

PORTFOLIO E VALUTAZIONE

CARLO PETRACCA

Sappiamo che le competenze maturate dagli allievi al termine delle Unità di apprendimento (UDA) devono essere riportate a cura del docente *tutor* nel *Portfolio delle competenze individuali*. Si tratta di un nuovo documento che entra nella scuola. Le *Indicazioni nazionali* dicono che: “Il *Portfolio delle competenze individuali* comprende una sezione dedicata alla *valutazione* e un’altra riservata all’*orientamento*”.

I docenti chiedono risposte operative ed esemplificative: come si struttura, quali sezioni deve contemplare, quali lavori riportare, chi lo compila, quale è il ruolo dell’alunno e dei genitori nella compilazione del Portfolio?

A nostro parere prima di fornire delle risposte a questi interrogativi è necessario chiedersi quali funzioni questo nuovo strumento debba svolgere e soprattutto a quale concetto di valutazione debba ispirarsi. Non possiamo affrontare in modo adeguato il Portfolio se prima non esploriamo e rifocalizziamo il paradigma di valutazione cui riferirci.

QUALE VALUTAZIONE?¹

La docimologia ha subito un processo di evoluzione che può essere riassunto in tre fasi corrispondenti a tre paradigmi epistemologici di riferimento.

Paradigma della decisione

Nella prima fase, corrispondente alla sua nascita, la docimologia assume la funzione di rendere più scientifiche le decisioni valutative dell’insegnante. Per questo motivo si concentra sulle prove di esame e sull’attribuzione dei voti alle prestazioni dell’alunno. Per donare scientificità e razionalità all’attribuzione dei voti è necessario sottrarre questa operazione al soggettivismo estremo che diverse indagini, nazionali e internazionali, avevano messo in risalto. Sottrarre la valutazione al soggettivismo significa ricercare prove e strumenti che diano maggiore garanzia di oggettività.

¹ Cfr. C. PETRACCA, *Cultura della valutazione: Competenze e Portfolio*, in M. SPINOSI- G. CERINI (a cura), *Il nuovo sistema di valutazione tra standard e portfolio*, Inserto di “Notizie della scuola”, n. 13, 2004

La ricerca di oggettività deriva anche dall'esigenza di rendere più valida e credibile la *funzione elitaria* assegnata alla scuola ed all'istruzione: formare e selezionare persone che siano in grado di guidare un domani le sorti di un paese. La selezione si ottiene attraverso la valutazione che per essere scientifica si affida a prove oggettive e si concentra sulla *misura*. La valutazione che si ispira al paradigma della decisione (rendere più scientifica l'attribuzione dei voti) assume la funzione sommativa: accertare e misurare la quantità delle conoscenze di cui l'alunno si è impossessato al termine dell'attività di insegnamento. In questo modo la docimologia si concentra sul prodotto finale del processo di insegnamento/apprendimento: la prestazione dell'alunno quale dimostrazione dell'avvenuto apprendimento.

Il paradigma dell'informazione

Intorno alla fine degli anni sessanta (contestazione giovanile del '68/69) la scuola assume la *funzione egalaritaria* e non più elitaria: permettere ad un maggiore numero di persone di accedere all'istruzione ed assicurare così l'uguaglianza sociale tra tutti i cittadini. La funzione selettiva assegnata alla valutazione si allenta e la dimensione sommativa della stessa non è più adeguata. Ci si rende conto che la valutazione, concentrata sul prodotto finale secondo il paradigma della decisione, ignora tutto il processo attraverso cui si arriva al prodotto. Ora, invece si tratta di sostenere l'alunno durante il processo, di fare in modo che non vada incontro a fallimenti scontati, di aiutarlo continuamente nel suo cammino affinché possa "migliorare": ecco come nasce il concetto di valutazione formativa, orientativa, diagnostica, prognostica e continua. Perché a queste nuove funzioni si associa il paradigma dell'informazione? Riportiamo la nostra idea:

<< Per svolgere tutte queste funzioni la valutazione si concentra nella raccolta di *informazioni* in assenza delle quali non può essere aderente al processo e mettersi, quindi, al servizio dell'educazione e dell'apprendimento. E' questo il concetto espresso dalla legge 517/77 che abolisce i voti ed introduce i giudizi analitici per disciplina e il giudizio sul livello globale di maturazione.

