

Pedagogia **A**vita

Rivista di problemi pedagogici educativi e didattici

La valutazione

**Scuola, università ed extrascuola
tra passato, presente e futuro**

74

2016

La valutazione

Il contributo di Luigi Calonghi agli studi sulla valutazione scolastica
Itinerari di ricerca sulla "valutazione" degli apprendimenti nelle pubblicazioni di Mario Gattullo.
Quale eredità per le sfide attuali?

Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione con disponibilità e scontento. Visalberghi
e la valutazione come fine e come mezzo dell'azione educativa

Dalla valutazione della conoscenza alla valutazione della competenza. Il ruolo pedagogico
dell'autovalutazione

La valutazione e l'autovalutazione delle scuole italiane
Valutazione degli apprendimenti, prove Invalsi e sistema scuola. Prime riflessioni a margine
del Questionario Insegnante

Avaliação nacional e "Prova Brasil". Uma análise à luz da governamentalidade

La evaluación formativa y compartida en educación superior. Revisión de evidencias acumuladas

La valutazione come processo di innovazione organizzativa

Valutazione di sistema per una *learning organization*. Riferimenti teorici ed esperienze per un modello operativo

Miscellanea

Le droit à l'éducation au regard de la discrimination et de l'endoctrinement

Moral Education, Western Civilization and Human Dignity

La participation. Un droit de l'enfant

La pedagogia de la creatividad como perspectiva para la educación del futuro

Sulla posizione reciproca del *philosophos* e del *paidagogos*

Sfide postmoderne a una *paideia* umanistica

Dalla responsabilità alla narrazione. Una lettura pedagogica di Hannah Arendt

Die frühen Studien zur Phänomenologie des inneren Lebens von Edith Stein. Eine Einführung

ISBN 978-88-382-4510-7



9 788838 245107

€ 30,00

Studium
F O U N D A T I O N

EDIZIONE
LA SCUOLA

Anno LXIII - POSTE ITALIANE S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003
(conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1 - DCB BRESCIA
Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Espédition en abonnements postaux - taxe perçue - Jassa riscossa

Pedagogia e Vita

74 (2016)

La valutazione

*Scuola, università ed extrascuola
tra passato, presente e futuro*

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 74 - 1 numero all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Berragna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma

Abbonamento all'Annuario 2016: Italia € 30,00; Europa € 35,00; Paesi extraeuropei: € 40,00.

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti tel. 030.2993305 - fax 030.2993317 - e-mail abbonamenti@edizionistudium.it (operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT77W03500032060000001041 o a Banco Posta IT07P076010320000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - DL. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLIA:ARcdi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@cliarcdi.org e sito web www.cliarcdi.org).

Studium
edizioni

EDIZIONI
LA SCUOLA

© Copyright by Edizioni Studium, 2016

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777 - ISBN 978-88-382-4510-7

Enza Manila Raimondo

Dalla valutazione della conoscenza alla valutazione della competenza

Il ruolo pedagogico dell'autovalutazione

Si presenta, in questo contributo, una riflessione sulla valutazione concepita oggi come valutazione delle competenze, in quanto categoria pedagogica ed educativa. L'orizzonte di senso nel quale il discorso si costruisce è quello di una pedagogia fondamentale, qui intesa nella prospettiva fenomenologico-ermeneutica; tale scienza pedagogica si definisce in un dialogo critico condotto con le altre scienze pedagogiche di tipo empirico-logico e le scienze applicate allo studio dell'educazione. Ma, in ragione del suo livello di astrazione, essa si articola in una relativa autonomia.

In Italia, nel secolo scorso, parlare di valutazione in campo educativo e formativo significava riferirsi spesso a un approccio di tipo docimologico, che chiamava in causa una valutazione degli apprendimenti, tesa a rilevare le conoscenze raggiunte durante le fasi intermedie, ovvero al termine di un percorso di istruzione-formazione. Come è noto, fu Piéron nel 1922 a coniare il termine *docimologia* (diffusosi poi a partire dal 1934) per definire la «scienza che ha per oggetto lo studio sistematico degli esami, in particolare dei sistemi di votazione e del comportamento degli esaminatori e degli esaminati»¹. Poco più di un decennio dopo, la categoria del “valutare” amplia la sua comprensione, riferendosi a un processo più complesso, il cui significato profondo sta nell’“attribuzione di valore” a fatti o situazioni, cui sono ordinate le descrizioni e le misurazioni delle azioni umane e sociali. Nel 1938 in *Teoria della valutazione*², Dewey rimanda al termine inglese *value* usato, appunto, come sostantivo con il significato di *valore* e come verbo con quello di *valutare*. Partono da qui le due istanze fondamentali della valutazione: vi sono

azioni ritenute pregiate in sé, secondo una stima anche personale che chiamiamo valori e vi sono oggetti cui assegniamo o attribuiamo valore per la loro utilità³.

