



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 01 Ottobre 2012

© Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Programming and Evaluation in the complex society
Programmazione e Valutazione
nella società complessa

di Carmelo Piu

Università degli Studi della Calabria

carmelopiu@yahoo.it

Abstract:

Da più anni si continua a parlare di programmazione e valutazione e se ne parla molto perché tali strumenti della didattica caratterizzano tutte le attività umane e in specie l'ambito della formazione. I quadri di riferimento e le loro modalità operative variano in base alla situazione sociale complessiva, al valore e al significato che viene loro assegnato nel processo di formazione, che è collegato all'evoluzione storica della ricerca, all'evoluzione delle teorie, alla strategia didattica attivata, alla prospettiva filosofica e culturale, al perché, al cosa e al come si programma e si valuta. Il problema della programmazione e della valutazione ha, infatti, radici molto antiche e si è sempre diacronicamente sviluppato *in progress*, in quanto ritenuto essenziale sia come *regolatore* e *orientamento* interno sia come *controllo* e *verifica* della validità dei vari sistemi scolastici, per cui si riferisce non solo alla qualità degli insegnamenti e degli apprendimenti e alla certificazione delle competenze sociali, valide per tutta la vita, in un'ottica cioè di *lifelong learning* (apprendimento per

tutta la vita) e di *lifewide learning* (in ogni luogo e momento della giornata), ma anche alla qualità dei sistemi e del servizio offerto dalle istituzioni scolastiche.

Parole chiave: programmazione, valutazione, complessità, società

1. Società complessa e formazione

Nella situazione attuale, che vede la società in cui viviamo presentarsi con caratteristiche di complessità¹ che non sempre è facile comprendere, decifrare e interpretare, l'unica certezza è che essa si evolve in continuazione e modifica senza soluzione di continuità i suoi assetti con un ritmo frenetico che non trova comparazioni rispetto al passato. Tale dinamismo viene, peraltro, accentuato dall'utilizzo sempre più invasivo delle tecnologie informatiche che consentono di trasmettere in tempo reale una molteplicità di informazioni, rendendo l'attuale società sempre più globalizzata e interdipendente, dal momento che si attiva una fitta rete di interconnessioni, ossia una sorta di processo di omologazione e di omogeneizzazione che unisce tutte le società e gli Stati in un sistema diffuso che produce non solo un'economia su scala mondiale, ma anche una cultura ed una formazione transnazionale. È diffusa ormai la consapevolezza di far parte di un tutto organicamente interrelato e strettamente interdipendente sia sotto l'aspetto economico e politico sia su quello sociale e culturale, per cui si richiedono rapporti completamente nuovi tra i popoli. Viviamo ormai in un sorta di villaggio globale, in cui sempre più diventa predominante la dimensione formativa e culturale che invade e caratterizza tutti gli ambiti della vita quotidiana. L'attuale società si caratterizza, infatti:

a) per la diffusione continua e costante di una miriade di informazioni, per cui diventa essenziale non solo che ogni soggetto sia capace di informarsi, gestire, governare ed utilizzare le informazioni, ma anche ed essenzialmente di sviluppare spirito critico e consapevolezza di sé;

b) per l'incidenza sempre più invasiva delle tecnologie, che sembrano rappresentare una risorsa indispensabile tale da decretare una nuova forma di analfabetismo strisciante tra chi è in grado di utilizzarle e chi invece non ha tale competenza;

c) per la comparsa di nuovi linguaggi, nuovi alfabeti e saperi specialistici, che postulano in continuazione di aggiornare ed arricchire, da parte dell'individuo, il proprio budget culturale e conoscitivo;

d) per il profondo cambiamento richiesto agli individui degli stili di vita, di relazioni e di studio, dal momento che da un lato si indeboliscono valori e strutture tradizionali di riferimento e dall'altro acquisiscono nuova forza e nuovo vigore, per un verso nuove strutture del privato sociale e per altro verso nuovi rapporti legati al cosmopolitismo e ai crescenti flussi migratori, che hanno già cambiato la configurazione dell'attuale società che si presenta con caratteristiche multiethniche. Sono fenomeni, questi, che incidono sia sulle modalità di organizzazione dell'attività produttiva mondiale sia sulle stesse modalità di concepire la correlazione stretta che si instaura tra la sfera politica, la sfera economica e la sfera culturale-formativa, rischiando così di favorire, nel concreto, un processo di omologazione culturale, che può portare all'annullamento delle diversità culturali e quindi alla loro non valorizzazione. L'attenzione è particolarmente rivolta da un lato al sistema

¹ Morin sostiene che la complessità, caratteristica dell'attuale società, richiede un pensiero capace di cogliere contemporaneamente diversi gradi e livelli di elementi e di metterli in relazione tra di loro, evitando di cogliere solo i livelli e gli elementi più bassi e più vicini (Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993).

sociale attuale, complesso, globale e multietnico, e dall'altro al ruolo riconosciuto al sapere, ritenuto leva strategica per lo stesso sviluppo dei processi produttivi, per cui l'apprendimento viene considerato la condizione limite per il funzionamento e la sopravvivenza del sistema stesso.

2. La problematica della programmazione e della valutazione

Nella situazione attuale, che vede tutti i sistemi scolastici, compreso quello italiano, in piena trasformazione, la problematica della programmazione e della valutazione riappare in tutta la sua complessità e dinamicità ed anche in tutta la sua difficoltà e urgenza e significatività, per cui si richiede l'individuazione, la realizzazione e la sperimentazione di nuove ipotesi sia di programmazione che di valutazione sia di processo che di sistema. Si richiede, in effetti, l'instaurarsi di un nuovo rapporto con il territorio, con la collettività di cui la microstruttura formativa è parte integrante e con la comunità circostante, che chiede di essere adeguatamente informata e vuole comprendere e capire con chiarezza cosa si progetta; cosa è inserito nel Piano dell'Offerta Formativa e come viene strutturato; come si intende realizzarlo e cosa propone di nuovo e di concreto; quali risultati intende conseguire e quali gli strumenti di verifica e di controllo in itinere e finale si intendono utilizzare e perché. Alle scuole si chiede di *rendicontare*, ossia di esplicitare e democratizzare quello che fanno e quello che producono (*accountability*). Per questi motivi assume particolare rilievo il come e il cosa si programma e si valuta. In generale, la programmazione non è solo una ricerca o sperimentazione o una innovazione pedagogica che va costruita, ricercata, condivisa costantemente e continuamente passo passo, in modo graduale ma progressivo da tutti i soggetti che in modalità e incidenza diversa ne sono coinvolti, ma è anche, e forse soprattutto, un paradigma politico-culturale-pedagogico forte che tocca sia l'organizzazione scolastica sia un modo diverso di organizzazione della didattica e dei percorsi formativi nonché di funzionamento delle unità scolastiche, poiché introduce, nel sistema pubblico, principi del tutto nuovi quali sussidiarietà, trasparenza, concorrenzialità, responsabilità, qualificate professionalità e qualità nell'erogazione del servizio. La programmazione pone, in effetti, tutta una serie di domande di fondo sulle funzioni che deve avere la scuola, sui risultati da conseguire, ma anche sui modi di regolare la distribuzione dell'accesso al sapere, ai beni educativi, alle diverse opportunità formative. In tale ottica, anche i processi di verifica e di valutazione degli apprendimenti e delle competenze sono strettamente correlati alla filosofia di fondo di natura educativa e quindi al paradigma di riferimento, relativo al modello teorico d'apprendimento.

In ogni attività educativa e umana, peraltro, nel momento in cui si decide di attuare una qualsiasi realizzazione di percorso formativo si richiede sempre una mediazione ed una interrelazione dialettica tra gli aspetti teorici e le dimensioni operative, poiché questi momenti non sono mai separati o disgiunti, ma continuamente interagiscono tra di loro. Le pratiche didattiche/operative e professionali degli operatori educativi e dei docenti sono di necessità sempre guidate dalla riflessione teorica sulle proprie esperienze che possono portare anche a riflessioni personali e ad eventuali proposte innovative che possono essere oggetto e risultato della ricerca psico-pedagogico-didattica. Lo stesso processo di valutazione, che occupa uno spazio rilevante all'interno delle più ampie questioni formative, non può ritenersi separato sia dal processo che dal percorso formativo, rappresentando un segmento significativo del più complesso itinerario pedagogico e didattico, evidenziato dalla programmazione. I processi programmatici e valutativi, comunque, al di là dell'approccio adottato, non interessano solo ed esclusivamente l'attività e il profitto degli allievi (apprendimento), ma riguardano anche l'attività del docente (insegnamento) e il micro e

macrosistema socio-culturale. All'esterno della scuola, il processo di programmazione e valutazione risponde all'esigenza di conoscere il prodotto complessivo della formazione che si realizza in ambito scolastico sia dal punto di vista *qualitativo*, relativo alla tipologia delle abilità e delle competenze da acquisire durante il percorso e acquisite al termine di un determinato ciclo formativo, sia dal punto di vista *quantitativo*, riferito al numero degli allievi che hanno raggiunto gli standard conoscitivi previsti per quel determinato grado di formazione. All'interno, consente da un lato di conoscere continuamente la qualità dei processi attivati, perché da tale conoscenza si può effettuare un'opera di *regolazione* della didattica capace di rendere progressivamente ottimali non solo i processi, ma anche buona parte degli stessi esiti formativi e dall'altro lato di impostare sia la valutazione che la programmazione, questa ci sembra essere l'idea innovativa e vincente, in modo da assumere la valenza di strategia didattica in grado di contribuire significativamente in *chiave formativa*² all'acquisizione autonoma delle conoscenze e alla costruzione delle competenze, assicurando così la crescita complessiva del soggetto. In altri termini, le più recenti prospettive di ricerca/sperimentazione sottolineano che la programmazione e la valutazione se per un verso si configurano come un vero e proprio sistema di regolazione per l'ottimizzazione dei processi e dei prodotti stessi della formazione³ per un altro verso possono configurarsi come strategie in grado di superare il tradizionale processo eterodiretto in un processo autodiretto, ossia in un processo interno di metacognizione, di azione e di riflessione critica circa la padronanza delle proprie conoscenze, promuovendo la consapevolezza, la responsabilità e l'autonomia dei soggetti⁴. In questa ottica la progettazione e la valutazione nella scuola, e più in generale, nei contesti formali e non formali della formazione, oltre a svolgere una funzione di orientamento e di regolazione del sistema, possono svolgere, se utilizzate in modo appropriato e impostati in modo scientifico, anche la funzione di favorire la riflessività e l'autonomia dei soggetti coinvolti nell'azione formativa.

