

4. L'IMPIANTO VALUTATIVO ¹

La natura polimorfa della competenza, la compresenza di molteplici dimensioni da mobilitare per affrontare una determinata situazione problematica, il suo carattere contestuale impediscono di assumere un'unica prospettiva di osservazione del fenomeno. Si tratta di attivare e combinare tra loro più prospettive di analisi, più punti di vista da cui illuminare il nostro oggetto capaci, nella loro complementarità, di restituirci un'immagine comprensiva ed integrata della competenza del soggetto. Come accertare la natura processuale, situata e complessa della competenza? E' questo l'interrogativo di fondo su cui si struttura il presente capitolo, nel quale cercheremo di giustificare e presentare una proposta di impianto valutativo orientato verso l'accertamento di competenze, che verrà sviluppata nei suoi aspetti operativi nei successivi capitoli.

Si tratta di una proposta profondamente innovativa rispetto alle pratiche scolastiche tradizionali, che ribalta come un guanto il momento della valutazione, nonostante i frequenti tentativi di depotenziarne il contenuto di novità da parte di molti docenti ("l'abbiamo sempre fatto", "niente di nuovo", "parole nuove per pratiche vecchie"). Nell'ultima parte di questo capitolo, infatti, vorremmo tornare sul potenziale eversivo della proposta, anche in collegamento con quanto richiamato nella prima parte del volume.

4.1 Il principio di triangolazione

Sul piano metodologico la risposta operativa alla domanda sulla valutabilità della competenza è da ricercarsi nel principio di triangolazione, mutuato dalle metodologie di ricerca qualitativa nell'ambito delle scienze sociali. Secondo quest'ultimo la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospectiva dell'oggetto di analisi; non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle discordanze che li contraddistinguono. Il riconoscimento delle interazioni tra soggetto ed oggetto di osservazione, proprio della ricerca qualitativa, comporta l'accettazione di una pluralità di prospettive di analisi di un fenomeno; ciò non viene assunto come limite della ricerca, bensì come punto di forza, a partire da un processo di confronto sistematico tra le diverse prospettive e di ricerca di somiglianze e differenze su cui strutturare il processo interpretativo.

L'idea stessa di triangolazione, mutuata dal linguaggio della geometria, ben rappresenta la prospettiva di ricerca sottesa. La triangolazione, infatti, è una tecnica che permette di calcolare distanze fra punti sfruttando le proprietà dei triangoli; in particolare la triangolazione geodetica è una tecnica basata sulla determinazione, da una base di stazionamento, di tre valori fondamentali di un secondo punto del territorio: distanza in linea d'aria dalla stazione, angolo orizzontale, angolo zenitale. Analogamente il principio di triangolazione applicato alla ricerca in ambito sociale consente di apprezzare le proprietà di un fenomeno confrontando tra loro più rappresentazioni del fenomeno stesso, ricavabili da differenti punti di vista (diversi soggetti, strumentazioni, prospettive di analisi); come nella sua applicazione geometrica, il confronto tra i differenti punti di osservazione consente una determinazione più rigorosa dell'evento sotto osservazione.

Nella sua declinazione operativa il principio di triangolazione può riguardare diversi aspetti dell'impianto valutativo: prospettive diverse di analisi dell'oggetto considerato, intesi come punti luce da cui illuminare ciò che si vuole valutare da angolazioni diverse allo scopo di restituire attraverso la loro integrazione una visione più comprensiva ed equilibrata; strumenti di indagine diversi, che combinino e riequilibrino i loro specifici requisiti, con relative potenzialità e limiti (strumenti di osservazione, strumenti basati su domande, raccolta di elementi documentali), interlocutori differenti da interpellare in relazione al loro specifico ruolo agito nella dinamica formativa (insegnanti, allievo sottoposto a valutazione, altri allievi, soggetti che interagiscono con l'allievo in contesti extra-aula). Il punto fondamentale, ovvero il superamento di un'unica

¹ Tratto da M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci, 2016.

prospettiva di osservazione in direzione di una pluralità di sguardi, rimane il postulato chiave, insieme alla conseguente rappresentazione del giudizio valutativo come luogo di sintesi delle diverse prospettive.

