

RETE SCOLASTICA (C.C.S.S.) DELLA VALCAMONICA

PROGETTO SALICE



Convegno 9 settembre 2005

RELATORE: MARIO MARTINI

VALUTARE PER GIUDICARE E/O VALUTARE PER PROMUOVERE LE CAPACITA' POTENZIALI DELL'ALUNNO/STUDENTE?

Le ragioni del convegno

Dall'anno scolastico 2001-2002, all'interno della Rete degli istituti della ValleCamonica (C.C.S.S.), si è costituito e lavora un gruppo, di cui sono coordinatore, formato da docenti e dirigenti appartenenti a tutti i gradi scolastici, che si occupa della valutazione. Il nome del progetto e del gruppo, SALICE, è un acronimo di Strumenti di Autovalutazione per un Lavoro di Inter-Istituto/i Cooperativo ed Efficace, che abbiamo adottato per designare un progetto specifico, dedicato all'autoanalisi e autovalutazione d'istituto, nell'anno scolastico 2002-2003 e che anche successivamente abbiamo mantenuto. Nel corso degli anni il gruppo, attraverso la metodologia della Ricerca-Azione e la supervisione di un esperto del settore della valutazione (Mario Castoldi, uno dei maggiori esperti della valutazione scolastica esistenti in Italia), ha rivolto l'attenzione a tre settori fondamentali della scuola: l'organizzazione e la gestione dell'Istituto/plesso, l'insegnamento e l'apprendimento. Abbiamo scelto quest'ultimo settore come argomento del convegno, anche se la nostra esperienza è ancora in fieri, in quanto riteniamo che esso possa risultare più direttamente coinvolgente per i docenti, oltre che per gli utenti, e che vada direttamente al "cuore" della scuola.

Ringrazio, anche a nome di tutti i componenti del gruppo SALICE, la Comunità Montana che ha sorretto finanziariamente in questi anni anche (ma non solo) la nostra attività e che ci ha consentito di organizzare questo convegno; ringrazio anche la Banca di Vallecamonica che ha erogato un contributo specifico per questa giornata. Un ringraziamento infine a tutti coloro che hanno partecipato all'organizzazione del convegno (in particolare all'Ispettore Paolo Comensoli e al suo staff amministrativo, in particolare alla sig.ra Angela Canevali), oltre che a tutti i relatori che, pur provenendo da lontano, hanno accolto l'invito ad intervenire.

Due principi generali che ci hanno ispirato nel progettare e realizzare le varie esperienze sono stati, anzitutto, il chiarimento del "senso", del significato di quanto intendevamo realizzare e stavamo facendo e, poi, la preoccupazione non tanto di mettere capo a prodotti finiti, da trasferire in blocco nelle singole realtà, quanto piuttosto di costruire e consolidare degli abiti mentali, delle metodologie da poter utilizzare in modo flessibile a seconda delle necessità e dei contesti concreti.

Proprio con l'intento di chiarire quali sono state le ragioni che ci hanno portato a proporre all'attenzione delle scuole della Valcamonica la problematica relativa alla valutazione dell'apprendimento, ritengo opportuno svolgere alcune considerazioni che fanno da premessa alla presentazione vera e propria del progetto SALICE.

Il contesto culturale attuale

Per comprendere appieno la problematica relativa alla valutazione dell'apprendimento, ritengo che possano essere utili alcuni brevissimi accenni sia al contesto culturale generale, sia a quello scolastico in particolare.

La koinè attuale è caratterizzata da un mutamento, anzitutto nei giovani, del modo di percepire la realtà, di pensare e di comunicare, indotto dalla rivoluzione dei mezzi elettronici. Siamo forse entrati in quella che con R. Simone (*La terza fase*, Laterza, 2000) possiamo

denominare terza (o forse meglio quarta) fase delle forme di pensiero, dopo quelle seguite alla diffusione della scrittura (successiva a sua volta a quella dell'oralità e del mito) e all'invenzione della stampa. Da un uso del linguaggio di tipo proposizionale, basato su un atteggiamento analitico, strutturato, referenziale, si è passati (o si sta passando) ad un linguaggio non proposizionale, generico, allusivo, sganciato dalla realtà concreta, emotivamente connotato, privo di struttura sintattica e testuale; ad una cultura che preferisce l'analisi, la gerarchia, il ragionamento logico-sequenziale tende a subentrare una cultura analogica, frammentaria.

