

# Puglia: sperimentazione del Portfolio delle competenze individuali

DI SANTINA LITURRI

Personalizzazione dei percorsi, autovalutazione e circolarità educativa al centro della sperimentazione del Portfolio nella scuola "Montello-Anna Frank"

**P**  
**remessa**

Questa nota fa riferimento alla sperimentazione del Portfolio delle competenze individuali realizzata nell'ambito del Progetto R.I.So.R.S.E (MIUR – INDIRE, – IRRE Puglia, USR, Istituzioni Scolastiche) nel XXIII Circolo didattico "Montello – Anna Frank" di Bari.

Il Collegio dei Docenti, dopo l'inizio dell'anno scolastico 2003/2004, individuò un'ipotesi di strutturazione di Portfolio (costituito da un nucleo di schede semi-strutturate) e deliberò di avviarne la sperimentazione nelle prime e terze classi della scuola primaria.

Al fine di monitorare con più precisione l'itinerario sperimentale, si è ristretto a un campione di 9 classi l'impegno di condurre in modo significativo e sistematico l'esperienza con le rispettive *équipes* docenti.

Il progetto è stato pubblicato, nel suo nucleo originario, nell'aprile 2004, sul



sito <http://gold.indire.it> (nella sezione riservata alla Regione Puglia, alla voce "Creazione del portfolio delle Competenze individuali") e sugli "Annuali dell'Istru-

zione"(3-4 2003) come "pratica significativa".

A tali pubblicazioni si rinvia per l'analisi dettagliata del progetto.

Il Portfolio ha costituito lo strumento privilegiato di approccio alla Riforma e il banco di prova della praticabilità di alcuni suoi elementi tra i quali:

Il primo monitoraggio effettuato nel giugno 2004 ha dato i risultati riportati nella seguente tabella:

Questionario sul primo uso del portfolio*											
CLASSE _____	DOCENTI _____										
1) È bene presentare tutte le sezioni già dall'inizio o sceglierne solo alcune e poi integrarle via via? R: Tutte 66%; Alcune 33%											
2) Da quale sezione o sottosezione è opportuno partire con gli alunni?											
<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20%;">↓</td> <td style="width: 20%;">↓</td> <td style="width: 20%;">↓</td> <td style="width: 20%;">↓</td> <td style="width: 20%;">↓</td> </tr> <tr> <td>Mi presento (biografia) 66%</td> <td>Dedicato a te 33%</td> <td>Dossier 44%</td> <td>Preferenze Interessi 22%</td> <td>Altro (specificare) 11% "Come imparo"</td> </tr> </table>		↓	↓	↓	↓	↓	Mi presento (biografia) 66%	Dedicato a te 33%	Dossier 44%	Preferenze Interessi 22%	Altro (specificare) 11% "Come imparo"
↓	↓	↓	↓	↓							
Mi presento (biografia) 66%	Dedicato a te 33%	Dossier 44%	Preferenze Interessi 22%	Altro (specificare) 11% "Come imparo"							
3) L'indice va dato subito o va costruito man mano che si costruisce il Portfolio? R: Costruito 100%.	10) Quali parti del Portfolio vanno presentate per prime ai genitori? R: Preferenze e interessi 44%; Come imparo 22%; Cosa voglio ancora imparare e fare 22%; Dossier 11%.										
4) Il Portfolio sperimentato ha consentito di conoscere l'alunno anche nelle sue attività extrascolastiche? R: Parzialmente 44%; Sì 33%; Sì, con integrazione di altre schede 22%.	11) Qual è stato l'impatto delle pagine proposte ai genitori? R: Buon grado di obiettività 55%; Reazioni positive 44%; Apertura al dialogo 88%.										
5) Poiché il bambino deve esprimersi/essere conosciuto nella sua interezza, che cosa si propone per capire come si comporta l'alunno nel mondo extrascolastico e, in particolare, se applica nella vita le competenze acquisite? R: Biografia comunicativa 11%; Conversazioni 33%; Colloqui con i genitori e schede a loro destinate 55%.	12) Hanno voluto compilarle a scuola o portarle a casa? R: A casa 12%; A scuola 88%.										
6) Si è dato adeguato spazio anche alla produzione libera e spontanea ad integrazione delle pagine semistrutturate? R: Sì x 100%.	13) Sono adeguati i 4 criteri individuati per la scelta della documentazione, (progressione, completezza, significatività, rilevanza?) R: Aggiungere l'originalità degli elaborati 77%; Aggiungere il piacere procurato dal lavoro svolto 22%.										
7) Quali schede ritiene più riuscite? R: Semistrutturate 11%; Metacognizione 77%; Lingua italiana 22%; Dedicato a te 22%.	14) Quali altri criteri di scelta hanno proposto gli alunni? R: Creatività 33%; Emozione 44%; Voto o giudizio 22%.										
8) Quali modificherebbe/semplicherebbe in rapporto all'età? R: Valutazione nelle discipline 33%; Competenze 33%; Sintesi delle intelligenze a cura dei docenti 11%; Cosa voglio ancora imparare a fare 11%; Nessuna 22%.	15) Che cosa prepara di più gli alunni all'uso del Portfolio? <input type="checkbox"/> Attività di autovalutazione 77% <input type="checkbox"/> Attività di metacognizione 66% <input type="checkbox"/> Conoscenza/condivisione degli aspetti salienti delle U.A. 33% <input type="checkbox"/> Abitudine alla documentazione 88%										
9) Quali pagine sono più difficili per gli alunni? R: Nessuna 55%; Autovalutazione in Italiano 45%.											

\*Risultati del primo monitoraggio effettuato nel giugno 2004

a) la sfida della personalizzazione dei percorsi formativi tradotti in Unità di Apprendimento

b) il passaggio dalla valutazione dei risultati a quella dei processi;

c) il passaggio dalla valutazione effettuata dal docente all'autovalutazione dell'alunno;

d) la metacognizione come consapevolezza dei propri apprendimenti da parte degli alunni;

e) la circolarità educativa fra docenti, alunni, famiglie.

