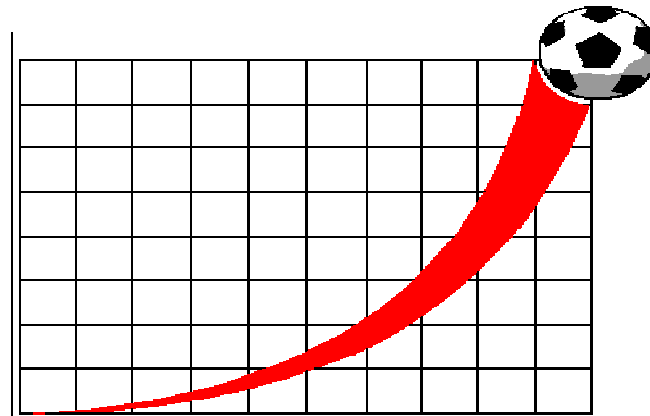




## Tante Vie Per Imparare

Luciano Mariani



**Valenze pedagogiche e implicazioni didattiche di un portfolio**

[www.learningpaths.org](http://www.learningpaths.org)

*Estratto da: Luciano Mariani, Stefania Madella, Rosa D'Emidio Bianchi, Istituto Comprensivo "Borsi" di Milano - **Il Portfolio a scuola. Una proposta operativa pluridisciplinare** - Zanichelli, Bologna, 2004*

# Capitolo 2

## Valenze pedagogiche e implicazioni didattiche di un portfolio

---

L'introduzione di un portfolio a scuola costituisce senza dubbio, per studenti e insegnanti, una *sfida*: si tratta infatti, da una parte, di uno strumento che possiede forti potenzialità di cambiamento e di innovazione di prassi didattiche, con implicazioni altrettanto importanti per la natura stessa e l'organizzazione del lavoro a scuola; e, dall'altra parte, proprio per questa sua potenzialità innovativa, di uno strumento che richiede un *impegno* considerevole di risorse umane e materiali, di tempi e di spazi adeguati.

Una sfida/impegno di questo tipo deve essere sostenuta dalla consapevolezza di quali sono i reali vantaggi che può portare l'introduzione di un portfolio a scuola, di quali sono le *valenze pedagogiche e formative* di questo strumento. Nel contempo, occorre identificare le ricadute sui processi e sulle pratiche di apprendimento e di insegnamento, ossia le *implicazioni* di tipo *metodologico e didattico*. In altre parole, è necessario chiedersi: che cosa cambia, per l'alunno e per l'insegnante, il fatto di introdurre nel curriculum uno strumento come il portfolio? Quali problemi fa nascere, quali azioni sollecita ad intraprendere - ma anche quali sfide, in senso positivo, pone alla comunità scolastica degli studenti, degli insegnanti, dei genitori?

## 2.2. Il portfolio appartiene allo studente

La presenza di una sezione introduttiva intende personalizzare al massimo il portfolio, sottolineando che esso è di proprietà dell'alunno ed implica quindi un suo *ruolo attivo*. Per questo gli alunni vengono invitati a «farlo proprio», non soltanto compilando una scheda di dati anagrafici, ma anche e soprattutto «privatizzandolo» con l'indicazione di alcune informazioni sulle proprie preferenze, conoscenze, competenze, che essi ritengono qualificanti per la propria identità personale – un'identità che, in particolare nell'età evolutiva, deve poter essere continuamente «aggiornata» per riflettere mutamenti continui e anche bruschi. Per questo, come in altre sezioni del portfolio, le schede proposte non vanno compilate *una tantum*, ma vanno intese come strumenti dinamici, che devono poter essere «riversate» in più momenti successivi per cercare di seguire personalità in evoluzione.

Nella stessa ottica deve essere considerata la sintetica *Presentazione* del portfolio: perché un portfolio possa essere accettato e valorizzato dagli alunni occorre che questi siano coinvolti nella sua gestione sin dall'inizio, chiarendo loro *che cosa* è un portfolio, *perché* si propone l'introduzione di un simile strumento, *che cosa* deve contenere, *come* deve essere tenuto, *che destinazione* o *uso* futuro potrebbe avere e, in generale, *che cosa ci si aspetta che essi facciano in concreto* nel suo utilizzo. In effetti, le scelte pedagogiche e metodologiche che hanno compiuto gli insegnanti in via preliminare dovrebbero essere condivise in modo esplicito e sistematico con gli alunni.

