

Marisa Pavone

Il portfolio per l'alunno disabile

Uno strumento di valutazione autentica e orientativa

Erickson, 2007

pp. 212 - € 18,50

www.erickson.it

Un uso intelligente del portfolio nella scuola rappresenta un'opportunità importante per rileggere e riconsiderare gli obiettivi formativi degli alunni disabili. Questo strumento costituisce l'occasione per accedere a una valutazione meno incentrata sulla tradizionale registrazione del livello di conoscenze e competenze raggiunto (o spesso mancato, nel caso degli alunni disabili), più aperta a rilevare e valorizzare le risorse e le acquisizioni, anche informali, più sensibile nel cogliere le dimensioni metodologiche, processuali e metacognitive dell'apprendimento, più attenta alla condivisione, alla discussione e, in una prospettiva inclusiva, alla rilevanza sociale dei traguardi di ognuno.

Il volume mette in luce il potenziale innovativo del portfolio come strumento fortemente educativo, formativo, orientativo (nell'ottica del progetto di vita) e inclusivo, offrendo all'insegnante e all'educatore un'ampia gamma di stimoli teorici e indicazioni operative per una sua introduzione significativa e creativa nella prassi scolastica con gli alunni disabili.

Introduzione

È inesatto dire che i tempi sono tre:
passato, presente e futuro.
Forse sarebbe esatto dire che i tempi sono tre:
presente del passato, presente del presente, presente del futuro:
il presente del passato è la memoria,
il presente del presente la visione,
il presente del futuro l'attesa.

(Sant'Agostino, *Le confessioni*, XI, 20-26)

La portata innovativa del portfolio

Fra i dispositivi valutativi maggiormente accreditati, il *portfolio* è da tempo utilizzato all'estero¹ — e ora anche nel nostro Paese — come strumento in grado di fotografare in modo dinamico e flessibile i miglioramenti delle prestazioni dell'allievo, considerato nella sua globalità di individuo coinvolto in un processo di formazione. È concepito come una raccolta significativa dei lavori da lui realizzati, a partire da specifici obiettivi e criteri, costruita nel tempo in compartecipazione tra il docente, lo studente e la famiglia.

¹ Nato in campo artistico e professionale, il portfolio ha cominciato a essere adottato in educazione a partire dagli anni Ottanta, nel contesto nordamericano, all'interno di un movimento culturale che ha assunto una posizione critica nei confronti dell'impiego dilagante dei test nei processi di valutazione scolastica.

L'adozione del portfolio quale documento di valutazione e orientamento con duplice rilievo — educativo e metodologico internamente alla scuola, e nello stesso tempo ufficiale e pubblico — ha introdotto in ogni segmento del sistema scolastico italiano un considerevole potenziale di innovazione, la cui portata non è ancora del tutto valorizzata. Il portfolio è uno strumento finalizzato alla personalizzazione dei processi educativi e di apprendimento e accompagna l'allievo nella transizione verticale tra i vari segmenti scolastici, in quella orizzontale comprendendo le esperienze formative extrascolastiche e monitora la qualità e quantità dei traguardi raggiunti. Si accredita come il riferimento principale in grado di testimoniare e attestare le conoscenze, abilità e competenze acquisite.

Previsto per l'intera durata temporale del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, coniuga in modo dinamico e integrato le funzioni valutative e orientative: due dimensioni continuamente intrecciate in tutti gli ordini e gradi di scuola,

[...] perché l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a comprendere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale. (*Indicazioni Nazionali per Piani di Studio Personalizzati*)²

Anche per questa ragione, oltre che il diretto coinvolgimento dell'allievo, esige la reciproca collaborazione tra scuola e famiglia.

Il portfolio come sintesi di passato, presente e futuro

Quale dispositivo educativo di rispecchiamento critico del percorso di formazione e di apprendimento durante tutto l'arco dell'età evolutiva, il portfolio consente una rivisitazione del passato, transitando per il futuro; e nello stesso tempo un'anticipazione del futuro, incardinata sul passato e sul presente. Può essere considerato un vademecum biografico della storia formativa dello studente, intenzionalmente e criterialmente organizzato per scopi di progresso e sviluppo, finalizzato a documentare i livelli di apprendimento raggiunti, le esperienze

² *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* nella scuola primaria e secondaria di primo grado, inserite in allegato al Dlgs 19 febbraio 2004, n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della Legge 28 marzo 2003, n. 53*, pubblicato in GU n. 51 del 2 marzo 2004, Suppl. Ord. n. 31.

formative guadagnate e i prodotti significativi realizzati. Secondo Pellerey, fornisce una strada per valorizzare al meglio le pratiche formative, autovalutative, valutative e orientative sviluppate, in quanto «ne viene a costituire come una memoria, un patrimonio esperienziale, che consente riflessione critica su quanto già realizzato e progettazione più accurata per quanto riguarda il futuro» (Pellerey, 2004, p. 271). In tale prospettiva, raccoglie le tracce più significative di un impegno scolastico proiettato oltre se stesso, inteso come processo che mira a sviluppare e educare abilità, atteggiamenti e competenze consolidati per tutta la vita.

In quanto documento di sintesi prospettica riferita al Sé, il portfolio aiuta a ricondurre all'unità del presente i tre tempi della storia personale di cui parla Agostino, citato in epigrafe:

- il presente del passato, che può essere ripercorso tramite le testimonianze documentarie;
- il presente del presente, messo in luce attraverso la registrazione dell'evolvere graduale delle esperienze di apprendimento;
- il presente del futuro, che ipotizza i traguardi formativi prevedibili e attesi.

Il filosofo spiega che «il futuro non esiste ancora, e se non esiste ancora, non si può per nulla vedere; però si può predire sulla scorta del presente, che già esiste e si può vedere» (Sant'Agostino, 1992, pp. 329-331).

Le tre dimensioni temporali sono sempre contemporaneamente insite nell'educazione, in quanto continuo autosuperamento che si manifesta nel divenire. La persona è sempre nella trascendenza, poiché lo scorrere del tempo esistenziale non è costituito da una fissità di momenti che si svolgono nel passato, presente e futuro, ma si snoda attraverso momenti intenzionali che perennemente si trascendono: da un passato sempre ripreso, nella storia personale e collettiva, a un futuro che sempre si ri-progetta. Come evidenzia Iori,

[...] questo passato non è chiuso e irrelato con il presente, poiché in esso si cercano i fondamenti alle risposte per un oggi storicizzato nel passato e radicato in esso. Il passato è continuamente presente, influenzando modelli, soluzioni, valori e censure nei comportamenti educativi, anche se il fatto educativo non può mai essere trattenuto nelle modalità del passato. Allo stesso modo il futuro è la dimensione temporale privilegiata dell'intervento educativo: benché esso sia sempre *hic et nunc* ed esiga risposte immediate, che non possono essere rinviate, è nel futuro che in ogni caso si proiettano le finalità e gli obiettivi che muovono l'azione presente. (Iori, 2000, p. 128)

Il ragionamento vale anche per le persone disabili, per le quali è certamente più difficile, ma non impossibile, cogliere i cambiamenti durante il percorso formativo, nonché nell'esperienza esistenziale. Sia nel tessuto sociale, come nel

mondo della scuola, è frequente un approccio convenzionale, sostenuto dal preconcetto che le difficoltà o incapacità individuali delle persone con deficit siano un dato di natura irreversibile, impossibile da modificare attraverso sollecitazioni educative esterne. In particolare, è facile indulgere a ritenere che per gli studenti in difficoltà l'insegnamento risulti un processo indirizzato a sostenere capacità già presenti, senza potere in nessun modo modificarne l'entità e la distribuzione: un'attività *adattiva* nell'ambito della quale inadeguatezze, disabilità, potenzialità ridotte vengono considerate un «limite» invalicabile, a cui il docente non può far altro che adeguarsi, assecondandole.

Di qui la giustificazione di una personalizzazione educativo-didattica basata su una aprioristica differenziazione dei traguardi formativi: al minore con disabilità si tende a chiedere pregiudizialmente prestazioni modeste, mentre per la totalità degli allievi si indicano obiettivi di livello elevato. Spesso l'intervento didattico rischia di risolversi in un processo di qualità inferiore, non solo sul versante dei risultati che tenderà a promuovere, ma anche su quello delle opportunità formative. Dobbiamo constatare che, purtroppo, in molte situazioni la scuola offre ai disabili scarse opportunità di maturare le abilità necessarie a soddisfare il bisogno di autodeterminazione. Spesso accade che, pur avendone la possibilità, non siano messi in grado di assumere responsabilità, di dimostrare comportamenti autonomi, di esprimere le proprie opinioni e preferenze.

