

LA VALUTAZIONE, NODO CRITICO DELLA RIFORMA

Materiale di lavoro per l'Assemblea / Direttivo nazionale CGD

**24 – 26 Giugno 2005
Ostello – Rifugio Parco Delta del PO**

Mario Russo, psicologo Cgd – Formatore

INDICE

PRESENTAZIONE

1° PERCORSO TEMATICO: LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI E LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

2° PERCORSO TEMATICO: IL PORTFOLIO DELLE COMPETENZE INDIVIDUALI
APPENDICE: Il Portfolio europeo delle lingue

3° PERCORSO TEMATICO: LA VALUTAZIONE DELLA QUALITA' DELL'OFFERTA FORMATIVA

PROSPETTIVA TRASVERSALE **A**: L'IDEOLOGIA DELLA PERSONALIZZAZIONE

PROSPETTIVA TRASVERSALE **B**: IL CONTESTO DELL'AUTONOMIA SCOLASTICA

PROSPETTIVA TRASVERSALE **C**: SISTEMA COERENTE O CONFUSO FASTELLO?

PRESENTAZIONE

La riforma dei cicli scolastici voluta dall'attuale maggioranza ha iniziato a produrre nell'anno scolastico 2004-2005 i primi esiti controversi derivanti dalle sue premesse ideologiche e culturali, tra le altre cose nell'ambito delle modalità di valutazione degli apprendimenti maturati e della qualità complessiva del sistema.

I decreti, le direttive e le circolari applicative emanate negli ultimi mesi sulla valutazione nelle scuole del primo ciclo (primaria e secondaria di 1° grado) hanno stravolto il sistema finora vigente per sostituirlo con un agglomerato confuso di proposte, suggerimenti, prefigurazioni di successive novità, che finiscono per lasciare le scuole prive di linee direttive unificanti e le famiglie incerte o del tutto disinformate su quanto sta accadendo. L'autonomia degli istituti scolastici è utilizzata come paravento per giustificare l'assenza di regole e di criteri unificanti sul territorio nazionale, oltretutto su una questione di grande rilevanza per il percorso formativo qual è quello della valutazione degli apprendimenti raggiunti dagli studenti.

In questo materiale di lavoro sono presentati una panoramica delle principali informazioni sulle nuove modalità di valutazione nel 1° ciclo di istruzione, organizzata in alcuni **percorsi tematici**:

1. la valutazione degli apprendimenti e la certificazione delle conoscenze maturate dagli allievi
2. il portfolio delle competenze individuali
3. la valutazione della qualità dell'offerta formativa;

ai quali si intrecciano alcuni **prospettive trasversali** che ne evidenziano le connotazioni culturali e politiche:

- A. l'ideologia della personalizzazione
- B. il contesto dell'autonomia scolastica
- C. la presenza o meno di una logica di sistema.

E' certamente importante per i genitori – come per tutti coloro che operano con ruoli diversi nel mondo della scuola - essere informati su quello che sta succedendo nel campo della valutazione, per poter giudicare e prendere le loro decisioni più adeguate. La costruzione di un sistema coerente, articolato ed efficace di valutazione, assieme all'affermazione di una corrispettiva cultura della valutazione, costituisce un'esigenza imprescindibile di governo complessivo nel nuovo contesto delle risorse educative e di istruzione segnato dalla pluralità delle offerte e dei luoghi di formazione oltre che dal valore sempre maggiore della conoscenza. Inoltre, il tema della valutazione non è un problema semplicemente tecnico riservato ai docenti e agli esperti di didattica e pedagogia; al contrario, riguarda anche la possibilità per ciascuno di noi di controllare in che modo e in quale misura l'istituzione scolastica risponde all'attesa sociale di garantire a tutti i cittadini più giovani l'eguaglianza delle opportunità educative.

<p style="text-align: center;">1° PERCORSO TEMATICO LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI E LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE</p>
--

Nella percezione di genitori e studenti del primo ciclo del nuovo ordinamento scolastico (ex scuole elementari e secondarie di 1° grado) probabilmente il primo cambiamento nell'ambito delle modalità valutative ha riguardato la nuova scheda di valutazione degli apprendimenti e di attestazione dei risultati raggiunti.

Dal punto di vista normativo, la preparazione di questa novità è dovuta a diverse fonti che si sono succedute negli ultimi anni:

- il DPR n. 275/1999 (Regolamento dell'autonomia scolastica) che: assegna alle scuole la responsabilità di individuare modalità e criteri di valutazione degli alunni, nel rispetto della normativa nazionale (art. 4); assegna al ministero il compito di definire gli obiettivi generali del processo formativo e gli indirizzi generali per la valutazione (art. 8); prevede l'adozione da parte del ministero di nuovi modelli per le certificazioni delle conoscenze, competenze abilità acquisite (art. 10);
- la Legge n. 53/2003 che rimanda a successivi decreti delegati la definizione delle norme generali sulla valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione e degli apprendimenti degli studenti, secondo determinati principi e criteri direttivi (art. 3);
- il D.Lgs n. 59/2004, che dispone siano affidate ai docenti dell'"*équipe pedagogica*" la valutazione periodica e annuale degli apprendimenti e del comportamento; la valutazione dei periodi biennali ai fini del passaggio al periodo successivo, l'eventuale non ammissione alla classe successiva all'interno del periodo biennale; la certificazione delle competenze acquisite dall'allievo (articoli 8 e 11, rispettivamente per la scuola primaria e la secondaria di primo grado).

Tuttavia, a caratterizzare la nuova modalità di valutazione degli apprendimenti e delle competenze è stata soprattutto la Circolare ministeriale n. 85, emanata il 3 dicembre 2004, in un momento di forte ansia, incertezza e, in taluni casi, confusione attorno al tema della valutazione.

Qualche rilievo di legittimità è stato, d'altra parte, sollevato in merito alla opportunità di ricorrere allo strumento della circolare, firmata da un Direttore generale del Ministero, sulla materia della valutazione degli apprendimenti e della certificazione delle competenze, in relazione alle quali il Regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche prevede un iter di definizione degli indirizzi generali e dei nuovi modelli che si conclude con un decreto ministeriale.

In altri termini, l'interpretazione che, attraverso la Circolare, il ministero ha dato del nuovo quadro normativo è stata di considerare il modello di scheda di valutazione e di attestazione dei risultati raggiunti dallo studente tra le materie attribuite all'autonomia degli istituti scolastici e non più all'interno degli indirizzi generali di competenza nazionale.

In questo senso, la Circolare si caratterizza per la sua particolare "leggerezza", nel senso di limitarsi ad offrire alcune indicazioni e orientamenti, quasi dei "buoni

consigli", per sostenere processi valutativi che vengono lasciati per ogni loro aspetto all'autonomia delle istituzioni scolastiche. In questo senso, le diverse soluzioni presentate relativamente agli obiettivi, ai contenuti e agli strumenti della valutazione sono formulate nella forma di suggerimenti, esemplificazioni, proposte aperte suscettibili di integrazioni e modifiche da parte singoli istituti.

Le prime conseguenze

Per quanto riguarda gli strumenti di valutazione, la circolare n. 85/2004 stabilisce per l'anno scolastico 2004/2005 l'abrogazione dei modelli nazionali di scheda personale e di attestato finale per gli allievi della scuola primaria e della prima media; tali modelli rimangono in via transitoria ad esaurimento per gli studenti che nell'anno scolastico 2004/2005 hanno frequentato le seconde e terze classi della secondaria di primo grado.

E' necessario ricordare che, per scuola primaria, la scheda personale degli alunni della scuola elementare ha continuato negli ultimi anni a essere adottata in via provvisoria, essendo già stata abolita dal Regolamento sull'autonomia (decreto n. 275/1999) a partire dal 2000, in attesa di un nuovo modello complessivo di valutazione.

Di conseguenza, già dall'anno scolastico 2004-2005 gli istituti scolastici non ricevono più le schede di valutazione stampate dal Poligrafico dello Stato ma devono invece adottare un proprio modello di scheda e provvedere autonomamente alla stampa relativa.

Nel caso delle classi della scuola primaria e della prima media, la circolare propone alle scuole di predisporre schede personali degli allievi sul modello di quelle ministeriale adottate fino al precedente anno scolastico, con i necessari adattamenti alle nuove *Indicazioni nazionali*; viene comunque fatta salva la possibilità per ciascuna istituzione scolastica di elaborare modelli impostati diversamente (va ricordato, tuttavia, che le *Indicazioni nazionali* sono state introdotte solo *in via provvisoria* dal Decreto legislativo 59/2004).

Anche la valutazione periodica è espressa sulla base della scansione temporale (trimestre, quadrimestre, ecc.) adottata dal collegio dei docenti.

Per quanto riguarda le valutazioni globali dei livelli di apprendimento raggiunti, la circolare si limita a *proporre* di mantenere le espressioni sintetiche finora adottate (vale a dire: ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente); infatti, si ritiene che mantenere forme espressive comuni a tutte le scuole possa garantire procedure di valutazione sistematiche e oggettive. Tuttavia, se è vero questo, allora non si capisce perché non si stabilisca "*indispensabile*", proprio a garanzia della sistematicità e oggettività della nuova procedura valutativa, che le relative forme espressive siano comuni a tutte le istituzioni scolastiche,

La valutazione degli apprendimenti e del comportamento

Costituiscono oggetto della valutazione periodica e annuale:

- gli **apprendimenti** degli allievi: riguardano i livelli raggiunti nelle conoscenze e abilità individuate negli obiettivi formativi che i docenti formulano per le diverse unità di apprendimento realizzate; sono desunti, *"attraverso l'autonoma mediazione didattica dell'équipe dei docenti"*, dagli Obiettivi specifici di apprendimento (Osa) contenuti nelle *Indicazioni nazionali*;
- il **comportamento dell'alunno**, (che può sembrare una resurrezione del vecchio voto di condotta) considerato in relazione al grado di interesse e alle modalità di partecipazione alla *"comunità educativa della classe e della scuola"*, all'impegno, alla relazione con gli altri, e così via.