Si vede bene la differenza tra questo paradigma e quello precedente : 'Non si tratta più di misurare, ma di analizzare, di diagnosticare: concentrarsi sull'alunno per conoscerlo meglio, al fine di aiutarlo meglio... Il paradigma della misura è ben lontano... così non soltanto il problema della valutazione si trova posto nel cuore del problema pedagogico; ma per di più nel prendere sul serio la funzione di "miglioramento" comporta un esame critico dell'organizzazione pedagogica...'²

² C. HADJI, *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia, 1995, p.98

In conclusione vi è un effetto di ritorno della valutazione sulla pedagogia e sulla stessa azione di insegnamento: si va verso l'*apprendimento assistito dalla valutazione* che in un certo senso si dissolve nella didattica. Questa funzione di assistenza dell'apprendimento viene a coincidere con la *funzione regolativa* della valutazione che è possibile attraverso una azione di feed back, a sua volta possibile attraverso la raccolta di informazioni...>> (C. PETRACCA, *Cultura della valutazione: Competenze e Portfolio*, cit.)

Il paradigma dell'interpretazione

In campo docimologico oggi si prospetta un nuovo paradigma: quello dell'interpretazione che si avvale di strumentazioni riflessive, introspettive, narrative ed autobiografiche. Perché questa evoluzione?

Il conoscere, l'apprendere e il comprendere nella nostra epoca storica vengono ad assumere connotazioni diverse rispetto al passato. Il contesto culturale in cui l'uomo vive con i suoi saperi, i suoi valori, le sue tradizioni, le sue tecnologie ha sempre influenzato le modalità di funzionamento della mente e la formazione del pensiero: è la cultura che plasma la mente, afferma J. Bruner. La globalizzazione, l'annullamento delle distanze spaziali e temporali cui lo scambio delle informazioni nel passato doveva sottostare, le attuali tecnologie dell'informazione e della conoscenza consentono di entrare con una velocità crescente nel mondo delle diversità etniche, culturali, antropologiche, ecc. La nostra epoca storica si caratterizza per la pluralità e per le differenze. Per comprendere i fenomeni del nostro tempo allora è necessario un processo sempre più forte di interconnessione (e non di esclusione) delle differenze: comprendere significa interconnettere e ricercare i significati plurimi espressi dalle diversità. Quale legame ha questo aspetto con la valutazione? Riportiamo alcune nostre riflessioni in merito:

<< Per comprendere il mondo occorre un processo di negoziazione e di scambio con il sistema simbolico culturale in cui siamo immersi: il nostro pensiero è sempre più etnografico nel senso che è capace di cogliere e di accogliere le differenze. Dice J. Guitton³ che il vero pensiero è quello capace di cogliere ed accogliere il suo contrario, quello capace di contemplare la negazione di sé (che diventa la differenza delle differenze, ossia il contrario).

L'apprendimento, di conseguenza, viene ad essere un processo che aiuta a collocare idee e concetti del mondo dentro i mondi particolari con cui un individuo o una cultura cerca di attribuire significato a ciò che gli capita di incontrare. Esiste, dunque, una varietà radicale del modo in cui pensiamo e concettualizziamo per cui secondo L.Fabbri e F.Batini:

³ Cfr.J. GUITTON, *Arte nuova di pensare*, Edizioni Paoline, 1986

‘Se conoscere significa essere in grado di riflettere su quella conoscenza spontanea che costruiamo dentro i nostri mondi ideografici, locali, particolari, irriducibilmente differenti e diversi.

Se significa allargare il proprio sapere contestuale attraverso l’incontro e lo scontro con altri saperi imparando a decentrare il proprio punto di vista e a comprendere la plausibilità di altri punti di vista.

Se significa infine imparare a costruire nuovi punti di vista negoziati e quindi condivisi’⁴ Se il conoscere è tutto questo e se la valutazione vuole continuare a svolgere il ruolo di “assistere l’apprendimento”, allora la valutazione è sollecitata a ridefinire il suo statuto epistemologico e tendenzialmente si sposta sul paradigma interpretativo.