La costruzione dell'identità personale

La potenzialità narrativa del portfolio invita ad alcune riflessioni sulla costruzione dell'identità personale. C'è chi sostiene che l'identità di ciascuno si sviluppi nel tempo più alla stregua di una «repubblica» che di una «monarchia» (Minichiello, 1999, p. 7). Ciò non significa che, nel corso degli anni, essa si esprima nell'ambiguità di mostrarsi «uno, nessuno, centomila», come ha teatralmente ipotizzato Pirandello, ma che durante l'esistenza ciascuno rivendica a sé la ricchezza di una personalità a molteplici sfaccettature e una pluralità di ruoli sociali; inoltre, che nell'arco di periodi più o meno lunghi, a tutti può risultare difficile riannodare i fili ingarbugliati della propria condizione di vita e tessere con essi una trama compiuta. Questo stato di complessità e di differenziazione identitaria — quando non, purtroppo, di disgregazione — non è prerogativa esclusiva di alcune fasce d'età della vita particolarmente «critiche» (l'infanzia, l'adolescenza, la senilità), o di alcune categorie di persone, fra queste i disabili, per i quali la scienza medica ha elaborato il concetto di *eterocronia dello sviluppo* (Zazzo – Équipe Hhr, 1974, pp. 9-11); al contrario, appartiene a tutti gli individui.

Nella società postmoderna una molteplicità di saperi, sia umanistici sia scientifici (psicologici, pedagogici, antropologici, sociologici, medici, per citarne alcuni), ha argomentato la difficoltà per ogni individuo di costruire nel tempo un discorso/progetto sufficientemente univoco su di sé; per altro, di fronte alla complessità del nostro tempo, questa condizione può risultare non del tutto e sempre negativa ma, piuttosto, anche portatrice di vantaggi. Alcuni studiosi ritengono che la narrazione autobiografica orale e scritta costituisca una via elettiva alla ricostruzione e alla conservazione di sé, al ritrovare l'identità personale nel cambiamento.

Senza la pretesa di forzare innaturali analogie, riteniamo non peregrina l'ipotesi di inserire il portfolio in questo orizzonte culturale. Sembra infatti legittimo considerarlo un dispositivo impegnato a testimoniare l'intreccio tra la *verità narrativa* (intesa come resoconto autovalutativo, esplicitazione di processi, giustificazione di scelte e progetti) e la *verità storica* (intesa come raccolta di documenti, prodotti, elaborati, prove oggettive, valutazione certificativa, ecc.) del Sé dello studente.

La narrazione che facciamo a noi stessi, che ci aiuta a costruire e ricostruire il nostro Sé, è alimentata dalla cultura in cui viviamo. Per quanto possiamo fare affidamento sulla nostra maggiore o minore — se ci rivolgiamo ai disabili — autonomia cognitiva e funzionale per conseguire la nostra identità, tuttavia siamo tutti dipendenti dall'ambiente culturale che ci nutre, con le sue potenzialità e i suoi limiti. Continuando con la nostra insolita analogia, è vero che il portfolio è strumento di valutazione e di orientamento, ma il giudizio espresso sulle prestazioni dell'allievo, e le prospettive di orientamento prefigurate, inevitabilmente comprendono e rispecchiano la disponibilità di supporti materiali, ambientali e di collaborazioni personali da parte del contesto: in sintesi, sono condizionati dalla qualità della proposta formativa. Di fatto, tutti gli alunni (e le loro famiglie) dovrebbero realisticamente sapere che il rendimento scolastico, e di conseguenza le prospettive di orientamento verso la vita adulta, non sono un dato assoluto. Possono essere di un certo livello in particolari condizioni favorevoli (ad esempio, quando il team dei docenti è professionalmente valido, stabile, affiatato, quando c'è un'organizzazione didattica flessibile ed esistono buone disponibilità tecnologiche, ecc.), e di un altro livello se quelle condizioni non sono presenti (ad esempio, se ci si trova di fronte a un elevato *turnover*, a un'insufficiente preparazione degli insegnanti, alla mancanza di risorse e tecnologie, ecc.). Nella prospettiva vygotkijana, queste riflessioni stimolano a collocare la valutazione e i suoi strumenti nel vivo dell'intreccio pedagogico e didattico, come differenziale tra il diritto soggettivo all'educazione e l'offerta culturale di opportunità di apprendimento.

Guardando agli allievi disabili, la questione è cruciale, visto che la qualità dell'integrazione scolastica è il presupposto della loro futura integrazione sociale e qualità della vita. L'impegno a garantire a ciascun minore in difficoltà il diritto allo studio e a una formazione di alto profilo in ogni segmento della scolarità fino al diciottesimo anno di età è fondamentale per evitare rischi di esclusione sociale. Come sostiene Delors, a nome della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo:

L'educazione è «uno dei mezzi principali a disposizione per promuovere una forma più profonda e più armoniosa dello sviluppo umano, e quindi per ridurre la povertà, l'esclusione, l'ignoranza, l'oppressione». L'educazione non è «solo un processo continuo di miglioramento delle conoscenze e delle abilità, ma anche, e forse soprattutto, un mezzo straordinario per produrre lo sviluppo personale e per costituire rapporti tra individui, gruppi e nazioni». (Delors, 1997, p. 11)

La funzione educativa e protettiva della scuola

Le scienze dell'educazione insegnano che il processo educativo individuale ha inizio con la vita e cessa solo con il suo interrompersi, in una continua dinamica di conquiste e possibili involuzioni. È tuttavia indiscutibile che la lunga parentesi di frequenza della scuola offre stimoli particolarmente ricchi nei periodi critici di sviluppo, fornendo strumenti formativi e culturali basilari, da impiegare per il resto della vita. Si legge nella Premessa del *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo ciclo di istruzione*:

Le caratteristiche della ricapitolazione e dell'apertura accompagnano ogni età e ogni ciclo di istruzione e formazione. Non esiste momento dell'età evolutiva, né esiste scuola che non siano importanti. Lo è l'infanzia, con la sua scuola; lo è la fanciullezza, con la scuola primaria; lo è la preadolescenza, con la scuola secondaria di I grado. Sempre si tratta di stimolare al massimo livello possibile, e in tutte le dimensioni della personalità le capacità di ciascuno affinché diventino competenze.

Per questo, se un individuo non ha potuto godere di adeguate o sufficienti sollecitazioni educative durante un particolare segmento della scolarizzazione, ha diritto a recuperarle.

Se un ragazzo (un bambino, un fanciullo, un preadolescente) non ha potuto, per varie ragioni, godere di queste opportunità, potrà sempre recuperare le capacità sottovalutate nelle età e nelle scuole precedenti. Certo le funzioni non esercitate hanno una naturale tendenza ad atrofizzarsi o quantomeno ad

affievolire la propria rapidità di risposta. Per fortuna, la plasticità e la complessità della mente e dell'esperienza umane sono tali che esse consentono, nel tempo, per tutta la vita, non solo recuperi, ma anche progressivi miglioramenti generali e specifici della propria personalità e della qualità degli apprendimenti cognitivi. (*Profilo*)

Tale certezza, oltre ad aumentare le responsabilità dei genitori e degli educatori, costituisce un potente fattore di fiducia nelle capacità personali per ogni soggetto in età evolutiva, a partire dai «diversamente abili». Nonostante la presenza di un deficit, l'individuo può sempre trarre benefici dalle stimolazioni educativo-didattiche: la minorazione non può piegare o annullare l'integralità della persona, né questa può essere definita per sottrazione.

La prospettiva educativa, a differenza di quella medica e riabilitativa, infatti, è sempre attenta a sollecitare tutte le capacità di ciascuno e a fondarsi sulle risorse attive ed emergenti di ogni processo evolutivo, convinta che lo sviluppo di queste ultime permetterà di arricchire ed implementare anche tutte le altre, soprattutto quelle che appaiono ripiegate e carenti. [...] L'educazione, infatti, rifugge da ogni parzialità ed esige sempre uno sviluppo armonico, integrale ed integrato di tutte le dimensioni della persona. (*Profilo*)

Attraverso i suoi successivi segmenti — ciascuno nella sua specificità — la scuola ha il compito di aiutare ogni studente, anche quelli delle cosiddette «fasce deboli», a realizzare tutte le potenzialità in modo originalmente armonico, a diventare un cittadino responsabile e creativo nella società, una persona che sa apprendere per tutta la vita. Recita la Legge n. 53/2003 di riforma della scuola:

[...] è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea. (art. 2, «Sistema educativo di istruzione e di formazione», comma a)

Dal *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo ciclo di istruzione* si desume che, dopo il percorso complessivamente realizzato, il ragazzo dovrebbe essere in grado di:

- leggere e interpretare l'esperienza;
- elaborare, argomentare, adeguare un proprio progetto di vita che tenga conto del percorso svolto e si integri nel mondo reale;
- coesistere e condividere responsabilità con gli altri;

- pensare al proprio futuro, dal punto di vista umano, sociale e professionale, giungendo alla capacità di scegliere tra il sistema di istruzione e il sistema di formazione professionale, nel ramo secondario di secondo grado.