È indiscutibile che la valutazione pervada l'agire umano: ogni relazione umana, consapevolmente o inconsapevolmente, comporta una valutazione in quanto azione reciproca e intenzionale; per questo, influisce sulla natura della relazione e sui comportamenti. Non si tratta di un concetto neutro e, pertanto, non lascia indifferente, fa parte di un livello di conoscenza che atiene alle categorie della “attribuzione di significato” o – per citare Ricoeur – della “donazione di senso”⁴. Si comprende che la valutazione acquisisce “valore simbolico”⁵, sia in quanto orienta l'azione e il giudizio della massa; sia in quanto comporta sempre una forma di “detenzione del potere” e di “unidirezionalità” da parte di chi valuta⁶. Qualsiasi atto di conoscenza è, infatti, atto di interpretazione e la domanda di senso pone, oltre al problema epistemologico del “che cosa sto cercando” anche quello metodologico del “come sto cercando” e soprattutto quello ermeneutico del “perché?”. Da questo punto di vista, in sintesi, «valutare consiste nel comprendere l'azione [nelle] sue sfumature possibili, tra quelle che essa manifesta alla percezione di chi l'osserva»⁷.

1. Mutamento di prospettiva

La scuola, oggi più di ieri, necessita di verificare e di soppesare gli apprendimenti non solo per misurare le conoscenze acquisite, ma anche e soprattutto per migliorare il processo formativo, per renderlo funzionale alle competenze che devono consentire agli allievi di essere protagonisti, all'interno di contesti sempre più complessi ed esigenti. In tale prospettiva, il rapporto tra valutazione e insegnamento, è percepito come più stretto e simmetrico; quasi “imposto” dall'apprendimento;

¹ L. Galliani, *La valutazione educativa. Dominio scientifico, definizione e paralogismi*, in P.C. Rivoltella - P.G. Rossi (eds.), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 236-237.

² P. Ricoeur, *Il conflitto delle interpretazioni*, Jaca Book, Milano 1995.

³ G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari 2007.

⁴ J.M. Barbier, *La valutazione nel processo formativo* (1977), Loescher, Torino 1989.

⁵ D. Lipari, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma 1995, pp. 111-125.

¹ H. Piéron, *Essais et docimologia*, tr. it. a cura di N. Galli, Armando, Roma 1971.

² J. Dewey, *Teoria della valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1960.

diviene, pertanto, obiettivo proprio e specifico dell'insegnamento, in funzione della valorizzazione delle potenzialità formative⁸.

Nella prima metà del secolo scorso, in linea con le istanze del *measurement*, parlare di valutazione scolastica significava fare riferimento a un processo orientato verso la ricerca dell'oggettività e di criteri di misurazione adeguati dei risultati dell'apprendimento. Potremmo parlare di una visione funzionalista della valutazione, percepita come sinonimo di prova, rigore e trasparenza, che focalizzava l'attenzione soprattutto sulla dimensione del controllo.

In quest'ottica, l'atto valutativo tendeva a sminuire, o meglio, a escludere il contributo della persona valutata dalla partecipazione al processo valutativo; con la tendenza, da parte degli insegnanti, a sostenere e difendere la loro posizione di centralità all'interno della triade insegnanti-allevi-famiglie, attraverso voti, pagelle e schede di valutazione che erano strumento di informazioni e, quindi, mezzo di comunicazione (spesso distorta) che orientavano in modo non sempre autentico gli attori del processo formativo, in *primis* l'allievo.

La posizione prevalente era quella definita *assessment of learning* "valutazione dell'apprendimento", fondata su un'idea di obiettivi di apprendimento ben definiti e di indicatori chiari e strutturati che permettevano di stabilire con una certa precisione il raggiungimento o meno dei traguardi prefissati; prospettiva che esprime una visione analitica, ma olistica rispetto la complessità dell'apprendere.