Modello di scheda e Portfolio delle competenze individuali

Secondo la Circolare n. 85, la scheda personale dell'alunno – che ciascuna scuola elabora autonomamente – può essere allegata al *Portfolio delle competenze individuali*, oppure farne parte strutturalmente: anche su questo la circolare si limita a rappresentare delle possibilità.

Come sarà esposto più ampiamente nella parte di questo lavoro dedicata al *Portfolio*, già il Decreto legislativo n. 59/2004, nelle allegate *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* ha previsto tra le altre cose l'adozione di questo documento, al quale sono attribuite finalità tanto orientative quanto valutative.

L'attestato finale

Anche il modello di attestato finale (quello con il quale si documenta formalmente che l'alunno ha raggiunto il livello utile per proseguire nella classe superiore) dovrà essere predisposto autonomamente da ogni istituto.

Anche in questo caso, la circolare consiglia anche di fare riferimento al modello ministeriale in uso fino al precedente anno scolastico.

Certificazione delle competenze

Conoscenze e abilità acquisite da ciascun allievo concorrono, secondo la Circolare, a promuovere le competenze personali; queste ultime formano oggetto della *"certificazione delle competenze"*, quale momento conclusivo della valutazione complessiva degli effetti e dei risultati ottenuti.

A tale proposito, non viene presentato nella Circolare nessun modello di certificazione e il Ministero si riserva, anche sulla base delle esperienze significative realizzate con l'avvio della riforma, di offrire modelli idonei a indicare le conoscenze, le competenze, le abilità acquisite e i crediti formativi riconoscibili, anche per le discipline e abilità realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente scelte dagli allievi.

La valutazione dell'insegnamento della religione cattolica

Una novità sgradevole, pericolosa e probabilmente illegittima riguarda la valutazione dell'insegnamento della religione cattolica (IRC).

Finora il modello di scheda per la valutazione dell'IRC, per gli studenti che se ne avvalevano, era indipendente dalla scheda principale che riguardava le altre discipline curricolari. Invece, negli esempi di scheda personale che la circolare n. 85/2004 propone all'adozione di ciascuna scuola è inserita (senza alcun esplicito commento) anche la disciplina della religione cattolica. Molte scuole (magari con la giustificazione del contenimento dei costi di stampa) si sono perciò sentite implicitamente legittimate ad applicare tali esempi e hanno predisposto modelli unici di schede personali, che pertanto comprendono anche la valutazione dell'IRC e che rimangono non compilati per questa parte nel caso degli allievi che non se ne avvalgono.

Questo suggerimento della Circolare n. 85/2004 non appare conforme alle leggi vigenti in materia. Infatti:

- l'art. 309 del D.Lgs. 297/1994 (Testo Unico in materia di istruzione) prevede che la valutazione dell'IRC sia redatta su "una *speciale nota* da consegnare *unitamente*" alla scheda o alla pagella scolastica" Tale norma non è stata abrogata né dalla legge n. 53/2003 né dal successivo D. Lgs. 59/2004;
- non è affatto rilevante, a questo proposito, che nello stesso D.Lgs. 59/2004 si preveda l'ora di IRC fra le attività rientranti nelle 27 ore settimanali, perché tale previsione non riguarda la materia della valutazione ma quella dell'orario annuale delle lezioni e, in ogni caso, rimane intatta la facoltà della famiglia di scegliere o non scegliere l'insegnamento religioso.
- inoltre, poiché come è noto tra le diverse fonti normative esiste una precisa gerarchia, una norma di livello superiore non può essere abrogata o resa di fatto nulla da una regola di livello inferiore, quali un decreto o una circolare ministeriale, e meno che mai dal provvedimento di un dirigente scolastico.

Oltretutto, le leggi vigenti in materia di IRC – anche se ratificano ed eseguono un'Intesa tra la Repubblica Italiana e il Vaticano che è stata oggetto di contestazione - in ogni caso hanno introdotto qualche innovazione rispetto alla situazione vigente nel regime concordatario del 1929, se non altro perché dovrebbero tendere ad assicurare (senza in realtà riuscirci efficacemente) che la libertà di coscienza e la responsabilità educativa dei genitori che si esercitano nella scelta di avvalersi o meno di questo insegnamento non dia luogo ad alcuna forma di discriminazione. Al contrario, la presenza dell'IRC nel modello comune di scheda personale - che rimane non compilata per l'alunno che non se ne avvale - rivela la non appartenenza alla religione cattolica dell'allievo nei termini di una sorta di "deviazione" o di "deroga" autorizzate dal modello normalmente prevedibile; proprio come avveniva con le vecchie pagelle precedenti alla Revisione del Concordato.

In questo senso, quei modelli di scheda personale "suggeriti" dalla circolare n. 85 e adottati autonomamente dalle scuole che comprendono anche la valutazione dell'IRC tra le altre discipline finiscono per violare le norme vigenti in questa materia.

Problemi aperti

L'esperienza del primo anno di adozione delle nuove modalità di valutazione degli apprendimenti degli allievi deve certamente essere oggetto di analisi approfondite.

Si può notare immediatamente, tuttavia, che non c'è stata da parte dell'intera istituzione scolastica una adeguata informazione e coinvolgimento dei genitori sulle modifiche introdotte e, meno che mai, sul modello di scheda che si stava adottando. Ciò, contrariamente a quanto prevede la stessa Circolare n. 85, quando afferma che *"la valutazione degli alunni comprende anche una fase riflessiva e di partecipata consapevolezza, nell'ambito della quale i genitori e gli allievi da una parte, e i docenti dall'altra, attraverso il processo di valutazione, trovano opportunità e occasioni per migliorare la relazione educativa, ovviamente nel rispetto dei ruoli"*.

Dalle prime impressioni ricevute, emerge che le scuole hanno adottato per lo più una linea "prudente", nel senso di mantenere come riferimento la scheda personale emanata dal ministero fino all'anno passato, integrandola con gli insegnamenti opzionali attivati (in alcuni casi è stato deciso di mantenere identica la scheda dell'anno prima) e, soprattutto, continuando ad adottare la medesima scala di espressioni sintetiche per le valutazioni globali (vale a dire: ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente).

Tuttavia l'ancoraggio ad un documento di valutazione omogeneo sul territorio nazionale si è rotto, è stata aperta la strada ad una elaborazione anarchica e non controllabile di modelli valutativi degli allievi.

Le possibili prospettive per il futuro non sono certo incoraggianti. Se il processo di localizzazione dei modelli di valutazione degli apprendimenti e di attestazione dei risultati raggiunti proseguirà, non sarà più possibile comparare le valutazioni tra scuola e scuola, né le valutazioni dello stesso studente nel passaggio tra scuole o periodi scolastici diversi. Anche se le modalità di svolgimento dell'esame di stato per il primo ciclo di studi rimane al momento nelle mani del ministero (anche attraverso l'apporto dell', come sarà esposto nelle pagine successive di questo lavoro), tuttavia non è chiaro come potrà essere comparabile e valutabile in modo equo ed omogeneo la storia scolastica dei diversi studenti in ordine all'accertamento delle competenze e dei crediti formativi per l'acquisizione di un titolo di studio finale che continua ad avere valore legale.

**2° PERCORSO TEMATICO
IL PORTFOLIO DELLE COMPETENZE INDIVIDUALI**

DEFINIZIONE: COS'E' IL PORTFOLIO?

Dal Nuovo Zingarelli

"Cartella in cui è raccolto e presentato, specialmente con intento dimostrativo o di campione, materiale scritto e illustrato relativo a un nuovo prodotto, a una nuova attività commerciale, a una campagna pubblicitaria"

In linea con questa definizione generale, il Portfolio è conosciuto nel mondo delle professioni come uno strumento che raccoglie opere, realizzazioni, titoli principalmente con la finalità di documentare il lavoro svolto e le competenze professionali possedute.

Trasferito nel contesto scolastico e formativo, il Portfolio, al di là delle numerose definizioni finora formulate, indica in genere **una raccolta sistematica, organizzata e finalizzata, predisposta soprattutto da studenti e docenti, che contiene prestazioni e lavori di ciascun allievo, riferite alle diverse discipline scolastiche, in grado di documentare e illustrare il percorso formativo compiuto; assieme ai criteri utilizzati per selezionarli e accompagnate da commenti dei docenti e autoriflessioni degli allievi che incoraggiano la loro attitudine all'autovalutazione.**

Tuttavia, il modo in cui il Portfolio è stato introdotto nel contesto scolastico italiano rischia di vanificare le potenzialità dello strumento, finendo per ridurlo ad un adempimento burocratico che non aiuta la progettazione di percorsi formativi adeguati alle attitudini e agli interessi degli allievi, né riesce a stimolare la comunicazione tra genitori e scuola sulla definizione di obiettivi educativi comuni.