Alcuni segnali critici, inoltre, che mi sembra importante ricordare sono, da un lato, i risultati delle indagini di carattere internazionale OCSE-PISA, dai quali emerge una difficoltà da parte del sistema scolastico italiano a garantire buoni livelli di preparazione ai propri studenti (vedi il n° 449 del febbraio 2005 della rivista *Tuttoscuola*, contenente un servizio speciale dedicato ai risultati dell'anno 2003 e, per un quadro più generale riferito agli anni precedenti, il testo curato da N. Bottani e A. Cenerini, *Una pagella per la scuola*, Erickson Ed., 2003) e, dall'altro, i risultati di varie ricerche effettuate nel campo scolastico (vedi a pag. 197 del testo di B.M.Varisco, *Portfolio*, Carocci Ed., 2004), dalle quali risulta che, con il crescere dell'età, diminuiscono il bisogno di competenza e la motivazione ad apprendere. C'è chi ipotizza (vedi M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero Ed., 2003, pp. 22-30) che il venir meno della motivazione ad apprendere, che nel bambino è invece presente naturalmente, sia indotto dalla difficoltà della scuola ad attivare forme di comunicazione e metodologie adeguatamente stimolanti a trasformare gli alunni in protagonisti dei processi di apprendimento. Verrebbe promosso un apprendimento di tipo riproduttivo, in cui manca l'elaborazione di tipo personale e si attuerebbe così un'istruzione "senza pensiero".

Ho richiamato alcuni tratti del contesto generale non certamente con l'intento di voler appiattare la scuola sulle modalità di pensiero dei giovani attuali, penso anzi che essa debba svolgere una funzione "termostatica" (vedi N. Postman, *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*, Armando Ed., 1981), di contenimento delle forme di linguaggio e di pensiero emergenti, attraverso la difesa e la promozione della cultura del libro e l'attivazione di forme di pensiero analitico-critico, creativo e pratico. Neppure ho evidenziato alcuni segnali critici con l'intento di puntare il dito sulla scuola, ma per cercare di analizzarli e di trovare delle soluzioni. Ritengo che la ricerca continua rappresenti un requisito fondamentale di qualsiasi professionista; parafrasando Socrate (nel dialogo *Apologia di Socrate* di Platone), possiamo chiederci che senso avrebbe la vita di un insegnante (ma anche di un dirigente) se non continuasse a porsi delle domande, a ricercare delle risposte orientate a migliorare sempre più le proprie pratiche educativo-didattiche e a stimolare meglio i processi che permettono agli alunni/studenti di sviluppare appieno le proprie capacità potenziali. In particolare, credo che dovremmo interrogarci su quale "paideia", ossia su quali concezioni e pratiche educativo-didattiche (a livello di valutazione, di apprendimento e di insegnamento) puntare, per essere all'altezza delle caratteristiche del mondo attuale, senza con questo seguire le sirene di mode passeggere.