Negli ultimi decenni, in forza del nuovo assetto assunto dai sistemi educativi, si sono sviluppate numerose ricerche sulla valutazione scolastica⁹. Questa, infatti, viene ora intesa sia come *assessment* e, quindi, come valutazione degli alunni e dei loro apprendimenti, sia come *evaluation*, cioè come valutazione dei sistemi e dei processi, anche attraverso strumenti di tipo qualitativo.

In tale nuovo contesto, risulta necessario un cambio di prospettiva e un "affinamento dello sguardo" che si attuano attraverso il passaggio a un *assessment for learning*: «la valutazione diventa uno strumento per

⁸ G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.

⁹ D. Capperucci (ed.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico*, FrancoAngeli, Milano 2011.

l'apprendimento che influenza e modifica il comportamento e la percezione di sé dei soggetti all'interno e all'esterno dei contesti scolastici»¹⁰. Non si apprende per essere valutati, potremmo commentare, ma si valuta per apprendere.

La valutazione per l'apprendimento è integrata nel processo di apprendimento, si concentra sul capire e non sulla riduttiva preparazione alle verifiche; è esplicita nelle intenzioni, nei criteri e negli obiettivi, si nutre della partecipazione, realizzandosi attraverso il dialogo di chi è coinvolto e tenendo in considerazione le potenzialità degli studenti piuttosto che porre l'accento sugli errori. Secondo questa visione, l'atto valutativo non è più circoscritto a momenti precisi¹¹, ma entra a far parte del *continuum* del processo stesso¹², inoltre, lo studente è al centro dei processi di apprendimento e quindi dei processi di valutazione.

È divisibile, pertanto, la definizione di Bisio, secondo il quale «la valutazione deve poter avere conseguenze nella realtà [...] e produzione di un giudizio che consenta di fare»¹³.

Siamo di fronte a un paradigma diverso, non più di *natura cumulativa e documentaria*, ma a un *paradigma eminentivo*, reso a «un'interpretazione creativa, che faccia appello alla ricostruzione comprensiva e alla lettura degli eventi nella loro vitalità autentica, in quanto elemento di un'esperienza educativa»¹⁴ e, pertanto, «capace di mettere in luce la dimensione più autenticamente costruttiva e formativa delle attività di valutazione»¹⁵ e il suo carattere di pratica trasformativa.

¹⁰ I. Giannandrea, *La valutazione. Il paradigma eminentivo. Prospettive, tecniche, strumenti*, in P.C. Rivoletta - P.G. Rossi (eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia 2012, p. 272.

¹¹ Alcuni autori distinguono tre fasi principali dell'azione valutativa, secondo dei passaggi così sintetizzabili: valutazione *ex-ante* che coincide con la fase di analisi dei bisogni in cui avviene la programmazione dell'intero processo, questa è la fase iniziale che stabilisce anche gli obiettivi e le azioni da intraprendere; valutazione *in itinere* che coincide con il monitoraggio; la valutazione *ex-post* o *sommativa* riguarda la riuscita complessiva al termine delle attività di valutazione. D. Lipari, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, cit., p. 151.

¹² L. Gallani - V. Bonazzo - U. Rizzo, *Progettare la valutazione formativa*, Pensa Multimedia, Lecce 2001.

¹³ C. Bisio, *Valutologia. Un'economia dei significati*, in Id., *Valutare in formazione. Azioni, significati e valori*, FrancoAngeli, Milano 2002, p. 36.

¹⁴ C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 114-124.

¹⁵ L. Giannandrea, *La valutazione*, cit., pp. 271-287.

Muovendosi nell'orizzonte di questo nuovo paradigma, si comprende che una definizione di valutazione univoca e valida universalmente è difficile da considerare. La letteratura scientifica distingue tre categorie: funzioni della valutazione: quella *sommativa-certificativa*, oggettiva o di prodotto, il cui scopo è di rendicontare i risultati raggiunti; quella *diagnostica-regolativa* (detta anche, a volte, predittiva) e quella *formativa-autentica*. E a quest'ultima che si affiancano ulteriori qualità, assiolgicamente positive come: *prattiva, orientativa, personalizzante, dinamica, alternativa* ecc. Sono tutti attributi con un unico imperativo: valorizzare la centralità della persona come principale interprete dell'esperienza didattica e del proprio sviluppo, co-costruttrice di sapere e di competenze necessarie per una cittadinanza attiva.