COME SI COLLOCA NELLA RIFORMA?

Secondo alcuni esperti di metodologie didattiche, il Portfolio delle competenze individuali rappresenta la novità più significativa introdotta dalla riforma. Si può concordare o meno con questa affermazione, tuttavia in ogni caso va precisato che questa novità non è prevista espressamente né dalla Legge delega n. 53/2003 né dal Decreto legislativo n. 29/2004, ma è presente solo negli Allegati che contengono le Indicazioni nazionali per i Piani educativi o di studio personalizzati rispettivamente per i diversi cicli scolastici. Oltretutto, nel testo stesso del Decreto si afferma che l'adozione dell'assetto pedagogico, didattico e organizzativo individuato nelle Indicazioni avviene *"in via transitoria"* fino all'emanazione del relativo regolamento governativo. Come è noto, da questa 'incerta' collocazione normativa derivano molte delle opposizioni sia all'adozione del Portfolio sia, più in generale, all'assunzione dei contenuti delle Indicazioni.

Il Portfolio è lo strumento che dovrebbe accompagnare ciascun allievo nel corso della vita scolastica e formativa, rilevando le competenze via via sviluppate, nell'ottica di coglierne e valutarne le esigenze, riequilibrare le proposte educative, scoprire ed apprezzare le capacità potenziali personali e, soprattutto, stimolare all'autovalutazione e alla conoscenza di sé.

Si prevede che il *Portfolio delle competenze individuali* della scuola primaria si innesti su quello portato dai bambini dalla scuola dell'infanzia e li accompagni nel passaggio alla scuola secondaria di primo grado; a sua volta, quello della scuola secondaria di 1° grado deve innestarsi su quello portato dagli allievi della primaria e accompagnarli nel passaggio agli indirizzi formativi del secondo ciclo. La funzione del portfolio è pertanto particolarmente preziosa nei momenti di transizione tra le scuole dei diversi ordini, secondo il principio della continuità educativa.

In particolare, nella scuola primaria e secondaria di 1° grado il *Portfolio*, con annotazioni sia dei docenti, sia dei genitori, sia, quando è il caso, degli allievi, seleziona in modo accurato:

- materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere paradigmaticamente le più spiccate competenze del soggetto;
- prove scolastiche significative;
- osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;
- commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo, sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e aspirazioni personali;
- indicazioni di sintesi che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti.

Il *Portfolio delle competenze individuali* dovrebbe comprendere una sezione dedicata alla *valutazione* e un'altra riservata all'*orientamento*. E' stato rilevato in molti commenti che la presenza di entrambe le finalità crea una commistione di obiettivi tra loro differenti che rischia di togliere efficacia allo strumento. Non sempre, infatti le due finalità (valutativa e orientativa) convergono e - soprattutto se la struttura del portfolio non è definita in modo preciso e univoco - è molto alto il rischio che gli obiettivi di certificazione delle competenze maturate e degli standard di apprendimento raggiunti finiscano per lasciare in secondo piano l'attenzione al percorso formativo personale di ciascun allievo, vale a dire a tutte le esperienze di sviluppo che non trovano collocazione nel contesto scolastico.

Le Indicazioni prevedono che il *Portfolio* sia compilato ed aggiornato dal docente *coordinatore-tutor*, in collaborazione con tutti i docenti che si fanno carico dell'educazione e degli apprendimenti di ciascun allievo, sentendo i genitori e gli stessi allievi, chiamati ad essere sempre protagonisti consapevoli della propria crescita. Su questo punto, come è noto, esiste al momento un disallineamento tra le previsioni delle Indicazioni e il vigente ordinamento professionale dei docenti, che non contiene la figura del tutor ma attribuisce le funzioni previste per il tutor alla complessiva funzione docente.

Infine, si afferma nelle Indicazioni che la compilazione del *Portfolio*, oltre che il diretto coinvolgimento del fanciullo, esige la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola. In tal senso, quello della ***collaborazione e della comunicazione tra genitori e scuola costituisce uno dei banchi di prova più pertinenti per valutare la validità delle esperienze realizzate dopo il primo avvio della riforma.***

PORTOFOLIO E CULTURA DELLA VALUTAZIONE

Come ogni strumento di valutazione, anche il Portfolio può essere pienamente compreso nelle sue potenzialità e nei limiti inevitabili soltanto esplicitando la specifica cultura valutativa nella quale si colloca.

In altri termini, riflettere su uno strumento come il portfolio - ma anche su qualsiasi altro strumento di valutazione - conduce anche a interrogarsi su come si insegna, su come si apprende e sul modo in cui si sostengono i ragazzi nel loro impegno di studio.

Nei contesti scolastici, il Portfolio ha iniziato a diffondersi negli Stati Uniti alla fine degli anni '80, nell'ambito del movimento della "Valutazione autentica", per uscire dai limiti delle valutazioni basate su prove oggettive e standardizzate ad allora imperanti nel mondo anglosassone.

In sintesi, i rilievi critici più frequenti al predominio delle valutazioni standardizzate hanno messo in evidenza soprattutto alcuni aspetti:

- la valutazione, invece di essere uno strumento di controllo dell'apprendimento, diviene lo scopo dell'apprendimento stesso e le modalità di valutazione adottate (le tematiche oggetto di valutazione e il tipo di domande che vengono poste) finiscono per condizionare il modo in cui si insegna e si studia;
- la valutazione riesce a rilevare solo quello che l'allievo ha appreso (sapere), ma non riesce a predire cosa egli sa fare con queste apprendimenti (saper fare) né come si è modificato a seguito degli apprendimenti compiuti (saper essere);
- la valutazione è percepita quasi esclusivamente in funzione di scopi selettivi o di controllo formale a conclusione di un percorso di apprendimento compiuto e non per rilevare indicatori utili a sviluppare e orientare l'ulteriore apprendimento;
- la valutazione condotta esclusivamente dai docenti o da soggetti esterni alla classe non riesce a stimolare nell'allievo le attitudini all'autovalutazione e quindi l'assunzione di maggiore responsabilità rispetto al suo progetto formativo;
- le modalità di valutazione che privilegiano aspetti dell'apprendimento standardizzabili rischiano di offuscare tutte le altre forme di conoscenza che si attivano nel contesto scolastico.

In questo senso, il Portfolio è apparso come uno strumento in grado di aderire alle esperienze e agli stili di apprendimento dei singoli ragazzi, a cogliere gli interessi e le attitudini che non sono valorizzati dalla scuola, a responsabilizzare gli allievi sul proprio processo di apprendimento, a orientare e sviluppare ulteriori abilità e nuovi percorsi formativi.

E' abbastanza evidente che sono in gioco almeno **due significati, più o meno impliciti, del concetto di apprendimento**: da un lato (come avviene per lo più a scuola) l'enfasi è rivolta alle conoscenze che si acquisiscono, a come si ricordano e si recuperano per risolvere determinanti problemi; da un altro lato (come avviene nella vita reale) l'attenzione è posta non solo sulle conoscenze acquisite ma soprattutto sulla capacità di attivarle per affrontare problemi nuovi e unici, di valutarle criticamente, di assumersi l'onere e la responsabilità di consolidarle e arricchirle.

L'obiettivo di favorire lo sviluppo di capacità critiche in grado di sostenere i ragazzi nell'acquisizione delle competenze sempre più complesse richiede perciò anche l'adozione di metodologie e strumenti idonei a stimolare e valorizzare la loro progressiva assunzione di responsabilità in merito alla valutazione del proprio percorso scolastico e formativo.

Il confronto tra l'ampiezza e la rilevanza delle questioni correlate all'introduzione di uno strumento come il Portfolio con i modi attraverso i quali il Miur ha proceduto su questa materia lascia emergere immediatamente i limiti principali dell'operazione complessiva; in particolare per ciò che riguarda alcuni aspetti strutturali della progettazione e realizzazione di questo strumento, vale a dire la definizione degli scopi, il riferimento agli standard di apprendimento, la metodologia di insegnamento applicata dall'insegnante. A questo va aggiunta anche la considerazione della valenza che questo strumento assume nei processi di comunicazione e di collaborazione tra i genitori e la scuola.

ELEMENTI STRUTTURALI DEL PORTFOLIO

a) Scopo

Gli scopi per i quali è progettato un modello di portfolio debbono essere chiaramente definiti e condivisi tra i diversi soggetti coinvolti. Come per qualsiasi strumento della nostra vita quotidiana (dal martello al cavatappi, fino al computer) la sua validità dipende dallo scopo per il quale viene utilizzato.

La definizione dello scopo indirizza sia l'articolazione del portfolio tra le diverse parti che lo compongono (per esempio: competenze di ingresso, schede di osservazione, prove di verifica, autovalutazione, contributi dei genitori, ecc.) sia la raccolta e la selezione dei materiali da inserire.

A questo proposito, è già stato rilevato prima che le *Indicazioni nazionali* prevedono che il Portfolio sia rivolto a due obiettivi: la valutazione e l'orientamento. L'accostamento di queste due finalità – se non è guidato con equilibrio e accortezza - rischia di produrre modelli di Portfolio inefficaci, carenti per alcuni scopi e sovrabbondanti per altri. Forzato ad assumere le funzioni di modello standardizzato di valutazione degli apprendimenti e del comportamento e di certificazione delle competenze, il portfolio corre il pericolo di trasformarsi in uno strumento pesante e disagiata, ancora insufficientemente elaborato e sperimentato.