La natura complessa del concetto di competenza richiede e giustifica una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costruito e a ricomporle in un quadro di insieme coerente ed integrato. Ovviamente le prospettive possono essere innumerevoli: in considerazione del carattere plurale dell'analisi, infatti, la qualità dell'impianto di indagine è proporzionale alla molteplicità delle prospettive considerate, sebbene si tratti di contemperare tale principio con le condizioni di fattibilità e i vincoli di tempo e le risorse a disposizione. Occorre identificare il punto di equilibrio ottimale tra la validità dell'osservazione, rafforzata dalla pluralità delle prospettive di analisi, e la sua fattibilità, in termini di tempo e risorse necessarie.

Risulta evidente che tale orientamento tenda a ricollocare la valutazione nell'ambito di un apprezzamento qualitativo da parte del soggetto in merito alla realtà osservata, non lasciando spazio a scorciatoie, più o meno fantasiose, attraverso cui ridurre il momento del giudizio all'applicazione di un algoritmo. Come vedremo è questo uno dei componenti più forti di resistenza e preoccupazione da parte dei docenti nell'adozione della prospettiva indicata, che in ultima istanza richiama l'assunzione consapevole e deliberata della responsabilità del valutare.

4.2 La prospettiva trifocale

In rapporto alle sfide poste dalla valutazione della competenza, si propone una prospettiva trifocale, un ideale triangolo di osservazione che assuma come baricentro l'idea stessa di competenza su cui si basano i differenti punti di vista. Sulla scorta di una proposta avanzata da Pellerey (2004), le tre prospettive di osservazione della competenza sono riferibili ad una dimensione oggettiva, soggettiva ed intersoggettiva.

La *dimensione oggettiva* richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede. Essa implica un'istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo entro cui si trova ad agire. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione oggettiva possono essere così formulate: *quali prestazioni vengono fornite in rapporto ai compiti assegnati? di quali evidenze osservabili si dispone per documentare l'esperienza di apprendimento e i suoi risultati? in quale misura le evidenze raccolte segnalano una padronanza nel rispondere alle esigenze individuali e sociali poste dal contesto sociale?*

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. Essa 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. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione soggettiva possono essere così formulate: *come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta? mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti? riesco ad impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne?*

La *dimensione intersoggettiva* richiama il sistema di attese, implicito od esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse. Nel setting scolastico tale contesto si compone degli insegnanti, in primo luogo, i quali esplicitano le loro attese formative attraverso l'individuazione dei traguardi formativi per i propri allievi; oltre ad essi può essere opportuno considerare le percezioni del gruppo degli allievi, delle famiglie, dei docenti degli ordini di scuola successivi, dei rappresentanti del mondo professionale o della comunità sociale, a seconda delle caratteristiche del processo apprenditivo esplorato. La dimensione intersoggettiva implica quindi un'istanza sociale connessa al modo in cui i soggetti appartenenti alla comunità sociale entro cui avviene la manifestazione della competenza percepiscono e giudicano il

comportamento messo in atto. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione intersoggettiva possono essere così formulate: *quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta? in che misura tali aspettative vengono soddisfatte dai comportamenti e dalle prestazioni messi in atto? le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro?*

Al centro delle tre prospettive possiamo collocare l'*idea di competenza* su cui si fonda la valutazione, l'insieme dei significati condivisi in merito alla competenza che si vuole rilevare da parte dei diversi soggetti coinvolti e delle molteplici prospettive di analisi. Tale condizione risulta irrinunciabile per assicurare coerenza alla prospettiva trifocale; in sua assenza da ogni punto di vista si tenderebbe ad osservare aspetti differenti, rendendo improduttivo e inaffidabile il confronto successivo. Il presupposto della prospettiva proposta consiste quindi nella messa a fuoco dell'idea di competenza che si intende analizzare e nella esplicitazione condivisa dei suoi significati essenziali.