Tuttavia, seppur vicina a una prospettiva ermeneutica, la valutazione *formativa*, «resta prevalentemente gestita dalle strategie messe in atto dal docente»¹⁶.

2. Valutare le competenze

Diverse prospettive didattiche evidenziano che l'apprendimento scolastico non riguarda solo le conoscenze, le abilità e le strategie relative ai vari settori del sapere; l'apprendimento attiene anche alla capacità dell'allievo di farsi carico del proprio apprendimento (tempi, fasi, procedure) e di sviluppare un orientamento motivazionale nei confronti dello stesso. Inoltre, a seguito delle riforme che hanno investito il sistema scolastico, «le modalità di valutazione riferite all'acquisizione degli apprendimenti e dei contenuti didattici si stanno adattando a una nuova declinazione che assume come oggetto le competenze»¹⁷.

Come è noto, da un punto di vista operativo la «competenza» indica la capacità del soggetto di mettere in relazione i propri saperi e il proprio apprendimento con determinati (nuovi) contesti coincidenti con le situazioni di vita corrente. La visione dinamica della competenza riporta al centro dell'attenzione i processi di apprendimento, ovvero le modalità attraverso cui il soggetto utilizza al meglio la propria conoscenza per

affrontare il compito di realtà. In quest'ottica, i saperi disciplinari non sono più il fine ultimo, ma divengono gli strumenti per la formazione di un soggetto «capace». Tale cambiamento di prospettiva non può che riflettersi positivamente sulle pratiche didattiche e valutative, ne esaltano il principio educativo e pedagogico¹⁸.

La valutazione delle competenze non si esaurisce in un momento isolato e circoscritto, ma si colloca all'interno dell'intero processo, attraverso un'osservazione sistematica degli alunni; è per tale ragione che essa svolge una funzione educativa e di orientamento della persona. Ciò richiede un approccio articolato e composito, che ha come fine ultimo la verifica del conseguimento o meno di competenze complesse; ma, preventivamente, l'accertamento dei presupposti per il loro sviluppo e il supporto per l'acquisizione del raggiungimento dei livelli di autonomia necessari¹⁹. In funzione di tale livello pluridimensionale, una valutazione ben gestita diviene fattore di qualità dell'insegnante e della sua stessa azione educativa e didattica.

Difatti, per la natura polimorfa della competenza – situata, processuale e complessa – è necessario attivare più prospettive di analisi, capaci di restituire un'immagine comprensiva e integrata della competenza del soggetto:

«Il principio metodologico sotteso è quello della *triangolazione*, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e la valorizzazione del confronto corretto di più livelli di osservazione, per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospettiva dell'oggetto di analisi. [...] Sulla scorta di una proposta avanzata da Pellerrey²⁰, le tre prospettive di valutazione della competenza sono riferibili a una dimensione *soggettiva, intersoggettiva e oggettiva*»²¹.

Mentre la dimensione oggettiva implica un'istanza empirica, perché richiama le evidenze osservabili e misurabili in relazione ad un compito assegnato; in quella intersoggettiva è implicata un'istanza sociale legata alle aspettative e alle percezioni delle persone coinvolte; quella soggettiva,

¹⁸ M.T. Moscaro, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2008.

¹⁹ I. Fiorin, *Scuola accogliente, scuola competente*, La Scuola, Brescia 2012.

²⁰ M. Pellerrey, *Le competenze individuali e il "Portafoglio"*, La Nuova Italia, Firenze 2004.

²¹ M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma 2016, p. 81.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ D. Marcerio, *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, Sci. Torino 2012.

invece, «implica un'istanza *autovalutativa*, connessa al modo con cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce»²². A quest'ultima è rivolta un'attenzione più approfondita in queste pagine.

La dimensione soggettiva «richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare»²³. Il prefisso *auto-* nel termine «autovalutazione» rimanda, infatti, al ruolo centrale che può e deve svolgere chi apprende. Essa riporta l'accento su una lettura pedagogica e orientativa dei contesti e dei fattori, il cui obiettivo si sposta da quello di avere certezze o certificazioni a quello di generare il proprio cambiamento.

In particolare, l'*intenzionalità* orientativa della valutazione si rivela nella sua funzione proattiva in quanto attiva tutte quelle azioni di miglioramento che gli alunni intraprendono mettendo in moto aspetti motivazionali e di progettualità: orientare significa guidare l'allunno a esplorare se stesso, a riconoscere le proprie capacità e i propri limiti, a conoscersi nella sua interezza e, pertanto, a conquistare la propria identità.