Inoltre, l'esperienza realizzata nei trascorsi ultimi due anni scolastici ha visto molti docenti meritoriamente impegnanti in gruppi di progettazione e sperimentazione

per predisporre modelli di portfolio adeguati alle esigenze di istituto e, laddove possibile, accattivanti. Anche le case editrici specializzate nel campo scolastico hanno fornito proprie proposte di portfolio, in taluni casi accompagnati da offerte di corsi di formazione sul tema del nuovo modello di valutazione.

Tutti i risultati di queste sperimentazioni sono certamente brillanti e originali, ma la rilevanza delle finalità affidate al Portfolio e la difficoltà a orientarlo verso una duplice finalità avrebbero richiesto un indirizzo e un monitoraggio più partecipe da parte del ministero, piuttosto che la condizione di abbandono al quale le scuole sono state lasciate.

b) Standard di apprendimento

Nel caso in cui il portfolio abbia la funzione di valutazione dell'apprendimento, deve correlarsi ad un riferimento esplicito a standard ben precisi. Come è noto, gli standard sono obiettivi di contenuto didattico e di abilità che si ritiene debbano essere conseguiti al termine di un ciclo scolastico. Senza questo riferimento, la rilevazione degli apprendimenti acquisiti e delle competenze maturate non può essere valutata nella sua possibile influenza sul percorso formativo dello studente.

Tuttavia, come è già stato più volte rilevato, proprio l'assenza di standard unitari di apprendimento caratterizza - secondo molti esperti e sindacati - l'esperienza di questo avvio della riforma. Infatti, la declaratoria degli obiettivi specifici di apprendimento contenuta nelle *Indicazioni nazionali* è introdotta "in via transitoria" e, inoltre, è giudicata troppo generica e frammentaria.

c) Metodologia di insegnamento adottata dai docenti

Nella preparazione e nella gestione del Portfolio è rilevante anche la considerazione della metodologia di insegnamento adottata dai docenti.

In primo luogo, infatti, il metodo di insegnamento adottato (in generale o in relazione a specifici obiettivi didattici) deve essere coerente con il tipo di prove da somministrare e di documentazione da raccogliere: in altri termini, la raccolta di esempi di ciò che un ragazzo "sa" perché ha assimilato e ricordato dei contenuti di conoscenza è lavoro differente dalla raccolta di esempi di ciò che un ragazzo "sa fare" per essersi appropriato in modo significativo delle conoscenze apprese al fine di applicarle nei contesti di vita reale.

Inoltre, sia per il Portfolio sia per gli altri strumenti di valutazione introdotti dalla riforma (schede di valutazione, prove) è importante individuare le modalità attraverso le quali possono diventare elementi di arricchimento nell'attività dei docenti; vale a dire, in che modo le indicazioni scaturite da queste forme di conoscenza sono utilizzate dai docenti per controllare il percorso di apprendimento compiuto, riformulare gli obiettivi didattici e formativi, perfezionare le metodologie da adottare. Tuttavia, come è già stato rilevato, l'assenza di indicazioni su questi aspetti finisce per rendere carente la "relazione sistemica" tra le diverse modalità di valutazione introdotte dalla riforma.

APPORTO DEI GENITORI

Sia le *Indicazioni nazionali* sia la maggior parte degli studi specialistici dedicati al Portfolio indica la promozione della comunicazione tra genitori e scuola come uno degli aspetti qualificati dell'adozione di questo strumento valutativo.

In effetti, l'adozione del Portfolio rappresenta un banco di prova della capacità di dialogo e di collaborazione tra scuola e famiglia, il cui superamento costituisce condizione essenziale per procedere alla progettazione di percorsi formativi coerenti con le attitudini e le conoscenze maturate dagli allievi all'interno di un contesto educativo condiviso.

L'apporto dei genitori può risultare utile soprattutto in alcune fasi:

- nella progettazione del modello, in particolare per quanto riguarda l'individuazione di obiettivi educativi condivisi tra scuola e genitori;
- nella gestione, per la raccolta sistematica della documentazione di interesse;
- nella valutazione del percorso scolastico e formativo compiuto dall'allievo, sia per confrontare ed eventualmente condividere la cultura di riferimento della valutazione sia per orientare e arricchire tale percorso sulla base della valorizzazione delle attitudini degli allievi.

In realtà, la situazione incerta e confusa che ha caratterizzato le diverse fasi di sperimentazione e di adozione del Portfolio ha contribuito, tra l'altro, a evidenziare ancora una volta la **carezza di competenze comunicative diffuse** in grado di sostenere processi di collaborazione positiva tra famiglia e scuola. Alle famiglie sono pervenute notizie frammentarie e confuse, tramite i ragazzi o attraverso il passa-parola con gli altri genitori sul portone della scuola. L'esigenza di acquisire il contributo dei genitori nella maggior parte dei casi si è tradotta per i docenti nell'invio, sempre tramite gli allievi o nei casi migliori attraverso apposite convocazioni a scuola, di brevi questionari, talvolta contestati dai destinatari come violazioni della privacy poiché trasmessi senza i necessari chiarimenti e spiegazioni.

Inoltre, quasi mai i genitori hanno avuto notizia sull'effettiva utilizzazione del portfolio ai fini dello sviluppo formativo dei ragazzi.

COME VALUTARE UN PORTFOLIO

Può essere utile riflettere in che modo sia possibile valutare la maggiore o minore adeguatezza di un Portfolio.

Di seguito è presentata come immediata esemplificazione una sintetica "lista di controllo", attraverso la quale i genitori possono avviare una valutazione dello stesso Portfolio:

- ? Sono immediatamente chiari gli scopi e gli obiettivi del Portfolio? La struttura dello strumento è coerente con questi scopi?
- ? Sono chiari i criteri che regolano la raccolta e la selezione del materiale contenuto nel Portfolio?
- ? I ritmi e le scadenze di raccolta di questo materiale sono fissati con regolarità, oppure sono discontinui e occasionali?

- ? Sono espliciti, o comunque, sono individuabili gli standard e i criteri di valutazione utilizzati dal docente?
- ? I contributi dei docenti, degli allievi e dei genitori sono presenti in modo equilibrato o, al contrario, l'apporto di uno solo delle parti finisce per risultare prevalente?
- ? Quanto spazio e quale attenzione è riservata agli aspetti extra-scolastici della formazione dei ragazzi?
- ? Dal portfolio emerge la storia del percorso scolastico e formativo compiuto dall'allievo?
- ? Dal portfolio emergono con evidenza gli interessi e le attitudini di ciascun allievo?

ASPETTI CRITICI, OPPORTUNITA' E PROBLEMI APERTI

E' stato più volte evidenziato che il Portfolio può costituire uno strumento privilegiato per accompagnare il percorso scolastico di ciascun ragazzo, in particolare riguardo ad alcuni aspetti rilevanti del processo formativo: vale a dire, la possibilità di aderire alle caratterizzazioni individuali di ciascun percorso formativo; lo stimolo per i docenti a porre sotto osservazione la globalità delle competenze, degli interessi e degli ambiti di sviluppo dei ragazzi; lo sviluppo delle capacità di autovalutazione da parte degli studenti stessi; le opportunità di attivare e arricchire la collaborazione tra la scuola e i genitori

Tuttavia, il modo in cui il Ministero ha condotto la prima fase di adozione di questo strumento non è riuscito ad assicurare le condizioni per realizzarne le potenzialità, evitando il rischio di ridurlo ad ennesimo adempimento burocratico.

In ogni caso, la consapevolezza delle difficoltà emerse nella fase di prima introduzione del Portfolio ha forse raggiunto finalmente lo stesso ministero, il quale ha inviato una breve comunicazione circolare in data 13 maggio 2004, con la quale si attribuisce al progetto R.I.So.R.S.E. (Ricerca e Innovazione per il Sostegno della Riforma del Sistema Educativo) una nuova attività *"della quale si avverte in particolare l'urgenza"*, vale a dire *"l'individuazione e la definizione degli elementi fondamentali e imprescindibili che ogni Port-folio dello studente dovrà contenere, in quanto effettiva certificazione delle competenze"*. La raccolta delle esperienze più significative realizzate dovrà condurre perciò a *"realizzare una sintesi ragionata delle diverse esperienze che, elaborata successivamente a cura dell'Amministrazione centrale dovrà confluire in modelli significativi da rimettere alla libera valutazione di tutte le istituzioni scolastiche"*.

Rimane tuttavia il dubbio che sarebbe stato più opportuno fornire preliminarmente linee guida precise, in grado di fornire alle singole scuole un quadro di regole e di esemplificazioni utile per le singole sperimentazioni.

Inoltre, la circolare sembra presupporre che l'elemento decisivo per il successo del Portfolio (soprattutto, in termini di sviluppo dei processi di apprendimento e di comunicazione) sia costituito dalla sua composizione o struttura; in realtà, altrettanto, se non più importante, è la considerazione del **processo**, vale a dire: *come viene progettato, attraverso quali fasi di coinvolgimento dei diversi soggetti interessati, in che modo la sua adozione risulta utile ad arricchire l'apprendimento e la consapevolezza dei ragazzi, oltre che la qualità della collaborazione tra genitori e scuola.*

APPENDICE

UN "IMBARAZZANTE" MODELLO DI RIFERIMENTO: IL PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE

Il Portfolio Europeo della Lingue (PEL) rappresenta un concreto esempio di riferimento, da qualche anno al centro di esperienze e riflessioni diffuse, a confronto del quale emergono con evidenza ancora maggiore le carenze del modello di portfolio che si cerca di introdurre nelle scuole italiane.