La Tav. 4.1 sintetizza l'impianto di indagine proposto: una valutazione di competenza richiede di attivare simultaneamente le tre dimensioni di analisi richiamate, attraverso uno sguardo trifocale in grado di comporre un quadro di insieme e di restituire le diverse componenti della competenza, sia quelle più visibili e manifeste, sia quelle implicite e latenti. Il rigore della valutazione consiste proprio nella considerazione e nel confronto incrociato tra le diverse prospettive, in modo da riconoscere analogie e differenze, conferme e scarti tra i dati e le informazioni raccolte. Solo la ricomposizione delle diverse dimensioni può restituire una visione olistica della competenza raggiunta, riesce a ricomporla nella sua complessità.

Tav. 4.1 Prospettive di valutazione della competenza.



4.3 Strumenti di analisi della competenza

Le tre prospettive di analisi indicate richiedono strumentazioni differenti, da integrare e comporre in un disegno valutativo plurimo ed articolato: ciascuna di esse, in rapporto alla propria specificità, può servirsi di dispositivi differenti per poter essere rilevata e compresa. La Tav. 4.2 sintetizza un repertorio possibile di strumenti e materiali valutativi che possono essere messi in gioco; ovviamente nelle specifiche situazioni si tratterà di selezionare quali strumenti effettivamente impiegare, nel sostanziale rispetto del principio di triangolazione sotteso, in rapporto alle diverse prospettive di analisi proposte².

² Per una trattazione più analitica ed operativa riguardo alle modalità e agli strumenti per una valutazione delle competenze si rinvia ad alcuni testi specifici: Lichtner, 2004; Castoldi, 2009; Weeden-Winter-Broadfoot, 2009; Castoldi, 2012; Trincherò, 2013.

Riguardo alla *dimensione oggettiva* ci si può riferire a strumenti di analisi delle prestazioni dell'individuo in rapporto allo svolgimento di compiti operativi: prove di verifica, più o meno strutturate, compiti di realtà richiesti al soggetto, realizzazione di manufatti o prodotti assunti come espressione di competenza, selezione di lavori svolti nell'arco di un determinato processo formativo rappresentano esempi di strumentazioni utilizzabili. Si tratta di dispositivi orientati a documentare l'esperienza di apprendimento, sia nelle sue dimensioni processuali, attente a come il soggetto ha sviluppato la sua competenza, sia nelle sue dimensioni prestazionali, attente a che cosa il soggetto ha appreso e al grado di padronanza raggiunto nell'affrontare determinati compiti. Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda *“di quali evidenze osservabili dispongo per documentare la competenza del soggetto in formazione”* si colloca nella prospettiva empirica che caratterizza questo punto di osservazione.

Riguardo alla *dimensione soggettiva* ci si può riferire a forme di autovalutazione, attraverso cui coinvolgere il soggetto nella ricostruzione della propria esperienza di apprendimento e nell'accertamento della propria competenza: strumenti quali i diari di bordo, le autobiografie, i questionari di autopercezione, i giudizi più o meno strutturati sulle proprie prestazioni e sulla loro adeguatezza in rapporto ai compiti richiesti sono tra le forme autovalutative più diffuse e accreditate, anche in ambito scolastico. Si tratta di dispositivi finalizzati a raccogliere e documentare il punto di vista del soggetto sulla propria esperienza di apprendimento e su risultati raggiunti, anche come opportunità per rielaborare il proprio percorso apprenditivo e per accrescere la propria consapevolezza su di esso e su di sé (cfr. P. Weeden- J. Winter- P. Broadfoot, 2009). Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda *“come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta?”* si colloca nella prospettiva autovalutativa che caratterizza questo punto di osservazione.

Tav. 4.2 Repertorio di strumenti di analisi delle competenze.