Sembrerà forse superfluo a questo punto ricordare che questa caratteristica di *strumento personalizzato* costituisce un requisito fondamentale di quello che nel Capitolo 1 abbiamo definito un portfolio «di apprendimento»: non può quindi essere confuso con altri strumenti (come i «libretti degli alunni», i «pagellini», le «schede di valutazione», e così via), con i quali spesso vengono raccolte informazioni e documentazioni di vario tipo che riguardano gli alunni.

Il portfolio, in altre parole, implica una *motivazione intrinseca*, intende sviluppare un senso di autostima, promuove la percezione della propria auto-efficacia. È evidente che tutto ciò potrebbe entrare in conflitto con le convinzioni e gli atteggiamenti di una cultura scolastica (condivisa spesso da insegnanti e amministratori, ma anche da genitori e alunni), secondo cui l'alunno lavora sostanzialmente per l'insegnante, o meglio per i voti o gli esami. La scuola sembra favorire spesso una *motivazione estrinseca*, e in particolare strumentale, ossia una motivazione centrata sul finalizzare l'impegno in un'attività a qualche scopo esterno all'attività stessa (ottenere un buon voto, passare un esame, far piacere all'insegnante o ai genitori, trovare più facilmente lavoro...). Molte di queste motivazioni estrinseche sono più che legittime, e nell'apprendimento hanno un'importanza rilevante, ma un portfolio *orientato all'apprendimento* potrebbe puntare in particolare su un coinvolgimento personale più diretto, in cui è centrale anche il *piacere di lavorare* e di *documentare il proprio lavoro*.

### Per saperne di più...

- ▶ sui problemi legati alla motivazione:  
Gatti 1992, Polito 1997, Stipek 1996  
<http://nadabs.tripod.com/motivation/>

#### si promuovono

- ✓ *senso di appartenenza*
- ✓ *coinvolgimento personale*
- ✓ *seria responsabilità*

## 2.3. Il portfolio è parte del lavoro quotidiano

Complementare a quanto è stato appena detto è tuttavia il *ruolo dell'insegnante* nella gestione di un portfolio. Dire che il portfolio appartiene all'alunno non significa infatti lasciare quest'ultimo da solo a gestire uno strumento potenzialmente motivante, ma anche complesso. Di qui la necessità non solo di un sostegno continuo da parte dell'insegnante, ma anche di una gradualità nell'introduzione dello strumento, e di un suo utilizzo anche parziale e gradatamente più impegnativo. Come si vedrà meglio nei Capitoli 4 e 5, si tratta anche

#### si forniscono

- ✓ *sostegni graduati*
- ✓ *opportunità di utilizzo integrate nel quotidiano*

di un problema organizzativo-istituzionale, in quanto occorre trovare i tempi, gli spazi, le energie e le risorse all'interno del curricolo perché insegnanti e alunni siano messi in grado di dedicarsi allo sviluppo di un «progetto portfolio».

Fondamentale a questo proposito è integrare il portfolio nella didattica quotidiana, nel senso di non percepirlo o farlo percepire come un'aggiunta di lavoro, come qualcosa di estraneo che viene ad aggiungersi o a sovrapporsi alle tante incombenze e attività che già devono essere svolte giorno per giorno a scuola. Un portfolio non avrebbe molte possibilità di successo se l'insegnante dovesse inventarsi nuovi compiti e nuovi contesti di lavoro: al contrario, è importante identificare, in ciò che già si fa, attività e materiali a cui collegare il portfolio, che si prestino cioè, per le loro caratteristiche, ad essere presi in considerazione dagli alunni per una loro eventuale scelta ed inclusione nel portfolio. In altre parole, piuttosto che programmare attività e materiali *allo scopo di* poterli introdurre in un portfolio, sarebbe più logico (e più economico) poter utilizzare le attività e i materiali che fanno già parte dell'attività didattica quotidiana e sviluppare criteri per poter scegliere quelli più significativi.

Questo ha naturalmente implicazioni notevoli per la natura stessa dei compiti che quotidianamente vengono proposti a scuola: poter scegliere «prodotti» giudicati significativi e rappresentativi del proprio lavoro implica, a monte, che sia stata effettivamente svolta una certa *gamma* di compiti, e che questi compiti abbiano caratteristiche tali da poter essere considerati personalmente significativi dall'alunno, come vedremo in 2.6.