Tale «rivoluzione» coincide con la concezione di *valutazione formativa* di Scallon in cui la restituzione da parte del docente rimane un elemento indispensabile ed essenziale in tutto il processo di insegnamento-apprendimento²⁴. Ma al centro dell'attenzione vi è la consapevolezza dell'allievo che tenta di trovare la strada del proprio miglioramento, mettendo in atto processi di *autoregolazione*, di conseguenza, di auto-orientamento; di costruzione di significato, attraverso la ricerca attiva del senso dei contenuti appresi. È l'azione didattica che segue la consegna valutativa ed è la valutazione stessa che orienta l'azione del discente, sulla base di criteri espliciti prefissati dalla consegna da parte del docente.

In questi termini, la valutazione favorisce i processi di *empowerment*, nella logica dello sviluppo che oggi intreccia molte dimensioni dell'apprendere: «trasformativa», «riflessiva» e quella relativa all'«auto-apprendimento».

²² *Ibid.*, p. 82.

²³ *Ibidem.*

²⁴ G. Scallon, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Des Boeck, Bruxelles 2004.

3. L'autovalutazione

All'approccio valutativo per competenze spesso si connette il tema dell'autovalutazione dell'allunno: processo attraverso il quale egli costruisce dentro di sé una «biografia cognitiva» che si espliciterà attraverso il suo stesso racconto. Per autovalutazione o *self-assessment*, infatti, si intende l'opportunità che viene offerta allo studente di osservare e riflettere sulla propria esperienza di apprendimento e si può focalizzare su diversi aspetti dell'esperienza stessa, ovvero considerarla nella sua globalità. Tali possibilità riguardano la consapevolezza delle prestazioni fornite; dell'atteggiamento e del controllo delle proprie emozioni; dei processi cognitivi e operativi messi in atto; dell'autostima e del giudizio personale. Ancora, i processi autovalutativi possono riguardare la percezione delle proprie capacità e dei propri limiti, il riconoscimento delle potenzialità, il senso di adeguatezza rispetto a determinati compiti, la gestione del *locus of control*, cioè l'attribuzione delle responsabilità in merito ai propri successi e insuccessi²⁵.

Questa abilità permette allo studente di avere un ruolo attivo non solo nell'interpretazione e nell'attribuzione di senso e di significato personale alle informazioni acquisite; ma anche nella *co-elaborazione* del giudizio, nella progettazione o ri-progettazione delle azioni future. Diviene così egli stesso parte attiva di un processo creativo che aiuta la costruzione progressiva della propria identità.

Come si è detto, se il processo valutativo è di tipo sintetico-quantitativo, il coinvolgimento dello studente si limiterà all'esito della valutazione finale. Invece, pensare l'autovalutazione all'interno di un processo educativo vitale rimanda al ruolo centrale che può e deve svolgere chi costruisce il proprio apprendimento, nell'imperativo diffuso di «imparare a imparare», che comporta sempre una percezione di competenza da costruire progressivamente e, pertanto, un giudizio anche strettamente personale; un giudizio autenticamente riflessivo, attraverso «il dialogo che ogni persona conduce ininterrottamente con se stessa, sull'intero, che è il senso ultimo dell'essere e dell'esistenza; e sulla vita buona, che è la vita e la sua piena riuscita»²⁶.

²⁵ M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, cit.

²⁶ A. Bellingeri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015, p. 150.

Si tratta di un vero e proprio *contratto pedagogico*²⁷ tra l'insegnante e il gruppo classe in cui è siglata la dimensione della condivisione di alcune decisioni inerenti il processo valutativo e comprendono, tra le altre, l'organizzazione dei tempi, le modalità, i criteri di applicazione e il funzionamento. Secondo Hadji:

«Gli alunni sono invitati ad autovalutare [...] il prodotto del loro stesso lavoro scolastico. [...] ciò dà loro l'occasione di delineare un'immagine di se stessi che, da un lato, orienta [...] la loro futura attività scolastica [...] e, dall'altro, [...] contribuisce a suggellare il loro futuro destino di adulti. Infatti l'avvenire professionale non potrà essere totalmente indipendente dall'idea che ognuno se ne fa, in funzione delle modalità dominanti del proprio rapporto con la scuola, contrassegnato dai voti assegnati dagli insegnanti, e dalla visione, che ne risulta, del valore della propria attività scolastica»²⁸.