Riguardo alla *dimensione intersoggettiva* ci si può riferire a modalità di osservazione e valutazione delle prestazioni del soggetto da parte degli altri soggetti implicati nel processo formativo: gli insegnanti, in primis, gli altri allievi, i genitori, altre figure che interagiscono con il soggetto in formazione e hanno l'opportunità di osservarlo in azione. In merito agli strumenti, questi possono spaziare da protocolli di osservazione - strutturati e non strutturati - a questionari o interviste intesi a rilevare le percezioni dei diversi soggetti, da note e commenti valutativi a forme di codificazione

dei comportamenti osservati nel soggetto in formazione. Si tratta di dispositivi rivolti agli altri attori coinvolti nell'esperienza di apprendimento – docenti, genitori, gruppo dei pari, interlocutori esterni – e orientati a registrare le loro aspettative verso la competenza del soggetto e le relative osservazioni e giudizi sui processi attivati e i risultati raggiunti. Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda *“come viene visto l'esercizio della competenza del soggetto da parte degli altri attori che interagiscono con lui?”* si colloca nella prospettiva eterovalutativa che caratterizza questo punto di osservazione.

Al centro delle tre dimensioni, in rapporto all'*idea di competenza* intorno a cui ruotano i diversi strumenti e punti di vista, si pone la rubrica valutativa, come dispositivo attraverso il quale viene esplicitato il significato attribuito alla competenza oggetto di osservazione e precisati i livelli di padronanza attesi in rapporto a quel particolare soggetto o insieme di soggetti. La rubrica costituisce il punto di riferimento comune ai diversi materiali a cui si è fatto cenno in rapporto alle tre dimensioni di analisi e assicura unitarietà e coerenza all'intero impianto di valutazione. Ciascuno degli strumenti richiamati in precedenza rappresenta idealmente una declinazione operativa, pensata in rapporto ad uno specifico soggetto e ad un determinato punto di osservazione, dell'*idea di competenza* condensata nella rubrica valutativa; come abbiamo già ricordato solo questa condizione giustifica e legittima l'impianto plurale di valutazione proposto.

4.4 Impianto trifocale e processo valutativo

Allo scopo di comprendere meglio la logica dell'impianto valutativo proposto vorremmo provare a collocare le sue componenti in relazione ai passaggi chiave del processo di valutazione discussi nel cap. 1.3. Aldilà dei momenti collocati a monte e a valle, la fase istruttoria, di rilevazione dei dati e delle informazioni sull'oggetto di indagine, e quella di espressione del giudizio rappresentano il “cuore” di una valutazione, le sue componenti strutturali; la relazione tra di essi richiama la definizione dei criteri di giudizio, in quanto referenti concettuali che consentono di attribuire valore alla rappresentazione che chi valuta si è costruito dell'oggetto da valutare.

Orbene, i tre vertici dell'impianto triangolare proposto (oggettivo, soggettivo, intersoggettivo) richiamano le prospettive con cui osservare la competenza del soggetto nella fase cosiddetta istruttoria: si tratta di costruirsi una rappresentazione dell'apprendimento del soggetto combinando le prestazioni che ha realizzato, la rappresentazione che ha di se stesso e l'osservazione del suo agire nei diversi contesti. Proprio le caratteristiche dei tre punti di osservazione sottolineano la loro potenziale integrazione in una prospettiva di apprendimento orientata verso la competenza: la prestazione del soggetto, ovvero la manifestazione visibile della sua competenza, viene associata con il suo “comportamento in azione”, ovvero con le modalità con cui realizza la sua prestazione, e con la sua autopercezione, ovvero la esplicitazione dei suoi pensieri e processi interni.

