

IL CURRICOLO VERTICALE NELLA SCUOLA DEL PRIMO CICLO

Analisi, percorsi, strumenti

*A cura di
Fiorino Tessaro*

libreriauniversitaria.it
edizioni

Proprietà letteraria riservata
© libreriauniversitaria.it edizioni
Webster srl, Padova, Italy

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento
totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche)
sono riservati per tutti i Paesi.

Nessuna parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, distribuita o trasmessa in qualsivoglia forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore, a eccezione di brevi citazioni incorporate in recensioni o per altri usi non commerciali permessi dalla legge sul copyright. Per richieste di permessi contattare in forma scritta l'Editore al seguente indirizzo:
redazione@libreriauniversitaria.it

ISBN: 978-88-3359-152-0
Prima edizione: giugno 2019

Il nostro indirizzo internet è:
www.libreriauniversitaria.it

Per segnalazioni di errori o suggerimenti relativi a questo volume potete contattare:

Webster srl
Via Stefano Breda, 26
Tel.: +39 049 76651
Fax: +39 049 7665200
35010 - Limena PD
redazione@libreriauniversitaria.it

Sommario

Presentazione	9
Un percorso difficile ma entusiasmante	9
Ringraziamenti.	10
 PARTE PRIMA	
L'analisi	
 CAPITOLO 1	
Il curricolo verticale1	13
1.1 Il curricolo tra itinerari didattici e percorsi formativi	13
1.1.1 I significati del curricolo	14
1.1.2 Gli elementi del curricolo	15
1.1.3 Gli approcci al curricolo	15
1.2 Le <i>Indicazioni nazionali per il curricolo</i> . I principi ispiratori.	17
1.2.1 I nuovi scenari socio-educativi	18
1.2.2 I linguaggi dell'innovazione: dicotomie e sintesi	18
1.2.3 Verticalità e orizzontalità.	19
1.3 Come leggere le <i>Indicazioni</i> per la costruzione del curricolo verticale	20
1.3.1 Dal quadro di riferimento alla mediazione didattica del docente	21
1.3.2 Discontinuità con il passato.	22
 CAPITOLO 2	
Nodi concettuali formativi	25
2.1 Il curricolo verticale: l'interpretazione delle <i>Indicazioni</i> e la ricerca dei nodi concettuali formativi	25
2.1.1 I momenti salienti dell'analisi delle <i>Indicazioni</i> e il format della prima fase progettuale	26
2.2 I nodi formativi: come e perché?	29
2.2.1 Indagare il valore formativo del nodo	31
2.2.2 Suggestimenti di lettura di traguardi e obiettivi	35
2.3 Lo sviluppo curricolare dei nodi formativi	38
2.3.1 Il reticolo del sapere didattico	39
2.4 Come individuare i processi di un nodo.	42

CAPITOLO 3

Processi e competenze . . . . .	.47
3.1 I processi nella mobilitazione delle competenze . . . . .	.47
3.1.1 L'autonomia e la responsabilità dell'allievo trasformano le procedure in processi . . . . .	.48
3.1.2 Le componenti di processo della competenza . . . . .	.49
3.2 Le situazioni per la mobilitazione delle competenze . . . . .	.51
3.2.1 Il processo formativo in situazione . . . . .	.51
3.2.2 Il continuum delle situazioni di apprendimento: dal personale all'universale . . . . .	.52
3.2.3 Il problema in situazione. . . . .	.53
3.3 Le competenze chiave dell'Unione europea. . . . .	.54
3.3.1 Le nuove raccomandazioni del 22 maggio 2018. . . . .	.55
3.3.2 Le competenze chiave nella progettazione del curricolo . . . . .	.57
3.3.3 Competenze chiave: intenzionalità, trasversalità, trasferibilità . . . . .	.58