Il secondo ciclo, teso «alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale» (Legge n. 53/2003, art. 2, comma g). Consapevolezza rispetto alla propria esperienza, capacità di pensare al progetto di vita personale e autonomia di giudizio sono finalità educative non estranee alle possibilità di molti disabili. Parlando di autodeterminazione nella vita del soggetto in difficoltà, Wehmeyer, uno dei maggiori esperti sul tema avendo condotto molti progetti al riguardo, ritiene che ai fini educativi l'autodeterminazione sia da considerare un esito atteso. Nelle ricerche intraprese, la concepisce come set di attitudini e abilità apprese lungo il corso della vita, associate primariamente alla maturazione di istanze personali che portano l'individuo verso la vita adulta. Le caratteristiche da lui identificate (Wehmeyer, 1997) come essenziali del comportamento autodeterminato sono:

- la persona agisce autonomamente
- i comportamenti sono autoregolati
- inizia gli eventi e risponde ad essi in modo consapevole
- agisce in maniera da autorealizzarsi.

In particolare, nel *Profilo* si legge che l'impegnativo traguardo di maturazione e apprendimenti previsto alla fine del ciclo primario può ritenersi raggiunto se le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative (il fare) apprese ed esercitate nel sistema formale (la scuola), non formale (le altre istituzioni formative) e informale (la vita sociale nel suo complesso) sono state davvero formative, nel senso e «nella misura in cui sono effettivamente diventate competenze personali». È opportuno soffermarsi sull'idea di *competenza*, impiegata più volte anche nella Legge di riforma della scuola e già introdotta dal *Regolamento* sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, laddove si parla di curricoli e di ricerca metodologica (DPR n. 275/1999, artt. 8 e 13).

Dalle conoscenze alle competenze

Negli ultimi cinquant'anni, il concetto di *competenza* ha assunto molteplici significati e interpretazioni, fluttuando tra opposte tendenze: da una parte, ridotto alla padronanza di conoscenze e considerato come la messa in opera razionale

delle stesse; dall'altra, identificato con una prestazione di natura esclusivamente comportamentale. Bertagna sostiene che,

[...] anche a causa di diffuse letture incrociate (adoperarlo in sociologia con il significato nato in una teoria psicologica; oppure in pedagogia con quello attribuitogli in economia, sociologia e teoria dell'organizzazione), «competenza» è uno dei vocaboli attualmente più equivoci e sfrangiati. (Bertagna, 2004, p. 32)

Sul piano pedagogico, le competenze

[...] sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere. Mentre le capacità esprimono la forma del nostro essere potenziale, insomma, le competenze manifestano quella del nostro essere attuale, nelle contingenze date. Le une e le altre, ovviamente, sempre dinamiche, in evoluzione, visto che non solo si *può* essere diversi fino alla fine della vita, scoprire nel tempo capacità inaspettate, ma si è anche sempre diversi fino alla fine della vita, cioè si verifica, di fatto, di essere diversamente competenti, nei diversi contesti e nelle diverse situazioni che a mano a mano ci è dato affrontare. (Bertagna, 2004, pp. 42-43)

Come suggerisce anche l'etimologia del termine, in particolare il *cum* che precede il *petere*, «com-petente» è non solo chi si «muove insieme a», «con» altri in un contesto (il valore sociale della collaborazione e della cooperazione) per affrontare un compito o risolvere un problema, non solo chi si sforza di cogliere l'unità complessa anche del compito o del problema più parziale che incontra, ma chi pratica la prima e la seconda preoccupazione coinvolgendo sempre, momento dopo momento, tutta insieme la sua persona.

Nella nostra scuola è considerato competente l'allievo che sa mobilitare diverse dimensioni del Sé (intellettuali, emotive, operative, sociali, estetico-espressive, motorie, morali, spirituali, ecc.) nell'affrontare un compito, cioè se lo affronta bene e dà il meglio di se stesso. È competente il soggetto che

[...] utilizza le conoscenze e le abilità che apprende e che possiede per arricchire creativamente, in ogni situazione, il personale modo di essere nel mondo, di interagire e stare con gli altri, di affrontare le situazioni e risolvere i problemi, di incontrare la complessità dei sistemi simbolici, di gustare il bello e di conferire senso alla vita. (*Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione*, «Le articolazioni del Profilo»)

Per gli studenti disabili, ricordiamo che il «Regolamento recante disciplina degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore»

(DPR n. 323/1998) prevede la certificazione delle conoscenze, competenze e abilità acquisite. La normativa stabilisce che tutti gli allievi con deficit vengano sottoposti alle prove finali: sia coloro che, in relazione agli obiettivi generali e specifici propri di ogni indirizzo, possono conseguire il titolo di studio conclusivo, sia coloro che — avendo svolto un percorso didattico fortemente differenziato non riconducibile ai programmi ministeriali — hanno comunque diritto a vedere attestate competenze e abilità raggiunte, ai fini dell'inserimento lavorativo e dell'iscrizione ai corsi di formazione professionale.

Le disposizioni sulla valutazione e sulla partecipazione agli esami degli studenti in situazione di difficoltà rappresentano la conclusione coerente di una duplice scelta culturale e educativa adottata nel nostro Paese. In primo luogo significa riporre fiducia nella funzione di stimolo allo sviluppo che la frequenza della scuola può esercitare nei confronti dei soggetti in difficoltà; in secondo luogo rimanda al principio della differenziazione dei percorsi formativi all'interno di un contesto comune. Il sistema scolastico, che rappresenta un tassello generativo rispetto alla maturazione personale, deve sostenere l'itinerario di scoperta e realizzazione del Sé, mettendo in campo tutte le risorse reperibili al proprio interno e nel territorio, prevedendone una sinergica composizione.

Nel rapporto tra soggetto disabile e scuola, «l'accoglienza si traduce in conoscenza e, attraverso il progetto formativo, diviene accompagnamento che guida l'allievo a “volare” verso il futuro. Questa responsabilità, indirizzata a trasformare l'esperienza di vita in orizzonte di attesa, assume la denominazione di orientamento» (Pavone, 2001b, p. 299), rivolto alla futura collocazione sociale. D'altra parte, l'esperienza ha dimostrato che gran parte dei soggetti con minorazione fisica o sensoriale, adeguatamente seguiti in ambito scolastico e successivamente collocati in una normale occupazione, esprimono abilità di studio e lavorative piene a tutti gli effetti. Anche tra i disabili intellettivi sono sempre più numerosi gli inserimenti in ambienti di lavoro non protetti, per lo svolgimento di mansioni semplici, adeguate a soggetti con capacità ridotte.

La portata pedagogica del portfolio

A conclusione dell'iter formativo, il sistema scolastico dovrebbe mettere in grado i giovani di gestire personalmente la propria crescita culturale e professionale, da considerarsi «come la competenza delle competenze». Pellerey sostiene esplicitamente che, nella nostra società conoscitiva, «apprendere ad apprendere è considerato l'obiettivo fondamentale di una formazione che si estenda lungo tutto l'arco della vita» (Pellerey, 2004, p. 272).

I principi che animano il progetto di educazione e di istruzione nazionale, altrettanto quanto le scelte culturali adottate — in particolare la *personalizzazione dei piani di studio* e la valorizzazione del concetto di acquisizione di *competenze* come traguardo conclusivo dell'iter formativo e scolastico — vengono ad assumere un valore orientativo nei confronti dell'operatività degli insegnanti, perché li indirizzano a mettere a fuoco per ciascun allievo, con maggiore impegno per quelli in difficoltà, itinerari di insegnamento-apprendimento commisurati agli effettivi potenziali di apprendimento individuali, traducibili in programmi didattico-metodologici e strumenti validamente coerenti. Iori chiarisce che anche il programma, come il progetto, è destinato al futuro, ma ha una valenza più pratica e immediata.