La sua struttura generale è stata articolata in 4 sezioni: biografia educativa, valutazione di percorsi e risultati personalizzati, piano di orientamento, Dossier.

Un gruppo di ricerca appositamente costituito da 9 docenti e dal dirigente

scolastico ha seguito la traducibilità della struttura generale, nella concreta realtà didattica; alcuni docenti delle prime e terze classi hanno verificato, poi, all'interno dei gruppi-classe, l'uso quotidiano del Portfolio riportandone gli esiti al gruppo di ricerca e al Collegio dei docenti per tutte le possibili integrazioni e correzioni di rotta.

La riflessione critica su quanto realizzato ha condotto a rivedere le ipotesi di partenza e a operare dei cambiamenti in termini scientificamente e professionalmente corretti.

È stato importante affiancare all'innovazione introdotta un'assistenza in itinere o, comunque, una formazione sistematica e approfondita. Sono sempre tanti i dubbi e frequenti le difficoltà

che, prima di trasformarsi in disagio e tentazione di desistere, possono essere affrontati (in alcuni casi anche risolti) con adeguati correttivi da introdurre nelle esperienze in via di realizzazione. Compilare o costruire il Portfolio infatti non costituisce un adempimento puramente tecnico, ma richiede un coinvolgimento emotivo e un impegno di ricerca che chiamano in causa la condivisione di alcuni principi psicopedagogici "forti" (primi fra tutti quelli del costruttivismo, dell'autonomia nell'apprendimento, della metacognizione) e l'uso di alcune metodologie "sensibili" alle situazioni di contesto (la collegialità dei docenti, le attività di gruppo degli alunni, l'uso di strategie conversazionali, le modalità di autovalutazione, la ricerca e l'operatività laboratoriale ecc.). Il disegno riformatore in atto potrà dare slancio alla dimensione progettuale delle scuole e alle prospettive di sviluppo professionale, se sosterrà adeguatamente l'azione degli operatori scolastici coinvolti nel processo innovativo che, come sempre, presenta elementi di positività ed elementi di problematicità che comunque possono essere positivamente risolti.

### Come iniziare e condividere il Portfolio con gli alunni

Poiché il Portfolio riveste un esplicito significato pedagogico, la sua compilazione prevede la partecipazione attiva degli allievi.

Un realistico e completo coinvolgimento dei bambini nell'uso consapevole di questo documento può apparire a tutta prima utopistico; eppure essi sono "chiamati ad essere protagonisti consapevoli della propria crescita" e della compilazione del Portfolio: si tratta di un preciso compito previsto dalle *Indicazioni Nazionali* per tutti gli ordini di scuola.



A tal fine ogni occasione didattica, formale o informale, è stata considerata preziosa per realizzare (in un'ottica di ricerca-azione) attività autovalutative e autoriflessive, che hanno affiancato lo svolgersi delle UA, anzi si sono rese intrinseche ad esse:

- la **biografia educativa**, all'inizio dell'anno scolastico, ha sollecitato ogni alunno a parlare di sé, a capire meglio capacità, attitudini, modalità di gioco-lavoro, stili di apprendimento personali; nello stesso tempo il docente ha osservato come e se l'alunno si percepisce in termini positivi e ha orientato, in base alle sue valutazioni, le successive scelte educative;

- la sezione destinata all'(auto) **valutazione dei percorsi e risultati personalizzati** ha consentito, in corso d'anno e a fine anno, di rendere consapevoli gli alunni degli obiettivi formativi delineati nel PSP, e quindi dei risultati da conseguire;

- la sezione **dossier**, secondo una *periodicità concordata, di solito coincidente con la fine delle UA*, ha costituito una delle migliori occasioni di riflessione metacognitiva: discutere sugli elaborati da inserire in questa sezione e sul "perché" ha richiamato l'impegno di ripercorrere consapevolmente gli itinerari realizzati per documentarli e autovalutarsi.

Durante l'anno scolastico in corso, si sta prendendo in considerazione anche l'ultima sezione, relativa all'**orientamento**, che consentirà di fare il punto dei progressi realizzati e dei successivi traguardi scolastici e di vita.

Nel corso dell'esperienza, non sono mancati oggettivi elementi di difficoltà, primo fra tutti l'esistenza di gruppi-classe numerosi, che hanno rischiato di ostacolare l'uso del Portfolio come *strumento formativo*.

A tal proposito, si ritengono opportune alcune annotazioni. Innanzitutto, gli sforzi fino ad oggi prodigati dai docenti per la documentazione dei

## Il Portfolio ha un esplicito significato pedagogico. Pertanto la sua compilazione prevede l'attiva partecipazione degli alunni

percorsi formativi e per il coinvolgimento degli alunni sono stati elevatissimi (quadernoni personali, giornali di classe, mostre, prove di verifica quanti-qualitative ecc.); se l'uso del Portfolio viene considerato non come un adempimento aggiuntivo, ma come una procedura di scelta condivisa di elaborati già svolti o come un catalizzatore di future attività da documentare, potrà più facilmente essere integrato nella didattica quotidiana come gli altri strumenti citati, che in parte vengono da esso assorbiti.

Inoltre, lo stesso gruppo-classe può diventare *risorsa* laddove lo si consideri come "spazio" di identità sociale, di intreccio fra le "biografie" dei singoli, di mediazione culturale fra micro-mondi diversi che si esprimono nei Portfolio individuali. Questi possono diventare, anche, strumenti di dialogo, di confronto, di arricchimento reciproco (almeno per le parti che si concorderanno come "trasparenti" e socializzabili).

Tutto questo, nella nostra scuola, è stato possibile soprattutto nei momenti di scomposizione della classe in gruppi grazie all'apporto di più docenti in contemporaneità, che hanno consentito azioni di approfondimento e di diversificazione dei documenti da inserire nel Portfolio.