CAPITOLO 4

Linee metodologiche e valutative . . . . .	.61
4.1 Criteri e linee guida per promuovere competenze . . . . .	.61
4.2 Controllo e spendibilità del curricolo verticale nella prassi formativa . . . . .	.66
4.2.1 Verificare la relazione tra i traguardi, gli obiettivi, e i processi . . . . .	.66
4.2.2 Verificare la coerenza tra i processi individuati e le azioni didattiche e valutative . . . . .	.67
4.2.3 Verso la microprogettazione . . . . .	.68
4.3 Valutare lo sviluppo delle competenze . . . . .	.69
4.3.1 Gli indicatori di sviluppo della competenza. . . . .	.70
4.3.2 Tra processi e indicatori: la matrice valutativa . . . . .	.72
4.3.3 La co-valutazione: l'allievo protagonista della sua valutazione . . . . .	.73

PARTE SECONDA

I percorsi e gli strumenti

CAPITOLO 5

Italiano . . . . .	.79
5.1 Gli stimoli al cambiamento. . . . .	.79
5.2 L'analisi delle competenze di italiano . . . . .	.81
5.2.1 Ascolto e parlato . . . . .	.81
5.2.2 Lettura . . . . .	.82
5.2.3 Scrittura . . . . .	.83
5.2.4 Trasformazione dei testi . . . . .	.84
5.2.5 Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo . . . . .	.84
5.2.6 Grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua . . . . .	.86
5.2.7 Sinossi dei traguardi di competenza e "segnali" di continuità/discontinuità . . . . .	.87
5.2.8 Il piano dei nodi formativi delle <i>Indicazioni</i> . Una proposta . . . . .	.88
5.3 Il nodo formativo "Parlato monologico pianificato" . . . . .	.91
5.3.1 Il parlato all'interno della disciplina Italiano . . . . .	.92
5.3.2 Motivazione della scelta del nodo formativo nella didattica dell'Italiano . . . . .	.93

- gerarchizzare cioè organizzare;
- confrontare.

L'esplicitazione sicuramente incompleta (altre accezioni dipenderanno dalle situazioni e dalle attività create in classe), evidenzia però tutta una serie di azioni/operazioni cognitive che costituiscono la possibile ricchezza insita nell'azione di analizzare. Il controllo, la spendibilità, la trasferibilità per il lavoro del docente si rinvie nel confronto tra quanto lo stesso docente ha estratto dal curriculum verticale (estratto nel senso di "grappoli" di processi/conoscenze/attività che intenzionalmente vuole riportare in uno dei percorsi didattici generati dal nodo formativo in esame) e la microprogettazione che sta effettuando. Se, come nell'esempio, uno dei processi e indicatori individuati è quello dell'analizzare (all'interno di un modello/schema disciplinare contestualizzato poi in un'unità di apprendimento), si comprende con questa successiva esplicitazione, se l'impronta del curriculum verticale corrisponde, se le abilità/processi sono coerenti, se i risultati formativi e le azioni più significative prefigurano un percorso formativo efficace.

Ritornando all'esempio proposto, una possibile scansione del processo "analizzare" in soglie di competenza, è riportata nella tab. 4.3. Ogni soglia (Tessaro, 2012) descrive una tappa progressiva per l'acquisizione della competenza (componente cognitiva) richiesta da un compito/situazione assegnato all'allievo.

La stesura di una matrice di questo tipo permette un ulteriore confronto con il curriculum verticale, che appare un punto da cui partire ma che va visto nella dinamicità: importante sarà il con-

trollo che i nodi formativi scelti vengano esplorati tutti a parità di livello scolastico e nella continuità, che le attività presentate siano nella direzione delle attività autentiche, che vi sia un costante "andare avanti e indietro" tra curriculum verticale e microprogettazione per validare l'azione formativa.

4.3 Valutare lo sviluppo delle competenze

Sino ad oggi, la maggior parte degli approcci alla valutazione dello sviluppo delle competenze ha privilegiato la rilevazione delle conoscenze e dei comportamenti osservabili e misurabili; ha utilizzato metodologie per lo più quantitative, supportate da severe tecniche statistiche; ha classificato la progressione della competenza rigorosamente per livelli.