## 2.4. Il portfolio stimola l'autovalutazione di competenze rilevanti per l'alunno

L'autovalutazione delle proprie conoscenze e competenze disciplinari, proposta nella parte *Le mie competenze*, non può ridursi a pochi momenti «di snodo» tra cicli scolastici o di «passaggio» da una classe ad un'altra. Questi momenti, pur fondamentali nell'ottica di una valutazione «sommativa», devono essere preparati e favoriti da una pratica molto più frequente di valutazione e autovalutazione, che coinvolga l'alunno in una valutazione «formativa» del suo lavoro *in itinere*, e dunque in momenti altrettanto importanti quali, ad esempio, il completamento di un'unità didattica, di un modulo, di un progetto, o anche solo di un compito particolarmente significativo. (Torneremo più in dettaglio sulla differenza tra valutazione «sommativa» e valutazione «formativa» nel paragrafo 3.1.; l'intero Capitolo 3 è dedicato a come costruire competenze di autovalutazione.)

Nella sezione *La mia autovalutazione*, è essenziale che l'insegnante fornisca il contenuto della colonna «Obiettivi», rendendo così l'alunno consapevole delle conoscenze e competenze che sono oggetto di apprendimento in quel particolare segmento del curricolo disciplinare. Questi obiettivi consistono in *descrittori di conoscenze e competenze*, che assumono significato per gli alunni se danno loro la possibilità di rendersi conto del percorso di acquisizione che man mano essi compiono nella progressiva padronanza dei contenuti disciplinari – ossia se i descrittori funzionano anche come *indicatori di progresso graduale*.

Si tratta innanzitutto di formulare descrittori *in positivo*, che mettano cioè l'accento su che cosa l'alunno è in grado di fare, piuttosto che sulle sue lacune o limitazioni, e formulati in prima persona. Così, per la lingua straniera o per l'italiano, invece di dire «so utilizzare solo un lessico limitato» si potrebbe dire «il mio lessico è limitato ad ambiti quali *generalità e termini di parentela*». Per la matematica, invece di mettere l'accento sul fatto che «non so risolvere tutti i problemi diretti e inversi con le frazioni», si potrebbe scegliere di dire «so risolvere problemi diretti con le frazioni (1° e 2° tipo)» oppure «so risolvere problemi inversi con le frazioni (3° e 4° tipo)». La differenza è sottile, ma importante, perché nella seconda formulazione («declinata» tra l'altro in modo più puntuale) l'alunno o chiunque altro può valutare la presenza di elementi appresi, piuttosto che la mancanza di quelli non appresi, con evidenti risvolti anche di tipo motivazionale per chi sta procedendo nell'apprendimento.

### si valutano competenze

- ✓ **comprensibili**
- ✓ **riconoscibili**
- dallo studente**
- ✓ **in un linguaggio condiviso**
- ✓ **e in un clima di confronto**

Questi descrittori devono comunque rimanere semplici, adatti all'età degli alunni e alla loro relativa padronanza dei meta-linguaggi disciplinari, che insegnanti e alunni devono poter condividere in modo trasparente, senza ambiguità. Non si tratta, però, soltanto di «tradurre» in termini comprensibili agli alunni descrittori a volte formulati con termini molto «tecnici»; si tratta anche di utilizzare descrittori che l'alunno possa ricondurre a compiti concreti effettivamente svolti, ad esperienze appena vissute o almeno «memorabili» o facilmente recuperabili dalla memoria. Come vedremo meglio nel Capitolo 3, sarà dunque indispensabile avviare gli alunni all'autovalutazione in modo graduale, fornendo, specialmente all'inizio, esempi e indicazioni precise («Ricordi l'attività di scrittura che abbiamo svolto ieri? Ti sentiresti anche oggi in grado di svolgere un'attività simile? Con quali risultati: senza problemi, oppure ancora con qualche difficoltà?»; «Sei in grado di capire un articolo di giornale del tipo di quello che abbiamo letto a pag. 56 del nostro libro di testo?»).

È d'altro canto importante stimolare l'alunno a confrontare la propria valutazione con quella fornita dall'insegnante, anche sulla base di fonti esterne di dati (ad esempio, un esame, una prova di verifica). In tal modo si può avviare un processo di *co-valutazione*, in cui l'alunno viene invitato a considerare con attenzione le eventuali discrepanze tra il proprio giudizio e quello di fonti a lui/lei esterne. È un importante *test di realtà*, in cui gli eventuali scarti tra valutazioni possono essere risolte con il confronto e la discussione con i compagni e l'insegnante.

Poiché, come si è detto, stiamo parlando di momenti di valutazione *in itinere*, un ruolo fondamentale dei giudizi espressi consiste nell'opportunità di mettere in luce elementi di forza e di debolezza, conoscenze e competenze che si possono dare per acquisite ed altre che devono ancora essere sviluppate in modo adeguato. Parte del «colloquio» tra tutor/insegnante e alunno può essere dedicata proprio ad una prospettiva futura, alle azioni da intraprendere per poter colmare le lacune e rafforzare i punti di debolezza dell'alunno. In questo senso viene sottolineata una delle principali funzioni di un portfolio, quella di poter utilizzare i momenti di valutazione (e la relativa documentazione) per progettare percorsi individuali di recupero, sostegno, mantenimento o sviluppo.