Il «sapere», il «saper fare», il «saper essere» nei diversi contesti formativi in cui si dà scambio di conoscenze e relazione intersoggettiva non possono [tuttavia, ndr] essere ridotti alla capacità di applicare determinate procedure senza specifici riferimenti epistemologico-scientifici e senza un orizzonte più vasto di progettualità esistenziale. (Iori, 2000, pp. 141-142)

Come si è già detto, fra i dispositivi di valutazione e orientamento, il portfolio viene preferito perché capace di documentare l'evoluzione dei miglioramenti nelle prestazioni dell'allievo, considerato nella sua globalità di persona impegnata in un processo di formazione. Nella moltitudine di definizioni elaborate dalla letteratura scientifica dell'ultimo ventennio in campo educativo, una proposta che ne coglie il significato pedagogico fondamentale è quella di Harlin et al., per i quali il portfolio è «un sistema multidimensionale che fornisce agli insegnanti un'immagine completa delle abilità dello studente e di come si sono sviluppate» (Comoglio, 2001, modulo 6, p. 3). Altri ricercatori propongono una definizione più estesa, nella quale vengono precisate le componenti essenziali che lo caratterizzano:

[...] una raccolta finalizzata del lavoro dello studente, che mostra allo studente e agli altri gli sforzi, il progresso o il successo dello studente in aree scelte e includente, al minimo: a) la partecipazione dello studente alla selezione del contenuto del portfolio; b) i criteri per la selezione; c) i criteri per giudicare il merito; d) l'evidenza dell'autoriflessione dello studente. (Comoglio, 2001, modulo 6, p. 3)

Secondo Pellerey, il portfolio è un dispositivo che si appoggia agli strumenti dell'osservazione sistematica — per decidere se una determinata competenza è stata raggiunta o meno — e della capacità narrativa del formando, cioè dell'abilità nel raccontare e giustificare le scelte operative compiute o da compiere, descrivendo la successione delle operazioni nel contesto di una situazione problematica coinvolgente la competenza in esame. Per questo, si conferma come uno degli

strumenti più idonei a raccontare la storia dei tentativi, dei successi e degli insuccessi, dei problemi scolastici ed extrascolastici del minore, di come sa essere o sa stare con gli altri.

I vantaggi che possono derivare dal suo utilizzo sono molteplici. Innanzitutto, esso si propone come strumento in grado di valorizzare il coinvolgimento dello studente, lungo il processo di formazione e apprendimento, nell'impegno a selezionare e conservare la sua produzione personale nel tempo, e a valutare il proprio lavoro. Inoltre mostra la crescita delle sue performance, segnalata dai cambiamenti nelle prestazioni e nei prodotti; ancora, può favorire la collaborazione fattiva tra allievo e docente, in tutte le varie fasi dell'iter didattico. Sul piano metodologico, le sue potenzialità sono state così evidenziate:

- è potenzialmente autentico e ingloba i problemi della vita reale;
- può mostrare l'ampiezza e la versatilità nel dominio, attraverso le esemplificazioni di molteplici forme di lavoro in esso incluse;
- può favorire la consapevolezza e il controllo dei processi di apprendimento (stile cognitivo, strategie di apprendimento, metodo di studio) (Varisco, 2000, pp. 159-169).

Per tutte queste ragioni, il portfolio può essere considerato espressione di valutazione:

- *autentica*, in quanto coinvolge lo studente in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale. L'enfasi è sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate sul ricordo di fatti isolati (Winograd e Perkins, 1996, pp. 1-11);
- *formativa e incoraggiante* (Franta e Colasanti, 1993, p. 656), nella misura in cui non si limita al censimento di lacune ed errori, ma evidenzia altresì le mete raggiunte, pur se minime; valorizza le risorse personali e gli sforzi compiuti; indica le condizioni da curare perché una prestazione migliori;
- *orientativa*, poiché mira alla costruzione di un concetto realistico di sé, a favorire una equilibrata vita di relazione e a orientare e motivare verso le future scelte personali; pertanto ha riflessi positivi sul processo di maturazione della personalità e sulla *educazione alla progettualità personale* (Viglietti, 1989b, p. 584).

Il portfolio nella scuola

La prassi e la letteratura insegnano che il portfolio non rappresenta una novità assoluta nella tradizione scolastica del nostro Paese, sebbene prima e fuori

dal contesto della riforma sia stato interpretato e utilizzato in ambiti circoscritti, in riferimento a particolari discipline o indirizzi di formazione professionale. La sua introduzione generalizzata nel sistema di istruzione e di formazione si inquadra in uno scenario normativo che esalta le autonome responsabilità delle singole scuole, in ordine alla didattica e alla valutazione degli studenti. In particolare, ricordiamo che nella determinazione del curriculum, ciascuna istituzione

[...] tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie. [...] Agli studenti e alle famiglie possono essere offerte possibilità di opzione. (DPR n. 275/1999, art. 8, comma 4)

Quanto alla valutazione, le disposizioni generali si trovano nella Legge di riforma della scuola:

La valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici al fine del passaggio al periodo successivo; il miglioramento dei processi di apprendimento e della relativa valutazione, nonché la continuità didattica, sono assicurati anche attraverso una congrua permanenza dei docenti nelle sedi di titolarità. (Legge n. 53/2003, art. 3 comma 1a, «Valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema di istruzione e di formazione»)³

Come è noto, il processo di valutazione per gli studenti disabili trova esplicitazione nella Legge quadro sull'handicap (n. 104/1992), alla quale il testo di riforma fa esplicito rimando; è utile riportare alla memoria quanto si prevede al loro riguardo:

Nella valutazione degli alunni handicappati da parte degli insegnanti è indicato, sulla base del piano educativo individualizzato, per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline.

Mentre la Legge di riforma non parla espressamente del portfolio, ne troviamo un primo riferimento esplicito nelle disposizioni iniziali che l'hanno resa applicativa,

³ Indicazioni specifiche per la scuola primaria e per la secondaria di primo grado vengono precisate nel Dlgs n. 59/2004, rispettivamente agli articoli 8 e 11; inoltre, vengono forniti ulteriori chiarimenti interpretativi e istruzioni con la CM n. 85/2004, «Indicazioni per la valutazione degli alunni e per la certificazione delle competenze nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado».

in particolare nelle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*, e nel disposto di accompagnamento del Dlgs n. 59/2004, dove si legge:

Il processo di personalizzazione degli interventi formativi, previsto per l'intero periodo scolastico di ciascun alunno, trova la sua concreta espressione nell'impiego del *Portfolio* delle competenze, costituito dalla documentazione essenziale e significativa delle esperienze formative dell'alunno e dalla descrizione delle azioni di orientamento e valutazione del medesimo. Il *Portfolio* al cui aggiornamento concorre l'équipe dei docenti, d'intesa con la famiglia, viene gestito nel contesto delle competenze attraverso le quali si esprime la funzione tutoriale. (CM n. 29/2004, «Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59. Indicazioni e istruzioni»)⁴

Secondo il legislatore, l'adozione del portfolio può avere una interessante ricaduta formativa nei confronti di tutti gli attori coinvolti nella sua costruzione: docenti, allievo, familiari.

La riflessione critica sul Portfolio e sulla sua compilazione, costituisce un'occasione per migliorare e comparare le pratiche di insegnamento, per stimolare lo studente all'autovalutazione e alla conoscenza di sé in vista della costruzione di un personale progetto di vita e, infine, per corresponsabilizzare in maniera sempre più rilevante i genitori nei processi educativi. (CM n. 29/2004)

In senso lato, il portfolio è un *mediatore di apprendimento* (Pavone, 2004b) che sostiene il protagonismo dei soggetti coinvolti: il docente, lo studente, i genitori. In questa prospettiva, esso traduce nella azione pratica i significati più alti del concetto di educazione che, secondo alcuni studiosi di matrice psicanalitica, rimanda a quello di crescita.

La crescita implica una relazione di reciprocità e una doppia attività: di chi fa crescere e di chi cresce, entrambi poli attivi di una relazione. Infatti la dimensione creativa nel processo di crescita consiste nella elaborazione attiva di quanto si riceve reciprocamente, il che presuppone ovviamente la disponibilità a ricevere, oltre che a dare. (Blandino e Granieri, 2002, p. 44)

In altre parole: un insegnante (o un genitore) che, nel momento in cui insegna/educa, non impari dal minore, difficilmente sarà un buon insegnante (o genitore) e molto probabilmente ridurrà la sua azione a una mera trasmissione ripetitiva di contenuti, come la «madre burocratica».

⁴ In seguito, l'Autorità scolastica ha fornito dettagliate linee guida per la elaborazione, compilazione e gestione del portfolio da parte delle istituzioni scolastiche con la CM n. 84/2005, «Linee guida per la definizione e l'impiego del Portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione».