Per valutare la competenza è necessario definire un *modello per profili* che ne illustri nel contempo la complessità e l'unicità del suo sviluppo, che interpreti congiuntamente i dati e le informazioni (valorizzando la ricca *expertise* quantitativa per livelli) con i processi e gli atteggiamenti, le motivazioni e le disposizioni (attingendo alle metodologie qualitative attente alle specificità delle persone e delle situazioni, alle caratteristiche etnografiche e fenomenologiche, alle differenze e alle diversità). Anche nella metodologia valutativa c'è urgenza di integrazione: con il quantitativo si cerca ciò che accomuna, ciò che uniforma; con il qualitativo si è attenti a ciò che differenzia, ciò che caratterizza. Servono entrambi, insieme, per l'efficacia nella ricerca-azione, per la corroborazione sperimentale e per la giustificazione concettuale reciproca.

Tab. 4.3: Scansione del processo analizzare: componente cognitiva

Analizzare un testo/ problema <i>Comprendere il lessico, spiegare, mettere in relazione oggetti/fatti/contesti, illustrare e distinguere, scoprire, ricavare, discriminare e ricercare informazioni funzionali.</i>	Riprodurre-riconoscere <i>Comprende il lessico di base, individua informazioni e dati espliciti.</i>	Esercitare-individuare-applicare <i>Individua domande e dati anche non espliciti. Distingue le parole non note.</i>	Utilizzare-trasferire <i>Individua i dati utili per formulare un nuovo testo. Ricava parole non note per la ricerca.</i>	Giustificare-ricostruire Scoprire-creare <i>Discrimina in funzione dello scopo. Pone ulteriori domande per ampliare e mette in relazione.</i>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Poiché abbiamo delineato la competenza come *nucleo inseparato di pensiero e di azione*, gli indicatori che illustrano la sua crescita non potranno che articolarsi nell'interazione continua, proattiva e retroattiva, del riflettere e dell'agire, del fare e del pensare.

Le situazioni si presentano sempre disuguali e inconsuete, con complessità, problematicità e dinamicità variabile, e soprattutto più o meno vicine e coinvolte nella vita dell'allievo. Ma anche la combinazione di conoscenza e di azione, dei loro pesi e delle loro tipologie, si presenta differente e articolato: per esempio, i processi del riflettere, in una competenza storica, sono più intensi dei processi operativi, viceversa in una competenza tecnica il peso operativo è più consistente del peso cognitivo. Sono differenze quali-quantitative, nella conoscenza, nell'azione e nell'interazione tra conoscenza e azione. Solo la coesistenza di entrambe garantisce il farsi della competenza: altrimenti il sapere senza l'azione si rifugia nell'eremo della pura teoria, l'agire senza la riflessione rimane mero esercizio ripetitivo e meccanico.

Ecco perché *lo sviluppo della competenza è irregolare e articolato*, e nel contempo procede in *un continuum ininterrotto di indicatori* che assicurano la fusione tra il riflettere e l'agire:

1. imitazione consapevole;
2. adattamento al contesto;
3. realizzazione finalizzata;
4. specificità personale;
5. innovazione creativa.

4.3.1 Gli indicatori di sviluppo della competenza

Imitazione consapevole: competenza iniziale o esordiente.

È stato Vygotskij (1931) a nobilitare il processo cognitivo dell'imitazione, fondamentale per lo sviluppo della mente e non semplice meccanismo automatico e ripetitivo. L'imitazione è il modo consueto in cui un soggetto inizia a sviluppare la competenza, ossia ad associare il pensiero a un fare che fino a quel momento era

senza scopo. Di fronte a una situazione nuova, la persona non si limita alla semplice ripetizione di quanto sa o sa già fare, o ha visto fare, ma *appura la pertinenza* della conoscenza e dell'attività necessarie in quella situazione. È consapevole che in quella situazione può imitare, riprodurre quanto già conosciuto ed esperito da sé o dagli altri. L'imitazione diventa *processo generativo*, configura l'aiuto come suggerimento, come forma di comportamento o di azione che può essere imitata, permettendo di svolgere e risolvere positivamente un compito: questo aspetto è ciò che apre alla zona di sviluppo prossimale, permette la conoscenza della dinamica dello sviluppo, ossia tutto ciò che è in atto o che potrà accadere in un futuro imminente. Per Vygotskij, l'imitazione intellettuale, è caratteristica dell'uomo, in quanto connessa alla possibilità di estendere le azioni imitative ad azioni analoghe, che vanno ben *oltre i limiti delle sue capacità*.