Secondo questo nuovo paradigma gli apprendimenti conseguiti non sono solo una realtà da giudicare (valutazione sommativa) e nemmeno da spiegare (valutazione formativa), ma da comprendere e interpretare. Gli autori citati precisano che: “Parlare di valutazione comporta la ricerca di metodologie interpretative che consentano a chi ha compiti formativi di interpretare vite, culture e mondi immediatamente incomprensibili e cognitivamente estranei. Il soggetto in apprendimento diventa un soggetto da ascoltare, ha una storia cognitiva da raccontare, un romanzo di formazione che aiuta a comprendere il senso di quella storia. La conversazione autobiografica della valutazione è una delle strade promettenti; la sua cultura è un “testo” da interpretare, se l’insegnante ha competenze etnografiche o ermeneutiche”⁵...

In conclusione se il pensiero tende ad essere sempre più etnografico e negoziale, i processi valutativi tendono ad essere sempre più ideografici, si affidano a tecniche narrative, interpretative e soprattutto riflessive.

Esiste un indubbio legame tra Riflessività e Valutazione. Se, secondo D. Schon, il *professionista riflessivo* è colui che ha la capacità di apprendere ritornando a riflettere sul suo contesto lavorativo, possiamo affermare che anche l’alunno apprende meglio quando torna a riflettere sul suo processo di apprendimento. La valutazione con il paradigma interpretativo assume una funzione riflessiva e quindi metacognitiva...

La valutazione in questo modo assume un legame anche con quella che viene definita da M. Comoglio “valutazione autentica o alternativa” la quale: “Non avendo prioritariamente lo scopo della classificazione o della selezione... cerca di promuovere e rafforzare tutti, dando opportunità a tutti di compiere azioni di qualità. Essa offre la possibilità sia agli insegnanti che agli studenti di vedere a che punto stanno, di autovalutarsi, in conformità a ciò, migliorare il processo di insegnamento o di apprendimento: gli uni (gli insegnanti) per sviluppare la propria *professionalità* e gli altri (gli studenti) per diventare *autoriflessivi* e assumersi il controllo del proprio apprendimento “⁶.>> (C. PETRACCA, *Cultura della valutazione:Competenze e Portfolio*, cit.)

Riteniamo che il Portfolio debba essere affrontato soprattutto con questo nuovo paradigma che la valutazione va conquistando nel suo

⁴ L. FABBRI, F. BATINI, *Riflessività e valutazione*, in <<Rivista dell’istruzione>>n. 4, 2000, p.472

⁵ L. FABBRI, F. BATINI, *Ibidem*

⁶ M. COMOGLIO, *Portfolio degli studenti*, in G. CERINI, M. SPINOSI (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2003, p. 300

cammino epistemologico. Questo non significa che la valutazione sommativa e quella formativa non abbiano più ragione di esistere, ma semplicemente che ad esse bisogna affiancare anche la valutazione riflessiva che meglio si adatta al Portfolio. La riflessione sul proprio processo di apprendimento è finalizzata soprattutto a far assumere agli alunni la consapevolezza dei progressi, seppure piccoli, effettuati in modo che possa essere continuamente motivato a fare. La valutazione assume in questo modo una ulteriore funzione: quella *proattiva* che favorisce cioè l'azione (*pro ago*) e che sollecita la carica motivazionale ad apprendere. La *funzione proattiva* della valutazione contribuisce anche a realizzare la nuova funzione assegnata alla scuola oggi: combattere l'esclusione e fare in modo che un maggior numero di persone raggiungano livelli elevati di istruzione da cui deriva il progresso individuale, sociale ed economico. Il Libro bianco dell'OCSE (J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*) indica che per il XXI secolo il tesoro si trova nell'educazione diffusa il più possibile a livelli elevati fra il maggior numero possibile di cittadini: la qualità dell'istruzione non si persegue più con un processo di selezione verticale, ma attraverso un processo di diffusione orizzontale (*la qualità di massa*).