Il portfolio e gli studenti disabili

Così come per tutti i minori, anche per il disabile è intrinseca al processo formativo la finalità di promuovere, per quanto possibile, lo sviluppo delle potenzialità evolutive personali. Lepri suggerisce che bisogna dotarsi della capacità di sognare sulle persone disabili:

Sappiamo che si diventa grandi se qualcuno ha pensato che questo sia possibile. [...] L'immaginario deve funzionare per i bambini normali, ma anche per i bambini disabili, altrimenti non diventano «grandi», non crescono. (Lepri, 2003, p. 111)

Prima in famiglia e poi a scuola, occorre dare una scadenza ai sogni, trasformare l'immaginario in traguardi educativi e didattici concreti: prevedere degli obiettivi, verificarli e modificarli se non sono stati acquisiti, riadattando il progetto. Occorre anche che lo studente in difficoltà possa confrontarsi con i suoi limiti, in modo proporzionato all'età e sempre accompagnato da una opportunità.

In questa ottica, durante il percorso scolastico è importante indirizzare lo studente a raccogliere i lavori che testimoniano le mete raggiunte (nonché le aree di debolezza ancora presenti), a riflettere criticamente su di esse, perché questa impostazione contribuisce a sollecitare in lui le capacità di autovalutazione e autoregolazione delle acquisizioni conseguite e consente di maturare indicazioni orientative attendibili.

Essendo costruito con la collaborazione dell'allievo, nel portfolio vengono esaltati l'iniziativa individuale — è il minore che contribuisce a selezionare le sue produzioni più significative e a giustificarle —, la responsabilizzazione, la disponibilità a mettersi in discussione. Inoltre, questo dispositivo indirizza a rivolgere l'attenzione anche a competenze non strettamente curricolari, quali quelle di fare progetti, raccogliere e decodificare informazioni, utilizzare la rete informatica, reperire materiale documentario, spostarsi nel territorio, ecc. Soffermandosi a constatare il cammino percorso e i progressi ottenuti, il soggetto compie passi importanti rispetto all'affermazione dell'autonomia personale; senza contare che la presa d'atto dei cambiamenti migliorativi dimostrati rappresenta una formidabile spinta motivante all'apprendimento.

Sul piano operativo, poiché il percorso di inclusione dell'alunno in difficoltà è accompagnato e rispecchiato da una serie di documenti di progettazione e valutazione previsti dalla Autorità scolastica — *Profilo Dinamico Funzionale e Piano Educativo Individualizzato* — è opportuno che questi vengano integrati con un repertorio di strumenti didattici mirati sia all'osservazione, alla rilevazione e alla valutazione delle competenze iniziali possedute stabilmente, sia all'aprez-

zamento di quelle che egli va costituendo e consolidando progressivamente, durante il processo di apprendimento.

L'utilizzo del portfolio con l'allievo disabile stimola il docente a esplicitare con più cura le tappe del proprio lavoro formativo, a riflettere sulla base di una documentazione longitudinale sulla qualità della propria azione didattica, a fare il punto della situazione ed eventualmente a riprogettare il percorso, sul riscontro dei traguardi manifesti, introducendo innovazioni migliorative. Non va trascurato il fatto che il portfolio, se utilizzato come strumento mediatore della comunicazione tra scuola, famiglia e istituzione sanitaria, può contribuire ad arricchire i rapporti interpersonali e interprofessionali; soprattutto, può aiutare gli interlocutori a superare lo stereotipo del disabile considerato come «eterno bambino», offrendo testimonianza dinamica delle tappe effettivamente conseguite.

Il riconoscimento dell'utilità del portfolio a scopo valutativo e orientativo per l'allievo in difficoltà non assume tuttavia i contorni di una scelta di campo acritica e irrealistica. La prudenza pedagogica e il realismo didattico impongono di non considerarlo la «panacea» dei problemi dell'attività di formazione. In effetti, anche un primo impiego sperimentale del dispositivo, adattato al soggetto disabile, è sufficiente per portare alla luce alcune delle non poche questioni aperte: ad esempio, il problema di come produrre apprendimento vero e significativo che abiliti e mobiliti idee, concetti, processi di pensiero complesso e metacognitivo; il raccordo tra l'apprendimento scolastico e la costruzione del progetto personale nelle esperienze di vita; il rapporto tra l'azione autovalutativa dell'allievo e il sistema di valutazione in atto; la collaborazione tra docente specializzato per le attività di sostegno, docente *tutor* e colleghi di classe. La rassegna dei «nodi» di criticità non si esaurisce con questo sommario catalogo. È auspicabile che il consolidamento e l'ampliamento del suo utilizzo costruiscano buone prassi scolastiche, aprendo prospettive di soluzione in ottica propositiva e formativa.

Conclusioni

Il portfolio come strumento di integrazione scolastica

L'intento di garantire la creatività propositiva dell'individuo richiede come contropartita nel dialogo per produrre uno sviluppo una creatività propositiva dell'ambiente.

(A. Milani Comparetti)

Consuetudine vuole che un volume chiuda con un capitolo dedicato ai commenti conclusivi. A questa prassi non vogliamo sottrarci, cogliendo l'occasione per ripuntualizzare alcuni aspetti che consideriamo di particolare rilievo e per aprire — pur nella consapevolezza di non poterli approfondire — argomenti di carattere generale che, situati a margine del discorso specifico sul portfolio, inquadrano l'impiego del dispositivo valutativo nello scenario della progettazione e visione della scuola. Per comodità di sviluppo della riflessione, suddividiamo questo capitolo conclusivo in due sezioni.

I - PORTFOLIO E STUDENTI DISABILI

Uno strumento a sostegno dell'autonomia nell'apprendimento

Nel secondo capitolo abbiamo spiegato che per gli studenti disabili né il legislatore né la prassi scolastica hanno previsto strumenti valutativi specifici,

privilegiando la scelta di adottare i modelli in uso a tutti gli alunni, riferendoli agli esiti del Piano Educativo Individualizzato. Analogamente, le disposizioni che introducono il portfolio non fanno diretto riferimento agli alunni in difficoltà, ritenendosi sufficientemente cogente quanto indicato nel testo della Legge n. 53/2003 di riforma della scuola:

[...] è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza [...] garantendo, attraverso adeguati interventi, l'integrazione delle persone in situazione di handicap a norma della Legge 5 febbraio 1992, n. 104. (art. 2, comma c).

Se per un verso la parsimonia, se non addirittura l'assenza, di cenni all'utilizzo del portfolio per gli studenti disabili può aver provocato presso insegnanti e genitori un qualche disorientamento iniziale, per altro verso possiamo prenderne atto con una sorta di sollievo, poiché la mancanza di indicazioni di dettaglio lascia al mondo della scuola la responsabilità di pensare gli adattamenti più adeguati alla varietà dei casi e delle situazioni. Opportunamente, non esiste un prototipo di portfolio predisposto *ad hoc* per gli alunni con deficit; spetta ai docenti della singola istituzione scolastica e dei singoli consigli di classe, sentite le famiglie, progettarne gli adeguamenti a partire dal modello concepito per la generalità degli allievi.

Tenendo presente che l'impianto e i contenuti del portfolio devono rispondere a caratteristiche di significatività ed essenzialità, durante l'intenso lavoro dedicato alla sua costruzione è importante mantenere ben chiaro il riferimento alla sua funzione e finalizzazione. La questione assume diversi risvolti: il primo fra tutti concerne la valenza insieme valutativa e orientativa del dispositivo. Attraverso le evidenze in esso contenute (la documentazione dei progressi raggiunti, dei processi e delle strategie poste in essere nel corso dell'apprendimento, nonché dei supporti tecnologici e degli aiuti necessari per imparare) il portfolio consente di rileggere la «storia» personale, segmento dopo segmento di scolarità, dall'infanzia alla preadolescenza. La lettura longitudinale dei dati porta alla luce l'identità dinamica del disabile come soggetto impegnato ad apprendere. Tramite il suo impiego, viene sollecitata la sua autonomia nella conduzione consapevole del percorso verso la conoscenza scolastica ed extrascolastica. Il dispositivo permette allo studente e alle figure adulte di riferimento di fare un bilancio ragionato e condiviso dei risultati manifesti, nella prospettiva delle scelte future.

Nel presente lavoro, abbiamo insistito sia sugli aspetti di contenuto del portfolio (descrizione e certificazione delle competenze) sia sulle dimensioni metodologiche, processuali, metacognitive che lo strumento sollecita e di cui registra l'emergenza (variabili cognitive ed extracognitive: emotive, affettive,

motivazionali, attitudinali), che hanno un valore marcatamente orientativo. La potenzialità formativa del portfolio per il disabile sta nel fatto che il dispositivo, fra l'altro, stimola a:

- raccogliere le testimonianze dei traguardi e dei progressi raggiunti
- riflettere criticamente sulla propria produzione
- costruire una immagine realistica e positiva di sé
- rinforzare l'autostima e la motivazione ad apprendere
- autovalutarsi e mettersi in discussione.