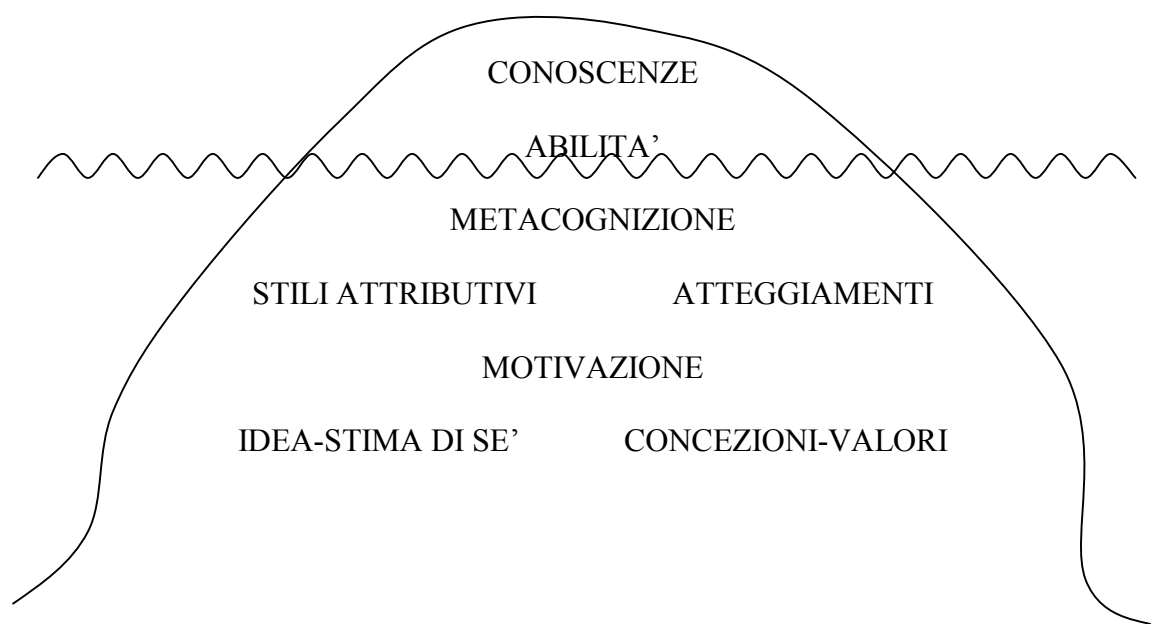
Modelli valutativi: verso un nuovo paradigma integrato

Se mi volgo indietro nel tempo e penso a questi ultimi 35 anni (da quando cioè ho iniziato ad insegnare), vedo il panorama scolastico italiano caratterizzato, dal punto di vista della valutazione didattica, da un momento centrale: intorno alla metà degli anni settanta è stato

proposto alla discussione pubblica (grazie all'avvio nelle scuole Elementare e Media di una modalità di valutazione nuova e anche alle opere, allora diffuse, di B. Vertecchi, L. Calonghi, M. Gattullo...) un paradigma valutativo fortemente centrato sul principio dell'oggettività delle procedure e degli strumenti (in particolare dei test denominati "oggettivi"), in stretto collegamento con l'introduzione della pratica della programmazione per obiettivi. Un altro momento saliente, collocabile nella seconda metà degli anni ottanta, è stato quello relativo alla problematica sulla qualità della scuola, indotto da modelli inizialmente di tipo aziendalistico e poi via via mediati pedagogicamente-scolasticamente, che ha portato all'approccio dell'autoanalisi e dell'autovalutazione riguardanti però più la valutazione del sistema-istituto che quella strettamente didattica; in questo campo, il Prof. Mario Castoldi, che ha seguito da esperto il gruppo SALICE quasi fin dalla sua nascita, ha fornito contributi importanti (fra cui *Segnali di qualità*, La Scuola Ed., 1998 e il recentissimo *La qualità a scuola*, Carocci Ed., 2005).

Nonostante le critiche rivolte al modello oggettivista (penso, ad esempio, a quelle formulate dalla scuola di P. Bertolini, di cui si può consultare, fra l'altro, il volume collettaneo da lui curato *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, 1999, che adotta un approccio di tipo qualitativo-fenomenologico molto polemico con l'approccio quantitativo-misurativo) e al persistere nella realtà scolastica quotidiana di modalità valutative tradizionali, il mito dell'oggettività (con l'uso di test oggettivi e con criteri di misurazione quantitativi) sembra avere un particolare fascino, anche perché incentivato da alcune iniziative connesse al sistema scolastico (concorsi per l'accesso a certe facoltà universitarie, valutazione degli apprendimenti da parte dell'INValSI); non si tratta di abbracciare necessariamente un unico tipo di approccio (qualitativo vs quantitativo o quantitativo vs qualitativo), quanto piuttosto di giungere ad un sistema valutativo integrato, con una pluralità di approcci, di punti di vista e di strumenti.