In ogni caso, prima della consegna delle schede (semistrutturate) agli alunni, è risultato particolarmente

efficace giocare sull'elemento sorpresa ("che cosa sarà mai un Portfolio?"), chiedendo agli alunni di fare delle ipotesi e creando poi un "evento" significativo di scoperta al momento dell'arrivo e della consegna dei fascicoli individuali.

Nelle classi in cui l'uso del Portfolio è stato introdotto fin dall'inizio dell'anno scolastico, si è cominciato il lavoro dalle schede autobiografiche o da quelle autovalutative; se introdotto in corso d'anno, è stato concordato di cominciare direttamente dal *dossier*, chiedendo agli alunni quale della documentazione prodotta fino a quel momento, durante lo svolgimento delle UA, essi avrebbero voluto conservare e custodire nel loro Portfolio. La flessibilità di questo strumento ne ha dunque consentito l'uso più diversificato in relazione ai tempi e ai modi della didattica. Com'è stato usato e aggiornato?

Dopo che il Portfolio è stato distribuito a ciascun alunno, custodito in una cartellina personale e depositato nell'armadio di classe per facilitarne l'impiego da parte di docenti ed alunni, sono stati concordati alcuni principi e regole d'uso, come ad esempio:

- il Portfolio è proprietà e spazio privato, per cui nessun bambino può accedere al documento di un altro senza il permesso del "proprietario";
- tutti i Portfolio vengono utilizzati in date concordate all'interno del gruppo classe;
- ogni bambino può utilizzare la propria cartellina, previa intesa con i docenti, quando lo ritiene veramente necessario;
- ove previsto, la compilazione dei documenti può essere effettuata con la collaborazione dei rispettivi genitori.

I tempi d'uso del Portfolio sono stati comunque personalizzati da classe a classe. Ogni *équipe* pedagogica non ha potuto fare a meno di chiedersi: quando selezionare i materiali?, in quali momenti raccogliere le prove, i com-

menti, i documenti da inserire?, ogni quanto tempo sostituire i materiali in esubero? E, tuttavia, se è opportuno evitare tempi standardizzati e rigidi per tutta la classe, è comunque necessario concordare degli appuntamenti scanditi nel tempo, che possano convogliare presenze e interessi “plurimi”: di alunni e di docenti, comprendendo, oltre al tutor, anche quelli per i quali sono previste ore di contemporaneità. La periodicità potrebbe essere quindicinale, mensile o bimestrale considerando le ore a disposizione e la quantità di tempo che si vuole “investire” in quest’attività; tuttavia, è più opportuno collegarla all’andamento delle UA, per intrecciare strettamente, come è giusto che sia, le attività di progettazione e quelle di (auto)valutazione dei piani personalizzati. Ogni nuovo appuntamento col Portfolio costituisce per i ragazzi la sintesi conclusiva di un percorso realizzato (“Che cosa abbiamo imparato e scoperto in questo mese?”), ma anche la proiezione consapevole verso il futuro (“Che cosa impareremo e faremo il mese prossimo?”).

Certo, durante il percorso di più anni, il numero delle prove scolastiche e degli elaborati da conservare può diventare molto elevato e bisognerà procedere a selezionarli all’interno di ogni “sezione”, lasciando solo quelli che testimoniano i più recenti progres-

**Il Portfolio comporta una corresponsabilizzazione nei processi educativi, pur nel rispetto delle distinzioni tra ruoli degli attori che vi sono coinvolti**



si, realizzati in corrispondenza degli obiettivi formativi del PSP.

Se saranno stati raccolti documenti troppo voluminosi (ad. es. cassette audio-videoregistrate, oggetti o simboli corposi, “realia” ecc.) gli alunni saranno invitati a “tradurre” gli eventi – li rappresentati – in forme più simboliche, attraverso schemi, disegni, fotografie, testi esplicativi, CD Rom. L’esercizio di selezione richiederà un impegno di simbolizzazione, astrazione e ricatalogazione molto interessante sul piano metacognitivo. Degli elaborati superati e via via sostituiti rimarrà traccia nella scheda-indice del *Dossier*.

Con riferimento a simili operazioni di “snellimento”, è stato accolto il suggerimento di Elena Vaj di operare una distinzione tra il “Portfolio esteso” da consegnare alla famiglia e il “Portfolio ridotto”, da conservare a scuola.

Il primo comprende i lavori sostituiti nel tempo perché vengano gestiti direttamente dall’alunno o dalla famiglia in

quanto ritenuti esplicativi di un processo evolutivo che rimane “soggettivamente” significativo e importante.

Il secondo viene trasmesso alla classe o all’ordine di scuola successivo con una documentazione essenziale ma “ufficiale” in grado di testimoniare, con i più significativi prodotti dell’alunno, le competenze acquisite.

Vi trovano posto elaborati che dimostrano le “eccellenze” maturate in alcuni campi specifici (poesia, arte, musica...), gli interessi sviluppati, gli stili cognitivi privilegiati, ma anche le difficoltà totalmente o parzialmente “recuperate”, qualche esempio di lavoro di gruppo. Gli elaborati selezionati riportano sempre (breve) commenti dei docenti, che ne giustificano la *significatività* in relazione agli obiettivi formativi presi in considerazione: la “lettura” dei materiali prescelti sarà così più trasparente e contestualizzata da parte dei futuri docenti.

## Come coinvolgere le famiglie

Le *Indicazioni Nazionali* individuano (anche se non dettagliatamente) gli ambiti di intervento delle famiglie, sottolineando l'importanza di "corresponsabilizzare in maniera sempre più rilevante i genitori nei processi educativi"; di invitarli ad esprimere "osservazioni [...] sui metodi di apprendimento dell'allievo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate"; di incrementare i colloqui scuola-famiglia; di far indicare (far commentare?) ai genitori gli elaborati più significativi dell'allunno, "ritenuti esemplificativi delle sue capacità ed aspirazioni personali".