Queste schede di autovalutazione si concludono con due caselle che devono essere barrate se l'alunno allega un documento al suo *Dossier* e/o alla sua *Raccolta attestati*. Si tratta di un legame fondamentale tra le diverse parti di cui si compone il portfolio, e al contempo la dimostrazione del ruolo che il portfolio può e deve svolgere come *raccolta significativa e documentaria* di apprendimenti. Una scheda di autovalutazione, infatti, sarà tanto più ricca di significato quanto più potrà essere «supportata» da prove, documenti, testimonianze delle avvenute acquisizioni di conoscenze e competenze. Se l'alunno potrà, non necessariamente in riferimento ad ogni scheda, individuare qualche «prodotto» che possa a suo avviso documentare quanto è stato (auto)valutato positivamente, si valorizzerà in modo determinante il portfolio come effettivo strumento di dimostrazione degli apprendimenti personali. (Si noti che proprio per questo motivo queste due caselle compaiono in calce a tutte le schede della parte *Le mie competenze*, eccezion fatta per la sezione *La mia biografia di apprendimento*.)

## 2.5. Il portfolio è aperto a documentare anche gli esiti imprevisti

Si è appena visto che le conoscenze e le competenze debbono essere descritte come obiettivi chiari e condivisi; ma, sulla base del principio secondo cui «ciò che viene insegnato non equivale a ciò che viene imparato», il portfolio, in quanto strumento di documentazione *personale* del proprio percorso di apprendimento, dovrebbe essere aperto ad accogliere anche gli eventuali esiti «imprevisti» di attività e compiti eseguiti, anche se (anzi, proprio perché) questi hanno un valore molto personale per l'alunno. Da un esercizio di lettura, ad esempio, l'alunno potrebbe aver tratto non solo lo sviluppo di un obiettivo «atteso» dall'insegnante, che riguarda la comprensione della lingua scritta, ma magari anche uno sviluppo del lessico, o nuove informa-

**si propongono**

**obiettivi chiari ma aperti  
agli esiti imprevisti**

zioni utili per i propri interessi, o nuovi modi di lavorare con i compagni: tutto ciò che può andare «al di là» di ciò che l'insegnante e il curriculum hanno programmato come «competenze attese» in ambito istituzionale, deve poter trovare spazio in un portfolio. Solo così, infatti, il portfolio si apre alla promozione e alla documentazione del pensiero divergente, della creatività, del trasferimento dell'esperienza oltre le discipline e oltre i confini della scuola.

## 2.6. Il portfolio documenta i risultati di compiti significativi

Si è già accennato (nel paragrafo 2.3.) al fatto che i compiti da documentare in un portfolio dovrebbero riflettere la quotidianità dell'esperienza scolastica degli alunni, sia in ambito più specificamente disciplinare (come nella sezione *La mia autovalutazione*), sia in ambito trasversale o anche extra-curricolare (come nella sezione *Le mie attività ed esperienze a scuola*).

Questo ha importanti implicazioni per le caratteristiche di questi «compiti», poichè deve trattarsi di compiti *significativi* per chi li svolge e li deve eventualmente scegliere ed includere nel portfolio, ossia per l'alunno stesso. Per essere significativi, deve trattarsi di compiti che *il più possibile*:

- riflettano gli obiettivi e i criteri condivisi con gli alunni (obiettivi e criteri che siano nel contempo riflessi nei «prodotti» realizzati);
- producano effettivamente nuove conoscenze e nuove abilità: per questo i compiti devono poter applicare e integrare conoscenze attraverso abilità complesse entro contesti rilevanti;
- non comportino solo contenuti interessanti e motivanti, ma richiedano un lavoro concreto e attivo, presentato in un contesto e con uno scopo realistico;
- e siano anche basati su problemi, richiedano cioè la messa in atto di *strategie* e non solo di comportamenti di *routine*: un'esperienza produce qualcosa di nuovo, e dunque di significativo, se ci si scontra/incontra con problemi che sollecitano comportamenti diversi e creativi.