3. Bisogni formativi e competenze

Tutto ciò impone ai contesti formali (scuola-università) e al processo formativo di prestare molta attenzione ai bisogni identitari e di differenziazione dei diversi soggetti, cui va assicurata un'offerta formativa di qualità in modo tale che, da un lato, si valorizzi la diversità degli interessi e la diversità cognitiva e, dall'altro, la varietà e la diversità dei ritmi e degli stili di apprendimento di ciascuno. La programmazione e la valutazione, inquadrati nel contesto di un idoneo e adeguato processo formativo, devono porsi l'intento di salvaguardare sia il diritto oggettivo di ciascuno ad acquisire le competenze strumentali (saper leggere, saper scrivere e saper far di conto) e di base (nuclei fondanti le varie discipline), assicurando così il diritto all'apprendimento a tutti, per cui i contesti formali, in quanto tali, hanno necessità di garantire il diritto all'istruzione, essendo l'accesso agli alfabeti garanzia di democrazia; sia il diritto soggettivo alla diversità e alla propria personale identità culturale e cognitiva mediante la costruzione di competenze trasversali, valide per tutta la vita. Si postula, pertanto, in tale visuale, una programmazione in cui possano interagire modalità didattiche individualizzate (affinché tutti accedano agli alfabeti) e modalità didattiche personalizzate (affinché tutti sviluppino le proprie potenzialità e la propria diversità cognitiva). Entrambe le modalità, sia individualizzata che personalizzata (certamente non separabili tra loro nel processo formativo),

2 Cfr. Piu A., *Progettare e Valutare. Dalla comunità di apprendimento al portfolio*, Roma, Monolite, 2005.

3 Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 1996.

4 Varisco B.M., *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Roma, Carocci, 2004.

caratterizzano la qualità dell'istruzione, in quanto consentono di acquisire sia competenze comuni che competenze trasversali, specifiche per ognuno nell'ottica dell'apprendimento per tutta la vita. È molto importante d'altronde, per rispondere in modo adeguato alle sfide della globalizzazione e per evitare processi di omologazione, far acquisire e costruire conoscenze e competenze, in modo che ogni soggetto possa autonomamente acquisire successivamente il nuovo relativo ai saperi e potersi adeguare, sapendole governare, alle nuove tecnologie, per cui essenziale diventa più il processo, ossia il *come* si acquisiscono e cioè le *modalità* di acquisizione e costruzione e non il prodotto, ossia cosa il soggetto abbia acquisito o costruito relativamente alle conoscenze e alle competenze. Importante diventa, cioè, da un lato il tener conto del soggetto nella sua unitarietà e complessità e dall'altro il come consegue e persegue la formazione, se in modo attivo e da protagonista o in modo passivo e ricettivo, se per costruzione o per trasmissione. Per essere protagonista il soggetto ha necessità di vivere la formazione come esperienza significativa, che ha a che fare con il processo di metacognizione, ossia con la consapevolezza e il controllo circa i propri processi cognitivi. Obiettivi che si possono conseguire e perseguire se il soggetto viene immerso in una situazione in cui può esercitare e allenare la sua autonomia cognitiva in diversi media e contesti cognitivi. Le categorie, pertanto, che si muovono in direzione della costruzione delle competenze sono essenzialmente quelle che aiutano il soggetto a pensare, a ragionare, a discriminare gli elementi di un determinato fenomeno conoscitivo e, sulla base di queste analisi ragionate e motivate, assumersi le responsabilità rispetto alla propria decisione e scelta. Per questo motivo, le categorie didattiche di riferimento riguardano la capacità di dialogare, di rapportarsi agli altri, di riflettere sugli elementi di criticità e questo si può realizzare quando, mediante la dialogicità e la riflessività, il soggetto prende atto del suo modo di ragionare e di pensare e può modificarlo e rapportarlo alle necessità legate ad uno specifico problema da risolvere.

4. Formazione e modalità didattiche

Il processo formativo, che rappresenta la *mission* all'interno della programmazione, ha come finalità lo sviluppo integrale della persona-soggetto assicurandole autonomia e flessibilità cognitiva, poiché all'uomo, in una società che costantemente cambia e si modifica, si richiede capacità di saper affrontare l'incertezza, di sapersi adattare al mutare continuo degli eventi⁵, e tale obiettivo può essere perseguito, per un verso, attraverso lo sviluppo di una didattica individualizzata e di una didattica personalizzata e, dall'altro, attraverso modalità e strategie innovative, che vedano il soggetto impegnato in una sorta di apprendistato cognitivo in modo da essere successivamente, dopo un adeguato percorso formativo, autonomo nell'acquisire e costruire sia gli apprendimenti sia le competenze che sono costantemente da aggiornare e da ricostruire e rigenerare. Perciò, le due modalità della didattica richiedono una adeguata programmazione e valutazione che tengano conto della centralità della persona-soggetto e che siano mirate a sviluppare l'autonomia e la flessibilità cognitiva, in quanto devono porsi come strumenti scientifici ed operativi in grado di abituare e allenare il soggetto ad essere autonomo e flessibile dal punto di vista cognitivo per proseguire longitudinalmente, per tutto il corso della vita, e orizzontalmente, in ogni momento della quotidianità, alla propria formazione. In base a tale ottica le modalità didattiche su indicate e gli strumenti scientifici della progettazione e valutazione hanno necessità di essere indirizzati e

⁵ Lyotard J.F., *La condizione postmoderna* (The Postmodern Condition: A Report on Knowledge), Milano, Feltrinelli, 1979.

realizzati in modo da favorire la dialogicità, la riflessività e la criticità. Queste categorie evidenziano non tanto quali competenze si siano conseguite quanto il come esse si siano conseguite e come il soggetto, durante la loro costruzione, sia riuscito ad acquisire gli obiettivi formativi del saper ragionare, saper pensare, saper prendere decisioni e, quindi, del saper risolvere i personali problemi di sviluppo e di crescita formativa. Non bisogna dimenticare che la formazione ha come finalità sia lo sviluppo dell'autonomia (dimensione metacognitiva) e sia lo sviluppo della flessibilità (capacità logico-critiche, rielaborative e rigenerative) cognitiva, avendo come obiettivo principe quello di salvaguardare il diritto all'apprendimento e alla formazione di ciascuno e contemporaneamente di tutti tenendo presente sia la diversificazione cognitiva e socio-affettiva degli allievi, per cui attraverso plurime strategie e ulteriori opportunità (più tempo, inteso come risorsa e variabile dipendente) riuscire a far conseguire obiettivi comuni: competenze strumentali e competenze di base; sia la diversità identitaria, anche cognitiva, di ciascuno, per cui, mediante plurimi percorsi e plurime attività scelte dall'allievo, riuscire a far conseguire competenze trasversali e obiettivi di crescita personale. Importante è riuscire ad assicurare ad ognuno il possesso sia di competenze strumentali e di base sia di competenze trasversali, in modo da far prendere consapevolezza al soggetto del suo modo migliore di apprendere ed essere successivamente autonomo nell'impadronirsi dei nuovi saperi e nel rapportarsi adeguatamente alle nuove tecnologie. Importante diventa il come viene realizzato il percorso e processo di formazione e se il soggetto sia attivo protagonista del suo percorso in modo che possa acquisire e sviluppare la propria dimensione metacognitiva, garantendo ad ogni soggetto di essere consapevole, responsabile, creativo, ossia di imparare ad imparare; obiettivo che si può conseguire attraverso la costruzione di mappe cognitive in grado di evolversi in continuazione, di connettere e correlare adeguatamente i saperi⁶ e saperli utilizzare nei molteplici contesti sia linguistici che variamente situati. Partendo dall'assunto che l'apprendimento si realizza sia longitudinalmente sia orizzontalmente, la programmazione e la valutazione sono chiamate a dare significato alla varietà del vissuto e delle esperienze dei soggetti sviluppate in tutti i contesti, per cui hanno necessità di porre al centro della loro azione formativa l'allievo nell'intento di fargli acquisire autonomia critica e a produrre una cittadinanza cosmopolita; il tutto mirato alla promozione e allo sviluppo della persona-soggetto nella completezza di tutte le sue componenti; persona pensata essenzialmente come un insieme di relazioni sociali, il cui fine educativo è sviluppare una cittadinanza planetaria, dal momento che la vita di ognuno si svolge ormai in un intreccio complesso di scenari locali e di scenari globali ("glocale").