Contribuendo alla costante, pur se lenta, definizione della personalità del soggetto in difficoltà, favorisce un percorso di decondizionamento vantaggioso, che aiuta l'ambiente scolastico a risalire la china di uno stereotipo diffuso, secondo cui il disabile è persona permanentemente «in difetto». Inoltre, lo strumento riconduce l'attività educativa, didattica e valutativa nei binari che la caratterizzano: quelli squisitamente culturali e formativi, lasciando sullo sfondo, fuori campo, le azioni sanitarie e riabilitative.

In questa direzione, è fondamentale che i docenti, curricolari e di sostegno, si accingano con impegno convinto, intelligente e sensibile, a costruire le sezioni del portfolio che il legislatore definisce «obbligatorie da strutturare liberamente» e quelle «consigliate la cui strutturazione è libera». Come abbiamo detto, si tratta di parti caratterizzate da una particolare connotazione formativa e orientativa in quanto, tramite la rilevazione degli esiti degli apprendimenti formali e informali, consentono di evidenziare il valore educativo dei diversi insegnamenti, e di promuovere la riflessione continua dell'alunno sul proprio apprendimento. In modo particolare, gli aspetti relativi all'«autovalutazione» e alla «narrazione delle esperienze significative dell'alunno», gestiti dal soggetto stesso e dai suoi familiari a complemento delle sezioni valutative tradizionali, enfatizzano nel portfolio le caratteristiche di dispositivo che, da un lato, spinge l'allievo a comprendere meglio se stesso e dunque a coinvolgersi attivamente nel perseguimento dei propri obiettivi formativi; dall'altro permette alla famiglia di cooperare alla narrazione della storia formativa del figlio, in una prospettiva aperta al domani.

Coinvolgere i genitori

«Finalmente conosco quello che mia figlia può fare e non solo quello che non può fare!», commenta un genitore coinvolto nella predisposizione del portfolio. Quando i genitori sono informati sulle finalità e sugli obiettivi del dispositivo dovrebbero diventarne i maggiori sostenitori, anche perché lo strumento permette loro di avvicinarsi alle procedure a volte «misteriose» della valutazione scolastica.

In particolare, come abbiamo ampiamente sottolineato, le evidenze inserite nel dossier del portfolio di allievi disabili dovrebbero contribuire a far emergere le conoscenze, le abilità e le competenze dello studente, piuttosto che le difficoltà e i limiti. Dobbiamo dunque aspettarci che la famiglia accetti positivamente il nuovo documento, che si aggiunge e integra quelli conosciuti e consolidati, e che di conseguenza sia ben disposta a collaborare alla sua compilazione.

Il suo ruolo, seppure non di natura strettamente tecnico-didattica ma piuttosto informativa e educativa, va considerato prezioso e tutt'altro che marginale. La famiglia di fatto possiede tutta una serie di informazioni che la scuola non è in grado di rilevare, perché difficilmente osservabili nel contesto d'aula, ma che risultano fondamentali ai fini della valutazione orientativa: riguardano abitudini, attitudini, convinzioni, atteggiamenti, motivazione nei confronti della scuola e dell'apprendimento, che il soggetto matura ed esprime più spontaneamente in ambiente extrascolastico. Questi comportamenti possono essere sintonici, ma a volte anche distonici rispetto a quelli adottati a scuola.

Un atteggiamento di apertura da parte della scuola nei confronti della famiglia, che si concretizza nell'abitudine a colloqui condotti con frequenza sistematica, sui contenuti e sulle strategie adottate per corrispondere alle potenzialità e difficoltà del figlio, può favorire l'instaurarsi di quella «fiducia di base» essenziale all'integrazione delle competenze e dei punti di vista. Tale collaborazione, feconda durante il corso degli anni scolastici al fine di promuovere la continuità dello sviluppo in senso orizzontale, diventa quanto mai importante al termine del ciclo, nella prospettiva della continuità educativa e didattica verticale, quando il portfolio viene riconsegnato dagli insegnanti ai genitori, in occasione della scelta del nuovo grado di istruzione e dell'istituto scolastico.

L'esperienza insegna che non è sempre facile mantenere vivi atteggiamenti di cooperazione tra scuola e famiglia; non di rado accade infatti che l'atteggiamento reciproco sia viziato da preconcetti o interpretazioni frettolose. Da parte dei genitori vi possono essere aspettative troppo ambiziose (o al contrario indifferenza per l'assenza di aspettative) sull'affermazione personale del figlio, che compromettono il rapporto con i docenti; oppure la tendenza a «negoziare» (se non a «imporre») interventi o scelte squisitamente didattici di competenza dei docenti. Da parte degli insegnanti vi può essere, ad esempio, la tendenza a considerare la scuola troppo autoreferenziale e di conseguenza il dialogo con i parenti inutile, o a concepire i genitori come fruitori passivi del servizio. Le difficoltà possono essere inoltre aumentate dal partenariato con gli specialisti della sanità, per gli aspetti programmatici relativi al Piano Educativo Individualizzato.

Comunque, occorre avere ben presente che la collaborazione è un valore inestimabile, da conquistare e custodire per il bene dello studente, che la stessa

va alimentata attraverso confronti sistematici e non estemporanei, su argomenti sostanziali e non evanescenti ed elusivi. La cooperazione va condotta da parte di tutti con disponibilità a comunicare in modo autentico, sincero e rispettoso, per cercare prospettive di scelta responsabilmente condivise.

La continuità fra ordini di scuola

La funzione documentale del portfolio è particolarmente preziosa al momento del passaggio dell'alunno da un ordine di scuola al successivo. Le fasi di cambiamento vanno infatti ben monitorate per favorire la continuità, evitando all'allievo, specie se problematico, le difficoltà connesse alla mancanza di conoscenza e all'inevitabile lentezza del riconoscimento. In queste contingenze, il portfolio può rappresentare un prezioso veicolo per lo scambio di informazioni — tra docenti, tra insegnanti e genitori, tra operatori scolastici, altri specialisti e educatori — e per la progettazione delle attività educative e didattiche. Non essendo previsto un modello uniforme di portfolio, per ovvie ragioni di rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, si renderà opportuna e feconda una ancora più stretta e intensa collaborazione fra gli insegnanti curricolari e di sostegno di ordini di scuola contigui, nell'intento di confrontare i rispettivi modelli e sottostanti criteri di elaborazione, nonché le modalità di coinvolgimento di studenti e famiglie.

Un'interessante esortazione per gli insegnanti, una volta concluso un ciclo di istruzione, può essere quella di monitorare comunque l'evoluzione del percorso scolastico dell'allievo negli anni futuri, seguendolo diacronicamente attraverso i successivi portfoli, in collaborazione con i docenti che verranno. Il suggerimento riveste una molteplicità di significati nei confronti degli allievi disabili. Innanzitutto consente di verificare la qualità del consiglio orientativo ed eventualmente introdurre opportuni adattamenti a beneficio dello studente. Quanto agli insegnanti, questa conoscenza proiettata nel domani può permettere di migliorare il loro complessivo *know how* formativo e orientativo e affinare, in base alla riflessione critica sull'esperienza compiuta, le proprie competenze professionali di intuizione e di giudizio pedagogico e le proprie pratiche autovalutative. In prospettiva più generale, la presa d'atto dei cambiamenti e della maturazione che il soggetto dimostra nel trascorrere del tempo — in conseguenza dell'esperienza scolastica e di vita — può avere delle influenze benefiche presso i docenti dei primi segmenti di scolarità: permette infatti di constatare l'effettiva crescita del disabile, dunque può alimentare nella loro mente la convinzione che lo scolaro/bambino in difficoltà diventerà un adulto; una tale consapevolezza non può che avere ricadute positive sull'attività didattica quotidiana.

II - IL PORTFOLIO: STRUMENTO DI INTEGRAZIONE SCOLASTICA

Integrazione in classe

La letteratura scientifica, in modo particolare quella nordamericana, sostiene l'impiego del portfolio come strumento suscettibile di promuovere un clima di collaborazione e di solidarietà fra i compagni di classe, attraverso i vari passaggi che ne presiedono la costruzione: dall'individuazione degli obiettivi da perseguire, alla condivisione dei criteri di valutazione, alla discussione sui criteri di selezione delle evidenze da inserire nel dossier, alla scelta effettiva delle produzioni. Tutte queste operazioni dovrebbero essere compartecipate con il gruppo dei pari, quale occasione di crescita individuale e comunitaria, favorendo la conoscenza dei rispettivi traguardi e progressi e di conseguenza l'accettazione reciproca. Come abbiamo detto, i ricercatori suggeriscono che in classe siano organizzate vere e proprie «conferenze» in cui ciascun alunno presenta il proprio portfolio prima ai compagni e in seguito ai genitori.