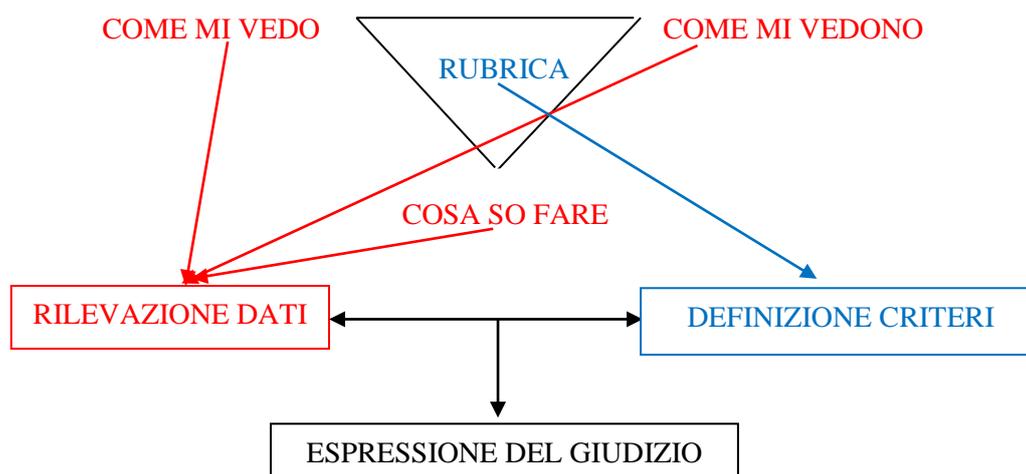
Pur nella loro diversità gli elementi ricavabili dalle tre prospettive indicate consentono a colui che valuta di farsi un'*idea* dell'apprendimento del soggetto e del suo livello di competenza, sia attraverso modalità formalizzate e intenzionalmente orientate a rilevare dati e informazioni (prove di verifica, osservazioni sistematiche, strategie autovalutative, rilevazione di giudizi ed opinioni), sia attraverso modalità più informali interne alla dinamica formativa (atteggiamenti, domande, consapevolezza, processi attivati, ...). In altre parole potremmo dire che le tre prospettive proposte cercando di richiamare i principali punti di vista attraverso cui l'insegnante interagisce con lo studente nella dinamica formativa: osservandolo in azione, ascoltandolo, apprezzando i prodotti del suo agire.

La rubrica valutativa, collocata al centro dell'ideale triangolo e indicata come la piattaforma di significati comune su cui riconoscere la coerenza e le relazioni tra i tre punti di osservazione proposti, richiama il momento di definizione dei criteri di giudizio sulla cui base arrivare a formulare il giudizio valutativo. Quest'ultimo infatti si configura come il punto di incontro tra la rappresentazione che l'insegnante si è fatto del suo allievo e del suo apprendimento, nella cosiddetta fase istruttoria, e i criteri di giudizio che adotta per esprimere un apprezzamento su di esso. La rubrica si configura, quindi, come il luogo di esplicitazione di tali criteri di giudizio, utile a riconoscere i riferimenti in base a cui l'insegnante ha formulato il suo giudizio; in particolare essa evidenzia gli aspetti della competenza a cui viene attribuito valore da parte dell'insegnante e alcuni profili-base attraverso cui posizionare il livello raggiunto dall'allievo.

L'espressione del giudizio si configura come un momento interpretativo che presuppone un apprezzamento complessivo della competenza, senza possibilità di scorciatoie semi-automatiche basate su algoritmi procedurali o calcoli più o meno raffinati; ciò comporta la responsabilità del valutare, ovvero di formulare un giudizio sulla base di un insieme di elementi documentali e a partire da un quadro di criteri chiaro e condiviso. La rubrica è funzionale a tale scopo, per cercare di gestire in modo professionale tale responsabilità, facendosi carico di esplicitare gli elementi che stanno alla base del giudizio e i punti di riferimento attraverso cui si è apprezzato l'apprendimento del soggetto.