Già questo elenco di impegni non appare irrilevante e il pensiero va subito alla pronuncia assunta dal Consiglio Nazionale dell'Istruzione in data 17/12/03 sullo schema di decreto legislativo, nella quale si paventava il rischio "di collusione nei rapporti tra genitori e docenti". Né si può ignorare una realtà fatta spesso di contrasti, conflitti o veri e propri scontri legali.

Certo, ognuno dei due poli (la scuola e la famiglia) ha funzioni e responsabilità specifiche, distinte e complementari, che vanno rispettate senza invasioni di campo. Bisogna affermare subito che il nostro Portfolio non ha inteso coinvolgere le famiglie nel campo della valutazione scolastica che, nella sua dimensione diagnostica, formativa, sommativa è di esclusiva competenza dei docenti e non è soggetta ad essere negoziata. In quest'ottica, infatti, nella struttura di Portfolio da noi sperimentata, la sezione *Valutazione di percorsi e risultati personalizzati* non ha contemplato la consultazione della famiglia.

È vero invece che sono stati necessari e rilevanti tutti quegli apporti genitoriali che, nella sezione *Biografia educativa*, hanno consentito di conoscere la persona-alunno nella sua interezza, ossia

nella varietà degli stili cognitivi, delle forme di intelligenza, delle attitudini e degli interessi coltivati anche in ambienti extrascolastici, perfino dei "metodi" di studio, di gioco e di lavoro utilizzati a casa.

Peraltro, alcune diversità di interpretazione dei comportamenti dei bambini (da parte di genitori, alunni e docenti) sono state preziose per approfondire meglio la conoscenza dei reali bisogni formativi di ciascuno. La compresenza di punti di vista diversi e complementari si sta rivelando indispensabile ancora di più nel "piano di orientamento", che comporta l'emergere di attitudini e interessi, coltivati o da coltivare, anche in ambienti diversi da quello scolastico. Senza questa visione globale dell'allunno, infatti, le azioni orientanti della Scuola rischiano di avere un carattere di ritualità solo formale.

Le sollecitazioni del Portfolio hanno consentito i primi passi verso un lungo percorso che intende invitare le famiglie a puntare l'attenzione sull'evoluzione dei processi di apprendimento, verificandone i punti di forza e di debolezza, concordando con i docenti modalità, iniziative e collaborazioni per superare sia le eventuali difficoltà che si manifestano nel corso degli itinerari formativi, sia la tentazione di interessarsi solo dei risultati finali (la promozione alla classe successiva).

Si riportano qui di seguito le annotazioni di alcuni docenti in relazione all'aspetto considerato.

*"Il coinvolgimento dei genitori è stato molto importante e, opportunamente informati fin dall'inizio della sperimentazione, hanno collaborato alla compilazione di alcune pagine, firmate spesso da entrambi i genitori, contagiati anche dall'entusiasmo dei bambini. 'La parola ai genitori' ha consentito, infatti, di raccogliere informazioni su alcuni interessi della vita extrascolastica di ogni bambino. Nella pagina 'come imparo', con molta obiettività, i genitori*

*hanno evidenziato i modi, i tempi e il grado di autonomia dell'allunno nello svolgimento dei compiti. Tutto ciò ha contribuito a dare 'spessore' al rapporto con la famiglia, in quanto ha reso i genitori corresponsabili nel processo di crescita personalizzato" (Ins. M. Lorusso)'.*

*"Gli incontri con le famiglie, tesi a socializzare e a condividere l'esperienza valutativa iniziale (biografica educativa), sono stati quantificabili in due ore mensili. I genitori, invitati a prendere visione di questa raccolta di documenti, in cui anche essi avrebbero apportato un contributo, hanno considerato con piacere che il Portfolio ha una struttura semplice e facilmente consultabile, anche per la possibilità di sostituire e integrare le pagine o cambiare posto a seconda della sezione presa in considerazione.*

*Nel momento in cui hanno preso visione delle parti a loro destinate, le hanno compilate serenamente, fornendo un contributo significativo e orientativo finalizzato a una migliore conoscenza del bambino" (Ins. A. M. Monaco).*

*"Il Portfolio mi ha dato l'opportunità, da un lato, di avvicinarmi ai genitori in modo più scientifico e sistematico (e non solo umano/emozionale come finora da me fatto) per comprendere meglio i loro bisogni e, dall'altra, di conoscere specie nei casi di alunni timidi, il loro metodo di studio, le loro preferenze scolastiche ed extrascolastiche, le carenze e i bisogni" (Ins. A. Gramegna).*

**Nella compilazione della Biografia educativa l'intervento dei genitori è stato rilevante, consentendo di conoscere la persona alunno nella sua interezza**

## Quale rapporto tra il Portfolio delle competenze individuali e il PEL (Portfolio Europeo delle Lingue)

A partire dall'anno scolastico 2003/2004, e continuando nell'anno in corso, accanto al Portfolio delle competenze, nel Circolo Didattico "Montello – Anna Frank" si è avviata in tutte le classi terze, quarte e quinte (21 sezioni), l'adozione di un PEL (Portfolio Europeo delle Lingue) validato dal Consiglio d'Europa. Il confronto fra le caratteristiche e le modalità d'uso dei due Portfolio è stato particolarmente interessante ed ha consentito una efficace collaborazione fra docenti diversi. Si sintetizzano qui di seguito le prime risultanze della sperimentazione, tuttora in corso. È necessario intanto affermare che il Portfolio europeo delle lingue (PEL), voluto dal Consiglio d'Europa per incrementare la sensibilità interculturale e l'uso consapevole delle lingue straniere, è stato uno dei precursori del Portfolio delle competenze individuali. Essi hanno in comune il riferimento a un modello di apprendimento centrato sul discente, del quale si vuole incrementare l'autonomia nello studio, connessa alla capacità (metacognitiva) di riflettere sul proprio metodo di lavoro e di migliorare i livelli di competenza via via acquisiti. La differenza consiste, oltre che nella specificità linguistica del PEL rispetto alla complessità multidisciplinare del Portfolio voluto dalla Riforma, anche nelle caratteristiche d'uso e di destinazione del documento. Il PEL è di esclusiva proprietà dell'alunno, che ne diventa il principale e responsabile compilatore; la valutazione del docente interviene ad "affiancare" l'autovalutazione dell'alunno, che può aggiornare il suo PEL dove e quando lo ritiene più opportuno (a casa, a scuola, da solo, in gruppo, con o senza l'aiuto del docente...), ogni qualvolta ritiene di aver conseguito una nuova competenza linguistica. Il Portfolio delle competenze individuali