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

**si progettano e realizzano compiti**

- ✓ *basati su problemi*
- ✓ *e su procedure «strategiche»*

## 2.7. Il portfolio riconosce e valorizza tutte le esperienze di apprendimento

È ormai evidente che l'apprendimento avviene oggi in più sedi, e non soltanto a scuola. Il portfolio può dunque realizzare la sua funzione di documentazione degli apprendimenti solo se si apre a prendere in considerazione anche ciò che gli alunni imparano, attraverso tutte le esperienze, formali e informali, che hanno in qualche modo un carattere formativo: si può trattare di letture personali, di *hobby* e sport praticati, di film visti, di viaggi e vacanze in paesi stranieri, di contatti per posta elettronica, di attività svolte con gruppi di amici... Le schede della sezione *Le mie attività ed esperienze fuori della scuola* sono state inserite proprio per facilitare la documentazione di questo tipo di apprendimenti.

Un problema centrale legato al riconoscimento e alla valorizzazione di tutte queste esperienze extra-scolastiche è come descrivere e «certificare» le conoscenze e le competenze acquisite anche fuori dalla scuola, collegandole con gli apprendimenti curricolari. In altri termini, valorizzare un'esperienza significa chiedersi, ad esempio, che cosa si è imparato dall'aver visto un film, dall'aver fatto un viaggio, dal tenere una corrispondenza per posta elettronica con un amico straniero; ossia, come si possono descrivere queste nuove conoscenze e abilità in termini riconoscibili e valoriz-

**si valorizzano esperienze**

- ✓ *interne ed esterne*
- ✓ *ma unificate dalla globalità della persona*

zabili anche in ambito istituzionale.

Come gli apprendimenti istituzionali cercano di trovare credibilità e riconoscibilità all'esterno (ad esempio attraverso il ricorso ad enti certificatori riconosciuti), così gli apprendimenti esterni devono cercare di trovare riconoscibilità e valorizzazione all'interno dei curricula scolastici. Il portfolio può essere uno strumento molto utile a questo scopo.

Non si tratta soltanto di certificare dei crediti basati su esperienze anche esterne alla scuola, ma anche di saldare i diversi contesti di apprendimento facendo riferimento alla *globalità della persona che impara*. In questo senso il portfolio assolve ad una delle sue funzioni cruciali, quella di fornire agli alunni uno strumento che restituisca loro unità, identità, orientamento e continuità di significati e di vissuti personali. Si tratta di una continuità sia *in senso orizzontale*, cioè attraverso i compartimenti stagni spesso rappresentati dalle specificità disciplinari nel curriculum, sia *in senso verticale*, cioè da una classe all'altra dei vari cicli e da una scuola all'altra, sia, infine, *in senso extrascolastico*, recuperando conoscenze e competenze acquisite in ogni contesto, e cercando così di compensare l'inevitabile frammentazione delle esperienze che si manifesta sia a scuola che fuori della scuola.

Come minimo, questo implica il recupero di ciò che gli alunni già sanno e già sanno fare all'inizio di una classe, evitando così di disperdere le esperienze precedenti (e questo tanto più nei momenti di passaggio da un ciclo ad un altro). Ma questo equivale anche a riconoscere che il portfolio può aprirsi a riconoscere, dichiarare e attestare elementi che non trovano *visibilità* nella valutazione tradizionale, con la possibilità di ricondurre questi elementi alla persona dell'alunno, bilanciando anche valutazioni negative in un'area con valutazioni più positive in un'altra area. Questo significa, ad esempio, riconoscere e valorizzare le vocazioni operative, non «accademiche», o le diverse «intelligenze» (dall'intelligenza linguistica e logico-matematica, tradizionalmente valutate ed apprezzate in ambito scolastico, alle intelligenze interpersonale e intrapersonale, alle intelligenze fisico-cinestetica o musicale), ponendo ancora una volta l'accento sul *positivo* che ogni persona può esprimere.

### Per saperne di più...

- ▶ sulle «intelligenze multiple»:

Gardner 1983 e 1995, Goleman 1996.

<http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/g/gardner.htm>

<http://www.vivoscuola.it/Insegnareimparare/psicopeda/molteplicita.asp>

## 2.8. Il portfolio consente e richiede di riflettere sulle esperienze

Come è evidente dalla presenza delle sezioni *Le mie attività ed esperienze a scuola e fuori della scuola*, il portfolio invita l'alunno a raccogliere testimonianze di concrete esperienze vissute, a farne una breve descrizione, a dire se l'esperienza è stata di proprio gradimento, e (fattore molto importante) a tentare di esplicitare il significato dell'esperienza in termini di apprendimento, cioè di cambiamento personale («Che cosa ho imparato, che cosa so fare meglio dopo questa attività o esperienza?»).