Il soggetto, imitando, agisce in modo finalizzato e attiva i processi metacognitivi di base. Gli studi delle neuroscienze cognitive sull'imitazione, in particolare quelli connessi al sistema dei neuroni specchio, evidenziano non solo quanto tale sistema sia determinante per comprendere il comportamento altrui, ma anche che esso si attiva solo se l'azione ha una finalità concreta per colui che imita (Gallese *et al.*, 2002; Rizzolatti, Sinigaglia, 2006).

Adattamento al contesto: competenza pratica o principiante.

Con i processi connessi a questo indicatore il soggetto non si limita a riprodurre, a copiare, a ripetere una procedura, ma è chiamato a modificare quanto già sa e sa fare conformandolo al contesto nuovo e diverso in cui si trova ad agire. Non gli è sufficiente l'imitazione *tout court*, perché ben presto scopre che ogni situazione è nuova, è sempre diversa, è complessa e dinamica; se così non fosse non sarebbe chiamato ad *agire in situ* ma attiverebbe routine, automatismi.

Piaget (1973) ha definito i processi cognitivi dell'*adattamento intelligente* nell'equilibrio

tra assimilazione e accomodamento: con l'assimilazione ogni nuovo dato di esperienza viene incorporato in schemi già esistenti (schemi di azione, percettivo-motori, schemi di spiegazione e previsione) senza tuttavia che, in seguito a tale incorporazione, tali schemi subiscano alcuna modificazione; con l'accomodamento, invece, processo complementare al precedente, i nuovi dati di esperienza vengono incorporati in schemi già posseduti, modificano tali schemi, adattandoli ai nuovi e inattesi aspetti della realtà.

L'adeguamento di quanto già conosciuto al nuovo contesto è la seconda fase nel nostro modello di sviluppo della competenza, in stretta connessione con la fase imitativa nella logica di sviluppo imminente: inizialmente il soggetto cerca di ridisegnare la situazione per conformarla alle procedure conosciute, agli schemi usuali (il pensiero convergente è più economico); ma il più delle volte la situazione non si lascia manipolare: in tal caso il soggetto non può che modificare i propri schemi mentali e adottare soluzioni nuove, divergenti (Guilford, 1977); la competenza si costruisce su forme di pensiero laterale (De Bono, 1969).

Realizzazione finalizzata: competenza funzionale o standard.

La realizzazione finalizzata consiste nella capacità di affrontare *ex novo* un problema, di diagnosticare e analizzare il problema nella situazione data, di pianificare le strategie risolutive e di implementarle nella concretezza e nell'imprevedibilità dell'azione. È l'indicatore che definisce lo standard di accettabilità (e di qualifica) della competenza. Anche i processi connessi all'imitazione e all'adattamento conducono al raggiungimento del risultato voluto, ma non garantiscono il riconoscimento professionale, a pieno titolo, della competenza. L'abilità, che in logica sottrattiva può essere concepita come competenza priva dei canoni di autonomia e di responsabilità, può condurre a prodotti validi, ma *per parlare di competenza è necessario associare l'efficacia dell'azione alla consapevolezza*

riflessiva e critica dello scopo, del senso e del metodo. La realizzazione comporta l'imprevedibilità: è necessario affrontare gli imprevisti, scegliere e decidere in situazioni di rischio, e imparare dagli errori. Un soggetto che non sbaglia non può aver sviluppato la competenza, poiché solo il superamento dell'errore è condizione necessaria della comprensione dell'errore stesso. In questa fase il soggetto non è semplicemente ri-produttivo e/o adattivo, ma sviluppa la direzione di senso dell'agire, diventa *pro-duttivo*, agisce *per qualcosa* con l'intenzionalità del progetto.

Specificità personale: competenza avanzata o rilevante.