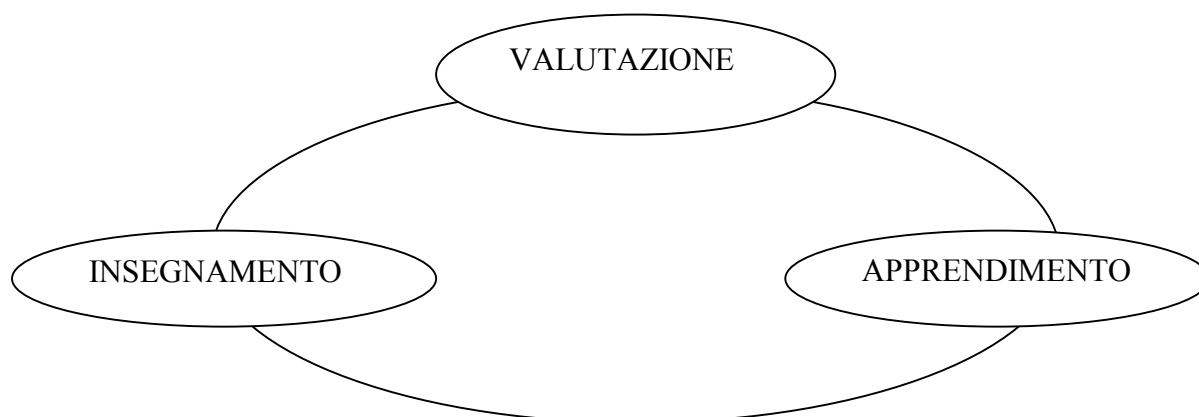
Una sollecitazione a riflettere in modo nuovo sulla valutazione didattica proviene da un movimento articolato, di carattere internazionale, che si è espresso non solo attraverso ricerche teoriche ma anche a livello di sperimentazioni didattiche, e che viene denominato in vari modi: valutazione autentica (vedi M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri Ed., 2003), nuova valutazione-new assessment (vedi B.M. Varisco, *Portfolio*, Carocci, 2004). Alla base di questo nuovo paradigma, vi sta una focalizzazione del **concetto di apprendimento** che ha assunto una configurazione più complessa rispetto a quella sottesa alle pratiche di insegnamento tradizionali. E' emersa l'esistenza di una multidimensionalità di fattori che intervengono nella nascita e nel consolidamento degli apprendimenti: alcuni di essi hanno avuto sempre grande risalto (le *conoscenze*: nozioni, concetti, teorie), altri un po' meno (le *abilità*, le strategie), altri sono rimasti sullo sfondo come dati prevalentemente oggettivi, scarsamente modificabili (la *motivazione*, l'*impegno*), altri sono emersi – almeno a livello di consapevolezza – solo in anni recenti (la *metacognizione*, *gli stili cognitivi*, *gli stili attribuzionali*, *l'idea e la stima di sé*...). Alcuni di questi fattori risultano più facilmente rilevabili (ad esempio le conoscenze e, almeno parzialmente, le abilità-strategie), altri possono essere colti solo se si presta una particolare attenzione, attraverso modalità di osservazione analitiche e sistematiche. L'immagine dell'iceberg può forse rendere in forma immediata e visiva l'idea della profondità del fenomeno dell'apprendimento, con alcune dimensioni che emergono (e quindi si possono più facilmente cogliere) e altre che sono sommerse (e quindi si notano di meno):



Un altro aspetto importante che è stato messo a fuoco è il **carattere “costruttivista” della conoscenza** a partire dalla realtà; i processi conoscitivi muovono dall’esperienza concreta, si evolvono attraverso l’astrazione e la decontestualizzazione, si arricchiscono attraverso il trasferimento delle mappe cognitive/concettuali e delle strategie procedurali a vari contesti della realtà (ricontestualizzazione). Tra pensiero e realtà, tra prassi e teoria vi è circolarità; le conoscenze e le abilità non possono rimanere “inerti”, valide solo in un contesto scolastico - peraltro temporalmente limitato -, ma devono poter diventare strumenti dinamici, utili ad interpretare e a gestire la realtà, anche nei suoi aspetti quotidiani, in modo che la cultura, incarnata, che parte e ritorna alla realtà, risulti viva.

Tale concezione è in sintonia con una visione dell’apprendimento non tanto o comunque non solo come riproduzione, quanto piuttosto come costruzione attiva, personale dell’alunno/studente, che diventa possibile grazie all’acquisizione di strategie di gestione non solo della sfera cognitiva, ma anche di quelle emotivo-affettiva, relazionale e metacognitiva.