5. Programmazione e valutazione: loro impostazione

Nell'odierna società della conoscenza e delle competenze, il processo formativo, regolato da una corretta programmazione e di una conseguente adeguata e correlata valutazione, ha necessità di essere strutturato in modo da garantire a ciascuna persona il diritto all'autonomia e alla flessibilità cognitiva mediante corrette modalità didattiche (individualizzata e personalizzata) e attraverso efficaci modalità e strategie innovative di apprendimento finalizzate a far acquisire e costruire

⁶ Agazzi fa una distinzione tra conoscenza e saperi, in quanto ritiene quest'ultimi, i saperi, come un sistema organico e organizzato di conoscenze, possedute da un individuo, e sono parte integrante del suo modo di vedere la realtà, di esprimere pareri e giudizi su di essa e di sapersi orientare in essa. Il sapere è ciò che uno sa e nessuno può sapere al posto di un altro (Agazzi E., "Paradigmi di produzione e di socializzazione delle conoscenze", in Pavan, A., Russo F. (a cura di), *Formazione in età di learning society*, ESI, Napoli, 2001).

competenze trasversali che la mettano in grado, come afferma Delors⁷, di comprendere situazioni sempre più complesse dagli sviluppi imprevedibili e di sapersi orientare autonomamente nella complessità delle situazioni critiche e problematiche. Ogni percorso educativo ha come obiettivo fondamentale la formazione della persona-soggetto nel suo rapporto con la realtà esterna, nel suo rapporto con gli altri e nello sviluppo della coscienza di sé e dello spirito critico. Le trasformazioni sociali di ampia portata e di notevole complessità quali la globalizzazione e l'interdipendenza non solo economica, ma anche culturale e politica, così come la presenza di molteplici etnie, richiedono di individuare concetti e paradigmi educativi capaci di interpretare tale complessità. Per vivere adeguatamente in un ambiente contraddistinto da cambiamenti sostanziali e continui, in cui il cambiamento oltretutto costituisce una variabile ed una costante permanente, i percorsi di formazione hanno necessità di rinnovare di frequente prodotti culturali, strategie didattiche innovative, processi e percorsi che privilegino l'esperienza e la partecipazione attiva e il protagonismo dei soggetti, mediante una continuità nella discontinuità, ossia ad una coerenza nella diversificazione delle strategie e dei percorsi, per poter rispondere in modo adeguato e coerente sia ai principi metodologici dell'efficacia e dell'efficienza sia ai bisogni formativi di tutti e di ciascuno. L'obiettivo è di creare e organizzare sia dal punto di vista scientifico sia da quello metodologico le condizioni favorevoli perché un individuo, intenzionato ad imparare e a comprendere, acquisisca le conoscenze relative ai diversi saperi e le competenze trasversali valide per tutta la vita. Ciò richiede la realizzazione di strategie che puntino ad abituare il soggetto alla decisione e alla scelta in modo che poi successivamente, da solo e autonomamente, possa continuare il suo percorso di formazione che non ha mai limite sia longitudinalmente che orizzontalmente.

La necessità, peraltro, di dover continuamente apprendere durante tutto l'arco della propria vita richiede un diverso modo di impostare sia il processo di apprendimento che quello di insegnamento, in quanto mirati più a costruire mappe e strategie cognitive piuttosto che conoscenze ed apprendimenti, per cui importante non è tanto ciò che si è acquisito ma il come e con quali modalità si è acquisita e costruita la conoscenza, per cui il percorso deve prefigurarsi come un adeguato e valido *apprendistato cognitivo* in modo di allenare ogni individuo ad imparare ad imparare utilizzando in modo costante le categorie filosofiche e didattiche della dialogicità, della riflessività e della criticità, favorite da strategie didattiche che consentano ai soggetti in formazione di padroneggiare strumenti e metodologie euristiche, ermeneutiche ed empirico-operative. Fondamentale appare in tal senso il ricorso a più modelli di programmazione e di modalità valutative, ad una molteplicità di strategie, di occasioni ed opportunità formative, finalizzate a riuscire a collegare e a far interagire dialetticamente e costruttivamente i prodotti formativi (conoscenze, apprendimenti, competenze) con i processi in termini di modalità attraverso cui sono stati conseguiti e costruiti da ciascun allievo. Si consideri che progettare, nel campo di nostro interesse, significa strutturare un percorso formativo, determinarne gli obiettivi formativi, relazionali, valoriali e le competenze da perseguire, scegliere una procedura da sviluppare durante l'intervento, nel contesto di una società globalizzata, complessa e multi-etnica. Da qui la necessità di sperimentare pratiche didattiche adeguate e coerenti con le nuove e più complesse finalità della formazione, laddove la finalità ultima di ogni processo formativo è quella di rendere un soggetto capace di informarsi e saper utilizzare le informazioni, sviluppare spirito critico e consapevolezza di sé. In altre parole, diversamente da ieri, la formazione intenzionale (sia essa

⁷ Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1996.

formale sia essa non formale) ha il compito e la responsabilità di promuovere nel soggetto la capacità di vivere consapevolmente la società della conoscenza, che è caratterizzata sì dall'esplosione dei saperi ma anche da una rapida loro obsolescenza. Allo stesso modo il processo valutativo, pur non trascurando il suo tradizionale compito, che è quello di monitorare, controllare e verificare costantemente l'andamento del percorso formativo, ha necessità di trasformarsi in uno strumento e una strategia didattica che sia nelle condizioni di favorire lo sviluppo della dimensione metacognitiva o, meglio ancora, la scoperta del sé. Le parole chiave di tale impostazione sono la relazione, l'interattività, la dialogicità, la riflessività, che, del resto, sono parole chiave anche del processo formativo in quanto ne rappresentano gli aspetti didattici e le finalità; poiché la didattica viene intesa quale mediazione, per cui si postula la dialogicità, la relazione e l'interattività; e perché la finalità, intesa come riflessività, ossia "critica su di sé", riguarda sia il docente o l'operatore territoriale sia l'alunno sia la comunità in cui si realizza il percorso formativo. I primi (docenti ed operatori) sono chiamati a riflettere sul percorso attuato o in fieri, sui risultati in progress o ottenuti per accrescere scientificamente la propria professionalità (autovalutazione del docente e dell'operatore territoriale); mentre il secondo (l'allievo) a riflettere sui propri punti deboli e di forza, sulle strategie e gli stili d'apprendimento, sugli esiti conseguiti in riferimento a rafforzare la motivazione, l'autostima e l'identità personale. La comunità, laddove si attuano percorsi collaborativi di formazione, a sua volta, sulle modalità del lavoro collaborativo tra pari e sui risultati ottenuti. La valutazione è in tal senso non misura, dal momento che non si pone il problema di giudicare ma di aiutare, ossia prende atto di come si è e cosa si fa in questo momento per progettare il futuro.

5.1. Programmazione e valutazione: un blocco logico funzionale

È ovvio che progettazione e valutazione costituiscono un unicum e devono essere strutturati ed impostati per essere funzionali al concetto di formazione che sempre più è legato al come piuttosto che al quanto. L'individuo è chiamato, nella sua quotidianità, ad utilizzare le conoscenze acquisite, per essere sempre responsabile consapevole delle proprie azioni da un lato e dall'altro per essere in grado autonomamente di impadronirsi dei nuovi saperi e di sapersi rapportare ai continui e repentini cambiamenti anche di natura tecnologica. Non bisogna inoltre dimenticare che le conoscenze, gli apprendimenti e le competenze acquisite diventano punto di partenza per impadronirsi delle nuove conoscenze e per costruire in modo autonomo ulteriori competenze, per cui si ha la necessità che il percorso di formazione serva ad abituare e a sviluppare una *forma mentis* e mappe mentali in modo che il soggetto possa padroneggiare la sua dimensione non solo cognitiva ma anche nei rapporti con il sapere e con gli altri (soggetti, ambienti, culture). La flessibilità e l'autonomia cognitiva, d'altronde, si conseguono non tanto per quante e quali competenze siano state acquisite ma sul come e con quali modalità siano state costruite ed acquisite; sono essenzialmente il come e le modalità di acquisizione che aiutano e favoriscono in situazione il modo di ragionare, di pensare e di prendere decisioni, sviluppando la dimensione autonoma, metacognitiva, che si realizza nella interazione con gli altri (soggetti, oggetti di conoscenza, contesti). La metacognizione, in effetti, assicura autonomia cognitiva ai soggetti grazie a parole chiave quali la flessibilità dei percorsi formativi, il riconoscimento dell'autonomia che ha il soggetto nel percorso formativo (il che significa valorizzare le risorse degli alunni), il clima collaborativo nel gruppo dei pari, per cui le attività didattiche consigliate sono l'attivazione di plurimi progetti didattici e plurimi laboratori; ciò che è significativamente importante nel processo

di formazione è che sia il soggetto, ossia l'allievo, ad effettuare la scelta motivata e ragionata tra varie opzioni. Gli obiettivi formativi per eccellenza diventano, pertanto, il saper scegliere e il saper decidere tra più possibilità quella più coerente ai propri bisogni formativi, anche se la motivazione alla scelta va supportata dal docente, per cui il dover scegliere e decidere tra più proposte è l'occasione propizia per instaurare un dialogo, per inizialmente realizzare una riflessione sulle proposte e successivamente per esaminare e discutere sui punti di criticità delle stesse. Il principio di fondo, che guida la nostra riflessione, è che il dialogo e la riflessione sono strumenti in grado di abituare il soggetto a saper pensare, a saper ragionare e saper decidere e, quindi, a saper essere, che sono gli obiettivi formativi che caratterizzano l'autonomia (dimensione metacognitiva) e la flessibilità cognitiva dei soggetti (capacità logico-critiche, rielaborative e rigenerative).

5.2. Le strategie didattiche adeguate e coerenti

Importante diventa, cioè, da un lato il tener conto del soggetto nella sua unitarietà e complessità e dall'altro del come consegue la formazione, se in modo attivo e da protagonista o in modo passivo, se per trasmissione o per costruzione. Per essere protagonista il soggetto ha necessità di vivere la formazione come esperienza significativa, che ha a che fare con il processo di metacognizione, ossia con la consapevolezza e il controllo circa i propri processi cognitivi. Obiettivo che si può conseguire se il soggetto viene immesso in una situazione in cui può esercitare e allenare la sua autonomia cognitiva e se si utilizzano strategie innovative in diversi media e contesti cognitivi, in cui il soggetto viene chiamato in situazione concreta ad esercitare il suo diritto alla scelta alla decisione. Le strategie didattiche, che si muovono in direzione della costruzione delle competenze, sono essenzialmente quelle che aiutano il soggetto a pensare, a ragionare, a discriminare gli elementi di un determinato fenomeno conoscitivo e sulla base di queste analisi ragionate, esprimere la propria decisionalità motivata rapportandola alla realizzazione di un problema da risolvere. Si richiede, cioè, che vi sia un nesso molto stretto e interdipendente tra gli strumenti, le pratiche, le strategie didattiche e i fini e i significati della formazione oggi, poiché i significati ed i valori delle finalità formative sono immanenti alle tecniche e agli strumenti che si utilizzano durante il percorso e questi (tecniche e strumenti) acquistano senso e significato dal momento che sono elementi intrinseci ai concreti dispositivi anche teorici di natura didattica. Proprio nella connessione tra fini e strumenti, ossia tra senso e significati delle finalità formative e senso e significati delle tecniche e delle strategie utilizzate si giustifica e si legittima l'intero processo formativo, che da un lato sembra presentarsi complesso e variamente articolato, ma dall'altro si struttura e si presenta in modo unitario, in quanto funzionale agli obiettivi che si vogliono conseguire e perseguire e che rispondano adeguatamente sia ai bisogni soggettivi, legati alle necessità edu-formative del singolo soggetto, sia strutturare un soggetto in grado di imparare ad imparare e in tal modo attrezzarlo per vincere le sfide dell'attuale società complessa, globalizzata, sempre più ormai connaturatosi come società dell'informazione, della conoscenza e delle competenze.