li è invece un documento ufficiale della scuola, dove viene custodito e usato (almeno nel suo nucleo essenziale); l'alunno, per quanto coinvolto in prima persona e attivamente nella sua costruzione, è *uno* dei destinatari (accanto agli insegnanti, alla famiglia, ai futuri ordini di scuola, che insieme ne definiscono un sorta di "multiproprietà").

Più in dettaglio, il PEL è stato utilizzato con le seguenti finalità:

- incoraggiare il plurilinguismo ed il pluralismo culturale;
- aiutare l'alunno a conservare una traccia del suo processo di apprendimento;
- incoraggiare l'autovalutazione del ragazzo (che si confronta con la valutazione dell'insegnante);
- facilitare il passaggio da una scuola all'altra;
- riferirsi al Quadro Comune Europeo di Riferimento, con esplicito richiamo ai livelli comuni di competenza espressi attraverso specifici "descrittori";
- insegnare a costruire altri Portfolio in relazione ad altri percorsi disciplinari e formativi.

Dunque quanti Portfolio per ogni alunno?

In base alla nostra esperienza, le soluzioni possono essere due. La prima consiste nell'includere il PEL all'interno del Portfolio delle competenze individuali, che dovrà così essere integrato da schede di "espansione" linguistica (preparate dagli stessi docenti), relative alla biografia educativa e alla valutazione. L'alunno racconterà le sue esperienze linguistiche e interculturali (scambi, progetti, visite di studio, corrispondenze...); indicherà le attività che svolge più frequentemente in lingua straniera (videogiochi, lettura di fumetti, ascolto di canzoni e di trasmissioni radiotelevisive, Internet...); rifletterà sullo "stile" (visivo, uditivo, cinestetico, analitico, globale...) prevalentemente adottato nello studio delle lingue; valuterà le competenze acquisite nelle diverse abilità (ascolto, lettura, parlato, scrittu-

## Gli studenti, compilando il Portfolio, hanno occasione di riflettere sulle proprie acquisizioni conoscitive, migliorando così le proprie competenze

ra, interazione), specificandone il livello (A1, A2, B1, B2...) con l'aiuto di griglie di autovalutazione (che sono in corso di elaborazione nella nostra scuola); definirà i suoi futuri obiettivi di studio.

L'altra soluzione consiste nell'adottare due Portfolio distinti e autonomi: quest'ultima decisione, assunta nel nostro Circolo, è da noi suggerita quando viene scelto un modello di PEL già validato dal Consiglio d'Europa e quindi dotato di una speciale "autorevolezza", che viene riconosciuta in tutti i Paesi europei nei quali gli studenti potrebbero potenzialmente trasferirsi, facendo valere come "crediti formativi" le competenze acquisite nella loro scuola.

In quest'ultimo caso, ancor di più, è necessaria una specifica collaborazione (oltre che un'intesa interdisciplinare) tra i docenti "curatori" dei due Portfolio, qualora non coincidessero nella stessa figura di docente con funzioni tutoriali.

## Un Portfolio per i diversamente abili?

Il principio della personalizzazione, che punta i suoi riflettori sull'apprezzamento di tutte le diversità, nasce dal diritto ad una prestazione didattica diversificata a favore di tutti gli allievi ed in modo particolare del soggetto disabile.

Come per tutti gli altri alunni, anche per quello diversamente abile, è necessario promuovere il massimo sviluppo possibile delle potenzialità personali nonché le capacità di autovalutazione e di auto-



regolazione delle competenze via via acquisite. Abbiamo ritenuto, tuttavia, che il Portfolio degli alunni disabili non dovesse essere “speciale”: la scelta di uno strumento uguale per tutti benché integrato dalle schede di rilevazione di volta in volta necessarie, ha consentito una migliore integrazione dell'alunno nella classe e nella scuola, mentre l'uso di metodologie e strumenti troppo specifici avrebbe fatto risaltare la diversità più del dovuto. Gli alunni diversamente abili non hanno avuto bisogno di un documento a parte anche perché il modello prescelto ha consentito di riferirsi, con la dovuta flessibilità, al Piano Educativo Individualizzato (PEI). D'altronde, all'interno del PSP, ogni alunno è stato posto al centro del processo educativo e, con la sua storia personale, ne è diventato il protagonista: il PEI ha poi specificato ulteriormente i particolareggiati percorsi personali e gli specifici livelli di competenza da acquisire nelle fondamentali “aree di sviluppo”.

Il Portfolio ha accompagnato il P.E.I documentando i punti di forza e di debolezza che hanno caratterizzato il processo educativo dell'alunno disabile

e certificando i traguardi raggiunti. Si ricorda che tali traguardi “vanno valutati secondo parametri peculiari, adeguati alle rispettive situazioni di minorazione” (Corte Costituzionale, sentenza n. 215/87; legge n. 104/92, art. 16), ossia con riferimento alla situazione di partenza (descritta nella diagnosi funzionale e nel profilo dinamico) e agli obiettivi previsti dal PEI.

Il Portfolio dell'alunno portatore di handicap è stato dunque caratterizzato da questi elementi:

- articolazione di base uguale a quella individuata per tutti gli alunni;
- elevata flessibilità e potenzialità di personalizzazione del documento;
- impostazione grafica adeguata alle capacità simboliche maturate.