Infatti - indipendentemente dalle possibili riflessioni critiche che possono essere avanzate – il PEL si caratterizza per un mix equilibrato di standardizzazione e di specificità in relazione alle persone e ai contesti di utilizzazione.

Il PEL è un documento che accompagna coloro che studiano una lingua straniera comunitaria nel loro percorso di apprendimento nell'arco di vita. E' stato introdotto a seguito di un lungo iter quasi decennale di decisioni assunte in ambito europeo: raccomandazioni e risoluzioni, documenti sui principi e le linee guida, regole, formulari e Comitati di validazione per i PEL.

Le funzioni del PEL sono essenzialmente due:

- pedagogica: nel senso di stimolare il comportamento autoriflessivo, le capacità di autovalutazione; rendere il discente sempre più responsabile del proprio processo di apprendimento;
- documentale: strumento attraverso il quale viene testimoniato il percorso di apprendimento; non sostituisce certificazioni formali, scolastiche o no, piuttosto le integra con sistematicità.

E' opportuno mettere in evidenza è che - a differenza della variegata e spesso confusa modalità di introduzione del Portfolio delle competenze individuali nelle scuole italiane - il PEL si caratterizza sia per la struttura omogenea di riferimento sottostante ai diversi esempi concreti elaborati, sia per il quadro di riferimento comune per valutare i risultati raggiunti, sia per le standardizzate modalità di sperimentazione, da parte dei soggetti e di validazione da parte delle istituzioni europee.

A) Struttura di base

Per quanto riguarda la struttura di base, il PEL è formato da tre diverse sezioni:

1. Il *Passaporto delle lingue*
2. La *Biografia linguistica*
3. Il *Dossier*

Nella sezione *Passaporto delle lingue* si fornisce un quadro d'insieme sulle competenze nelle diverse lingue; queste competenze definite in termini di abilità e riferite ai diversi livelli del *Quadro comune europeo di riferimento*.

Nella *Biografia linguistica* acquistano rilevanza i processi di apprendimento realizzati, più che i risultati raggiunti. Finalizzata ad accrescere la riflessione e la consapevolezza sul proprio percorso di apprendimento, la *Biografia* raccoglie tutte

le informazioni che riguardano le esperienze linguistiche dello studente, interne ed esterne, all'istituzione scolastica. In tal senso, facilita il coinvolgimento dell'allievo nella progettazione del processo di apprendimento, lo induce a valutare il suo percorso.

Il *Dossier* offre allo studente la possibilità di selezionare e presentare il materiale che documenta e illustra le competenze dichiarate nella sezione *Passaporto*. Può includere attestati di frequenza, certificazioni acquisite, schede di valutazione.

Di particolare rilevanza, per qualificare lo strumento del PEL sono due ulteriori aspetti:

B) Il Quadro comune europeo di riferimento

Al fine di rendere commensurabili e coerenti i diversi percorsi di apprendimento linguistico sorge l'esigenza di elaborare un quadro comune di riferimento. Tale quadro descrive i livelli di competenza linguistica che può raggiungere lo studente ed è rivolto a favorire l'elaborazione di programmi di apprendimento e il riconoscimento reciproco delle certificazioni tra i diversi sistemi di apprendimento.

Il vigente *Quadro comune europeo di riferimento* è stato messo a punto dal Consiglio d'Europa e consiste in un ricco repertorio di elementi utili a descrivere le competenze linguistiche sviluppate dal soggetto in apprendimento. Il *Quadro comune* è finalizzato a costituire uno strumento trasparente e coerente, rivolto a tutti i soggetti coinvolti nel percorso di formazione linguistica: allievi, docenti, enti di certificazione, creatori libri di testo, ecc.).

Nel *Quadro* sono individuati **sei** livelli di competenza linguistica: A1/A2, B1/B2, C1/C2 raggiungibili dallo studente; inoltre, tali livelli sono ripartiti in **tre** livelli più ampi: A: elementare, B: intermedio; C: avanzato.

Sono state inoltre messe a punto delle **griglie di auto-valutazione** che articolano i diversi gradi di competenza lungo gli assi della Comprensione (ascolto e lettura), del Parlato (interazione orale, produzione orale) e Scritto (Produzione scritta).

C) Le procedure di validazione dei diversi PEL

Attualmente, i PEL italiani validati dalle istituzioni europee competenti derivano da programmi di sperimentazione condotti da gruppi di docenti e ispettori di scuole di differente ordine e grado (Lombardia, Piemonte, Puglia, Umbria e Calabria).

La procedura prevede una sperimentazione molto accurata e la validazione da parte di un comitato tecnico del Consiglio d'Europa.

I PEL sono dunque diversi e tra di loro anche in concorrenza nella diffusione; tuttavia, per essere validati e riconosciuti a livello europeo devono seguire criteri comuni di costruzione, fare riferimento al *Quadro comune europeo di riferimento*, scaturire da processi di sperimentazione che coinvolgono un ampio numero di scuole, docenti e studenti.

3° PERCORSO TEMATICO
LA VALUTAZIONE DELLA QUALITÀ DELL'OFFERTA FORMATIVA

E' necessario ricordare che l'art. 3 della legge delega n. 53/2003, accanto alla valutazione degli apprendimenti e del comportamento (affidata ai docenti delle scuole e istituti frequentati) e all'esame di stato conclusivo dei cicli di istruzione (ex terza media ed ultimo anno delle superiori) prevede anche la *"valutazione rivolta al progressivo miglioramento e armonizzazione della qualità del sistema di istruzione e formazione"*.

Il 28 ottobre 2004 il Consiglio dei ministri ha approvato in via definitiva il decreto legislativo attuativo della legge delega, con il quale viene istituito il Servizio nazionale di valutazione del sistema di istruzione e di formazione; questo servizio ha l'obiettivo di valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo, inquadrandola nel contesto internazionale.

Tale valutazione è affidata all'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione (IIV) - in collaborazione con Regioni, Province e Comuni per quanto riguarda l'istruzione e la formazione professionale - e si basa su verifiche periodiche e sistematiche delle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative.

Va ricordato che l'Invalsi è nato nel 1999 dalla trasformazione e dall'ampliamento di compiti e funzioni del CEDE (Centro Europeo dell'Educazione), orientando la sua azione in primo luogo al supporto all'autonomia delle istituzioni scolastiche. Tra i suoi compiti fondamentali, l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione, lo studio delle cause dell'insuccesso e della dispersione, la valutazione degli effetti applicativi di iniziative legislative o degli esiti di progetti o iniziative di innovazione.

Va sottolineato, inoltre, che l'esigenza di verificare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e gli standard di qualità del servizio offerto era già previsto nella riforma dell'autonomia scolastica approvata nella precedente legislatura. Infatti, l'art. 10 del DPR n. 275/1999 affida al Ministero la responsabilità di fissare metodi e scadenze per tali rilevazioni periodiche, facendo affidamento al Centro europeo dell'educazione, fino all'istituzione di un apposito organismo autonomo (*"Per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità dei servizi il Ministero della Pubblica Istruzione fissa metodi e scadenze per le rilevazioni periodiche (...) Le rilevazioni sono finalizzate a sostenere le scuole e per l'efficace raggiungimento di degli obiettivi attraverso l'attivazione di iniziative nazionali e locali di perequazione, promozione, supporto e monitoraggio"*).

I programmi di valutazione

Va ricordato che nell'ambito della valutazione della qualità dell'offerta formativa, negli ultimi anni l'IIV ha gestito alcuni Progetti pilota, concludendo nel corso del 2004 la fase sperimentale del sistema valutativo.

Con l'anno scolastico 2004-2005 tale sistema è entrato nella fase cosiddetta "ordinamentale" e si è proceduto perciò alla valutazione obbligatoria - e non più volontaria come nei Progetti pilota - del sistema e degli apprendimenti.

La metodologia adottata combina la valutazione delle prestazioni degli studenti con la rilevazione delle attività avviate dalle istituzioni scolastiche su specifici aspetti del servizio.

Valutazione degli apprendimenti degli studenti

Nei mesi di aprile e maggio 2005 si è svolta la somministrazione generalizzata e obbligatoria presso tutte le Istituzioni scolastiche statali e paritarie del 1° ciclo di istruzione, ad esclusione delle province di Trento e Bolzano. Per queste ultime, come per le istituzioni scolastiche non statali e non paritarie, nonché per le scuole secondarie di secondo grado, la partecipazione alla prova è rimasta volontaria.

Come stabilito dalla Direttiva ministeriale n. 56 del 12 luglio 2004, i livelli scolastici indagati sono stati le classi II e IV della scuola primaria e le classi I della secondaria di primo grado; infine I e III della secondaria superiore.

Le discipline in relazione alle quali sono state predisposte le prove sono state italiano, matematica e scienze.

Lo strumento utilizzato è consistito in prove standardizzate, nelle quali a ciascuna domanda corrisponde un numero prestabilito di possibili risposte, delle quali solo una risulta esatta (risposta chiusa a scelta multipla).

La somministrazione è avvenuta con modalità cartacea o informatica, laddove ne sussistevano le condizioni tecniche e logistiche, ovvero mista.