La realizzazione delle finalità formative postulano la necessità di servirsi di strumenti scientifici ed operativi relativi ad una programmazione e progettazione adeguata e ad una valutazione che sia anch'essa funzionale allo scopo che ci si prefigge. Tra programmazione e valutazione da un lato e tra strumenti e pratiche didattiche e valutative dall'altro si deve sempre creare e instaurare una correlazione molto stretta, in quanto sono parte integrante di un unico percorso e rappresentano un blocco logico inscindibile, per cui non solo tra programmazione e valutazione si richiede una stretta interdipendenza ma anche tra programmazione, valutazione e strumenti (le pratiche didattiche, le

strategie, le prove di valutazione). Tra questi elementi vi deve essere una correlazione ed una interdipendenza molto accentuata. Questo perché, come è stato rilevato in precedenza, programmare comporta la strutturazione di un percorso formativo, che postula non solo di determinare gli obiettivi formativi, relazionali, valoriali e le competenze da perseguire, ma anche di scegliere ed adeguare una procedura pianificata non in modo statico ma fluido, mediante pratiche e strategie didattiche coerenti da sviluppare durante l'intervento e funzionali sia agli obiettivi che alla procedura; ed anche il valutare, in questo quadro, non solo è chiamata a non trascurare il suo tradizionale compito, che è quello di monitorare, controllare e verificare costantemente l'andamento del percorso formativo, ma anche a prendere atto di come si è e di cosa si fa in quel momento per progettare il futuro e per favorire la scoperta del sé. Tali strumenti (programmazione, valutazione, pratiche e strumenti didattici) devono essere impostati, cioè, per essere funzionali ed efficaci al conseguimento delle finalità formative, in quanto devono essere utilizzati per essere di reale supporto e aiuto al soggetto e, quindi, al servizio della sua crescita intellettuale e allo sviluppo delle sue capacità logico-mentali. Caratteristica fondamentale di questi strumenti è la flessibilità e la fluidità, poiché essi devono essere in grado di modificarsi seguendo i principi metodologici dell'efficacia e dell'efficienza che sono determinati e legittimati dai fatti educativi. Ovviamente questi strumenti non possono ritenersi separati come se avessero vita autonoma ma costituiscono un unicum, in quanto i tre momenti (programmare, valutare, strumenti operativi) devono essere impostati e strutturati in modo da garantire: la relazione, l'interattività, la dialogicità e la riflessività su possibili aspetti di criticità che presenta il percorso di studi e di formazione. Le parole chiave, infatti, della programmazione, della valutazione sono la relazione, l'interattività, la dialogicità, la riflessività, che, del resto, sono parole chiave anche del processo formativo in quanto ne rappresentano concretamente gli aspetti didattici (la didattica quale mediazione: la dialogicità la relazione e l'interattività) e le finalità (la riflessività "critica su di sé", che riguarda sia il docente o l'operatore territoriale sia l'alunno sia la comunità in cui si realizza il percorso formativo). Queste parole chiave presuppongono la scelta di strategie e strumenti che privilegino le categorie indicate sopra, in modo tale che i docenti e gli operatori educativi costantemente riflettano sul percorso attuato o in fieri, sui risultati in progress o su quelli ottenuti per accrescere scientificamente la propria professionalità (autovalutazione del docente e dell'operatore territoriale); e l'allievo venga aiutato e guidato a riflettere sui propri punti deboli e di forza, sulle strategie e gli stili d'apprendimento, sugli esiti conseguiti, poiché la finalità educativa è quella di rafforzare la sua motivazione, l'autostima, la sua identità personale.

5.3. Unitarietà dell'intervento

Vi deve, pertanto, essere, o meglio si deve cercare di instaurare una stretta correlazione ed un continuum tra programmazione, valutazione e le pratiche e le strategie didattiche che si vanno ad utilizzare. Le pratiche e le strategie didattiche rappresentano, in tale contesto formativo, la concretizzazione e la realizzazione delle finalità formative prospettate. Sono, cioè, la parte operativa che rendono efficace ed efficiente, e quindi concreta e reale, la programmazione e la valutazione. Senza questa dimensione ogni disegno o progetto non avrebbe una soluzione adeguata ma solo la presentazione di alcuni principi generali che non troverebbero concretezza e realizzazione. Se, cioè, non si passa dal piano dei significati (programmazione e valutazione) al piano delle acquisizioni (strategie didattiche), dagli obiettivi formativi agli obiettivi

didattici, da un'ipotesi progettuale ad un piano operativo, dalle finalità alle acquisizioni e costruzione concreta e reale delle competenze non vi potrà mai essere un percorso formativo rispondente ai requisiti richiesti dall'attuale società della conoscenze e delle competenze. Ciò si potrà realizzare se verranno attivate le strategie rispondenti e coerenti con le finalità proposte. La programmazione, il processo valutativo e le pratiche e strategie didattiche sono un unicum, in quanto facenti parte di un unico percorso per cui tra queste tre dimensioni (programmazione, valutazione, strategia e pratica didattica) si deve creare una corrispondenza molto forte e molto stretta. Solo così si potrà sperare di rendere concrete le finalità proposte. Per ogni obiettivo o per ogni competenza si richiede un'impostazione progettuale prima ed una realizzazione operativa conseguente congrua e coerente dopo.

6. Nuova impostazione complessiva: sperimentare

In base a queste brevi considerazioni si evince come le nuove finalità della formazione richiamano la necessità di sperimentare pratiche didattiche adeguate e coerenti con le nuove e più complesse finalità della formazione nel mondo d'oggi, laddove la finalità ultima di ogni processo formativo è quella di rendere un soggetto capace di informarsi e di gestire ed utilizzare le informazioni, di sviluppare spirito critico e consapevolezza di sé. In altre parole, diversamente da ieri, la formazione intenzionale (sia essa formale sia essa non formale) ha il compito e la responsabilità di promuovere nel soggetto la capacità di vivere consapevolmente la società della conoscenza, che da un lato è caratterizzata dall'esplosione dei saperi e da un altro lato da una rapida loro obsolescenza. Nella problematicità del vivere consapevolmente punto fermo è il concetto di persona ossia il riconoscimento esplicito della propria identità e della propria unicità, contro il rischio di eventuali omologazioni. Appare evidente la necessità di collegare da un alto gli strumenti scientifici ed operativi della programmazione e della valutazione al nuovo concetto di formazione e dall'altro utilizzare, all'interno della programmazione e del percorso valutativo quegli strumenti e pratiche didattiche che meglio assicurino i fini e i significati della formazione. Il processo, in effetti, è unico, per cui si deve instaurare una stretta correlazione, simbiosi e sinergia non solo tra finalità e fini della formazione e tra programmazione e valutazione ma anche tra, non ultima per esigenza e per importanza, tra le finalità, i tipi di programmazione e modalità valutative e le pratiche e gli strumenti utilizzati. Tra questi ambiti (fini formativi, programmazione/valutazione, strumenti, strategie e pratiche didattiche) si ha necessità di realizzare un continuo interscambio di informazioni, di analisi ed interpretazioni di dati in modo da essere tra di loro coerenti e congrui ed adeguare e prendere decisioni motivate strettamente correlate. Proprio in questa ricerca della connessione tra fini e strumenti, ossia tra senso e significati delle finalità formative e senso e significati delle tecniche e delle strategie utilizzate si giustifica e si legittima l'intero processo formativo, i cui obiettivi si reincarnano sulla necessità di imparare ad imparare. In questo particolare contesto sia la programmazione sia la valutazione sia le pratiche e le strategie didattiche hanno necessità di assumere uno specifico significato, poiché devono mirare a realizzare nel concreto delle azioni didattiche delle reali e concrete esperienze di vita, in cui prevalente sia la partecipazione attiva dei soggetti, che vengono chiamati ad esercitare, attraverso le proprie riflessioni e il confronto con il parere ed il pensiero degli altri, la propria autonomia di pensiero e di azione.

6.1. Programmazione e nuove strategie

La scelta, pertanto, del modello di programmazione e del significato da dare al processo valutativo e in secondo ordine la scelta delle strategie e delle pratiche didattiche da utilizzare dipende da ciò che si vuole conseguire e perseguire durante il processo di formazione. Definito il quadro concettuale di riferimento, ossia le finalità della formazione, coniugata e declinata verso l'autonomia e la flessibilità cognitiva dei soggetti, si tratta di determinare il modello di programmazione, ossia se puntare ad un modello di programmazione legato alla predominanza dell'oggetto culturale o se invece mirare allo sviluppo dei processi cognitivi superiori. Una volta fatte queste scelte si individuano le pratiche e le strategie didattiche coerenti con le scelte inizialmente fatte.