In particolare, si è curato che il tipo di scrittura, i disegni, l'organizzazione spaziale del testo rendessero evidenti le modalità d'uso delle diverse parti del Portfolio.

La modularità del documento ha consentito di organizzare in modo flessibile – sia fisicamente che concettualmente – le sezioni di cui si compone, prevedendo la possibilità di cambia-

menti sia nella successione delle schede sia nella integrazione delle diverse sezioni con quanto di personale e originale l'alunno ha prodotto.

Un importante aspetto preme segnalare. Poiché gli elaborati selezionati per il *Dossier* acquistano uno specifico significato in virtù dei commenti che li accompagnano, è necessario che i docenti integrino e chiariscano i contenuti delle rappresentazioni grafiche (visive o verbali) dell'alunno con osservazioni e annotazioni volte ad offrire agli altri adulti di riferimento dati preziosi per risalire alle problematiche affettive e cognitive dei singoli bambini. Gli elaborati, spontanei o guidati, spesso esprimono già compiutamente le conoscenze e le abilità che il soggetto possiede, ma sono soprattutto i commenti dei docenti a mettere in luce le preferenze, le motivazioni personali, il metodo di lavoro, gli stili cognitivi privilegiati da ciascuno rispetto al compito affrontato: si annota, di solito, se il lavoro è stato svolto nel contesto della classe o nel piccolo gruppo, autonomamente o con l'aiuto dell'insegnante di sostegno, con o senza l'ausilio di strumenti specialistici, in quale parte della giornata, in quanto tempo, con o senza interesse...

### La sezione del Portfolio più amata dagli alunni: il *Dossier*

Il *Dossier* costituisce il “luogo fisico” della memoria, dove custodire le testimonianze più preziose di un percorso educativo che inizia prima dei 3 anni e prosegue fino alla scuola secondaria di 2° grado. Documentare non è solo raccogliere ma operare una selezione consapevole degli elaborati almeno a due livelli:

- il livello dei documenti, ossia i materiali più rappresentativi delle esperienze di apprendimento (“che cosa?”);
- il livello (potremmo chiamarlo “meta-

## Gli alunni sono coinvolti nella selezione dei lavori da inserire nel *Dossier* e nell'individuazione dei criteri di tale selezione

livello”, più complesso) dei *criteri* in base ai quali giudicare se un particolare documento è veramente significativo (“perché?”).

In primo luogo è opportuno definire nel gruppo-classe tutto il repertorio delle “cose” da includere nel *Dossier* per testimoniare la qualità e i livelli raggiunti nelle conoscenze, negli stili personali, nel metodo di lavoro, nelle abilità e strategie di studio. Conversazioni con gli alunni, ripetute nel tempo, hanno dato come esito i dati

visualizzati dalla tabella seguente:

Tale elenco viene continuamente aggiornato dalle classi con la scoperta e l'indicazione di altri documenti ritenuti significativi, sulla base di criteri che sono progressivamente approfonditi e socializzati.

L'importanza di coinvolgere gli alunni anche nella individuazione di questi criteri è riconducibile alla necessità di dare ordine e sistematicità (mentale, oltre che fisica) alla raccolta.

All'inizio è inevitabile che gli alunni inseriscano in modo casuale (se non confuso) tutti i materiali che ritengono significativi senza prefigurarsi mentalmente quale ordine attribuire ad essi.

Si può lasciare che ciò avvenga, soprattutto se si opera con i più piccoli, che dovranno abituarsi gradualmente a selezionare “le cose” da “conservare” (si pensi all'importanza strategica delle operazioni mentali di discriminazione, classificazione, inclusione che questa attività comporta!).

Non appena si sarà “colmato” il primo fascicoletto del *Dossier* e bisognerà “sconfinare” in quelli successivi, s'imporrà l'individuazione di specifici criteri di inclusione e di ordinamento. Ad esempio:

- tipologia del prodotto (cartaceo, multimediale, plastico, pittorico);
- cronologia dell'inserimento (questo criterio viene comunque registrato con la scheda a tal fine predisposta);
- situazioni a cui si riferiscono: scolastiche, familiari, informali;
- campi esperienziali/disciplinari (singoli o accorpati per aree);
- progetti educativi e Unità di apprendimento inclusi nel PSP/PPAE.

Il riferimento a quest'ultimo criterio, che ci sentiamo di suggerire con maggior forza, renderà possibile lo stretto collegamento tra *progettazione e documentazione* dei percorsi didattici.

Nonostante questo sforzo di circoscrivere l'ambito di estensione del materiale documentario, per meglio ordinarlo, è inevitabile che l'entusiasmo degli alunni per le esperienze realizzate li conduca ad una specie di “smania collezionistica” non facilmente contenibile. In molti casi non bastano nemmeno i sottofascicoli di plastica trasparente del proprio raccoglitore a contenere la ricchezza e la varietà degli elaborati più interessanti.

Non tutti gli elaborati degli alunni tuttavia sono dello stesso interesse per documentare l'evolversi degli apprendimenti. Alcune produzioni veramente significative nel contesto in cui sono nate (perché collegate ad esperienze importanti) non sempre sono altrettanto chiare e significative per chi non ha condiviso quelle stesse esperienze. I documenti scelti acquistano infatti un loro preciso significato grazie alle annotazioni che li accompagnano e che mettono in luce le competenze acquisite o in via di acquisizione nel contesto di specifiche UA.