Questa fase riguarda la capacità dell'allievo di personalizzare la competenza standard, di darle un'identità propria. È il processo mediante il quale una persona interpreta la competenza, nella consapevolezza della propria specificità, unicità, peculiarità: essere irripetibili nell'essere se stessi (Buber, 1990). L'indicatore di specificità personale è particolarmente attento alle capacità dell'allievo, in sé e per sé e nelle relazioni sociali e organizzative; non riguarda solo l'impronta personale (presente in tutte le fasi di sviluppo della competenza, fin dall'imitazione), ma quell'identità che nelle differenze e nelle diversità manifesta il talento e il potenziale di ciascun soggetto.

Le competenze sono componenti dell'*identità esistenziale* di una persona in tutte le sue sfaccettature, e sono messe in atto secondo il modo in cui la situazione reale consente di vivere questa identità complessa, che è al tempo stesso personale, professionale, organizzativa, culturale. L'identità si intreccia nella competenza poiché si forma attraverso le proprie esperienze: su questa identità personale si fonda il sentimento della continuità della propria esistenza come *unità vivente distinta e diversa* da tutte le altre lungo le modificazioni che si producono nel corso della vita (Cepollaro, 2008).

Le specificità personali, che si analizzano con approcci fenomenologici, etnografici, clinici, si

innestano nelle strutture sociali e organizzative integrandosi metodologicamente con approcci analitici, formali, qualitativi. Nell'organizzazione si riconoscono gli apporti distintivi dei contributi di ciascuno, e si ravvisa la costruzione personale e interattiva delle competenze.

Innovazione creativa: competenza innovativa o eccellente.

Generalmente con l'expertise della caratterizzazione personale si considera concluso lo sviluppo della competenza. A nostro avviso la logica del ciclo di vita, chiaramente pertinente alle abilità (che in un dato momento nascono, poi con l'utilizzo migliorano e si consolidano, ma se non frequentate inesorabilmente muoiono), può essere assunto soltanto dalle competenze strumentali, quelle maggiormente connesse a procedure vincolate e a tecniche specifiche. Le competenze fondamentali, come quelle essenziali, trasversali, metodologiche, di relazione e di cittadinanza, una volta avviate non muoiono mai, si trasformano, si adattano, si ricompongono, ma crescono sempre, grazie alla capacità di innovarsi, di saper leggere le situazioni con occhi nuovi e di interpretarle prefigurando nuovi scenari. Senza l'innovazione creativa anche la competenza esperta si risolverebbe in mera conservazione dell'esistente.

Diceva Poincaré che *la creatività consiste nell'unire elementi esistenti con connessioni nuove, che siano utili*. Sono proprio le categorie di *nuovo* e *utile* che estendono la sfera dell'innovazione creativa all'agire umano a cui sia riconosciuta un'utilità, sia essa economica, estetica o etica, e che sviluppi la novità capace di ricostruire la competenza con nuove applicazioni di abilità esistenti, o con l'estensione di abilità esistenti in nuovi ambiti, o con la creazione di nuove abilità per nuove competenze.

4.3.2 Tra processi e indicatori: la matrice valutativa

Il farsi della competenza non può essere uniforme e lineare, non è uguale per tutte le tipologie di competenze. Ogni persona adotta propri tempi

e proprie modalità, con motivazioni e disposizioni diverse. Per questo è necessario un modello di analisi e di valutazione dello sviluppo della competenza basato su *profili*, in quanto sistemico, dinamico, evolutivo; comprende sia le scale quantitative dei livelli, per rilevare le conoscenze e i risultati, sia le articolazioni qualitative delle soglie, per rappresentare la complessità e la varietà dei processi; riconosce il valore personale non nei singoli segmenti ma nell'unitarietà e nell'identità dell'allievo che attiva la competenza.

Incrociano gli indicatori di sviluppo con i processi, articolati nelle quattro componenti della competenza, generiamo la matrice valutativa (vedi tab. 4.4).