Puntare, pertanto, sull'oggetto culturale significa scegliere un modello di programmazione che porta all'affinamento culturale e fa riferimento al sistema dei saperi formalizzati, ordinati al loro interno secondo segmenti parcellizzati e sequenziali⁸. In tale impostazione, il processo formativo mira allo sviluppo integrale e armonico del soggetto che vive e si nutre della cultura attraverso un processo interiore di oggettivazione di se stesso. Si parte da contenuti e attraverso questo ideale viaggio e percorso, il soggetto instaura un dialogo costante e personale con le grandi opere della cultura e attraverso tale dialogo dà forma a se stesso. Ci si muove secondo una prospettiva legata alla centralità degli *oggetti* culturali, definiti in termini di significati e di valori, e delle competenze di base. È questa una concezione ristretta e limitata in quanto sbilanciata in direzione culturocentrica e non fa riferimento alle competenze di comprensione dei codici linguistici. In tale modello, che privilegia i contenuti e la loro incidenza sull'allievo, diventa coerente un modello di programmazione per obiettivi e per mappe concettuali ed una pratica legata all'unità didattica e al mastery learning. Se, invece, si vuole puntare allo sviluppo dei processi cognitivi superiori e quindi più centrato sul *soggetto* in formazione, le cui coordinate teleologiche vengono definite dalla prevalenza per un verso dei processi formativi e per altro dei processi attivati dal soggetto in formazione, allora l'obiettivo, nel primo caso, è quello di sollecitare i processi cognitivi superiori dell'allievo, stimolando lo sviluppo delle sue capacità mentali più elevate e nel secondo di raggiungere dei risultati rispetto allo sviluppo di specifiche forme di intelligenza. La dominanza, pertanto, è rivolta verso il soggetto e verso le finalità della formazione: il favorire forme di abilità e competenze concrete e specifiche, riferite alla struttura della mente. L'obiettivo è l'autorealizzazione consapevole del soggetto, attraverso lo sviluppo della sua dimensione metacognitiva. Su questo specifico piano, il concetto di formazione è legato, perciò, da un lato alla realizzazione e concretizzazione di una didattica individualizzata per far acquisire le competenze di base su cui poi innestare una didattica personalizzata, legata alle aree di eccellenza per cui si fa riferimento alle teorie legate alla pluralità delle intelligenze⁹ e alla forma mentis¹⁰. Questo modello, in effetti, trova il suo riferimento teorico nel cognitivismo e nel costruttivismo socio-educativo, che privilegiano le due metodiche legate da un lato all'individualizzazione degli apprendimenti e dall'altro alla costruzione personale delle conoscenze e competenze, e, quindi ad una didattica personalizzata, che rappresenta una sorta di reazione e di risposta positiva al portato omologante di curricula formativi comuni per tutti gli alunni. Considerando, infine, che il processo formativo possa

8 Cfr. Baldacci M., *I modelli della didattica*, Roma, Carocci, 2004.

9 Cfr. sia Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987; che Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000 e dello stesso, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

10 Gardner H., *Formae mentis*, op. cit.

configurarsi come un risultato dell'interazione tra le propensioni dell'individuo e le risorse ambientali, secondo la teoria di Lewin, il percorso formativo ha necessità di fornire e predisporre le condizioni ottimali di possibile attuazione al fine di favorire bisogni di differenziazione, espressi dai soggetti, cui va garantita un'offerta formativa di qualità che valorizzi la diversità degli interessi e delle esigenze del singolo e la varietà dei ritmi e degli stili di apprendimenti di ciascuno mediante diverse attività e percorsi scelti da ciascun soggetto con adeguate forme di sostegno didattico. Non si tratta di garantire a tutti un'offerta formativa standardizzata, ma riconoscere a ciascuno un'offerta formativa di base comune nel far conseguire le necessarie competenze di base e un'offerta diversificata con impianto personalizzato che tenga conto dei bisogni, delle necessità e delle opzioni del singolo.

Nella società odierna, mentre si registra un aumento sempre più massiccio della domanda di istruzione e di formazione, si constata dall'altro che le modalità di conoscere, di apprendere e di acquisire e costruire competenze delle nuove generazioni sono profondamente cambiate rispetto al passato e sono destinate e cambiere in futuro ad un ritmo sempre più frenetico. Ciò impone non solo di modificare i contenuti dell'insegnamento/apprendimento e di mettere in discussione l'assetto disciplinare¹¹ ma anche di passare da un modello di struttura chiusa, segmentata per discipline ed impegnata a potenziare il pensiero lineare, ad un modello a struttura aperta, impegnata nella ricerca interdisciplinare e nella sollecitazione del pensiero reticolare, sistemico, simultaneo, problematico e multiplo.

Su queste basi, si richiede un profondo cambiamento sia rispetto al processo che rispetto al percorso formativo, in quanto si richiede di rivedere obiettivi, contenuti, metodi e organizzazione di un organico processo e percorso di formazione mirato al conseguimento da un lato e al perseguimento dall'altro di competenze valide per tutta la vita, in modo che il soggetto sia messo nelle condizioni di sapersi autonomamente orientare nella quotidianità della vita e nel prospettare e quindi progettare il proprio futuro mediante scelte consapevoli, fluide e flessibili se necessarie ed opportune, che prevedano il perseguimento del pensiero riflessivo, creativo e divergente in modo che il soggetto-persona sia in grado di saper interagire con gli altri in situazione di lavoro e di ricerca, acquisendo essenzialmente la competenza di saper dirigere se stessi sia nel proprio apprendimento continuo sia nell'attività lavorativa ed esperienziale.

Questa impostazione richiede necessariamente di rivedere obiettivi, contenuti, metodi e organizzare ed impostare in modo adeguato e completamente diverso il processo formativo per consentire al soggetto in formazione non tanto di acquisire ma di costruire insieme agli altri, e cioè socialmente, quelle competenze, che lo mettano in grado di sapersi orientare nella quotidianità della vita mediante scelte fortemente motivate e consapevoli, risultante di un pensiero critico, innovativo e creativo, che sappia interagire e collaborare con gli altri. Per riuscire a perseguire tali obiettivi strategici, si richiede che il percorso di formazione oltre ad utilizzare modelli di programmazione adeguati possa servirsi di nuovi strumenti e strategie didattiche ed anche innovative modalità organizzative più flessibili. In conformità a queste considerazioni relative alla società complessa, globale e cosmopolita e in riferimento al nuovo concetto di formazione, legato alla necessità di assicurare autonomia e flessibilità cognitiva ai membri di tale società per renderli cittadini attivi, partecipativi e cosmopoliti, diviene indispensabile elaborare ipotesi progettuali e valutativi aventi come obiettivo quello di assicurare a tutti i soggetti non solo gli standard minimi di conoscenze,

11 Monasta A. (a cura di), *Organizzazione del sapere discipline e competenze*, Roma, Carocci, 2002.

abilità e competenze sociali, ma anche competenze trasversali in modo da consentire loro di affrontare adeguatamente con le opportune conoscenze e competenze valide per tutta la vita la sfida dell'attuale società delle conoscenze e delle competenze¹². Per assicurare tale traguardo formativo diventa imprescindibile elaborare programmazioni congrue e coerenti a tale obiettivo e attivare all'interno di esse strategie e percorsi in direzione individualizzata, per salvaguardare a tutti il diritto all'apprendimento, e strategie e percorsi personalizzanti, per garantire a ciascuno il diritto alla formazione e alla diversità identitaria. L'obiettivo è di riuscire a coniugare e far interagire, in modo sinergico e armonico dal punto di vista metodologico, una didattica individualizzata ed una didattica personalizzata. Le due modalità didattiche hanno in comune la centralità della persona, anche se con diversa impostazione e con diversi obiettivi. Mentre la prima modalità, la didattica individualizzata, salvaguarda tale centralità rivolgendosi all'insegnamento che deve tenere nella giusta considerazione le differenti e diseguali caratteristiche cognitive e soci-affettive degli allievi; la seconda modalità, la didattica personalizzata, si rivolge al soggetto-persona e la rende centrale, in quanto l'insegnamento deve offrire, mediante proposte di percorsi differenziati con diversi traguardi di competenze trasversali, la possibilità al soggetto-persona di esercitare ed allenarsi ad abituarsi ad essere autonomo esercitando la sua capacità di saper scegliere e decidere tra più opzioni e costruirsi la capacità di imparare ad imparare. Un percorso, quindi, per superare e vincere le sfide della società complessa, di apprendimento cognitivo, in cui prevalente sia, nelle due modalità della didattica descritte, l'imparare facendo, ossia l'imparare attraverso il fare, per cui le pratiche e le strategie didattiche da utilizzare per la costruzione di competenze possono essere da un lato una *programmazione modulare* e una *programmazione per progetti*, cercando di collegare, per un intervento efficace ed efficiente, il "senso" e i significati degli obiettivi formativi con le tecniche e le strategie didattiche. In questa continua connessione e interazione dialettica tra il piano dei significati e il piano delle acquisizioni, ossia tra senso e significati dei fini formativi e senso e significati delle tecniche e delle strategie si struttura un percorso di studio e di esperienze educative significative, in modo da collegare il sapere scientifico con il sapere quotidiano, i saperi freddi, già codificati, con i saperi caldi della quotidianità del vivere, il sapere in sé con il saper fare, le conoscenze dichiarative e le conoscenze procedurali con quelle multilinguistiche, il sapere transfer con il sapere poetico, valorizzando al meglio il sapere attraverso il saper fare ed il saper organizzare insieme agli altri e con gli altri. È evidente il riferimento a tutte quelle pratiche che privilegiano la pedagogia del progetto, le attività laboratoriali, i giochi di simulazione, piani di lavoro concreto, project work. Si tratta di realizzare attività in cui il soggetto sia reale protagonista non tanto e non solo per eseguire indicazioni e consigli (progetto didattico e attività laboratoriali guidate), ma anche ed essenzialmente per elaborare progetti ed esercitare la propria decisionalità costantemente sia nell'ipotizzare una realizzazione di un prodotto visibile e concreto sia nel saperla coordinare e realizzare concretamente, in cui sia dominante una valutazione tra pari ed un'autovalutazione costante e continua (project work, giochi di simulazione, attività laboratoriali libere).

L'imparare facendo, l'imparare attraverso il fare, agendo ed intervenendo, modificando e decidendo innovazioni e cambiamento è considerata la migliore strategia per imparare, ove comunque l'imparare non sia solo l'eseguire e il memorizzare, ma anche soprattutto il comprendere, il decidere e il costante scegliere tra più opzioni e possibilità durante il percorso di realizzazione. Il learning by

12 Livre Blanc, *Enseigner et apprendre. Vers une société cognitive*, Commissione Europea, 1995.

doing, che viene ritenuta la strategia migliore per comprendere e memorizzare, in quanto l'apprendimento si realizza attraverso il fare, attraverso l'operare e l'agire, ossia attraverso le azioni che si svolgono in direzione della realizzazione di qualcosa di concreto e reale, richiede il collegamento al learning by thinking, ossia operare pensando, per acquisire consapevolezza di ciò che si fa e si vuole fare. I termini, pertanto, relativi ai binomi teoria-pratica, pensiero-azione, mente-mano¹³ non sono mai completamente separati e non agiscono mai separatamente, ma agiscono continuamente in modo interagenti. Ogni azione, ogni attività pratica è sempre guidata dalla riflessione sulle proprie esperienze sviluppate sul campo e, spesso in alcuni casi, sono guidate dalla riflessione e dalla elaborazione personale su teorie e proposte frutto della ricerca. Per comprendere, cioè, si richiede la riflessione, il pensare. Le azioni infatti vengono interiorizzate, eseguite mentalmente, per cui occorre riflettere, pensare. All'azione deve seguire o precedere il pensiero, per cui occorre operare pensando prima e riflettere dopo, discutendo e dialogando con se stessi e meglio ancora con gli altri (*cooperative learning*). Per comprendere e memorizzare è sempre preferibile operare concretamente, manipolare, simulare, coinvolgere tutto se stesso, a condizione però che l'esperienza sia accompagnata dal pensiero, dalla costante riflessione. Se faccio e se penso, capisco, ricordo ed acquisisco le stesse modalità del fare e del pensare.