In questo itinerario di riflessione – insieme personale e condivisa – si

### Un *Dossier* potrebbe contenere:

PAGINE DI DIARIO, AUTOBIOGRAFIA
CORRISPONDENZA INTERSCOLASTICA
TESTI CON PIÙ LINGUAGGI RIPORTATI SU DISCHETTI O CD/ROM
REGISTRAZIONI AUDIO E VIDEO DI ATTIVITÀ SVOLTE A SCUOLA E A CASA
VARIE TIPOLOGIE DI TESTI SCRITTI
RICERCHE E PROGETTI
SCHEDE BIBLIOGRAFICHE DI GRADIMENTO DELLA LETTURA DI LIBRI E ARTICOLI
DISEGNI, IMMAGINI, FOTOGRAFIE REALIZZATE CON TECNICHE DIVERSE
RICONOSCIMENTI ED ENCOMI
CONVERSAZIONI E DISCUSSIONI REGistrate
PAGINE SCRITTE O DISEGNATE SU MOMENTI PIACEVOLI DI VITA SCOLASTICA E NON

potrà decidere di “costruire” insieme una lista di possibili motivi di scelta, a partire da situazioni reali e coinvolgenti (ad es., chiedendo agli alunni: “Quale aspetto di questo compito di apprendimento ognuno vuole documentare e perché? Quale importanza riveste questa visita d’istruzione nella vostra maturazione interculturale e come ognuno vuole documentarla?”). Anche in questo caso le tecniche del *brainstorming*, delle conversazioni clinica e delle discussioni, si rivelano preziose per fare scattare le “scelte costruzionistiche” dell’alunno.

La lista dei criteri riprodotta dalla tabella di questa pagina è stata “creata” da un gruppo di alunni i quali, una volta stimolati, si sono rivelati instancabili “ricercatori di criteri”, caratterizzati da una qualità davvero insospettata.

Naturalmente si tratta di una mappa aperta ad ulteriori integrazioni.

Se esposta, a mo’ di manifesto, su una parete dell’aula, diventa anche una lista di controllo e di aiuto per la memoria.

In alcuni casi, non sono mancati colloqui personalizzati con il singolo alunno per aiutarlo a chiarire a se stesso, in primo luogo, i motivi della scelta: “Cosa significa per te questo lavoro?”, “perché l’hai fatto?”, “che cosa c’è di buono e che cosa potrebbe essere migliorato?” “è completo così com’è o pensi ancora di rielaborarlo?”. Si insisterà solo quel tanto necessario per suscitare consapevolezza.

Anche questo aspetto (piuttosto complesso, a dire il vero), dell’individuazione dei criteri per la scelta dei materiali potrebbe diventare “una sfida”, ossia un’opportunità di crescita graduale e progressiva del gruppo-classe anziché un ostacolo da affrontare con ansia e preoccupazione.

In alto si riporta una “scheda-indice” dei materiali via via inseriti nel *Dossier* di un’alunna di prima classe di scuola primaria, con i corrispondenti commenti dell’alunna stessa e della docente “curatrice” del Portfolio.

### Possiamo scegliere un elaborato perché:

■ ricorda un’esperienza interessante, piacevole, vissuta a scuola o in famiglia;	➔	INTERESSE, PIACEVOLEZZA;
■ rappresenta un grande passo avanti nell’apprendimento;	➔	PROGRESSO;
■ si riferisce a un argomento molto importante;	➔	RILEVANZA;
■ documenta una nuova competenza conquistata con tutto l’impegno personale;	➔	IMPEGNO, SENSO DI RESPONSABILITÀ;
■ costituisce l’elemento più significativo di un progetto;	➔	SIGNIFICATIVITÀ;
■ dimostra originalità, creatività, fantasia;	➔	RIELABORAZIONE CREATIVA;
■ mostra il meglio delle proprie capacità;	➔	AUTOSTIMA;
■ rappresenta un sogno, un’aspirazione, un desiderio;	➔	PROGETTUALITÀ; ORIENTAMENTO;
■ aiuta a capire meglio come comportarsi nella vita;	➔	RIFERIMENTO ALLA REALTÀ.
■ altro...		

### Un problema ancora aperto: come certificare le competenze?

L’art. 3 della L. n. 53/03 affida ai docenti il compito di *certificare le competenze* acquisite dagli alunni e ciò dovrà risultare dal Portfolio.

Certificare equivale a *documentare in modo ufficiale* i progressi realizzati.

La certificazione può riguardare:

a) conoscenze/abilità; b) competenze.

a) Abbiamo una lunga tradizione *nell’accertamento e nella certificazione delle conoscenze* disciplinari o interdisciplinari e delle *abilità operative*: essendo acquisizioni circoscritte e specifiche, esse vengono molto ben accertate con il classico corredo di prove di verifica, anche di carattere oggettivo e docimologico, ben conosciuto da tutti i docenti. Interrogazioni, test, prove oggettive, schede operative strutturate, questionari e quesiti a risposta singola o multipla, saggi brevi sollecitano prestazio-

ni specifiche che ci informano sul livello di sapere e saper fare effettivamente padroneggiato dall’alunno. Il punto di riferimento per verificare il reale possesso di conoscenza e abilità è costituito dagli obiettivi (didattici) specifici individuati di volta in volta nella progettazione. Specialmente se operazionalizzati ed espressi in termini concreti, gli obiettivi specifici individuano i *livelli essenziali di prestazione*, ossia gli standard in base ai quali giudicare la soglia di accettabilità e i livelli di conoscenza e di abilità acquisiti (si usano di solito scale da due a cinque valori). La certificazione delle conoscenze e delle abilità è affidata al documento di valutazione, comprensivo di attestato e di giudizi analitici e sintetici, e viene integrata oggi dalla documentazione inclusa nelle sezioni *Valutazione e Dossier* del Portfolio delle competenze individuali.

b) Diverso è il problema dell’*accertamento* e della *certificazione delle compe-*

Data	Materiale ed elaborati che hai inserito e perché	Annotazioni del docente (ins. Eleonora d.)
09/10/03	"Il riccio della castagna "chiuso e aperto e le parole scritte perché la maestra Eleonora per la prima volta ci insegnava il corsivo.	L'alunna, ordinata e precisa, dimostra il suo voler "fare" in classe e a casa.
10/10/03	Poesia: La castagna, perché ho scritto e imparato la poesia senza fare errori.	Maria Paola dimostra attenzione e interesse. Preferisce lavorare in piccoli gruppi con gratificazione dell'insegnante.
21/11/03 ecc...	Cronaca sul ritrovamento di funghi distrutti da vandali, perché sono rimasta colpita da una scena molto triste.	L'alunna si mostra molto sensibile nei confronti della natura. Dopo la triste scoperta fatta in giardino ha voluto sapere come far nascere altri funghi nel terrario del laboratorio scientifico.

tenze. Quando si passa dal piano dell'istruzione (conoscenze e abilità individuate dagli Obiettivi Specifici di Apprendimento) a quello della *maturazione personale* (competenze, individuate dagli obiettivi formativi), il compito dell'accertamento e della certificazione si fa più arduo, anche perché è piuttosto inedito nel panorama scolastico italiano.