La definizione del *contratto pedagogico* diviene anche occasione di *antologizzazione* del processo di apprendimento, fulcro della crescita e dello sviluppo. Un "lavoro" che si riferisce al grado in cui gli studenti possono responsabilmente regolare alcuni aspetti durante l'apprendimento e si manifesta, ad esempio, nell'impostazione degli obiettivi, nell'esplorazione dei percorsi d'azione possibili, delle strategie di studio e delle scelte personali, nella gestione delle risorse, nei traguardi da raggiungere, nella selezione e nel consolidamento degli esiti positivi. Consiste, quindi, nel farsi carico dei propri processi cognitivi e motivazionali; un'azione spontanea e naturale ma che in un contesto formativo dovrebbe diventare un processo cosciente e, anzitutto, intenzionale. Mettere gli studenti in condizione di autoregolarsi nel processo di apprendimento è allo stesso tempo un modo per dare un senso diverso all'apprendimento scolastico, rendendolo meno condizionato dalla figura dell'insegnante.

Come ogni approccio, anche l'autovalutazione ha potenzialità e limiti rispetto a un intervento di tipo esterno. Inoltre, nell'immaginario, la metodologia autovalutativa rimanda, quasi spontaneamente, al "rischio" di *autopoiesi* e auto-referenzialità. Eppure, sebbene si manifesti come promotrice di motivazione intrinseca, essa non implica una chiusura entro parametri di giudizio personali e avulsi dalla realtà, piuttosto si realizza

²⁷ M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, cit.

²⁸ C. Hadji, *La valutazione delle azioni formative*, La Scuola, Brescia 1995, pp. 66-93.

soprattutto come consapevolezza e assunzione "docile"²⁹ dei parametri valutativi del docente. Per queste ragioni, anche l'autovalutazione non è pensabile come un processo unitario, proprio perché la scuola stessa è un'organizzazione di pari interconnesse, una costellazione di azioni e di persone, relazionate tra loro attraverso momenti di confronto.

Attuare strategie autovalutative in modo più analitico e il meno soggettivo possibile implica qualcosa di più che si riferisce al sapersi riportare all'esterno, ai propri prodotti e processi, secondo criteri trasparenti e condivisi, al saper confrontare il proprio giudizio con giudizi esterni (ad esempio compagni e insegnanti) e al saper negoziare (con se stessi e con l'esterno) un eventuale nuovo giudizio. In queste direzioni e vista nella sua radice di senso³⁰, l'autovalutazione appare sempre atto della vita personale, *segnato dalla coscienza* e, pertanto, atto intenzionale, ovvero gesto significativo³¹.

Già negli anni '80 del secolo scorso, le ricerche di Schön hanno sottolineato l'importanza dell'autovalutazione nello sviluppo di una *coscienza teorica* del proprio lavoro³². Essa è considerata parte del processo in cui gli studenti sono condotti a pensare, agire e vedersi come professionisti, come mezzo di sviluppo della consapevolezza individuale delle proprie strategie cognitive, di analisi e soluzione di problemi, oltre che emotive, così da mettere ognuno nella condizione di poterle consolidare o modificare³³. L'autovalutazione, difatti, «ha un vantaggio reale non trascurabile: permette di contenere uno degli ostacoli più consistenti all'accertamento delle informazioni, dato dall'impatto emotivo che suscita»³⁴. Nel caso specifico, chi si occupa di valutazione delle competenze, sottolinea che «la considerazione del punto di vista del soggetto rappresenta un momento irrinunciabile»³⁵.

²⁹ L'esser docile è una disposizione ad apprendere, a lasciarsi guidare. «Definiva virtù dell'educando, attiva e sostenuta dall'autorevolezza dell'educatore. Dispone a muoversi innanzitutto per il desiderio di apprendere [...]» (A. Bellingeri, *Imparare ad abitare il mondo*, cit., p. 68).

³⁰ F. Bertoldi - N. Scivo, *Oltre la valutazione. Idee e ipotesi a confronto*, Armando, Roma 1999.

³¹ A. Bellingeri, *Imparare ad abitare il mondo*, cit.

³² D.A. Schön, *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York 1983.

³³ G. Domenici, *Ragioni e strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli 2009.

³⁴ M. Bracci (ed.), *Valutazione e autovalutazione*, Armando, Roma 2003, p. 126.

³⁵ M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, cit.