Non sono ancora esplicitate, al momento, le specifiche finalizzazioni della valutazione operata attraverso l'. E' stata prospettata l'ipotesi di effetti sul sistema di finanziamento delle scuole, anche se al momento il Miur ha smentito.

Valutazione della qualità complessiva dell'offerta formativa

Nei mesi di maggio e giugno del 2005 è stata attivata da parte dell' anche l'Indagine nazionale sul funzionamento delle istituzioni scolastiche. Questa Indagine è rivolta a indagare la qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative e, in ordine alla cosiddetta valutazione di sistema, rappresenta quindi l'aspetto complementare della valutazione degli apprendimenti realizzata nei mesi di aprile e maggio.

Tale indagine riguarda le caratteristiche organizzative e funzionali delle istituzioni scolastiche e coinvolge tutte quelle che svolgono il servizio pubblico (statali, regionali, comunali e parificate) per tutti gli ordini di scuola.

Gli strumenti di valutazione sono trasmessi e somministrati in via telematica e consistono in alcuni questionari che raccolgono dati sul funzionamento e sulle

prestazione delle istituzioni scolastiche per la realizzazione del servizio scolastico.

In particolare, sono rilevati i dati relativi all'adozione ed attuazione delle misure contenute nella Riforma degli ordinamenti scolastici ex legge n. 53/2003. Più precisamente, la Direttiva n. 56/2004, rivolta dal Ministero all'Istituto, chiarisce che l'Istituto, nel provvedere alla valutazione di sistema per l'anno scolastico 2004-2005, deve fare riferimento:

- al funzionamento delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione,
- al piano dell'offerta formativa e, relativamente alle scuole del primo ciclo, all'articolazione delle attività nella quota nazionale del curricolo e nelle attività obbligatorie e facoltative,
- all'attivazione della funzione tutoriale.

Quest'ultimo aspetto rappresenta un punto critico, poiché rischia di caratterizzare l'intera operazione nei termini di un controllo sulla conformità dell'operato delle scuole rispetto alle indicazioni ministeriali, tenendo conto peraltro che quella del "tutor" (o, docente prevalente) è una figura che al momento non è prevista nell'ordinamento professionale dei docenti.

Si rischia perciò di consolidare un'interpretazione del concetto di "qualità" come "conformità" a regole o norme superiori, soprattutto in assenza di una esplicita e verificata definizione delle aspettative dei cittadini utenti del servizio scolastico.

Alcuni elementi critici

1) Il principale elemento critico che è stato messo in evidenza nei riguardi della valutazione degli apprendimenti condotta dall' è che il Ministero non ha definito i livelli essenziali di competenze da raggiungere e gli standard di apprendimento che gli alunni dovrebbero raggiungere alle diverse fasce scolastiche. In questo senso, l'operazione di valutazione finisce per risultare debole e poco coerente. Oltretutto, la lunga declaratoria di apprendimenti e competenze che caratterizza le *Indicazioni nazionali* (alle quali fa riferimento il Ministero) non è utile, anche perché tali *Indicazioni* hanno esplicitamente valore provvisorio e non sono programmi e curricoli vincolanti per le singole scuole.

Alla resa dei conti, una potenziale occasione per attivare un ampio dibattito sociale e culturale sugli obiettivi e gli standard di qualità della scuola pubblica finisce per essere soffocata attraverso il ricorso divenuto ormai consueto a misure affrettate e imposte in modo scarsamente partecipato alle diverse componenti del mondo della scuola.

2) Inoltre, sebbene l'adozione di prove standardizzate rappresenti la formula più consueta rispetto all'obiettivo di valutare il livello dell'offerta formativa di una scuola anche nel confronto con le altre scuole del Paese, tuttavia - a giudicare dalle modalità realizzative adottate - si rischia di trascurare il ruolo svolto dal concreto contesto sociale nel quale operano le singole scuole, finendo per fornire delle rappresentazioni falsamente oggettive delle differenze esistenti.

In altri termini, come mettere in relazione gli esiti delle prove e la complessità dei fattori contestuali, dei diversi tempi scuola, degli effettivi processi di insegnamento?

Dai contributi portati da alcuni esperti (in particolare, Vertecchi), è stato messo in evidenza che il modello scelto per questa valutazione di sistema si caratterizza per il fatto di essere finalizzato ad esprimere giudizi valutativi tra le diverse scuole partecipanti, attraverso dati raccolti in un breve lasso di tempo e coinvolgendo tutto il potenziale universo di riferimento delle scuole pubbliche (logica censimentaria). Questa scelta di metodo finisce per ricondurre i risultati ottenuti a pochi fattori in grado di spiegarli: in sostanza, alle caratteristiche personali dei soggetti valutati. Si perde, quindi, la possibilità di tenere conto del quadro evolutivo nel quale si realizzano i processi di apprendimento, nelle loro correlazioni con le variabili contestuali e i modelli pedagogici e didattici; obiettivo che, al contrario si sarebbe potuto salvaguardare con un metodo di indagine che, applicandosi solo su un campione rappresentativo di scuole (logica campionaria), potesse svolgersi su un tempo più disteso e prendendo ad esame in momenti successivi un numero più ampio di variabili, al fine di assumere decisioni orientate verso il futuro.

- 3) Infine, alcune ulteriori riflessioni critiche possono essere avanzate in merito all'assenza di relazioni "sistemiche" tra le diverse modalità di valutazione introdotte dalla riforma. Infatti, la valutazione dell'è finalizzata al miglioramento della qualità del sistema scolastico e non è rivolta pertanto a valere come una valutazione di conoscenze e capacità maturate degli allievi, né come certificazione delle competenze raggiunte. In altri termini, quale coerenza può essere assicurata tra le valutazioni dell' e le valutazioni che competono ai docenti? Come assicurare organicità alle valutazioni e, inoltre, come si inserisce il Portfolio delle competenze? Le metodologie utilizzate dall' sono standardizzate e si rivolgono verso gli aspetti dell'apprendimento più facilmente misurabili: in questo modo non possono cogliere aspetti irrinunciabili nella percezione dell'evoluzione dei ragazzi, come ad esempio le competenze che riguardano la comunicazione orale, quelle relazionali ed emotive, ecc: come recuperare questi aspetti della relazione formativa, che pure hanno grande importanza nella storia scolastica di ciascun allievo? Infine, come evitare il rischio di convogliare l'interesse delle scuole e dei docenti solo sulle discipline oggetto di verifica da parte dell'?

Queste ultime considerazioni chiamano in causa, ancora una volta, l'utilizzo che il Ministero intende fare della rilevazione effettuata dall'. Quali saranno gli esiti delle verifiche e quale forma di pubblicità ne sarà data? Piena pubblicità degli esiti, al fine di stimolare la competitività tra le scuole? Oppure, maggiormente mediata dall'amministrazione, per consentire interventi di sostegno e di sviluppo?

Il dibattito sulle prove

Il dibattito provocato in questi mesi dalle prove di valutazione condotte dall' ha evidenziato ulteriori questioni critiche e, su alcuni punti, ha visto emergere differenti accenti e opinioni anche all'interno del fronte critico verso le iniziative adottate dal Ministero.

? l'obbligatorietà della prova

E' stata affermata l'illegittimità dell'adesione obbligatoria delle scuole pubbliche del primo ciclo di istruzione. Tra gli altri, anche la Segreteria nazionale della Flc-Cgil ha contestato che la normativa esistente in materia preveda tale obbligatorietà. In particolare, si ricorda che il Decreto 286, art. 1, comma 2, afferma che l' e le istituzioni scolastiche "concorrono" al conseguimento degli obiettivi di cui al comma 1; pertanto, più che di obbligatorietà, si dovrebbe parlare di un fine o un obiettivo comune. Inoltre la tesi dell'obbligatorietà della valutazione da parte dell' è in contrasto con il principio costituzionale dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, come trova definizione nella riforma del Titolo V°.

A questo tipo di opposizioni si obietta – sia pure da parte di critici della riforma - che la previsione di un sistema nazionale di valutazione deriva dallo stesso decreto di attuazione dell'autonomia scolastica (DPR 275/1999, art. 10); che con l'attivazione delle prove non c'è stata nessuna invasione di campo nei poteri dell'autonomia scolastica, anche perché la decisione sull'adesione alle prove di valutazione non rientra nelle materie di competenza dei collegi dei docenti, per come sono definiti dal regolamento sull'autonomia; che il richiamo ad un supposto "principio di concorrenza" delle scuole nel procedimento di valutazione non può significare la volontarietà dell'adesione, poiché ciò vanificherebbe lo stesso principio di un "sistema nazionale di valutazione" tale da verificare su tutto il territorio il livello degli apprendimenti raggiunti; infine, che c'è il rischio che si sviluppi una concezione "proprietaria" dell'autonomia, sostanzialmente conservatrice e sintonizzata sul principio della tutela, piuttosto che su quelli della partecipazione e della solidarietà.

? la validità degli strumenti adottati:

Secondo alcune correnti di opposizione, gli strumenti utilizzati sono falsamente oggettivi, poiché veicolerebbero una cultura "frantumata e nozionistica", del tutto estranea agli elementi fondanti del Piano dell'offerta formativa e delle programmazioni attuate nelle classi.

Secondo altre correnti di opinione, pure critiche verso l'operato del Ministero, le prove possono essere personalizzate per adattarle al contesto e comunque è necessario sviluppare forme di valutazione che assumano una valenza formativa per tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo.