Per ciascuna componente della competenza si propongono alcuni processi interpretati alla luce degli indicatori di sviluppo. Sono processi fondamentali, hanno la funzione di orientare gli insegnanti e gli allievi nella costruzione di matrici *ad hoc*, in riferimento alle caratteristiche dei soggetti-allievi e degli oggetti-saperi:

- per la *componente cognitiva*, i processi sono interpretati secondo il modello formativo per soglie di padronanza (Margiotta, 1997; Giambelluca *et al.*, 2009) e secondo la rivisitazione della tassonomia cognitiva di Bloom (Anderson *et al.*, 2001);

Riprodurre Riconoscere Comprendere	Esercitare Individuare Applicare	Organizzare Trasferire Analizzare	Giustificare Ricostruire Valutare	Generare Scoprire Creare
------------------------------------------	----------------------------------------	-----------------------------------------	-----------------------------------------	--------------------------------

- per la *componente operativo-agentiva*, i processi ripercorrono la progressione degli indicatori di sviluppo;

Imitare Ripetere	Adeguare Adattare	Realizzare Produrre	Personalizzare Caratterizzare	Innovare Inventare
---------------------	----------------------	------------------------	----------------------------------	-----------------------

- per la *componente metacognitiva*, i processi proposti intendono mettere in evidenza la consapevolezza riflessiva dell'allievo in merito a ciò che sa, a ciò che ha fatto (passato), a come utilizza la competenza acquisita e come la migliora in itinere (presente), a come può far fruttare i suoi talenti, progettando e immaginando (futuro);

Controllare	Regolare	Elaborare	Progettare	Prevedere
Provare	Rivedere	Trasformare	Stimare	Immaginare
Riconoscere	Modificare	Risolvere	Interpretare	Concettualizzare
Significare	Spiegare	Confrontare	Rappresentare	Teorizzare

- per la *componente interattivo-relazionale*, i processi seguono un continuum che parte da posizioni in cui l'interazione con gli altri è contraddistinta dall'egocentrismo per giungere all'estremo caratterizzato da relazioni di reciprocità.

Tollerare	Considerare	Rispettare	Compartecipare	Co-costruire
Ignorare	Accettare	Accogliere	Collaborare	Cooperare

È necessario assumere che lo sviluppo dei processi non sia uniforme e sequenziale, ma differenziato e composito. Sarà necessario allora individuare per ciascuna componente una soglia di criticità (*standard minimo*) al di sotto della quale, non solo quel processo ma tutta la competenza non può essere considerata efficace e conforme. Per esempio, nella formazione professionale, seguendo le prassi internazionali si è convenuto di assumere il terzo livello-soglia come identificativo dello standard. Va da sé che questo standard è rigorosamente fissato solo ai fini della certificazione delle competenze; per quanto riguarda la valutazione formativa (tanto per intenderci: quella che serve per regolare gli insegnamenti e gli apprendimenti) lo standard non è definito dalla prestazione ma dal profilo complessivo dell'allievo.

La matrice valutativa non va confusa con la rubrica, in quanto un processo può essere presente a vario titolo (quantità, qualità, forma, tipologia) in ogni livello-soglia; per esempio, anche il soggetto neofita, che mette in atto prevalentemente procedure imitative, può giocare la carta della creatività, così come a sua volta il creativo può accontentarsi di riprodurre.

La presenza contemporanea e interattiva di processi in più livelli-soglia permette:

- *la valutazione della competenza consolidata*. Supponiamo, per esempio, che un soggetto, riguardo ai processi cognitivi, si collochi nel terzo livello-soglia (sa utilizzare efficacemente la conoscenza e transfer pertinenti),

naturalmente attiva anche i processi relativi ai profili precedenti, ma in quale misura? su quali tipologie di conoscenze si è consolidata la sua comprensione? quali conoscenze tende ad applicare maggiormente e quali invece non esercita mai?

- *la valutazione del potenziale di sviluppo*. Proseguiamo con l'esempio precedente: il soggetto attivo anche processi superiori come il valutare, l'argomentare, il generalizzare; questi processi non sono ancora consolidati, sono *in fieri*, talvolta sono semplici tentativi, ma altre volte assumono già la veste di ipotesi, di percorso di ricerca, e in questo caso raccontano molto del potenziale di sviluppo dell'allievo.