In questa direzione, dunque, valutare il proprio sapere esternando anche le caratteristiche processuali consente di far emergere, oltre gli elementi cognitivi, anche altre dimensioni quali, ad esempio, quelle socio-culturali ed emotive, fattori che possono entrare in gioco durante la formazione.

Per la sua natura stessa, l'istanza autovalutativa rimanda a quella che viene definita *valutazione riflessiva*³⁶: il suo paradigma insiste, difatti, su dinamiche auto-riflessive, strutturate attraverso parametri comunicabili e confrontabili con gli altri: permette al soggetto di riflettere su se stesso in relazione alle proprie esperienze apprenditive ed esternare i processi mentali e le pratiche che ha dovuto mettere in atto, per far ciò, egli attiva un sistema di forze interne – potenziali di sviluppo – che fanno leva sulle dimensioni attive, generative di cambiamento, sulle motivazioni e sull'individuazione, sul riconoscimento e coinvolgimento delle risorse.

Autovalutarsi è, ancora, comprendersi e prendersi sul serio, abilitandosi, quindi, alla coscienza delle variabili personali che influiscono sull'apprendimento; la loro incidenza nel processo di apprendimento, nella qualità della motivazione e nella gestione delle relazioni, tutto nella logica della crescita e dello sviluppo. È opportuno citare Mezirow, che, già negli anni '90 del secolo scorso, parlava di intreccio costante tra riflessione e autoregolazione, attraverso cui avviene la costruzione dei significati e una consapevolezza critica del modo con cui organizziamo il nostro sapere: «l'apprendimento su noi stessi può essere il risultato dell'azione meditata o dell'azione conseguente alla riflessione sul contenuto (il sé come oggetto), sul processo o sulle premesse. Possiamo trarre più fiducia in noi stessi, procedendo con maggiore competenza lungo la via dell'azione strumentale meditata»³⁷.

4. *Meta-competenza e cura di sé*

Senza dubbio, quando si parla di autovalutazione, ci si riferisce soprattutto al nesso con le pratiche metacognitive. Come è noto, metaco-

gnizione è «aver cognizioni della cognizione»³⁸; «un'opportunità offerta allo studente di accrescere la consapevolezza del proprio sapere e delle modalità di funzionamento cognitivo»³⁹ preconcezioni concettuali e metodologiche che condizionano il nostro incontro con i vari campi del sapere.

In un approccio centrato sullo studente e sul suo apprendimento piuttosto che sulla disciplina e sul suo insegnamento, questa operazione metacognitiva non è opzionale o secondaria, ma costituisce una parte essenziale della costruzione delle conoscenze e delle competenze del soggetto. Ciò vale lungo tutto il percorso dell'apprendimento: dalla pianificazione, cioè dalla scelta degli obiettivi, delle metodologie, delle attività prima del compito; continuando, nel monitoraggio, cioè nella valutazione durante il compito e negli aggiustamenti che si rendono necessari; fino a dopo il compito, quando occorre decidere come procedere e come programmare i passi successivi, sia in termini di recupero che in termini di sviluppo.

Un soggetto che costruisce il proprio apprendimento in una prospettiva di *learning society*, non può fare a meno di questa *virtù dell'attenzione*, perché qui è in gioco il suo "imparare ad apprendere", secondo una celebre equazione deweyana. Ma competere nel saper apprendere non si nasce, solitamente lo si diventa: per tale ragione, l'autovalutazione può essere considerata come una vera e propria competenza da costruire. Educare l'alunno all'autovalutazione è un contributo fondamentale per la conquista della consapevolezza della propria preparazione formativa, della motivazione e dell'autonomia cognitiva e, in quest'ottica, la valutazione è a servizio di un'azione pedagogica con l'obiettivo di *comprendere per meglio agire*⁴⁰ e non di giudicare.

Una valutazione in questa direzione esige la messa in atto di una documentazione insieme pedagogica e orientativa da parte di studenti e insegnanti: resoconti e modalità di tipo narrativo, espressioni della soggettività, forniscono informazioni utili e importanti; pertanto, tra le tecniche e tra gli strumenti che rispondono a questa esigenza, si possono

³⁶ E. Righetti, *La valutazione riflessiva. Autovalutazione e apprendimento*, in C. Bisio, *Valutare in formazione*, cit.

³⁷ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

³⁸ J.H. Flavell, *Metacognitive Aspects of Problem Solving*, in L.B. Resnick (ed.), *The Nature of Intelligence*, Erlbaum, Hillsdale 1976.