La Tav. 4.3 sintetizza quanto abbiamo detto, richiamando i tre momenti chiave del processo valutativo e connettendoli all'impianto trifocale presentato in questo capitolo. Per dirla con Barbier potremmo dire che l'impianto proposto cerca di alzare il velo su ciò che avviene prima del giudizio, puntando ad esplicitare come si è pervenuti ad esprimere una valutazione e in base a quali criteri si è giudicato. Si punta a passare da una valutazione spontanea, nella quale risulta visibile solo il giudizio espresso in assenza di elementi per capire in base a quali elementi lo si è attribuito, ad una valutazione istituzionalizzata, che mira a rendere trasparente oltre al giudizio anche i criteri in base a cui è stato espresso e le modalità di rilevazione impiegate. A sollevare il velo, appunto, che nasconde in un'aura di impenetrabilità e di imponderabilità le ragioni sottese al giudizio: un'istanza, peraltro, che in una valutazione pubblica, come quella scolastica, dovrebbe essere sacrosanta.

Tav. 4.3 Impianto trifocale e processo valutativo



L'espressione del giudizio si configura come un momento interpretativo che presuppone un apprezzamento complessivo della competenza, senza possibilità di scorciatoie semi-automatiche basate su algoritmi procedurali o calcoli più o meno raffinati; ciò comporta la responsabilità del valutare, ovvero di formulare un giudizio sulla base di un insieme di elementi documentali e a partire da un quadro di criteri chiaro e condiviso. La rubrica è funzionale a tale scopo, per cercare di gestire in modo professionale tale responsabilità, facendosi carico di esplicitare gli elementi che stanno alla base del giudizio e i punti di riferimento attraverso cui si è apprezzato l'apprendimento del soggetto.

4.5 Questioni aperte per la valutazione scolastica

Come anticipato nell'introduzione riteniamo che l'assunzione dell'impianto valutativo proposto richieda alla scuola di rivoltare come un guanto la gestione del processo valutativo: non si tratta di compiere qualche ritocco o aggiungere qualche elemento bensì di ripensare dalle radici il momento valutativo. In collegamento con le riflessioni svolte nella prima parte sui questi temi vorremmo qui solo riprendere alcuni nodi che l'adozione dell'impianto proposto mette in luce, proprio prendendo spunto da argomentazioni, opposizioni, rifiuti emersi nelle molteplici discussioni con i docenti su queste tematiche. Ci interessa, in particolare, riprendere le obiezioni di merito sulla proposta, aldilà delle problematiche relative al contesto scolastico (tempo, risorse, supporti,

rapporti con i colleghi, etc.) che ci sposterebbero su altri piani di discussione; tra le altre le più ricorrenti si possono così riassumere:

- la considerazione del punto di vista dello studente nel processo valutativo è vista come un potenziale attentato all'imparzialità della valutazione, che può inquinare e invalidare la sua credibilità;
- la messa in gioco di più prospettive di osservazione (il docente, i pari, il soggetto, i genitori, altre figure coinvolte nella relazione formativa) è letta come una riduzione del "potere di valutare" da parte dell'insegnante, costretto a mediare e negoziare la propria visione con quella di altri soggetti;
- l'assunzione di una molteplicità di prospettive e di potenziali strumenti è percepita come una inutile complicazione difficilmente gestibile e sintetizzabile in un unico giudizio;
- l'impiego della rubrica valutativa per esprimere il giudizio è considerato una sorta di "gabbia" che scompone e analizza l'esperienza di apprendimento costringendola all'interno di schemi precostituiti;
- l'apprezzamento sotteso all'espressione del giudizio è temuto come un elogio alla discrezionalità che colloca il processo valutativo su un terreno pericoloso e fertile di contestazioni e potenziali conflittualità .

Sullo sfondo si scorge uno script valutativo rigido e inossidabile, sintetizzabile nel pensare la valutazione come qualcosa di separato dal momento formativo, da gestire sulla base di procedure oggettivabili e standardizzate, in modo da esporsi il meno possibile e salvaguardare l'insindacabilità del proprio giudizio. L'impianto valutativo proposto tende proprio a ribaltare tali assiomi di partenza, ricollocando la valutazione come parte integrante del proprio ruolo formativo, da gestire cercando di trovare risposte professionali alle responsabilità connesse al compito valutativo, basate sui principi di trasparenza e di rigore metodologico.