In questo contesto la valutazione non può ridursi ad un’operazione etero-diretta da parte del docente, di tipo prevalentemente “ragionieristico”, che fotografa oggettivamente il grado di preparazione degli alunni/studenti, ma è un processo dinamico, promozionale che implica un coinvolgimento attivo degli alunni-studenti. Con maggiore precisione la valutazione è in funzione di un apprendimento attivo, autoregolato, motivato, che si può stimolare attraverso un insegnamento volto a rendere effettive le capacità potenziali degli alunni/studenti con un approccio olistico che tenga conto non solo della sfera cognitiva ma anche di quella emotivo-affettiva e relazionale (della motivazione, della stima di sé, dei giudizi attributivi, della metacognizione, dell’autoregolazione). E’ importante individuare la circolarità fra i tre processi ricordati; pertanto, parlare di valutazione didattica implica interrogarsi su quale tipo di apprendimento si vuole promuovere e a quali pratiche di insegnamento diventa necessario far ricorso.



Nello sfondo teorico che ho delineato, la finalità (la missione) a cui l'azione della scuola mira può essere identificata con quel tipo di "cura" di cui M. Heidegger (in *Essere e tempo*, Longanesi Ed., 1976, pp. 157-158) parla in un contesto più ampio (quello dei rapporti tra gli esseri umani in generale), ma che mi sembra possa essere ben applicato al campo scolastico; egli distingue tra una modalità di prendersi cura degli altri che consiste nel sollevarli dalla "cura", sostituendosi cioè a loro (che io traduco, a livello di insegnamento, come atteggiamento a fornire/trasmettere conoscenze prevalentemente già strutturate) e un'altra che consiste nel far sì che l'altro si prenda cura di se stesso, che divenga consapevole e libero per la propria cura (a livello di insegnamento può significare fornire gli stimoli utili, a livello cognitivo, socio-affettivo, metacognitivo, attributivo che possano renderlo protagonista, responsabile, motivato, auto-efficace nella costruzione delle conoscenze e della propria personalità).

Quanto ho precedentemente sostenuto, però, potrebbe non essere condiviso; lo dico pensando a reazioni che capita di cogliere nel mondo dei docenti. Mi viene spontaneo allora porre delle domande, che eventualmente possono essere tenute in considerazione nel momento del dibattito:

- quanto è stato detto è significativo o si tratta di principi risaputi?
- Sono semplici teorie, magari anche belle, ma difficili da realizzare?
- Sono idee discutibili o inadeguate perlomeno per certi gradi scolastici? Ad esempio, se si assumesse come punto di riferimento quale modo di pensare e di agire degli insegnanti quello espresso dalla scrittrice (e docente di lettere in un liceo) P. Mastrocola in *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda Ed., 2004, probabilmente molte - se non tutte - le idee sopra espresse risulterebbero degli elementi di disturbo se non addirittura di dequalificazione della scuola. La scrittrice, con uno stile piacevole e accattivante, sostiene che l'insegnamento è solo "trasmissione" e che è un processo spontaneo, naturale che non ha bisogno di progettazione, di strategie didattiche; basta essere ricchi di contenuti e travasarli nel ragazzo; all'insegnante non si può far carico di motivare gli alunni, di aiutarli... Se si dovessero prendere per buone le tesi da lei sostenute, allora vorrebbe dire che "sapere" significa automaticamente "saper comunicare-insegnare". Ma è così? Non pare proprio nella realtà e non risulta tale neanche ad un autore classico come Platone che, nel dialogo "*Fedro*" - molto bello per chi insegna -, dimostra che ci sono modi diversamente efficaci di comunicare, a seconda delle strategie che si utilizzano. Poi non si può considerare l'alunno/studente come essere dimezzato, ossia solo come mente razionale, ignorando lo stretto intreccio esistente tra corpo e mente, tra sfera cognitiva e socio-affettiva (pensiamo a tutti gli studi recenti sul funzionamento della mente e

sulle intelligenze di A. Damasio, H. Gardner, D. Goleman...); il docente, poi, non può essere solo un “istruttore”, un esperto delle discipline culturali, ma è anche un educatore. La discussione, suscitata in modo provocatorio ma comunque reputo intelligente dalla Mastrocola (con la quale, peraltro, concordo su altri aspetti), potrebbe continuare, ma ci porterebbe lontano...