³⁹ M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, cit.

⁴⁰ C. Hadji, *La valutazione delle azioni formative*, cit.

includere, ad esempio, i diari di bordo, le autobiografie, i questionari di autopecezione, le rubriche, i *dossier*, il *portfolio* e l'*ePortfolio*, il bilancio di competenze. Tutti possono favorire quel processo di riflessione sul percorso personale (formativo e/o professionale) che il soggetto ha messo in atto. Per tale ragione, si parla di finalità educativa – di «orientamento antropologico» – piuttosto che di funzione valutativa: la persona valorizza le sue potenzialità formative in un'ottica di apprendimento continuo.

Tenendo presenti le considerazioni emerse, si può cogliere quanto l'autovalutazione significherebbe implichi il potenziamento di una reale capacità di conoscenza e di coscienza delle caratteristiche personali che influiscono sull'apprendimento; di comprensione ma anche elaborazione, ri-elaborazione e di critica del senso della realtà e di se stessi. Come tale, essa richiede l'acquisizione di una mentalità di ricerca, un atteggiamento abituale di sapersi porre delle domande e cercare delle risposte includendo una prospettiva longitudinale tra passato (esperienze, conoscenze), presente (stato attuale) e futuro (bisogni e progetti). Per lo studente si tratta di agire da protagonista, «di porsi come intelligenza in atto della stessa porzione di reale»⁴¹, prima premessa per la crescita dell'individuo come persona. In questo modo, l'apprendimento acquista valore, diventando un vero e proprio *stile esistenziale*, tratto permanente dell'esistenza. È questione, ancora, di mettere il soggetto in condizione di avere cura del proprio vivere, nel senso di promuovere la «formazione della capacità di autodeterminarsi e di costruire narrazioni di sé»⁴². L'azione del narrare, peraltro, è condizione necessaria per comprendere le azioni, gli eventi e specialmente gli esiti; comprendendo, la mente si riconcilia con la realtà⁴³.

Una vita che prende forma attraverso la comprensione di se stessi e attraverso l'assunzione di senso delle proprie azioni e dei propri pensieri: valutare se stessi ed esternare il proprio punto di vista permette di conddividerlo, articolandone il significato e la direzione; permettere, altresì, di prendere coscienza della nostra forma(zione), per, infine, agire consapevolmente.

Per realizzare una pienezza d'essere, l'essere umano è chiamato a cercare e trovare le direzioni del pensiero, in particolare e soprattutto

to di un pensiero positivo, che apre all'implementazione e alla stima, «alla luce di un orizzonte fenomenologico-ermeneutico che interpreta la "cura di sé" come aver cura della vita della mente [...] e, quindi, essenzialmente nella forma dell'educare a pensare»⁴⁴. In effetti, il movimento autoriflessivo della ragione è assunto dalla cura di sé, che consente di «stare con lo sguardo intensamente presenti al flusso dei propri pensieri e delle emozioni che li accompagnano»⁴⁵. Ora, aver cura di sé non significa occuparsi dei propri pensieri in una dimensione solipsistica; bensì all'interno di quanto potremmo definire una *relazione* di cura, in cui il confronto valutativo con l'altro diviene occasione di apprendimento reciproco (*peer-assessment*, *group-assessment*). L'assumere se stessi come oggetto di valutazione relazionale si qualifica come una pratica eticamente orientata che ha come direzione di senso la ricerca della saggezza necessaria a realizzare una vita pienamente umana.

Il rapporto indissolubile esistente da sempre tra insegnamento-apprendimento e valutazione rende necessaria la promozione della consapevolezza e del contributo all'auto-coscienza dell'allunno e dell'insegnante stesso. Tuttavia, una tematica così complessa pone delle questioni ancora insolite e le problematiche rilevate nella pratica dimostrano, tutt'oggi, come una vera e propria cultura sistemica e funzionale della valutazione non sia ancora una realtà compiuta e diffusa ovunque. Per tale ragione, queste riflessioni potrebbero rappresentare un'occasione per promuovere l'utilizzo di *best practice* valutative che possano fornire ai discenti le meta-competenze necessarie.

⁴¹ A. Bellingren, *Imparare ad abitare il mondo*, cit.

⁴² V. Costa, *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La Scuola, Brescia 2015, p. 25.

⁴³ L. Morrari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2013.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ibidem*.