Le competenze riguardano l'“essere” della persona e pensare di poterle valutare pone problemi di deontologia professionale delicatissimi.

Bisognerà anche qui richiamare il principio secondo il quale si valuta non la persona ma la qualità delle sue prestazioni, manifestate in situazione di vita reale, sia scolastica sia extrascolastica.

Costruire oggetti artistici o tecnologici per poi organizzare una mostra, preparare un esperimento e farlo rivivere ai visitatori della scuola durante la settimana della cultura scientifica, organizzare uno spettacolo musicale o una gara sportiva, allestire e “curare” acquari o terrari, adottare un “pezzo” di quartiere per valorizzarlo... sono compiti non artificiosi (e di carattere interdisciplinare) che fanno emergere non solo specifiche conoscenze/abilità ma soprattutto competenze reali. O, almeno, ci “segnalano” delle prestazioni “competenti” o in via di affinamento, come ad esempio: saper organizza-

re eventi e portarli a termine autonomamente, affrontare situazioni problematiche e risolverle con creatività, collaborare con gli altri, valutare le situazioni e riflettere sulle strategie in proprio possesso, esprimere amore e passione per quello che si è deciso di fare. Ma, quali *strumenti e prove* possediamo per rilevare tutto ciò?

Poiché l'irruzione della originalità del soggetto è inevitabile qualora si esplori il campo degli atteggiamenti e delle competenze personali, l'insegnante dovrà affidarsi (oltre che alla sua sensibilità, all'intuito, all'ascolto empatico) anche a strumenti e chiavi di lettura di tipo qualitativo: l'osservazione partecipe (oltre che sistematica), l'analisi di casi critici, la conversazione clinica, il *circle time*, le biografie e i racconti di vita.

Stiamo verificando, nella nostra scuola, se le rilevazioni così condotte consentono di “apprezzare” le competenze sviluppate o in via di sviluppo, con riferimento a “modelli di condotta competenti”, espressi attraverso descrittori/indicatori che fungono anche da criteri di valutazione (ad es. “dato un compito in situazione ossia una mostra di lavori, l'alunno sa impegnarsi in prima persona a organizzare, produrre, comunicare ecc.”).

Non dimentichiamo infine che, all'inizio di ogni biennio primario e

secondario, l'Istituto Nazionale di Valutazione procede alla valutazione esterna dei “livelli di padronanza mostrati dagli allievi nelle conoscenze e nelle abilità raccolte negli obiettivi specifici di apprendimento” ma il campo della valutazione delle competenze, in tutta la sua delicatezza e problematicità, rimane, per ora, affidato alla ricerca delle scuole, in attesa di ulteriori studi e chiarificazioni ministeriali, già annunciati dalla C.M. n. 85/2004.

### Il presente ed il futuro della ricerca-azione nella nostra scuola: la conquista delle capacità autovalutative e metacognitive

Una delle sfide che i documenti della Riforma lanciano alla Scuola è quella di utilizzare lo strumento del Portfolio per incrementare l'autovalutazione dell'alunno e la sua riflessione sui tempi e sui modi, sulle potenzialità e sulle difficoltà del proprio apprendimento, acquisendo dunque una più spiccata attitudine alla metacognizione. È comune convinzione che un apprendimento efficace dipenda soprattutto dalla volontà e dall'applicazione; stiamo invece sperimentando che la riflessione sistematica sugli obiettivi

da raggiungere e sugli itinerari da affrontare aumenti la consapevolezza sul modo in cui la mente lavora (ricorda, collega, rielabora, progetta...) e rinforzi la motivazione a superare gli ostacoli eventualmente incontrati. Di qui l'importanza di contemperare l'attenzione per il risultato con l'attenzione per i processi: pianificare l'attività in vista di un obiettivo, elaborare le informazioni, individuare le difficoltà, mettere a fuoco più soluzioni, valutare gli esiti...

Metacognizione e autovalutazione sono strettamente connesse tra loro e indissolubili compagne di viaggio nell'uso del Portfolio, che viene così ad essere rivisto, aggiornato, arricchito o snellito in relazione ai risultati di volta in volta rilevati e alle riflessioni effettuate. Entrambe le competenze (autovalutativa e metacognitiva) si formano gradualmente con ritmi diversi da bambino a bambino; se stimolate, esse insorgono già dai primissimi anni di vita e di scuola, prima che prenda corpo quella tendenza all'acquiescenza nei confronti della valutazione formale, che non sempre sollecita la condivisione e la partecipazione dell'alunno.

Pertanto, il rinnovamento dovuto all'introduzione del Portfolio sarebbe ben poca cosa se non fosse sostenuto da tutti quelli strumenti e dispositivi che aiutano i ragazzi ad impadronirsi delle strategie necessarie per un apprendimento più responsabile ed autogestito.

Per tale motivo nella nostra scuola è in corso una ricerca sugli strumenti più adeguati per incrementare, già a partire dalla scuola dell'infanzia, le competenze metacognitive e autovalutative negli alunni.

I primi risultati della ricerca sono consultabili nel testo di Santina Liturri, *Il Portfolio delle competenze individuali. Proposta per un uso creativo nel contesto dei Piani personalizzati*, 2004, Ed. Milella, Bari ([tressrl@tin.it](mailto:tressrl@tin.it)).