Il progetto SALICE: per una valutazione promozionale

Con il mio intervento intendo tracciare il quadro complessivo (principi teorici, già peraltro in parte anticipati) ed il percorso operativo generale che abbiamo seguito; l'esemplificazione concreta del lavoro svolto verrà compiuta durante i workshop da alcuni docenti che sono stati coinvolti nella ricerca.

Dell'apprendimento ci siamo occupati, come gruppo SALICE, una prima volta durante l'anno scolastico 2003-2004, assumendo un approccio di tipo “nomotetico”, che è consistito nella preparazione e somministrazione di prove standardizzate di tipo criteriale, predisposte dal gruppo per alcune classi filtro di tre gradi scolastici (Elementare, Media e Superiore) della ValleCamonica; abbiamo inoltre deciso di partecipare ai progetti di sperimentazione dell'INValSI Pilota 2 e 3.

Lo scorso anno abbiamo adottato un approccio di tipo diverso, integrato (quantitativo e qualitativo insieme), anche in vista dell'uso del Portfolio previsto dalla riforma, ma soprattutto con la convinzione che valga la pena di riflettere sugli stimoli provenienti dal movimento legato alla valutazione nuova.

Poiché il momento attuale è delicato, è doverosa una precisazione. La mia impressione è che ci troviamo, per quanto riguarda il campo scolastico, in un clima analogo a quello che R. Musil ha descritto nel suo capolavoro “*L'uomo senza qualità*”, quello esistente nella Cacanìa, ossia nell'Austria asburgica, alla vigilia della prima guerra mondiale, quando viene annunciato un grandioso progetto – l'Azione Parallela – per celebrare i settant'anni di regno dell'imperatore: si creano grandi aspettative, si ipotizzano progetti, vengono mobilitate varie persone e associazioni, si svolgono parecchi incontri, si scatenano anche manovre contrapposte, si organizzano scioperi, ma il tutto si conclude in un bel nulla, anzi scoppia la prima guerra mondiale e con essa l'impero si sfalda. Nella scuola viviamo ormai da tempo con l'annuncio di una grande riforma scolastica, sono state create molteplici aspettative, vi è stato un notevole battage mediatico, ma in realtà viviamo in una situazione di impasse (il contratto del personale della scuola è in alto mare, gli “anticipi” annunciati spesso non si possono realizzare o si realizzano in condizioni di ripiego, sui tutor ci si arrampica sui vetri, per quanto riguarda i Piani personalizzati e il Portfolio ci si arrabatta, il ministro del MIUR sta migrando per altri lidi...), di tregua armata tra fronti contrapposti (pensiamo alle discussioni dei mesi scorsi, ai vari ricorsi promossi...), tra cui è difficile se non impossibile un'intesa, con la legislatura ormai in fase terminale: speriamo che, a questo punto, rimanendo nel confronto con la Cacanìa di Musil, non ci sia l'implosione della scuola pubblica!

Pertanto, al fine di evitare incomprensioni, chiariamo da subito che il portfolio va al di là della riforma (è nato nel Nord-America nell'ultimo quarto del secolo scorso e si è diffuso in vari paesi del mondo, con una spinta volta al miglioramento della scuola) ed inoltre va considerato come un “mezzo” non come il fine di una valutazione promozionale: se può essere utile bene, se no può essere sostituito, ma ciò non può avvenire per una pre-comprensione ideologico-politica. Mi auguro che, a prescindere dagli esiti elettorali prossimi, magari con opportuni correttivi, il portfolio non venga buttato a mare, in quanto può rappresentare un'opportunità di miglioramento dei processi valutativi.

Premetto che il lavoro che abbiamo intrapreso è “in fieri”: ha pertanto un carattere parziale, purtuttavia pensiamo che possa essere significativo in quanto indica una possibile strada o sentiero da percorrere per tradurre operativamente l’aspirazione ad una valutazione promozionale. Volutamente, infatti, si è cercato di lavorare con uno **sguardo di tipo intensivo**: più che predisporre da subito modelli predefiniti e onnicomprensivi, si è mirato a sviluppare delle “strategie”, delle modalità operative significative.