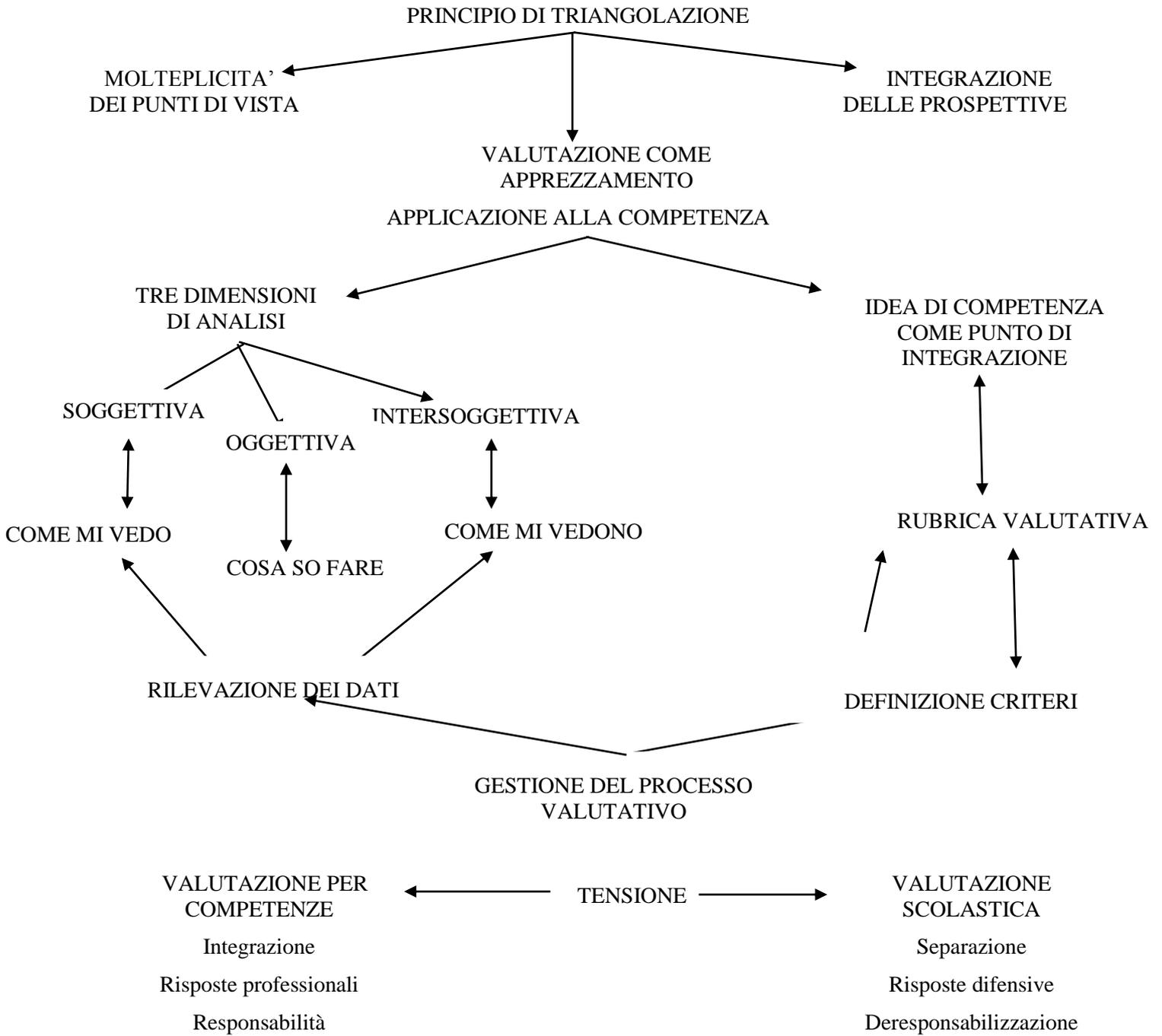
Gli insegnanti temono molto il compito valutativo a loro affidato, consapevoli delle loro fragilità e inadeguatezze, per questo tendono a neutralizzarlo e depotenziarlo giocando "in difesa", proteggendosi dietro consuetudini e rituali stratificati nelle prassi scolastiche. Da qui il potenziale eversivo di una proposta valutativa che li sollecita ad esporsi, dichiarando i riferimenti che stanno dietro ai loro giudizi, ampliando la gamma di modalità e strumenti con cui apprezzare l'apprendimento dei propri allievi, mettendosi in relazione con gli altri attori coinvolti nella dinamica formativa, ragionando sulla qualità delle prove e degli strumenti impiegati.

