazioni, ma si presume che questi incontri coinvolgano il docente-tutor e che vengano fatti ricevendo singolarmente le famiglie (non è concretamente possibile svolgere un lavoro di questo tipo in una sorta di riunione di gruppo!). In questo caso si configureranno per il tutor i seguenti impegni:

- 25 incontri iniziali con i famigliari (T);
- 25 incontri intermedi (T);
- 25 incontri finali (T).

Non intendo fare molti commenti su quest'ultima parte.

Lascio a qualche collega volenteroso l'onere e il piacere (!) di tradurre in una tabella gli impegni lavorativi che risultano – per il tutor e per i docenti-formatori – dall'adozione di questo affascinante strumento educativo, di quest'opera corale e multiprospettica che potrà finalmente realizzare il sogno di una vera rifondazione della valutazione scolastica.

Io, da parte mia, concludo riprendendo il titolo che ho voluto dare a questa analisi:

OH DIO... IL PORTFOLIO!!!

NOTE

1. Arter J., Spandel V., *Using portfolio of student work in instruction and assessment*, in "Educational Measurement, Issues and practices, 11 (1), 1992
2. La scuola nuova, Laterza 2001, pagg. 23-24
3. Ibidem
4. Angela Martini, Equità ed efficacia nel sistema scolastico, "Punti Critici", dic. 2001, pag. 129.
5. La scuola nuova cit., pag. 30
6. Convegno: Scuola, la riforma Gentile oggi, Brescia – ottobre 2003
7. Rapporto finale del gruppo ristretto di lavoro costituito con D.M. 18 luglio 2001)
8. op. cit. (vedi 1° parte)
9. Wiggins, citato da Mario Comoglio, in "Voci della scuola"
10. Comoglio, art. cit.
11. Tullio De Mauro, Quale formazione per vivere e lavorare in una società complessa, in "L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?", Il Mulino 1997, pag. 490
12. Faccio riferimento alle scuole steineriane, che stanno aumentando al punto di non reggere le richieste di iscrizione
13. Istruzione e servizio pubblico, Il Mulino 2003
14. Equità ed efficacia nel sistema scolastico, cit. (vedi 1° parte), pag. 150 e segg.

15. Sulla sperimentazione lombarda vedi: Del Giudice, Dotti, Gnech, *La sperimentazione lombarda del canale di istruzione e formazione professionale: teoria e fatti*, www.gildains.it – sezione Centro Studi
16. Op. cit.