Nel nostro Paese, il legislatore ha introdotto il portfolio insistendo sul suo utilizzo come strumento didattico idoneo a favorire la personalizzazione dei processi formativi scolastici, ma ha lasciato in ombra le possibili ricadute positive sugli aspetti socializzanti dell'esperienza in aula. Questa rarefazione, se non assenza di riferimenti espliciti alla dimensione comunitaria potrebbe dare spazio a interpretazioni unilaterali, in senso individualistico, della proposta formativa che sta alla base del progetto di riforma della scuola. In una prospettiva di «scuola-azienda», i docenti di classe potrebbero predisporre e gestire i diversi piani di studi personalizzati/portfoli dei singoli allievi in modo «individuale», garantendo che ciascuno segua il proprio percorso, senza bisogno di aperture e attenzioni sensibili alla solidarietà. A questo proposito, è il caso di ricordare quante volte, nella nostra originale attuazione del processo di integrazione scolastica — caratterizzata da una configurazione «a macchia di leopardo» (Pavone, 2003, pp. 58-68) — la programmazione individualizzata per gli alunni in difficoltà sia stata interpretata in un'ottica separatista. In troppe situazioni si deve constatare che il PEI rischia di trasformarsi in un sofisticato strumento di allontanamento dal gruppo, soprattutto se supportato da un apparato di opzioni a carattere isolazionista (rapporto 1:1 tra insegnante di sostegno e allievo, utilizzo permanente dell'«auletta di sostegno», inesistenti rapporti con i compagni); questa poco educativa e poco scientifica tradizione potrebbe consolidarsi con l'impiego del portfolio.

Abbiamo in più occasioni preso posizione nel senso che il soggetto in difficoltà può e deve usufruire di esperienze di confronto cognitivo con i coetanei e di situazioni apprendimento cooperativo e tutoriale, nelle quali si moltiplicano i

modelli e gli stimoli a imparare. Coerentemente, pensiamo che il portfolio possa costituire un dispositivo in grado di rafforzare lo spirito comunitario fra i pari. Se l'alunno con deficit è protagonista di esperienze di apprendimento significative insieme ai compagni, è naturale conseguenza che gli stessi sentano il desiderio di condividere con lui la soddisfazione per i traguardi raggiunti e che lui possa reciprocamente desiderare di esperire quelli conseguiti dai coetanei.

È interessante riferire a titolo di esempio, la «buona prassi» realizzata in una classe di scuola primaria¹ nella quale, per tradizione decennale, tutti gli alunni — non solo il bambino in difficoltà — vengono valutati secondo il criterio individuale, in relazione ai miglioramenti registrati nello scorrere del tempo, piuttosto che secondo il criterio normativo/oggettivo. L'idea si è concretizzata nel costruire un grande albero in legno, appeso alla parete, su cui ciascun alunno ha la facoltà di appendere la propria fotografia, quando dimostra un apprezzabile miglioramento rispetto allo stato precedente, in una qualsivoglia attività scolastica (figura 1). L'immagine è accompagnata da una didascalia in cui spiega dove ha ottenuto il

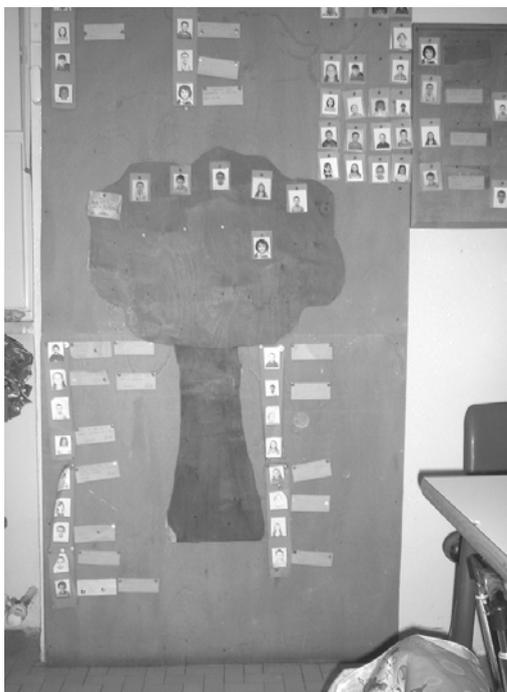


Fig. 1 Esempio di buona prassi in una scuola primaria.

¹ L'idea è dell'insegnante Michele Catalano, in servizio nel Circolo Didattico «Marconi» di Collegno, Torino.

cambiamento; più questo è stato grande, più in alto rispetto al tronco, ai rami o alle fronde può collocare il proprio autoritratto. La decisione non è individuale: la proposta può venire dal singolo bambino, da un compagno o dal gruppo e viene discussa insieme. La fotografia rimane appesa per quindici giorni, dopo di che viene spostata su un cartellone collocato a fianco dell'albero, a testimonianza permanente dei progressi accumulati nel tempo. L'esperienza rappresenta una bella occasione per condividere fra i pari e con l'insegnante il momento valutativo e per approfondire la conoscenza reciproca.

Se il progetto scolastico dell'allievo disabile va incardinato nella prospettiva del Progetto di vita, dunque se l'apprendimento è finalizzato a fornire strumenti formativi e culturali utili all'inserimento attivo nel tessuto sociale e in futuro lavorativo, allora risulta per lui fondamentale poter fare esperienze di vita comunitaria in ogni fase della scolarità. Altrettanto importante per gli altri alunni componenti la comunità classe — che come ha insegnato Dewey incarna un importante momento di vita della comunità sociale — è conoscere e apprezzare le tappe del percorso di crescita e maturazione dell'alunno in difficoltà.

Integrazione nella scuola

La gestione del portfolio trova in classe lo scenario privilegiato di realizzazione, nel contesto di una collaborazione stretta tra insegnanti, allievi, famiglie. Il dispositivo può esprimere un nuovo modo di impostare la valutazione nella scuola, intesa come processo partecipato fra i soggetti coinvolti a vario titolo, con funzioni diverse. Anche per questo, la sua introduzione chiama in causa una concezione dinamica e aperta dell'istituzione scolastica nel suo insieme. In una scuola impostata come comunità di apprendimento, in cui si respira un buon clima socio-emotivo e i rapporti interpersonali non sono appiattiti sul ruolo formale, tutti i componenti — il dirigente, lo staff, i docenti, gli studenti, i genitori — sono proiettati a condividere valori, a rispettarsi reciprocamente nello svolgersi dell'esperienza curricolare, a migliorare le condizioni di apprendimento, a incrementare gli stimoli intellettuali, a portare avanti sperimentazioni educative e didattiche partecipate, a intraprendere progetti, a potenziare lo sviluppo personale, a sostenere gli allievi in difficoltà. Se tutti, dal capo istituto agli studenti, si pongono nell'ottica di imparare e di favorire l'apprendimento altrui, l'istituzione scolastica diviene un luogo in cui il «prendersi cura», la cooperazione e lo spirito comunitario rappresentano la norma e la normalità.

In un contesto in cui sono permanentemente attive reti di sostegno cognitive e formative, l'utilizzo del portfolio promuove nuove occasioni di confronto e

ricerca fra gli attori, ciascuno con le rispettive competenze. Tutti partecipano a creare situazioni che animano l'apprendimento, collaborano a costruire e a gestire il dispositivo.

In questo scenario, gli allievi possono arrivare a comprendere meglio se stessi e contribuire al perseguimento degli obiettivi formativi propri e altrui; può migliorare in modo sostanziale la collaborazione fra i docenti e i genitori, impegnati ad accompagnare gli studenti nel percorso di crescita in ambito scolastico e in contesti esterni, con un occhio più sensibile per quelli più fragili; e il dirigente può contribuire ad animare un clima di collaborazione e ricerca, teso al miglioramento continuo.