4.3.3 La co-valutazione: l'allievo protagonista della sua valutazione

La valutazione deve essere coerente alla metodologia didattica e ai processi di apprendimento che essa facilita e accompagna. Chi utilizza forme trasmissive di insegnamento, non può che verificare le conoscenze, ovvero *quanto* e *cosa* l'allievo ha recepito e memorizzato. Chi utilizza didattiche laboratoriali potrà rilevare non soltanto le conoscenze ma anche le abilità procedurali, ovvero *come* l'allievo esegue qualcosa. Chi utilizza forme esperienziali e situate di insegnamento riuscirà a valutare i traguardi di competenza raggiunti, nei processi di utilizzazione critica e riflessiva delle conoscenze e delle abilità apprese, coinvolgendo nella valutazione il protagonista della competenza: l'allievo stesso.

Molta parte della valutazione scolastica non si riferisce al riconoscimento del valore potenziale, ma si presenta come mera verifica dell'appreso, effettuata confrontando i risultati ottenuti dagli allievi con gli obiettivi prefissati dal docente. Dal confronto tra i risultati e gli obiettivi si traggono inferenze sul grado di apprendimento raggiunto. Questo sistema, talvolta supportato da prove standardizzate, non arriva a riconoscere il valore dell'apprendimento, «verifica la 'riproduzione' ma non la 'costruzione' e lo 'sviluppo' della co-

Tab. 4.4: La matrice valutativa di base

		Livello-soglia 1	Livello-soglia 2	Livello-soglia 3	Livello-soglia 4	Livello-soglia 5
		<i>iniziale (o esordiente)</i>	<i>pratica (o principiante)</i>	<i>funzionale (o standard)</i>	<i>avanzata (o rilevante)</i>	<i>innovativa (o eccellente)</i>
		Imitazione consapevole	Adattamento al contesto	Realizzazione finalizzata	Specificità personale	Innovazione creativa
Componente cognitiva	[Processo]	Riprodurre Riconoscere Comprendere	Esercitare Individuare Applicare	Organizzare Trasferire Analizzare	Giustificare Ricostruire Valutare	Generare Scoprire Creare
	[Processo]					
Componente operativo-vo-agentiva	[Processo]	Imitare Ripetere	Adeguare Adattare	Realizzare Produrre	Personalizzare Caratterizzare	Innovare Inventare
	[Processo]					
Componente metacognitiva	[Processo]	Controllare Provare Riconoscere Significare	Regolare Rivedere Modificare Spiegare	Elaborare Trasformare Risolvere Confrontare	Progettare Stimare Interpretare Rappresentare	Prevedere Immaginare Concettualizzare Teorizzare
	[Processo]					
Componente interattivo-relazionale	[Processo]	Tollerare Ignorare	Considerare Accettare	Rispettare Accogliere	Compartecipare Collaborare	Co-Costruire Cooperare
	[Processo]					

noscenza e neppure la ‘capacità di applicazione reale’ della conoscenza posseduta» (Comoglio, 2002, p. 93).

Valutare gli apprendimenti non significa soltanto verificare le conoscenze ricordate, ma è necessario rilevare e valorizzare i processi «di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente» (Arter, Bond, 1996, p. 1). Solo

in tal modo si potrà interpretare la valutazione come attribuzione e/o riconoscimento del valore dell’apprendimento entro una cornice di senso, in funzione di uno scopo di miglioramento, di crescita, di sviluppo della persona.

Questo accade se l’allievo non è semplice risponditore a domande-stimolo, ma è costruttore della propria competenza, quando è chiamato a risolvere problemi veri, a progettare interventi utili e sensati, a riconoscere e far fruttare il po-

tenziale della propria esperienza e conoscenza. Ebbene, tutto questo è possibile soltanto se l'allievo riconosce il valore della sua competenza.

Tutti i partecipanti al sistema formativo sono soggetti e non oggetti di valutazione, tutti sono agenti (e non solo attori) del proprio sviluppo e di quello dell'intera rete di relazioni con il mondo, della propria formazione e della trasformazione complessiva del sistema-contesto-ambiente.