? il rispetto della privacy

Si registrano anche segnalazioni all'Autorità Garante della privacy per violazioni avvenute in occasione delle prove gestite dall'.

In sintesi, secondo i ricorrenti, ciò avverrebbe per la particolare modalità di raccolta delle prove e dei dati informativi relativi alle classi e agli allievi coinvolti; infatti, se l'utilizzazione di un codice numerico identificativo per ciascun allievo, necessario per associare tra loro le diverse prove da questi sostenute, dovrebbe consentire anche il rispetto dell'anonimato - come stabilito dalle norme in materia - tuttavia la particolare regola di generazione di tale codice potrebbe consentire di risalire agli allievi attraverso l'Elenco degli studenti di ciascuna classe, poiché su questo sono annotati a matita in ordine alfabetico i nomi degli allievi e tale registrazione non viene obbligatoriamente cancellata. Oltretutto, questo Elenco contiene

anche codici particolari che indicano nella classe l'esistenza di varie disabilità.

? le forme di opposizione:

Nel corso dei mesi che hanno preceduto, accompagnato e seguito la realizzazione del programma di valutazione, si è anche sviluppato un dibattito sulle iniziative di opposizione da adottare. Sono state promosse, ad esempio, iniziative di genitori (o che comunque hanno coinvolto i genitori), con l'emanazione di documenti assembleari; sono state adottate delibere di collegi dei docenti per richiedere l'annullamento delle prove o per boicottarle utilizzando eventuali incertezze o contraddizioni nelle modalità operative (ad esempio, tenendo i ragazzi a casa o portandoli a scuola in ritardo), ovvero, in ogni caso, vanificando l'affidabilità e la credibilità dei risultati.

A tali proposte si è obiettato, da parte di altre correnti critiche, che era opportuno verificare l'esito delle prove e che, in ogni caso, andava assicurato il rispetto del sistema di regole e di norme della scuola pubblica.

Anche sulla valutazione degli esiti delle iniziative di opposizione sono emerse differenze: da parte di alcuni, ad esempio, è stato posto in evidenza che, al di là di alcune notizie di stampa, non si sono riscontrate rivolte o sommovimenti popolari in occasione della somministrazione delle prove; secondo altri, al contrario, c'è stato il riscontro di molte iniziative in tutta Italia: *"una protesta trasversale che ha visto docenti, genitori, esperti, forze sindacali tutti riuniti sotto la stessa bandiera, in piena sintonia con lo spirito del movimento anti-riforma"*

? l'autonomia del soggetto valutatore:

Sempre nel Documento citato della Segreteria nazionale FLC CGIL (23/3/205), ma anche in ulteriori documenti sindacali - nel ribadire l'utilità di un sistema di valutazione e l'opportunità di rilevare la qualità del sistema di istruzione, degli insegnamenti degli apprendimenti e degli standard di servizio per l'esplicitazione delle potenzialità delle scuole dell'autonomia e per la trasparenza del loro operato nei confronti dei soggetti esterni - si ritiene tuttavia che tale sistema può funzionare se ricorrono alcune condizioni, tra cui l'affidabilità e la piena autonomia del soggetto valutatore (invece, l'è oggettivamente posto in subalternità rispetto al Miur).

Comunicato del MIUR e nuove Direttive

A seguito dell'ampio dibattito e alle numerose critiche che hanno accompagnato e seguito la somministrazione delle prove da parte dell', il Ministero ha diffuso un comunicato, nel quale si precisa, tra l'altro, che:

- l'attività di valutazione avviata costituisce un atto dovuto per legge e, comunque, indispensabile per un sistema scolastico che voglia collocarsi ai livelli degli altri paesi europei;
- i questionari distribuiti si propongono di fornire un supporto ai docenti utile per la loro attività quotidiana e sono, pertanto, pretestuose le osservazioni secondo cui i test condizionerebbero o lederebbero l'autonomia delle istituzioni scolastiche;

- l'adozione di un questionario a risposta chiusa consente maggiore speditezza, incisività e oggettività e rappresenta inoltre la modalità maggiormente diffusa negli altri sistemi scolastici;
- sarebbe *"pretestuosa e priva di ogni fondamento"* la notizia di un *"oscuro disegno"* per valutare attraverso i test distribuiti agli alunni i rispettivi docenti oppure le scuole, istituendo pertanto gerarchie e graduatorie;
- non ci sarebbe violazione della privacy, in quanto le procedure adottate garantirebbero l'assoluto anonimato.

(Va rilevato immediatamente, tuttavia, che le ipotesi sugli "oscuri disegni" sorgono anche per il fatto che non sono finora chiarite da parte dello stesso ministero le finalità prossime della valutazione effettuata; vale a dire, quando si conosceranno i risultati, quale utilizzazione ne sarà fatta, quali le ricadute sugli istituti, e così via.

In ogni caso, il Ministero appare procedere per la strada intrapresa. Infatti, con le Direttive n. 48 e n. 49, entrambe diramate il 6 maggio 2005, ha indicato all'indirizzo e gli obiettivi per la sua attività, rispettivamente, per i prossimi tre anni scolastici a decorrere dal 1° settembre 2005 e per l'anno scolastico 2005/2006.

Tra le altre disposizioni, sono stati confermati gli obiettivi relativi: a) alla valutazione delle conoscenze e delle abilità degli studenti, secondo le modalità attuate nell'anno scolastico 2004/2005; b) alla valutazione di sistema e della qualità dell'offerta formativa; c) al supporto formativo alle istituzioni scolastiche su processi e metodi della valutazione; d) alle prove nazionali dell'esame di stato conclusivo del 1° ciclo.

**PROSPETTIVA TRASVERSALE A:
L'IDEOLOGIA DELLA PERSONALIZZAZIONE**

In più aspetti delle diverse modalità di valutazione introdotte dalla riforma è rintracciabile da presenza di derivati dell'impostazione culturale della personalizzazione, che si fanno sempre più evidenti quando si passa dal dettato esplicito della legge sottoposta all'esame del parlamento alle norme successive sulla quali è maggiore l'influenza del Ministero.

L'irresistibile percorso normativo verso la "personalizzazione"

La personalizzazione è presente in forma molto generale nella legge 53/2003, dove si parla di Piani di studio personalizzati, ma nei termini di una dialettica "nazionale/regionale" (art. 2 lettera l): *"i Piani di Studio Personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali"*.

Con il successivo D.lgs. 59/2004 si inizia a parlare di collegamento tra la personalizzazione dei piani di studio e le tre ore settimanali facoltative opzionali, organizzate dalle scuole tenendo conto delle *"prevalenti richieste delle famiglie"*.

Le *Indicazioni nazionali per la personalizzazione dei piani di studio* prevedono programmi differenziati per ciascun bambino, relativi non solo alle tre ore ma alla globalità dei programmi, ancorando queste scelte alle differenti capacità del singolo (in altri termini, le capacità e le condizioni differenti, le vocazioni diverse di ciascun allievo non costituiscono lo stimolo a cercare strade diverse per raggiungere i medesimi obiettivi di apprendimento, ma giustificano da subito differenti percorsi formativi).

In sintesi, la personalizzazione, per come viene delineata nel Decreto l.gsl n. 59 del 2004 e nelle allegate *Indicazioni nazionali*, non è prevista esplicitamente nella legge delega n. 53/2003. Tuttavia, nel processo di realizzazione della riforma le sue conseguenze sono rintracciabili per molti aspetti: dalle norme sugli orari soprattutto per la disarticolazione che comporta nell'organizzazione del gruppo-classe, ai Piani di studio e agli Obiettivi di apprendimento personalizzati, alla particolare configurazione del portfolio quale strumento di valutazione degli apprendimenti raggiunti, e così via.

Perché è un concetto ideologico?

L'applicazione alla riforma scolastica dell'idea della personalizzazione - per quanto degna di rispetto, anche per le sue profonde radici nel pensiero filosofico e religioso - rivela la sua connotazione ideologica per il fatto di proporre un'impostazione culturale come motivo ispiratore quasi esclusivo in un contesto in cui convivono una pluralità di correnti culturali e pedagogiche differenti.

Oltretutto, essa si pone in controtendenza rispetto al percorso di cambiamento compiuto negli ultimi decenni dalla scuola italiana - soprattutto dalla scuola primaria e secondaria inferiore. Non a caso, perciò, lo stesso Consiglio nazionale della pubblica istruzione ha ritenuto che il riferimento ricorrente alla personalizzazione appare come un mutamento di impianto culturale, per cui si modifica la stessa identità pedagogica della scuola primaria, esprimendo inoltre scetticismo sulla reale fattibilità nei contesti scolastici concreti delle innovazioni didattiche e organizzative da essa ispirate.

Prendendo avvio dalla considerazione della necessità di porre al centro dei processi formativi la "persona di ogni soggetto", si finisce sia per attribuire alla classe, quale unità operativa nella quale agiscono insieme diversi soggetti, un risalto meno marcato; sia per trasferire parti rilevanti della responsabilità formativa a contesti e soggetti esterni all'istituzione scolastica.

Tuttavia, l'alternativa all'ideologia della personalizzazione non è rappresentata dalla massificazione dell'insegnamento o dal ritorno al centralismo burocratico del vecchio Ministero della pubblica istruzione.

Ha scritto Rodari, in un suo vecchio articolo per il *Giornale dei genitori*, che *"il concreto, nell'educazione, è il bambino, non il progetto educativo, non il programma scolastico, non la tecnica didattica in sé"*.