Punto di partenza del lavoro sul portfolio sono dunque le *esperienze*, tutte le esperienze che in qualche modo abbiano aggiunto un tassello, benché minimo, al proprio bagaglio di acquisizioni. Su queste esperienze si innesta il secondo momento cruciale di uso del portfolio, che è quello della *riflessione sull'esperienza*. Senza questa riflessione, la persona non potrebbe collegare quanto fatto con le proprie acquisizioni precedenti, non potrebbe cioè aggiornare i propri schemi mentali per potervi includere, aggregare, integrare il nuovo, l'appreso. Detto in altri termini, il portfolio stimola a raccogliere testimonianze di esperienze («ho fatto o sto facendo delle cose») da cui si estrae significato, cioè valore («rifletto sulle cose che ho fatto o che sto facendo»): in tal modo si

- ✓ per dar loro significato
- ✓ per mettere a fuoco prodotti e processi tramite un itinerario metacognitivo

mettono a fuoco non soltanto i *prodotti* dell'apprendimento (le nuove acquisizioni di conoscenze e competenze, testimoniate dalla documentazione raccolta), ma anche i *processi* attraverso cui si è giunti o si sta giungendo a realizzare quei prodotti (le condizioni e i contesti dell'esperienza, le difficoltà incontrate, le strategie usate per superarle, le soddisfazioni o le frustrazioni sperimentate, la propria nuova percezione di competenza...). Il «valore aggiunto» così estratto ha sia una valenza cognitiva, sia una forte valenza affettiva, valoriale, motivazionale.

Questa riflessione sulle esperienze implica dunque, sia pure in misura variabile e con modalità e strumenti differenti a seconda dell'età e della maturazione cognitiva degli alunni, una componente *metacognitiva*, un «andare al là» del vissuto per esaminarlo criticamente e più oggettivamente. Questa componente metacognitiva non si realizza necessariamente, e immediatamente, con attività complesse dal punto di vista cognitivo. Come si vedrà meglio nel Capitolo 3 dedicato all'autovalutazione, anche solo la semplice domanda-chiave: «Ti è piaciuta questa attività? Perché sì?/Perché no?» può costituire un avvio ad una presa di coscienza di quello che si è fatto e di come si possano «prendere le distanze» da ciò che si è fatto per darne un giudizio personale.

Man mano che questa consapevolezza aumenta, si potranno affinare le «domande» che stimolano a rendersi conto di aspetti sempre più «fini» della propria esperienza di apprendimento: «Cosa hai imparato da questo soggiorno all'estero? In che contesti hai usato la lingua straniera, con chi, dove, quando, per quanto tempo? In che misura hai messo a prova le tue abilità di ascolto, di interazione, di lettura, di scrittura? Che cosa hai scoperto della vita e della cultura delle persone con cui sei stato?», fino ad arrivare a componenti di processo ancora più avanzate: «Verso quali obiettivi stavi lavorando quando hai fatto questo lavoro? Li hai raggiunti? Pensi di aver migliorato la tua capacità di imparare? Sei diventato un migliore «studente»?»

In tal modo, la riflessione comincia a funzionare da «ponte» tra le esperienze, le emozioni ad esse associate e la concettualizzazione astratta di esperienze ed emozioni, contribuendo a costruire un'«autobiografia» del proprio apprendimento.

### Per saperne di più...

- ▶ sulla «didattica metacognitiva»: Cornoldi 1995, Ianes 1996

## 2.9. Il portfolio promuove pianificazione, controllo e valutazione di progetti personali

In quanto strumento personale, il portfolio implica individualizzazione ed esplicitazione delle proprie priorità di apprendimento. Sulla base di obiettivi chiaramente esplicitati, l'alunno può quindi essere stimolato a stendere piani e progetti per migliorare un aspetto particolare delle proprie conoscenze e competenze. È ciò che propone la sezione *I miei piani, i miei progetti*, dove in pratica l'alunno viene invitato ad esplicitare:

- l'*ambito* in cui sente la necessità o il desiderio di migliorare o ampliare la gamma delle sue capacità: può trattarsi sia di un ambito disciplinare (ad esempio, la necessità di recuperare o sviluppare qualche aspetto delle proprie conoscenze e competenze) sia di un ambito extrascolastico (ad esempio, il desiderio di imparare o migliorare la propria competenza in un *hobby* o uno *sport*);
- lo specifico *obiettivo* che si vuole prefiggere, espresso in termini concreti e realistici: si tratterà, per gli alunni più giovani, di un obiettivo *a breve termine* (ad esempio, «Nelle prossime due settimane cercherò di migliorare questi aspetti dei miei compiti a casa: la calligrafia, l'ortografia e la punteggiatura»), ma, con gli alunni più maturi, anche di piani *a medio e lungo termine* per acquisire conoscenze e competenze che possano implicare un vissuto oltre la scuola ed i settori di-