L'allievo va messo nelle condizioni di sentirsi protagonista dei percorsi di apprendimento in cui si trova immerso e di riconoscere il valore del suo sapere. Sentirsi protagonista a scuola significa vivere la scuola come il proprio ambiente, la propria casa.

Il senso ecologico della valutazione del soggetto-allievo sta nel suo essere soggetto-protagonista nel suo ambiente-contesto di formazione. L'allievo valuta se stesso e l'ambiente che contribuisce a costruire. E ciò sulla base di un concetto fondamentale: indipendentemente dall'età, un soggetto apprende solo se è soggettivamente consapevole della direzione di senso e del valore personale del sapere che scopre e che costruisce, integrando il nuovo con il conosciuto. La consapevolezza del senso e del valore di ciò che si apprende presuppone capacità riflessiva sulla propria azione, insieme metacognitiva e autovalutativa. "Perché devo sapere queste cose?", "perché devo studiare questo argomento": le risposte degli insegnanti, anche validissime, lasciano il tempo che trovano se non è l'allievo stesso a darsi una risposta, di senso e di valore.

Il progetto didattico, messo a punto dagli insegnanti, accompagna l'allievo nel percorso verso la sua autonomia, che è consapevolezza di sé, del valore delle conoscenze apprese e della loro finitezza, della capacità di pensare con la propria testa, di discernere e di scegliere, di sostenere le proprie idee e di argomentarle. Il progetto didattico è un itinerario intenzionale che si realizza nel cammino verso l'autovalutazione. Questo cammino comporta un delicato lavoro di distacco dalla sola valutazione dell'insegnante, dove l'allievo rischia comunque di rimanere oggetto

e non soggetto di valutazione, per integrarsi con processi autovalutativi, attraverso tecniche di co-valutazione. L'autovalutazione è un traguardo, che comporta un lungo percorso di analisi e di affinamento: l'allievo va coinvolto il più presto possibile, con le sue capacità di comprensione deve partecipare al valore dei suoi saperi e delle sue competenze.

La co-valutazione è una tecnica insieme formativa e valutativa, in cui sia l'insegnante che l'allievo valutano individualmente la medesima prestazione, e successivamente confrontano le loro risposte affinandone il giudizio. In tale processo di affinamento progressivo la valutazione si configura come itinerario per l'autonomia.

Come si fa co-valutazione in classe? Immaginiamo che gli allievi abbiano svolto un compito.

Chi valuta il compito? Sia l'insegnante che i singoli allievi.

Con quali strumenti viene valutato il compito? Mediante l'uso di matrici valutative o *rubric*, ossia liste di indicatori (es: di completezza, di pertinenza, di correttezza, di coerenza, ecc.), con le relative scale e/o i relativi descrittori.

Chi ha predisposto le matrici valutative? L'insegnante insieme alla classe, ossia dopo averle condivise, negoziate e costruite insieme agli allievi.

Come avviene la valutazione? Individualmente e separatamente, sia l'insegnante che i singoli allievi attribuiscono la valutazione a ogni indicatore (segnando un valore numerico o meglio ancora uno specifico descrittore).

Dove sta l'azione formativa della covalutazione? Nel confronto tra le risposte dell'allievo e quelle dell'insegnante, e con la conseguente messa a punto delle rispettive attribuzioni di valore.

Che fare delle valutazioni individuali (in caso di nette divergenze)? Se i risultati non sono concordi è necessario l'approfondimento mediante il confronto delle posizioni: "Per me l'elaborato è molto corretto perché...", "Per me, invece, è scarsamente corretto perché...".

Come coinvolgere tutti gli allievi? Inizialmente facendo svolgere le valutazioni individuali e il confronto sul compito di un unico allievo (per

apprendere e affinare la tecnica valutativa); successivamente mantenendo costante la prassi autovalutativa, diradando via via il confronto, riducendolo alle sole situazioni difficili, ambivalenti, confuse.

In sintesi, con le procedure di co-valutazione l'allievo impara ad affinare l'osservazione e a differenziarne gli oggetti, a selezionare gli elementi di rilevazione, a relativizzare i giudizi, propri e altrui, ad attribuire significato, senso e valore al suo apprendimento.