Si tratta di una proposta che, in ultima istanza, punta a recuperare la dignità professionale dell'insegnante, invitandolo a non nascondersi dietro sotterfugi e giochi di prestigio ed assumersi la responsabilità del proprio punto di vista sull'apprendimento dei propri studenti, dichiarando i propri riferimenti e discutendo le proprie ragioni. Un messaggio recepito da molti insegnanti, desiderosi di trovare modalità più "adulte" di affrontare il proprio compito formativo, ma temuto e rifiutato da molti altri, troppo preoccupati di mettere a rischio la propria integrità su un terreno così delicato come la valutazione.

Nella celebre favola di Andersen "I vestiti nuovi dell'imperatore" ci volle un bambino per infrangere il muro di omertà e ipocrisia che impediva di riconoscere e dichiarare al mondo che il re era nudo. Anche la valutazione scolastica appare, almeno agli occhi di chi la osserva fuori dalla scuola, come fragile e inerme: chi sarà il bambino che avrà il coraggio e l'incoscienza di riconoscerlo, magari durante un Collegio docenti?

APPARATI DI STUDIO

Per sintetizzare



Per tradurre in azione

Prova a richiamare le modalità operative proposte nell'impianto valutativo presentato in questo capitolo e confrontalo con le tue esperienze di valutazione scolastica, evidenziando che cosa c'è di nuovo e quali criticità può presentare il loro utilizzo:

MODALITA' OPERATIVA	COSA C'E' DI NUOVO?	QUALI CRITICITA' NELL'IMPIEGARLA A SCUOLA?
COSA SO FARE: UTILIZZO DI COMPITI AUTENTICI		
COME MI VEDO: STRATEGIE AUTOVALUTATIVE		
COME MI VEDONO: OSSERVAZIONE DELL'ESPERIENZA DI APPRENDIMENTO		
COME MI VEDONO: VALUTAZIONE TRA PARI		
IDEA DI COMPETENZA: RUBRICA VALUTATIVA		

Per approfondire

M. Lichtner, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Milano, Angeli, 2004.

Attraverso l'apporto di un approccio fenomenologico, l'autore propone un paradigma valutativo che sappia integrare dimensioni soggettive (ruolo attivo dell'allievo, importanza delle emozioni e della socialità, costruzione personale delle conoscenze...) e dimensioni oggettive (importanza dei contenuti culturali, rilevazioni quantitative...), processi e risultati, presentando un ricco set di strumenti valutativi ai quali è possibile ricorrere.

M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.

Rassegna ragionata delle principali istanze psicologiche e pedagogiche che giustificano l'orientamento verso le competenze, su cui fondare un approccio valutativo centrato sulle competenze e organizzato intorno all'impiego del Portfolio.

M. Castoldi, *Valutare a scuola*, Roma, Carocci, 2012

Il contributo che offre il volume intende qualificarsi sia nell'oggetto che nel metodo con cui si parla di valutazione: nell'oggetto in quanto si allarga lo sguardo ad una valutazione di sistema, comprensiva non solo degli apprendimenti degli studenti, ma anche della qualità degli insegnamenti, degli Istituti scolastici, del sistema scuola nel suo complesso; nel metodo in quanto si cerca di assumere un significato di valutazione nel suo senso più pieno ed autentico, inteso come apprezzamento di un dato evento ed oggetto, senza ridurlo ad aridi tecnicismi o a pretese misurative.