Oltretutto, l'attenzione alle caratteristiche cognitive, attitudini, stili di ciascun bambino è una prassi oramai consolidata negli ultimi decenni nella scuola di base italiana, come pure nella formazione di ogni docente. Fin dall'avvio dell'insegnamento individualizzato (L. n. 517/1977) si pone l'enfasi sull'apporto del gruppo classe per favorire lo sviluppo di ciascuno.

L'attenzione all'individualità dei bisogni e delle attitudini degli allievi, lungo il percorso che conduce all'individualizzazione dell'insegnamento (nel senso di attenzione alle specificità del singolo studente), è un metodo per raggiungere gli obiettivi (tra cui gli stessi obiettivi che la costituzione fissa per la scuola della Repubblica) e si coniuga con il valore della responsabilità che la comunità nazionale si assume per rimuovere gli ostacoli che impediscono la realizzazione dei diritti, delle aspirazioni e delle attitudini di ciascuno.

La distinzione tra personalizzazione e individualizzazione dell'insegnamento, nel senso di modalità alternative di risposta di fronte alle esigenze formative degli allievi, non è soltanto nominalistica ma rimanda pertanto a reali differenze ideologiche e culturali.

In questi termini, le esigenze formative e didattiche che pone ciascun allievo possono essere affrontate secondo due logiche opposte: in sintesi, nel caso della risposta "individualizzata" si mantengono costanti gli obiettivi e il livello di attesa, ma si ricercano le modalità didattiche e formative più adatte per raggiungerli; nel caso della risposta "personalizzata" si modificano gli obiettivi, spesso riducendoli, e si adattano i percorsi formativi alle condizioni o all'identità sociale e culturale di ciascun ragazzo e della sua famiglia; con il rischio che in tal modo una previsione di sviluppo scolastico negativa finisca per colpire i ragazzi con un retroterra meno favorevole provenienti da ambienti e da esperienze povere di stimoli, mentre le opportunità migliori si riservano di fatto a coloro che hanno già condizioni più favorevoli.

**PROSPETTIVA TRASVERSALE B:
IL CONTESTO DELL'AUTONOMIA SCOLASTICA**

Le problematiche connesse all'applicazione della riforma del titolo V della Costituzione, in generale, e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, in particolare, sono rintracciabili all'interno di tutte le fasi di realizzazione della riforma del primo ciclo del sistema di istruzione.

La questione dell'autonomia scolastica è particolarmente complessa – oltretutto, in un momento nel quale sono all'esame del Parlamento ulteriori riforme costituzionali di maggiore valenza 'devoluzionistica' - e merita perciò considerazioni più approfondite di quello che sono pertinenti in questo documento di lavoro.

Va ricordato, ad esempio, il rilievo che sta avendo la considerazione dell'autonomia scolastica nel dibattito sulle rilevazioni della qualità del sistema scolastico gestita dall', come pure il peso che questo argomento ha avuto nell'affidamento alle scuole della predisposizione dei documenti personali di valutazione degli apprendimenti degli allievi.

Dal punto di vista normativo, il riferimento prioritario in materia di riordino delle competenze centrali e locali, oltre che di autonomia scolastica, è all'art. 117 della Costituzione (come modificato nel 2001), che:

- a) tra le materie di **legislazione esclusiva dello Stato** prevede le *"norme generali sull'istruzione"*;
- b) mentre tra le materie di **legislazione concorrente** (per le quali spetta alle Regioni la potestà legislativa, salvo che per la determinazione dei principi fondamentali che è riservata allo Stato) quelle relative a *"istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale"*

Questa innovazione costituzionale si esercita prevalentemente attraverso la legislazione vigente, in particolare l'art. 21 della legge n. 59/1997, che definisce gli aspetti essenziali dell'autonomia scolastica, le finalità, gli ambiti decisionali e i vincoli. In materia di valutazione, l'unico aspetto esplicitamente affrontato dalla legge riguarda *"l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi"* (comma 9).

Il successivo Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche (Dpr n. 275/1999) assegna al Ministro, previo parere delle competenti commissioni parlamentari sulle linee e sugli indirizzi generali e sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, la definizione, tra le altre materie, degli standard relativi alla qualità del servizio, nonché degli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi (art. 8); come pure il compito di fissare metodi e scadenze per le rilevazioni periodiche orientate alla verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio (art. 10).

Infine, come è stato più volte richiamato, la legge n. 53/2003, in materia di valutazione degli apprendimenti degli studenti e della qualità del sistema

educativo di istruzione e di formazione, delega il governo a dettare norme generali sulla base dei principi dell'affidamento ai docenti della valutazione degli apprendimenti e all' delle verifiche periodiche e sistematiche sulla qualità complessiva del sistema.

E' stato esposto nelle pagine precedente come con il successivo D.lgs. n. 59/2004 e, soprattutto con la circolare n. 85/2004 sia stata sostanzialmente assegnata all'autonomia delle scuole anche la definizione degli standard e dei modelli generali di valutazione degli allievi.

A voler esprimere un giudizio forse sommario e semplificato, si potrebbe dire che il Ministero ha scelto di privilegiare l'autonomia quando doveva essere centralista e, viceversa, ha scelto la via del centralismo quando andava tenuta in maggior conto l'autonomia delle scuole (come nel caso dell'indagine sulla qualità del sistema di istruzione).

In ogni caso, l'utilizzazione che viene fatta dei principi e delle norme dell'autonomia scolastica - sia in materia di valutazione sia per la gran parte delle innovazioni introdotte dalla riforma - appare orientata meno verso il perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione e più verso l'affermazione dell'ideologia della personalizzazione coniugata all'obiettivo di indebolire le condizioni di eguaglianza nelle opportunità educative offerte a tutti i ragazzi che vivono nel nostro Paese.

**PROSPETTIVA TRASVERSALE C:
UN SISTEMA COERENTE O UN CONFUSO FASTELLO?**

Le diverse modalità di valutazione introdotte dalla riforma si configurano o no come un sistema, inteso nel senso di elementi interdipendenti, coordinati organicamente nel percorso verso la finalità comune?

A questo proposito, va ricordato che l'art. 3 della legge delega n. 53/2003 delinea un sistema di valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione che si articola su tre direttrici principali:

- ? la valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli allievi e la certificazione delle competenze acquisite:
 - ? ha cadenza periodica (due anni) e annuale
 - ? è affidata ai docenti delle scuole e istituti frequentati e agli stessi è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo;

- ? la valutazione rivolta al progressivo miglioramento e armonizzazione della qualità del sistema di istruzione e formazione:
 - ? è effettuata dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione ()
 - ? si basa su verifiche periodiche e sistematiche delle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative;

- ? l'esame di stato conclusivo dei cicli di istruzione (primaria/secondaria inferiore e secondaria):
 - si svolge sia su prove organizzate dalle commissioni d'esame, sia su prove predisposte e gestite dall' , sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso e delle discipline insegnate nell'ultimo anno.

Inoltre, nelle *Indicazioni nazionali* allegate al Decreto L.gsl. n. 59/2004, viene proposto lo strumento del Portfolio delle competenze individuali, quale strumento per documentare il percorso scolastico e formativo dell'allievo, con finalità sia di valutazione che di orientamento.

Dai discorsi svolti nelle pagine precedenti emerge che:

- il portfolio delle competenze può aderire positivamente alle singolarità dei percorsi formativi degli allievi, ma non può costituire per sua stessa natura – oltre che per il modo in cui è stato introdotto - uno strumento omogeneo di valutazione tra allievi e tra contesti scolastici;
- la scheda personale dell'alunno è correlata a standard e obiettivi formativi maggiormente generalizzabili, ma le innovazioni introdotte ne hanno reciso il riferimento necessario ad un modello nazionale unitario;
- la valutazione dell' è finalizzata al miglioramento della qualità del sistema scolastico e non è rivolta pertanto a fungere come certificazione delle competenze raggiunte dall'allievo.

Dall'intreccio delle modalità valutative che si affastellano non emerge il disegno di un sistema complessivo, poiché **rimane irrisolto precisamente l'aspetto che qualifica un sistema di valutazione dei percorsi educativi e formativi in un contesto nel quale permane il valore legale del titolo di studio: vale a dire, la definizione di un documento di valutazione omogeneo sul territorio nazionale che espliciti i criteri e gli standard di apprezzamento delle competenze raggiunte dagli studenti.**

Inoltre, un sistema è costituito non soltanto dagli elementi che lo compongono, ma anche dai processi e dalle regole più o meno esplicite che ne determinano i rapporti tra questi elementi e il funzionamento.

Al contrario, è emersa la carenza di meccanismi e di regole che assicurino l'integrazione e la coerenza tra le diverse modalità di valutazione: ad esempio, quali sono le coerenze didattiche e formative tra scheda personale di valutazione degli apprendimenti e Portfolio delle competenze individuali? quali saranno le ricadute della valutazione della qualità del servizio sulla progettazione di percorsi scolastici e formativi e sulle relative modalità di valutazione? e così via.

In ogni caso, è importante evidenziare che la presenza concorrente di queste diverse modalità, in assenza di indirizzi che ne assicurino la coerenza reciproca e li rapportino a standard di riferimento comuni a livello nazionale, rischia di creare le condizioni per scenari incontrollati e inquietanti nei quali finiscano per intrecciarsi i modelli e le forme di valutazione più diverse, in assenza di una logica di comparazione che non sia quella del libero mercato.