L'introduzione del portfolio può effettivamente inserirsi a sollecitare il rinnovamento di pratiche scolastiche tradizionali, invitando a evidenziare e valorizzare gli aspetti relazionali, qualitativi e orientativi del processo di valutazione. La sua elaborazione tuttavia non si improvvisa; occorre che ogni scuola si attrezzi a concepire, costruire e utilizzare il dispositivo facendo leva su competenze collegiali a livello di commissioni, interclassi, dipartimenti, classi parallele e, all'interno di ciascun consiglio di classe, su rapporti di autentica collaborazione fra gli insegnanti curricolari e di sostegno. Come è noto, spetta al collegio dei docenti il compito di formulare l'impianto generale dello strumento (struttura, criteri per l'organizzazione interna dei documenti), tenendo in debita considerazione evidenti istanze di flessibilità, cosicché esso risulti applicabile alle esigenze di ciascuna classe e alle situazioni particolari di ciascun allievo. In particolare, è indispensabile che l'organo collegiale operi in stretta collaborazione con il «Gruppo HC di Istituto», per coglierne i suggerimenti e le indicazioni di adattabilità del dispositivo alla imprevedibile multiformità di condizioni originali degli alunni disabili.

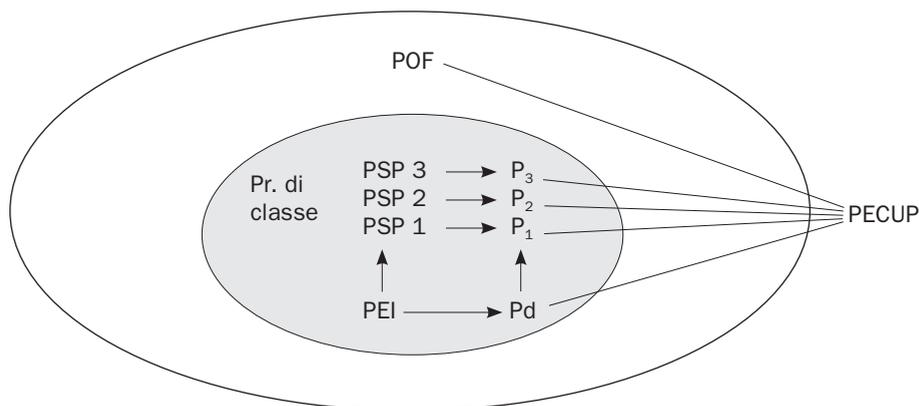
Nell'interesse della prospettiva inclusiva, riteniamo anche molto opportuno che la comunità scolastica preveda di inserire esplicitamente nel suo documento programmatico di autopresentazione — il *Piano dell'offerta formativa* (POF) — precisi suggerimenti che orientino tutti gli attori a declinare in stretto raccordo prima di tutto la progettazione individualizzata e di conseguenza il piano di lavoro di classe, il portfolio del soggetto in difficoltà e quello dei compagni di classe e di scuola. È auspicabile quindi, in ottica sistemica, pensare ai possibili collegamenti tra il portfolio e le finalità formative di scuola, nonché quelle di fine ciclo dell'istruzione di base.

La tabella 1, tratta dal lavoro di Elena Vaj (2004), pone in luce come il POF possa fungere da anello di congiunzione tra il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* e il portfolio. Il modello, non rivolto ai disabili ma sicuramente ad essi adattabile, articola il PECUP in quattro sezioni, declinate in altrettanti aspetti del POF e parti del portfolio.

TABELLA 1
I collegamenti tra Profilo, POF e portfolio

<i>Profilo</i>	<i>POF</i>	<i>Portfolio</i>
Identità e autonomia: operare scelte personali e assumersi responsabilità	Sostegno al processo di crescita e di rinforzo del livello di autostima	Imparo a fare da solo: ho imparato a rappresentare il mio mondo
Orientamento: fare piani per il futuro e adeguare il proprio progetto di vita	Orientamento: percorsi e occasioni per favorire la conoscenza di sé e l'autovalutazione	Imparo a essere: so di poter fare tante cose
Convivenza civile: coesistere, condividere, essere corresponsabili	Favorire relazioni significative con coetanei e adulti	Imparo a vivere insieme agli altri: sono stato bene insieme con i miei compagni e le mie maestre
Strumenti culturali per leggere e governare l'esperienza	Apprendimento che rinforza il passaggio dai vissuti personali ai saperi culturali	Imparo a conoscere: ho imparato e so fare tante cose

La figura 2 vuole rendere visivamente l'intreccio di nessi tra programmazione/portfolio dello studente disabile e dei compagni di classe, il Piano dell'offerta formativa di scuola e il Profilo finale del primo ciclo di istruzione:



PSP = Piano di Studio Personalizzato

Pr. di classe = programmazione di classe

PEI = Piano Educativo Individualizzato per il disabile

Pd = Portfolio per il disabile

P₁, P₂, P₃ = Portfolio

POF = Piano dell'offerta formativa

PECUP = Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione.

Fig. 2 Collegamenti tra Profilo, POF, programmazioni di classe individualizzate e portfolio.

Il portfolio e la ricerca educativa e didattica

L'impiego del portfolio come dispositivo valutativo e orientativo per tutti gli allievi, compresi i disabili, da argomento di nicchia è diventato oggetto di confronto e dibattito d'attualità sulla scena scolastica. Molti esperti lo accolgono positivamente, considerandolo la nuova frontiera della valutazione, molti insegnanti vi si applicano con rinnovate energie, altri, commentatori e addetti ai lavori, sono resi incerti dal «carico didattico» che lo accompagna, in quanto strumento da costruire e gestire accanto a quelli canonici, già densi di contenuti.

Non si può negare che sia l'aspetto di novità, sia la componente tecnica del dispositivo, sia la necessità di adattare lo strumento alla diversità dei bisogni speciali degli allievi, richiedano impegno assiduo di riflessione concertata, di studio e di tempo. La scuola non è preparata all'innovazione, né pare siano alle porte programmi di formazione, di cui in verità si sente il bisogno in tempi di cambiamento. Tuttavia, senza volere incorrere in eccessi di semplificazione, non va dimenticato che la scuola del nuovo millennio si caratterizza come contesto che assume la responsabilità della ricerca e dello sviluppo culturale e professionale in stretto legame con la comunità di appartenenza (DPR n. 275/99, art. 6). Complessità, capacità continua di autorganizzazione della proposta formativa, produzione creativa di valori e strumenti, sono significati sinergici al concetto di autonomia, chiamati a tradursi in operatività educativa e didattica. Nelle migliori intenzioni, la scuola rappresenta un progetto in costruzione continua, non una realtà consolidata: per dare forma alla propria identità è destinata a sviluppare costantemente esperienze di apprendimento «sul campo». Il docente è ricercatore non professionista, nel senso che c'è affinità tra l'interpretazione dinamica della funzione docente, l'attività di ricerca — intesa come sensibilità alla soluzione dei problemi educativi e didattici — e la capacità di costruire gli «attrezzi» che il processo di insegnamento-apprendimento richiede. Il percorso di integrazione dei disabili non ha fatto altro che incrementare la vocazione della scuola alla costante esplorazione di azioni didattiche sempre più adeguate ai bisogni educativi speciali degli alunni e al tempo stesso inclusive.

L'adozione del portfolio sollecita ancora una volta la mobilitazione delle risorse del mondo scolastico nella direzione dell'indagine, finalizzata a costruire un dispositivo valutativo e insieme orientativo rispondente al meglio alle caratteristiche di una popolazione scolastica eterogenea, comprensiva di fasce in difficoltà. Lo strumento potrà essere modificato nel tempo, in relazione alle indicazioni dell'esperienza propria e altrui, e di quelle provenienti dalla riflessione teorica. Come afferma Morin (2000): «il metodo non può costruirsi che nella ricerca: non può venire alla luce e formularsi che in seguito, nel momento in cui l'arrivo

torna a essere un nuovo punto di partenza, questa volta dotato di un metodo», di un più raffinato rigore metodologico.

Quanto ai disabili, una sempre migliore comprensione della relazione tra l'uguaglianza dei diritti delle persone e la loro diseguaglianza scolastica di fatto suscita l'inventiva didattica: la didattica della differenziazione è precisamente una modalità con cui si prendono in carico le differenze effettive tra gli individui. Agli insegnanti si richiede la capacità inesauribile di organizzare l'azione formativa in modo rispondente alle esigenze di ciascuno. Come abbiamo sottolineato, la nostra tradizione conferma che l'integrazione scolastica è un processo complesso, il quale postula la considerazione della didattica come attività di ricerca permanente: l'adattamento dinamico del portfolio per l'alunno in difficoltà si inserisce in questo tracciato. La sua costruzione e il suo utilizzo possono e devono procedere nella direzione di rafforzare in classe quel clima di «speciale normalità» (Ianes, 2006) che consente al soggetto di documentare le tracce della sua storia di studente, dall'infanzia alla preadolescenza, e di fare un bilancio ragionato e condiviso dei risultati ottenuti, nella prospettiva delle future scelte da esercitare nell'immediato futuro scolastico e/o formativo.