Si è scelto un **taglio formativo-educativo**, lasciando in ombra l’aspetto certificativo. Abbiamo considerato la valutazione inserita in un unicum complesso integrato, di cui fan parte apprendimento e insegnamento. La valutazione non è un momento separato dalle attività di insegnamento e apprendimento, ma è un processo costante, pervasivo che mira a migliorare l’apprendimento, obiettivo a cui l’insegnamento deve conformarsi, modulandosi in base alle esigenze dei ragazzi (ai loro stili cognitivi, alle loro caratteristiche emotivo-affettive e relazionali) e stimolando un loro coinvolgimento attivo. La finalità è che il ragazzo acquisisca capacità di autovalutazione (realistica) di sé, delle proprie competenze e potenzialità, capacità di autoregolazione dei processi cognitivi, emotivo-affettivi, motivazionali e metacognitivi.

Da qui una visione complessa del concetto di **competenza** che include non solo aspetti cognitivi (conoscenze, strategie di apprendimento), ma anche socio-affettivi (stima di sé, stili attributivi, motivazione, atteggiamenti e comportamenti quali impegno, resistenza alla fatica, rinvio del bisogno di gratificazione immediata...) e metacognitivi (coscienza, riflessività, spirito critico, senso di auto-efficacia, autoregolazione).

Si è iniziato il percorso con l’individuazione di una **meta educativa** (o focus formativo) trasversale, appartenente sia alla sfera cognitiva che a quella socio-affettiva, che ogni gruppo di docenti aderente al progetto ha scelto in base alla significatività ad essa assegnata o alla problematicità rilevata a livello di istituto o di classe/i, all’interno di una rosa di proposte desunte dal documento di riforma PECUP. Ad esempio sono stati scelti l’autonomia, l’ascolto, la lettura e la scrittura. E’ stata privilegiata una meta di tipo trasversale poiché ritenuta più idonea a favorire il confronto, l’aiuto e l’arricchimento reciproco tra i docenti coinvolti, tanto più in fase iniziale di applicazione di una modalità di lavoro nuova; inoltre perché può stimolare a mettere a fuoco aspetti che, pur previsti spesso dai programmi nazionali, rimangono in ombra (ad esempio quelli relazionali, emotivo-affettivi, attributivi, metacognitivi...). Comunque il taglio trasversale non ha escluso anche sviluppi specificatamente disciplinari. L’attenzione concentrata su una sola meta, inoltre, ha permesso di compiere passaggi dettagliati e di svolgere, in relazione ad essi, riflessioni costanti e ritorni all’indietro per modifiche e integrazioni.

Partendo dalla meta prescelta, si è passati a **riflettere analiticamente e criticamente sulle pratiche educative e didattiche** solitamente adottate e a progettare un piano di lavoro migliorativo. La riflessione si è svolta sulla base di domande-chiave inerenti alla meta prescelta, cercando di fare emergere sia il curricolo esplicito (modalità organizzative come tempi, spazi, materiali e strumenti; modalità relazionali; metodologie: strategie trasmissive vs strategie problematizzanti e coinvolgenti, percorsi personalizzati...) che quello implicito (rapporto distaccato-professionale vs disponibilità, modalità dialogica vs cattedratica, attenzione o meno agli aspetti motivazionali, agli stili personali di attribuzione del successo/insuccesso, alla dimensione metacognitiva...). Inoltre si è cercato di allargare lo sguardo sull’argomento, rifacendosi ad esperienze indirette di cui si era a conoscenza e approfondendo sia gli aspetti contenutistici che metodologici attraverso il ricorso alla letteratura inerente all’argomento. I dati derivati dallo scambio interpersonale tra i docenti e

messi a confronto con gli stimoli-apporti ricavati da un autoaggiornamento sono serviti ad individuare punti di forza e di debolezza e a delineare un progetto migliorativo relativo al focus formativo prescelto.

Si è passati successivamente a definire i **criteri valutativi**, tramite la predisposizione di rubriche in cui sono stati individuati, fra l'altro, *dimensioni* (ad esempio per la scrittura: rinvenimento/ricerca idee, organizzazione idee, sequenzializzazione, realizzazione testuale, revisione), *indicatori* e *livelli di padronanza*. L'esplicitazione dei criteri è stata compiuta non solo per concordare in un modo rigoroso a livello di docenti i parametri valutativi, ma anche per fornire agli alunni le mete a cui mirare e comunicare ai genitori le intenzioni della scuola. I criteri valutativi coincidono in sostanza con le mete educative, formulate in termini di competenze.