- ✓ **si esplicitano i propri «piani» di sviluppo**
- ✓ **si progettano «contratti» con se stessi e con l'insegnante**



- sciplinari (ad esempio, «In questo anno scolastico vorrei concentrarmi in particolare sulla lettura di articoli di giornale, con particolare riferimento allo sport e agli spettacoli»);
- le *strategie* che metterà in pratica per cercare di raggiungere l'obiettivo specificato: è chiaro che, per questo come per tutti gli altri punti in cui è articolata questa scheda, sarà di fondamentale importanza per l'alunno consultarsi con insegnanti, genitori, amici...;
  - la propria *autovalutazione* del risultato (positivo o negativo) degli sforzi compiuti, ed eventualmente la prosecuzione, sotto altra forma, del lavoro svolto.

Fondamentali saranno ovviamente le scadenze temporali: un impegno preciso come quello sollecitato da questa scheda presuppone termini precisi entro cui svolgere il lavoro e controllarne i risultati.

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

## 2.10. Il portfolio invita a costruire gradualmente un proprio «profilo dinamico personale»

Si è già accennato all'aspetto di «autobiografia» che può assumere il portfolio. Ma la riflessione sulle proprie esperienze, e sulle conoscenze e competenze correlate, oltre a manifestare i «prodotti» delle esperienze in termini delle nuove acquisizioni, rivela spesso anche aspetti più nascosti del proprio modo individuale, anzi unico, di imparare. A questo scopo risponde la sezione *La mia biografia di apprendimento*, con cui si conclude la seconda parte del portfolio (*Le mie competenze*).

La riflessione sulle esperienze, e sui «prodotti» che le documentano, può in effetti mettere in luce aspetti di «processo» quali:

- le *strategie di apprendimento* e le tecniche di studio che vengono utilizzate per superare i problemi incontrati durante lo svolgimento dei compiti (ad esempio, la preferenza per la ripetizione orale di una lezione da studiare piuttosto che per uno schema o diagramma di sintesi; l'utilizzo di strategie di inferenza per colmare le lacune di comprensione di un testo; i vari modi per ordinare, classificandole, informazioni complesse);
- gli *stili di apprendimento* personali e la propria configurazione di «intelligenze multiple» di cui l'alunno può via via acquisire consapevolezza (ad esempio, la propensione per stimoli visivi piuttosto che uditivi; la necessità di partire sempre da una visione globale di un argomento piuttosto che da una considerazione iniziale di elementi più specifici; la preferenza per momenti di lavoro individuali, oppure in coppia, oppure in gruppo);
- le proprie *attitudini* nei confronti di determinati settori disciplinari o tipi di compiti;
- le proprie *convinzioni* e i propri *atteggiamenti* nei confronti della scuola, delle singole discipline, dei metodi di insegnamento e apprendimento, e di se stessi in quanto discenti (ad esempio, le concezioni «implicite» e nascoste che si hanno nei riguardi di ciò che costituisce «la storia» o «la matematica»; le convinzioni, altrettanto nascoste, nei confronti dell'utilità o dell'efficacia di determinati esercizi o compiti proposti dall'insegnante; gli atteggiamenti di «apertura» o di «chiusura» verso alcuni contenuti e/o metodi di certe discipline);
- e infine, le proprie *motivazioni*, da quelle di carattere più generale (correlate al rapporto con la scuola, le discipline, gli insegnanti...) a quelle più specifiche, nei confronti di determinati tipi di compiti o di momenti della vita scolastica.

**si modella man mano il proprio identikit formativo in termini di**

- ✓ **strategie**
- ✓ **stili di apprendimento, attitudini, «intelligenze»**
- ✓ **convinzioni, atteggiamenti, motivazioni**

Si tratta di aspetti che raramente vengono esplicitati a scuola, ma di cui nel contempo si riconosce l'importanza cruciale nel determinare gli «esiti» attesi. Si tratta anche di aspetti che

solo in parte possono essere portati allo scoperto con strumenti formalizzati, da utilizzare in momenti specifici (ad esempio, questionari, schede di osservazione, liste di controllo). Più spesso, e forse più produttivamente, questi aspetti possono emergere nel vivo di un'attività o di un'esperienza, mentre si sta svolgendo un lavoro che mette in moto strategie, che rivela le proprie preferenze di stile, che apre, sia pure temporaneamente, una porta o uno spiraglio sulle proprie convinzioni e atteggiamenti nei confronti di ciò che si sta facendo. Per questo, come si vedrà nelle indicazioni operative del Capitolo 6, questo tipo di aspetti possono essere più agevolmente portati allo scoperto nel vivo della didattica quotidiana, in momenti, anche minimi, di riflessione «a caldo» sull'esperienza appena fatta.