6.2. Valutazione e sperimentazione

In questo contesto il processo valutativo, per come sostiene la Varisco¹⁴, ha una sua legittimazione e una sua specifica validità nel momento in cui da momento valutativo e di controllo esterno si trasforma in un reale momento valutativo e di controllo *interno*, ossia quando il momento valutativo viene vissuto, compreso, condiviso ed agito in modo autonomo da ciascun soggetto coinvolto nello stesso processo. In tale impostazione la valutazione acquisisce una connotazione di modalità e strategia didattica, specie se riesce ad assicurare e sviluppare le categorie filosofico-didattiche della *dialogicità*, della *riflessività* e della *criticità*, ossia quando la valutazione diventa occasione e opportunità per dialogare, ascoltare, riflettere, confrontarsi e prendere atto del proprio modo di apprendere autonomamente. E tale "processo riguarda e interessa tutti i soggetti a vario titolo coinvolti nel processo d'insegnamento-apprendimento: la scuola (*autovalutazione d'istituto*), le attività d'insegnamento (*autovalutazione dei processi e delle pratiche didattiche*), i docenti (*autovalutazione professionale*), gli allievi (*autovalutazione metacognitiva*)"¹⁵. Tale impostazione segna una svolta significativa nel processo non solo di valutazione ma di formazione, in quanto il processo valutativo supporta ed è funzionale alla crescita professionale dei soggetti, per cui si auspica una formazione che sia assistita e favorita dalla valutazione.

Secondo tutti gli studiosi, tra cui Calonghi, De Landsheere, Domenici, Frabboni, Vertecchi e lo stesso Visalberghi, il termine si riferisce al procedimento di raccolta sistematica di informazioni tesa a stabilire se, e in quale misura, gli obiettivi prefissati sono stati raggiunti. La valutazione, sostiene Demetrio, è una sorta di meta-attività¹⁶, perché si giustifica e si auto-include nelle altre, tanto da ritenere corretto invertire l'ordine di successione tradizionale, che vede presente prima la

13 Suss R., Kinzel V., Scribner J. D. (a cura di), *Cancro: dalla teoria all'esperimento, dall'esperimento alla teoria*, Padova, Piccin, 1981.

14 Varisco B.M., *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, op.cit.

15 Piu A., *Progettare e valutare*, op. cit.

16 Demetrio D., *Educatori di professione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

progettazione e poi la valutazione e collocare invece la valutazione all'inizio e non solo in itinere e alla fine del percorso per considerarla un dispositivo ricorrente, costante e continuo. Non solo guida e filo regolatore e coordinatore, ma concreto punto di forza dell'intero percorso che si progetta¹⁷. Il processo valutativo tende sempre, infatti, a documentare e verificare metodicamente l'efficienza e l'efficacia dei percorsi e dei processi. Fare valutazione significa essenzialmente essere nelle condizioni di decidere per il meglio cosa progettare (*valutazione predittiva e diagnostica*) ed essere nelle migliori condizioni per decidere di interrompere o di continuare, di modificare o di integrare e rettificare (*valutazione formativa*) certe azioni e certe relazioni. Si valuta all'inizio di ogni attività educativa e didattica in relazione ai bisogni che giustificano l'impostazione di un intervento, ne orientano l'esistenza e la continuità rispetto alle informazioni e ai contenuti, ai metodi e alle strategie che si vogliono utilizzare o che si utilizzano. L'impostazione è quella di assumere la valutazione come un *costante segmento significativo* dell'intero percorso dell'intervento, dal momento che è il filo conduttore che unisce i vari momenti e le varie fasi che caratterizzano la programmazione e la progettazione didattica. È collegato alla fase dell'*identificazione dei bisogni*, così come alla *definizione degli obiettivi formativi e delle competenze*¹⁸, alla scelta degli *strumenti* e delle *metodiche* e dei *criteri e strumenti di verifica* e di *valutazione*. È collegato, altresì, (momento questo molto importante e significativo), alla situazione iniziale di *diagnosi* dei bisogni cognitivi, relazionali, comportamentali rispetto al singolo e al gruppo classe, dal momento che fornisce ai docenti e agli allievi le necessarie informazioni sulle condizioni sia apprenditive che relazionali e comportamentali dei soggetti coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento. Non si riferisce oltretutto solo al soggetto o ai soggetti verso i quali viene rivolto l'intervento ma anche alle scelte, alle strategie didattiche adottate nonché ai docenti stessi nel loro relazionarsi e rapportarsi alla situazione e agli allievi in quanto può essere utilizzata al meglio per essere di *supporto* significativo e *funzionale alla formazione* o meglio ancora rivolta a realizzare la crescita e la formazione, in modo che si realizzi una formazione *assistita dalla valutazione*¹⁹. Il momento valutativo è cioè non solo strumento didattico insostituibile e momento altamente significativo dell'intervento stesso e del processo formativo dei vari soggetti, ma può anche essere una valida strategia didattica per far acquisire consapevolezza delle e nelle proprie azioni.

La stessa centralità dell'innovazione educativa, d'altronde, s'identifica con l'obiettivo di porre nella *valutazione* uno dei suoi punti di forza e di avviarne la *cultura*. Da una precedente impostazione che ne faceva strumento fiscale terminale si è passati a quella che la vede come strumento d'informazione per orientare mentre, in prospettiva, ci si augura, un ulteriore passaggio: quello che ne fa strumento e strategia didattica di formazione.

6.2.1. Alcune considerazioni di fondo

La valutazione degli apprendimenti gioca un ruolo fondamentale sulla motivazione ad apprendere degli allievi, poiché influisce ed incide profondamente sulla percezione che hanno di se stessi che sulle loro aspettative, per cui la valutazione spesso facilita oppure ostacola i processi di

17 Paparella N., *Pedagogia dell'apprendimento*, Brescia, La Scuola, 1988; e dello stesso., *Istituzioni di pedagogia*, Lecce, Pensa Multimedia, 1996.

18 Per chi voglia approfondire la problematica degli obiettivi si consiglia lo studio di Mager, R.F., *Gli obiettivi didattici*, Teramo, Giunti-Lisciani, 1972; De Landsheere V. e G., *Definire gli obiettivi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

19 Piu A., *Progettare e valutare*, op. cit.

apprendimento e di riuscita scolastica degli allievi, in quanto incide sulle componenti motivazionali e il concetto di sé. Il processo di apprendimento non dipende solo dalle capacità cognitive e dal bagaglio di conoscenze possedute degli allievi, ma anche dalla considerazione e dalla motivazione che loro hanno nei confronti delle attività scolastiche e dalla percezione che hanno di sé come allievi. Su tali aspetti contribuiscono in maniera determinante i feedback valutativi ricevuti dall'insegnante, mediante i quali gli alunni si creano un'idea delle proprie capacità e su ciò che possono aspettarsi da loro stessi; tutto questo influisce sulla stima che hanno di sé, sull'autopercezione delle proprie competenze e, di conseguenza, sulla loro motivazione ad apprendere. Questo a significare come il momento della valutazione riveste un ruolo importante nell'incoraggiare o meno l'interesse intrinseco degli studenti ad apprendere; ciò dipende dal modo in cui si utilizza il momento valutativo: quanto più l'insegnante utilizza la valutazione come strategia didattica, ossia come momento per dialogare, riflettere e individuare i punti di criticità e non come mezzo di controllo, tanto più promuove la motivazione scolastica intrinseca²⁰. Il dialogo e la correlata riflessione, incoraggiante oltre che critica, sono molto più formativi²¹ e si muovono verso la crescita, la corresponsabilità degli allievi e lo sviluppo della loro dimensione metacognitiva. Si tratta di rapportare, confrontare, mediare, attraverso la valutazione e servendosi della dialogicità e della riflessività, il lavoro e la performance dell'allievo, in modo che quest'ultimo comprenda e venga reso consapevole su cosa è opportuno fare per migliorare e individuare le strategie di apprendimento più efficaci sulla base delle discussioni e delle riflessioni realizzate tra docenti e allievi. In questo modo si utilizza il momento valutativo non in termini di giudizio, ma come una buona occasione per sostenere e incoraggiare l'alunno. Valutare, infatti, significa verificare costantemente se l'intervento educativo abbia conseguito o stia conseguendo o meno, in tutto o in parte, gli obiettivi formativi prefissati, per cui è sempre da ritenersi un processo mirato a far prendere consapevolezza, sia ai docenti sia agli allievi, di ciò che si sta realizzando attraverso l'azione didattica intrapresa. In sintesi, si può a ragione ritenere che il processo valutativo sia la strategia migliore, se correttamente impostata dal punto di vista scientifico e metodologico, di leggere, interpretare, prendere coscienza e rendersi consapevoli di ciò che si realizza nella situazione educativa. Diventa cioè lettura significativa dell'esperienza didattica; verifica costante del percorso e processo d'insegnamento-apprendimento; controllo della gestione complessiva del servizio scolastico offerto ed erogato; processo di analisi, di interpretazione e comprensione nonché di metacognizione, ossia di autocontrollo e autovalutazione del processo educativo in grado di acquisire i dati informativi e conoscitivi, individuare correlazioni significative, analizzare ed interpretare i dati acquisiti sul piano relazionale e cognitivo, orientare e favorire la crescita professionale dei docenti e lo sviluppo e crescita formativa degli allievi²².