Un'altra operazione compiuta è consistita nella predisposizione di uno o più **compiti di prestazione**, aventi lo scopo di sollecitare i ragazzi a mettere alla prova le proprie competenze (conoscenze, abilità, atteggiamenti, convinzioni, capacità metacognitive). La scelta del compito rappresenta un momento delicato, in quanto diventa sia un'occasione di nuovo apprendimento che di dimostrazione delle proprie competenze. Si è cercato di individuare compiti *significativi*, ossia agganciati al contesto di vita dei ragazzi, *problematici*, ossia complessi e aperti a varie soluzioni e *sfidanti*, ossia non al di sotto né al di sopra delle possibilità dei ragazzi (nella zona prossimale di sviluppo, come direbbe il Vygotskij).

Non abbiamo avuto il tempo di approfondire le modalità di **coinvolgimento del ragazzo**; abbiamo ipotizzato, accanto al *dialogo* interpersonale costante e a *griglie osservative*, l'uso di un *diario di bordo*, quale strumento di descrizione/narrazione dei momenti salienti dell'apprendimento, sia nella fase processuale che terminale, che può permettere al ragazzo di divenire consapevole dei propri processi e prodotti di apprendimento e al docente di venire a conoscenza di quelle dimensioni nascoste difficilmente rilevabili e misurabili tramite le normali prove di valutazione tradizionali. Inoltre, abbiamo appena accennato alle modalità di *selezione dei materiali* da inserire nel portfolio e all'opportunità di utilizzare dei *commenti* di accompagnamento agli stessi, attraverso cui abituare i ragazzi ad un pensiero critico, autovalutativo, volto a rilevare progressi, difficoltà e ad individuare possibili azioni di miglioramento. Non abbiamo affrontato, inoltre, un altro aspetto connesso all'uso del portfolio, ossia i settori e le modalità di coinvolgimento dei genitori.

Dopo l'illustrazione delle varie operazioni inerenti al percorso seguito, ritengo doverosi due chiarimenti generali: le operazioni descritte non sono da leggere e interpretare secondo una logica puramente sequenziale, ma all'interno di una logica circolare; la valutazione non è un momento discreto ma un processo che si realizza in continuazione e che porta a rivedere (risistemare/integrare) le operazioni precedentemente predisposte; anche la progettazione si configura come un processo continuo di revisione e integrazione degli interventi didattici.



Al termine del percorso, abbiamo, inoltre, ipotizzato un modello di portfolio che potrebbe stare alla base della Ricerca-Azione di quest'anno scolastico:

ITINERARIO

PIANO DI LAVORO

(documentazione del percorso didattico previsto)

RUBRICA VALUTATIVA GENERALE

IL MIO VIAGGIO

PUNTO DI PARTENZA

(elementi desunti dal percorso precedente e/o da prove di ingresso)

DIARIO DI BORDO

(sintetica ricostruzione in itinere del percorso di lavoro da parte dell'allievo)

TAPPE PRINCIPALI

SELEZIONE DI LAVORI

(presentazioni e commenti allievi)

NOTE OSSERVATIVE

(osservazioni in itinere degli insegnanti sulla base della rubrica generale)

COMPITI DI PRESTAZIONE

(prove e commenti di allievi e insegnanti sulla base della rubrica specifica)

METE RAGGIUNTE

PROFILO DI SINTESI

(commento conclusivo dei docenti sulla base della rubrica generale)

AUTOVALUTAZIONE

(commento conclusivo dell'allievo sulla base della rubrica generale)

IL PARERE DELLA FAMIGLIA

(commento conclusivo dei genitori sulla base della rubrica generale)

L'ipotesi è ancora in discussione; sono state formulate delle proposte di modifica e/o integrazione, ma non si è addivenuti ad una sua riformulazione.

Tutto il materiale prodotto dal Gruppo SALICE è stato collocato o verrà collocato sul sito appositamente allestito, il cui indirizzo è il seguente: www.icbreno.it/salice/index.html.

BIBLIOGRAFIA MINIMA

- M. Castoldi, *Portfolio a scuola*, La Scuola Editrice, 2005
- M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri Editori, 2003
- M. Lichtner, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, F. Angeli Ed., 2004
- M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Ed., 2004
- B. M. Varisco, *Portfolio*, Carocci Ed., 2004