Compito del portfolio può allora essere quello di aiutare a registrare queste scoperte personali, in modo che non vadano perse nel vortice del lavoro e degli impegni – è ciò che si propone con la scheda *La mia biografia di apprendimento*, dove l'alunno potrà riportare in forma sintetica ciò che ha scoperto essergli/le risultato più utile per imparare un certo contenuto, per esercitare una certa abilità, per eseguire un determinato compito... Via via queste registrazioni, se effettuate con un minimo di sistematicità, potranno contribuire a rendere l'alunno sempre più consapevole del suo «profilo personale», un profilo dinamico proprio perché soggetto a continui mutamenti e ristrutturazioni. E anche, un profilo sempre più globale di se stessi in quanto «persone che imparano» – così che gradualmente ciascuno sia messo in grado di rispondere in modo sempre più preciso e concreto a domande cruciali del tipo: «Come imparo? Cosa mi è più utile? Che cosa mi stimola di più? Come si sta sviluppando il mio atteggiamento nei confronti delle cose che sto imparando e di ciò che sto imparando a fare?».

In tal modo, il portfolio può dimostrare ancora una volta la sua valenza di strumento di *orientamento* – personale, scolastico e professionale.

### Per saperne di più...

- ▶ sulle strategie di apprendimento: Mariani 1996 e 2000, Pellerey 1996, Mariani e Pozzo 2002
- ▶ sugli stili di apprendimento: Cornoldi 2001, Sternberg 1998  
[www.learningpaths.org](http://www.learningpaths.org)

## 2.11. Il portfolio seleziona «prove» visibili di apprendimenti, secondo criteri condivisi

La funzione della terza parte del portfolio (*Dossier*) è di raccogliere «prove», non solo degli apprendimenti raggiunti, ma anche di quelli in via di sviluppo: si documentano cioè, non solo la raggiunta padronanza di un obiettivo, ma anche i progressi realizzati nel proprio percorso verso quell'obiettivo.

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

Cruciale per il *dossier* è la presenza di una scheda-indice classificatoria (la sezione intitolata *Il mio dossier*), che identifichi e descriva le testimonianze accluse secondo criteri trasparenti di selezione e di aggiornamento dei documenti:

### si selezionano testimonianze

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

- sarà necessario, ad esempio, specificare se si tratta di un lavoro individuale oppure di gruppo; di una bozza o della versione finale di un lavoro corretto una o più volte; di un lavoro svolto con o senza aiuti e supporti da parte di compagni, insegnanti, genitori; del lavoro preferito che si è svolto o del lavoro migliore che al momento si sa produrre...
- ma sarà ancora più importante l'indicazione delle *ragioni* della scelta (ad esempio, è stato un lavoro difficile ma gratificante? È stato un lavoro piacevole? È un lavoro che mostra miglioramenti rispetto a lavori precedenti? È un lavoro che è stato apprezzato da altri? È un lavoro che dimostra la padronanza di una certa abilità o lo sviluppo di una certa attitudine?)

Solo così si potrà mettere in moto la *consapevolezza* di ciò che si è prodotto, di *perché* piace, di *perché* piacerebbe conservarlo e/o farlo vedere ad altri: in sintesi, la consapevolezza di *perché* lo si ritiene personalmente significativo in quanto testimonianza di ciò che si è (o si sta diventando), si sa (o si sta acquisendo), si sa fare (o si sta imparando a fare).

## 2.12. Conclusione

Si sarà notato che la ricchezza delle valenze pedagogiche e formative, potenzialmente offerte da un portfolio, sono strettamente correlate alla ricchezza e complessità delle relative implicazioni didattiche, cioè alla portata delle innovazioni di prassi richieste per la sua realizzazione. Poiché le innovazioni richiedono tempo ed energie, parte della *sfida* rappresentata da un portfolio consiste proprio nel riuscire a trovare i modi di lavorare entro i limiti istituzionali delle scuole, ma anche sfruttando appieno le potenzialità di autonomia che esse offrono.

Un «progetto portfolio» non richiede (e forse non consente) di essere realizzato in tempi brevi. Anche se questo capitolo ha inteso fornire una panoramica quanto più vasta possibile delle potenzialità di un portfolio, *se ne può realisticamente ipotizzare un'introduzione graduale e parziale*, in base alle specifiche caratteristiche ed esigenze delle singole scuole e delle singole classi, aggiungendo ed affinando elementi via via che insegnanti e alunni maturano più esperienza e quindi anche più confidenza nell'uso dello strumento.