6.2.2. Valutazione e nuova epistemologia

La valutazione oggi va alla ricerca di una nuova epistemologia, che si intravede solamente e, perciò, non sempre si presenta ben chiara ed esplicita. Oggi si prospetta una epistemologia della valutazione centrata sull'interpretazione che si avvale non solo di strumenti quantitativi ma anche di strumenti qualitativi quali l'osservazione e racconti riflessivi ed autobiografici. L'apprendimento, di conseguenza, viene a essere un processo che aiuta a conoscere se stessi, ad evidenziare le proprie

20 Messana C., *Valutazione formativa e personalità*, Roma, Carocci, 1999.

21 Stipek D.J., *La motivazione nell'apprendimento scolastico*, Torino, Sei, 1996.

22 Piu C., *Nuovi orientamenti della didattica*, Roma, Armando, 1996.

idee e i propri concetti e ad allargare il proprio sapere contestuale attraverso l'incontro e lo scontro con altri saperi imparando a decentrare il proprio punto di vista e a comprendere la plausibilità di altri punti di vista. Significa, inoltre, imparare a costruire nuovi punti di vista negoziati e quindi condivisi. Se il conoscere è tutto questo e se la valutazione vuole continuare a svolgere il ruolo di "assistere l'apprendimento", allora la valutazione è sollecitata a ridefinire il suo statuto epistemologico, avendo necessità di assumere la funzione interpretativo/riflessiva alla ricerca di nuove metodologie e nuove tecniche specifiche sia narrative sia autobiografiche. Valutare significa, in questo contesto, non tanto valutare gli altri, ma essenzialmente valutare se stessi, ossia autovalutarsi. Si tratta di riuscire a inaugurare una nuova fase del processo di valutazione, che si richiama al *costruttivismo* e che vede nella valutazione una dimensione *sociopolitica, collaborativa, continua, ricorsiva, divergente, emergente, produttiva della realtà*. La valutazione in tal modo diventa un *continuum* che vede forme di *interpretazione*.

All'interno di questo processo, sempre in forte divenire, restano, però, dubbi e perplessità che sono oggetto di costante riflessione professionale. Alcuni sostengono che la cultura degli standard di apprendimento può portare a forme di uniformità e a pericolosi livellamenti dei processi di apprendimento e che, inoltre, non tutte le competenze possono essere verificate e debitamente certificate. Accanto a questi problemi non sono da sottovalutare quelli legati alla difficoltà sempre maggiore che si ha nel poter controllare l'attendibilità degli strumenti e il difficile passaggio dalle tradizionali forme di valutazione a nuovi sistemi per la certificazione delle competenze, connessi con i problemi di documentazione e formalizzazione. Tale nuova impostazione ha, però, necessità di collegarsi al paradigma *costruttivista-sociale*, che parte dall'assunto che la conoscenza è un processo costruito socialmente in una specifica situazione e, quindi, situato per cui viene assegnata, all'interno dei processi di acquisizione delle conoscenze, grande valenza alle componenti affettive. Secondo tale approccio, l'attività cognitiva si realizza attraverso le interazioni tra gli individui all'interno di un contesto sociale, per cui è in tale contesto che va studiata e analizzata. In tal modo, nel processo d'insegnamento-apprendimento, la classe diventa, sulla base di tale presupposto teorico, un contesto sociale, ossia una vera e reale comunità d'apprendimento, all'interno della quale viene attuata una costruzione sociale, ossia collaborativa, della conoscenza in base ad una continua e costante negoziazione di significati e di idee. Da queste premesse appare evidente come il significato e il senso dell'apprendimento sia legato e si sviluppi sulla base dell'esperienza, che si estrinseca in un determinato e specifico ambiente d'apprendimento, visto come luogo in cui tutti apprendono lavorando e aiutandosi reciprocamente e servendosi di una varietà di strumenti e di risorse informative. In sintesi, all'interno di tale concezione costruttivista, la conoscenza è un prodotto costruito socialmente, storicamente, culturalmente e contestualmente e il processo di valutazione assume un significato del tutto particolare in quanto deve tenere conto degli elementi affettivo-relazionali e alla dimensione metacognitiva in un'ottica di continuo miglioramento anche delle prestazioni degli allievi, che costruiscono gradualmente il proprio iter formativo in modo consapevole, determinando ed agevolando in tal modo lo sviluppo di una vera e propria *cultura della valutazione*.

6.2.3. La valutazione nella formazione

Il momento valutativo rappresenta ancora un sistema di giudizio sugli apprendimenti degli allievi e solo da poco tempo sono in atto alcuni tentativi e alcune sperimentazioni che mirano a fargli assumere un vero e proprio sistema interpretativo di tutte le variabili coinvolte nel processo

d'insegnamento-apprendimento, finalizzato ad ottimizzare in termini di qualità l'offerta formativa e a garantire l'eccellenza dei risultati in un'ottica di equipollenza degli esiti formativi. Di fronte al differenziarsi della domanda formativa e in un'ottica di costruzione delle competenze e della personalizzazione dei percorsi, è necessario che la scuola e il docente si appropriino di strategie e metodi di valutazione chiari, sistematici ed efficaci e considerino la valutazione come strumento strategico non solo per regolare e migliorare la qualità del servizio educativo in funzione del soggetto-persona e per leggere in forma critico-costruttiva le condizioni che trasformano uno spazio di apprendimento in un contesto vitale di formazione dove il soggetto può realizzare esperienze autentiche e significative; ma essenzialmente quale strategia didattica di natura squisitamente formativa. Da quest'ultima impostazione viene a delinarsi una nuova frontiera epistemologica della valutazione, che potrebbe rappresentare una nuova chiave di lettura e di impostazione, poiché riflette sul modo di concepire e conseguire le competenze e sul modo di contribuire, in chiave formativa, alla costruzione delle competenze e alla crescita complessiva del soggetto per renderlo autonomo ed in grado di rispondere in modo adeguato e coerente alla sfida della società della conoscenza, in cui il soggetto è chiamato più volte a rivedere il proprio processo e percorso di formazione. Il processo valutativo da strumento fiscale e certificatorio è passato a strumento di informazione in grado di regolare e orientare in senso positivo il processo complessivo d'insegnamento-apprendimento per approdare ad una dimensione interpretativa e collaborativa per l'acquisizione e costruzione delle conoscenze e delle competenze e giungere, questo è il nostro punto di vista, a trasformarsi in una strategia didattica in grado di agevolare e favorire l'autonomia e la flessibilità cognitiva dei soggetti.

Questa nuova impostazione costituisce un notevole passo in avanti rispetto allo stesso concetto di *valutazione formatrice*²³ (di impostazione francofona) e di *valutazione per l'apprendimento* (di matrice anglofona)²⁴, perché cerca per un verso di coniugare in modo sinergico ed armonizzare le due impostazioni (francofona e anglofona), dandovi un respiro più ampio, legato non tanto all'apprendimento o all'autoregolazione, ma alla formazione, dal momento che direttamente interviene sul processo formativo; e per altro verso di far agire insieme una valutazione scientifica e classica con il modello interpretativo, in cui prevale la natura ermeneutica, ossia saper utilizzare e armonizzare la dimensione quantitativa con la dimensione qualitativa. Questo nuovo approccio mira a integrare le due impostazioni e a trasformare una prova di valutazione in un processo di costruzione della propria identità e della propria crescita culturale. Si valuta, cioè, per dialogare, per riflettere sui punti di forza e di debolezza, per incrementare il processo di autovalutazione della propria professionalità (*autovalutazione di crescita professionale*) e della propria crescita culturale ed intellettuale (*autovalutazione e sviluppo metacognitivo*).

I tratti fondamentali, perciò, di questo paradigma della formazione si possono sintetizzare così, che la valutazione:

1. è incorporata ed è parte essenziale del processo e percorso di formazione;
2. richiede di condividere con gli studenti i traguardi formativi che si vogliono raggiungere;

23 Il processo valutativo pone al centro della propria azione il soggetto e il docente assume il ruolo di mediatore più che di trasmettitore. È il prototipo, ossia il primo tentativo di autovalutazione, in quanto legato alla conoscenza delle strategie in grado di promuovere un'autoregolazione (Hadji C., *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia, 2003).

24 Con l'espressione *valutazione per l'apprendimento* si intende la valutazione che viene progettata e realizzata allo scopo di promuovere l'apprendimento degli studenti (Black P., Harrison H., Marshall B., Wiliam D., *Assessment for Learning: putting it into practice*, Open University Press, Buckingham, 2002).

3. aiuta gli studenti a conoscere, riconoscere e a prendere atto dei progressi o meno raggiunti;
4. coinvolge gli studenti e i docenti in forme di autovalutazione, ossia in processi interni di dialogo, di riflessione e di individuazione dei propri punti di criticità;
5. coinvolge sia gli insegnanti sia gli studenti nell'analisi dei dati della valutazione e nella riflessione su di essi;
6. parte dalla convinzione che sia gli studenti sia i docenti possono migliorare la loro qualità di crescita formativa e professionale.

Un'adeguata riflessione, osservazione e corretta interpretazione di ciò che gli allievi e i docenti fanno; un'attenta analisi dei loro interessi e delle loro abilità e competenze; la conoscenza delle loro situazioni scolastiche pregresse coinvolge direttamente docenti e studenti/allievi nella riflessione, utilizzando al meglio la pedagogia del dialogo, nell'assunzione condivisa delle decisioni. Tale percorso è strettamente collegato in maniera inscindibile con l'*autovalutazione* da parte degli allievi/studenti. È un processo che tende a metterli in grado di analizzare il progredire del proprio apprendere e assumersene la responsabilità. Questo è un processo di fondamentale importanza, ma non è molto diffuso. La strada purtroppo da percorrere per realizzare tale processo valutativo è molto difficoltosa, perché si tratta di cambiare completamente impostazione al processo d'insegnamento-apprendimento. Valutare nella scuola significa ancora, nella grandissima maggioranza dei casi, assegnare voti o giudizi che hanno come primo scopo la compilazione di "graduatorie umane", ossia una funzione squisitamente selettiva. Viene del tutto sottostimato il reale miglioramento qualitativo dell'apprendimento. Molte ricerche hanno ampiamente dimostrato che quando le valutazioni si riducono a voti e/o a classifiche l'apprendimento non ne trae alcun vantaggio, perché questi comportamenti non motivano gli allievi e i docenti ad impegnarsi di più, ma possono al contrario creare frustrazioni, in alcuni casi abbandono se non addirittura dispersione scolastica grave e non migliorano neanche le prestazioni professionali dei docenti. La *valutazione*, legata *alla formazione* fornisce, invece, indicazioni precise dei punti di forza e di debolezza di ciascuno studente, di come rafforzare i primi e superare i secondi.

Si richiede, perciò, un ulteriore cambiamento: il passaggio da momento valutativo e di controllo esterno a momento valutativo e di controllo interno, ossia alla necessità che ogni momento valutativo venga vissuto, compreso ed attuato da ogni soggetto assicurando e salvaguardando la dimensione o la categoria della riflessività e della criticità e, didatticamente quella dell'ascolto, del dialogo e del confronto. Solo metabolizzando, accettando e rendendo personale, consapevole e convinto il giudizio valutativo, che deve sempre essere motivato e documentato, questo può contribuire in modo sostanziale e non solo formale alla formazione e alla crescita complessiva e all'autonomia del soggetto-persona. Ora è possibile conseguire tale obiettivo quando si realizza un reale, concreto e significativo processo autovalutativo. Processo che interessa tutti i soggetti a vario titolo coinvolti nel processo di apprendimento-insegnamento: la scuola (*autovalutazione d'istituto*), le attività di insegnamento (*autovalutazione dei processi e delle pratiche didattiche*), i docenti (*autovalutazione professionale*), gli allievi (*autovalutazione e metacognizione*).

La Varisco auspica tale cambiamento di rotta quando afferma che il processo autovalutativo si realizza quando la valutazione promuove lo sviluppo della consapevolezza, della responsabilità in direzione della costruzione dell'autonomia dei soggetti. Le modalità valutative ormai ampiamente condivise, che si rifanno ad un approccio d'apprendimento-insegnamento di natura costruttivista socio-culturale, pongono sempre maggiore attenzione e interesse nei confronti del soggetto che apprende, al fine di perseguire l'obiettivo di essere di aiuto e di supporto alla formazione.

Quest'ultima dimensione consente non solo di aumentare ed incrementare sia le conoscenze che le abilità strategiche di autovalutazione ma anche di modificare l'ottica complessiva del processo valutativo. Sostiene la Varisco che alle forme tradizionali, rivolte principalmente a valutazioni esterne di tipo quantitativo e certificatorio degli esiti d' apprendimento, si sono aggiunte ulteriori modalità per far conseguire ai vari soggetti, coinvolti nel processo d'apprendimento-insegnamento, una consapevolezza e una comprensione "delle ragioni e dei processi che generano le singole performances", non considerate singolarmente ma in una prospettiva di sviluppo migliorativo. In tale visione, cambia notevolmente la dimensione valutativa in quanto privilegia un approccio integrato quantitativo-qualitativo-clinico, per cui il momento valutativo diventa momento ed occasione di crescita culturale, perché utilizzato non per valutare in senso stretto ma per costruire conoscenze, abilità e competenze. Si tratta, in definitiva, di porre la valutazione al servizio del processo formativo del soggetto, nel senso che viene utilizzata per dialogare, discutere, riflettere e individuare gli elementi di criticità e, quindi, in direzione della costruzione strategica e culturale di natura soggettiva dello sperimentare, del comprendere e del valutare unito alla capacità di prendere ed assumere decisioni in modo consapevole ed autonomo²⁵. Da una valutazione selettiva, orientativa e regolativa o prevalentemente interpretativa, necessita passare ad una prevalentemente formativa, più critica e riflessiva, più creativa e costruttiva. Si va verso una valutazione a supporto della formazione o meglio ancora verso una formazione assistita dalla valutazione. La valutazione, in tale visione, ha necessità di assumere una problematicità più ampia, più complessa, più articolata e più ricca, in quanto acquisisce una sua significativa valenza perché legata alla formazione di una mente critica e riflessiva che interessa i singoli soggetti, i gruppi, le istituzioni. Si tratta di legare il momento valutativo alla formazione di una mente plurima²⁶(26) per cui anche la valutazione deve essere caratterizzata dalla riflessività e dalla criticità e, quindi, deve muoversi verso l'imparare ad imparare, ossia verso la dimensione metacognitiva. Tale traguardo è perseguibile se la valutazione si trasforma e si declina in autovalutazione, ossia in un processo interno di azione e di riflessione circa la padronanza delle proprie conoscenze, abilità, competenze in quanto mirata a promuovere lo sviluppo della consapevolezza, della responsabilità e dell'autonomia nel soggetto e, quindi, di crescita personale e professionale e non solo cognitiva. Quest'ultimo obiettivo si può conseguire nella misura in cui il momento valutativo viene utilizzato dal docente e dall'allievo come momento ed occasione per intavolare un dialogo continuo ed un confronto dialettico di natura costruttiva. Non si tratta per il docente di imporre proprie considerazioni e convinzioni ma di rapportarsi all'allievo e di apprendere dall'allievo e, quindi, essere in grado di saper ascoltare e saper interpretare per guidare l'allievo e allenarlo a riflettere e ad interpretare dati ed informazioni provenienti dal momento valutativo. Si tratta, una volta acquisite informazioni valide ed attendibili attraverso adeguati e coerenti strumenti di verifica, di effettuare su questi dati delle riflessioni e delle considerazioni; riuscire cioè non solo a leggerli ed interpretarli, ma essenzialmente a trarne delle conclusioni in vista di un nuovo impegno. In questo modo la valutazione non assume la funzione di classificazione e selezione, ma si muove e viene utilizzata prioritariamente per promuovere la dimensione della dialogicità e della riflessività per individuare gli elementi di

25 Vertecchi B., *Decisione didattica e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

26 Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, op. cit.; Olson D.R., *Linguaggi, media e processi educativi*, Torino, Loescher, 1979; Cambi F., *Saperi e competenze*, Roma, Carocci, 2004; Morin E., *La testa ben fatta, riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, op. cit.

criticità e su questi riflettere, confrontarsi, imparare a ragionare, a discutere e riflettere, attraverso l'analisi e l'interpretazione oggettiva dei dati, circa le proprie conoscenze e competenze ed acquisire consapevolezza del proprio modo di apprendere per poi decidere su come impostare il percorso successivo. Il momento valutativo viene in tal modo ad assolvere una funzione formativa, poiché non viene usata per esprimere giudizi, selezionare o individuare errori, ma per favorire atteggiamenti migliorativi e di qualità: gli insegnanti per sviluppare la propria professionalità, gli studenti per acquisire un atteggiamento critico, problematico, riflessivo ed assumersi delle responsabilità inerenti al proprio processo migliorativo. La riflessività consente e serve da apripista a un processo di autovalutazione, cioè ad una serie di azioni e di attività formative che aiutano il soggetto a costruirsi un modo di pensare, di riflettere, di ragionare, di interpretare dati e informazioni e sulla base di queste riflessioni ipotizzare dei percorsi migliorativi e formativi.

Il nuovo statuto epistemologico, relativo a una reale cultura della valutazione, che ha subito molte modificazioni anche nell'ambito della valutazione degli apprendimenti, ha come obiettivo principale quello di documentare non solo l'evoluzione di crescita del soggetto ma anche la sua capacità di metacognizione, ossia di costante autovalutazione e riflessione sul proprio percorso cognitivo e socio-affettivo. La valutazione, in tale ottica, rappresenta e si trasforma in uno strumento attraverso cui il soggetto/docente e il soggetto/allievo non solo tengono sotto costante controllo la loro crescita professionale e cognitivo/formativa, ma sviluppano, sapendo ben utilizzare la valutazione come strategia didattica, la loro riflessività in direzione metacognitiva.

Riferimenti Bibliografici:

- AGAZZI E., *Paradigmi di produzione e di socializzazione delle conoscenze*, in Pavan, A., Russo F. (a cura di), "Formazione in età di learning society", Napoli, ESI, 2001;
- BALDACCI M., *I modelli della didattica*, Roma, Carocci, 2004;
- BLACK P., HARRISON H., MARSHALL B., WILIAM D., *Assessment for Learning: putting it into practice*, Buckingham, Open University Press, 2002;
- CAMBI F., *Saperi e competenze*, Roma, Carocci, 2004;
- DE LANDSHEERE V. e G., *Definire gli obiettivi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1977;
- DELORS J., *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1996;
- DEMETRIO D., *Educatori di professione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990;
- DOMENICI G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 1996;
- GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987;
- HADJI C., *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia, 2003;
- LIVRE BLANC, *Enseigner et apprendre. Vers une société cognitive*, Commissione Europea, 1995;
- LYOTARD J.F., *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1979;
- MAGER R.F., *Gli obiettivi didattici*, Teramo, Giunti-Lisciani, 1972;
- MESSANA C., *Valutazione formativa e personalità*, Roma, Carocci, 1999;
- MONASTA A. (a cura di), *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*, Roma, Carocci, 2002;
- MORIN E., *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993;
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e Riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000;
- MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001;
- OLSON D.R., *Linguaggi, media e processi educativi*, Torino, Loescher, 1979;

- PAPARELLA N., *Pedagogia dell'apprendimento*, Brescia, La Scuola, 1988;
- PAPARELLA N., *Istituzioni di pedagogia*, Lecce, Pensa Multimedia, 1996;
- PIU A., *Progettare e Valutare. Dalla comunità di apprendimento al portfolio*, Roma, Monolite, 2005;
- PIU C., *Nuovi orientamenti della didattica*, Roma, Armando, 1996;
- PIU C., *Problemi e prospettive di natura didattica*, Roma, Monolite, 2009;
- SUSS R., KINZEL V., SCRIBNER J. D. (a cura di), *Cancro: dalla teoria all'esperimento, dall'esperimento alla teoria*, Padova, Piccin, 1981;
- STIPEK D.J., *La motivazione nell'apprendimento scolastico*, Torino, Sei, 1996;
- VARISCO B.M., *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Roma, Carocci, 2004;
- VERTECCHI B., *Decisione didattica e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.