



movimento di cooperazione educativa

Giornata di studio VALORIZZARE PER NON SOTTO-VALUTARE valutazione formativa e competenze

Introduzione alla giornata

'Nell'errore bisogna cercare il motivo, non il colpevole. E' facile parlare di colpe e scaricarle. Molto più difficile andare a fondo sui motivi, e sulle soluzioni. Bisogna festeggiare anche gli errori nei tentativi. Quando un bambino prova a dire una nuova parola e non ci riesce, viene festeggiato. Quando prova ad andare sul triciclo e cade, viene festeggiato. Perché ci sta provando. Perché ci sta mettendo tutto se stesso. Festeggiate ogni piccolo progresso.'

(Julio Velasco, allenatore)

SCALETTA INTERVENTO

1. Finalità della giornata
2. La campagna 'voti a perdere'
3. MCE e valutazione
4. Le competenze
5. Le 'capabilities'
6. La competenza linguistica
7. La competenza euristica
8. La trasversalità
9. I gruppi del pomeriggio

1. Questa giornata intende riprendere il filo del seminario tenutosi a marzo dello scorso anno in cui abbiamo lavorato sul concetto di competenza in particolare relativamente alla competenza linguistica in quanto trasversale e fondativa rispetto alle altre competenze.

Nell'appuntamento di oggi ci sembra interessante esplorare, tematizzare e sviluppare il nesso che a nostro avviso si pone, strutturalmente, tra una didattica fondata sulle competenze e una prospettiva metodologico-didattica centrata sull'idea di valutazione proattiva e formativa. In particolare, la stessa competenza, per la sua natura, si sottrae ad operazioni di mera

“misurazione”, è caratterizzata da un approccio evolutivo e non puramente diagnostico (cfr. le Indicazioni nazionali, che infatti parlano in termini di “traguardi di *sviluppo* delle competenze)

2. All'interno di un più articolato percorso di riflessione sulla valutazione, mirato a sostenere le ragioni pedagogiche di una valutazione formativa, il MCE ha lanciato una campagna per l'abolizione del voto numerico nel primo ciclo di istruzione ritenendolo in netto contrasto e con il pensiero lungo sulla stessa valutazione formativa e con le recenti disposizioni indirizzate alle scuole in materia di certificazione delle competenze (C.M. n. 3/2015, con le allegate Linee guida). L'impianto metodologico sotteso a questi documenti, con l'apparato di schede e indicazioni discorsive contenute nelle Linee guida, fa esplicito riferimento sia alle competenze disciplinari e/o pluridisciplinari, sia agli aspetti trasversali delle competenze, partendo dalle competenze -chiave definite dal quadro europeo.

La valutazione numerico-decimale è dunque in evidente contraddizione con gli stessi orientamenti maturati a livello istituzionale. Un 'simbolo' che lascia tracce profonde nei corpi e nelle menti: ben più e peggio del cancellare una nobile tradizione e creare sovrapposizioni e confusione concettuale, il voto produce inevitabilmente effetti così descritti da una maestra lo scorso anno:

*No ai voti. Alla separazione dei bambini in base a quello che riescono a fare. A chiudere i bambini in un numero. Ad insegnare loro una matematica dell'essere, secondo la quale più il voto è alto più un bambino vale. Il voto corrompe. **Il voto divide.** Il voto classifica. Il voto separa. Il voto è il più subdolo disintegratore di una comunità. Il voto cancella le storie, il cammino, lo sforzo e l'impegno del fare insieme. Il voto è brutale, premia e punisce, esalta ed umilia. Il voto sbaglia, nel momento che sancisce, inciampa nel variabile umano. Il voto dimentica da dove si viene. Il voto non è il volto. I voti fanno star male chi li mette e chi li riceve. Creano ansia, confronti, successi e fallimenti. I voti **distruggono il piacere di scoprire** e di imparare, ognuno con i propri tempi facendo quel che può. I voti disturbano la crescita, l'autostima e la considerazione degli altri. I voti mietono vittime e creano presunzioni.*

3. Il MCE non sostiene né una valutazione soltanto globale, spesso intuitiva, né l'impiego pressoché unico di misurazioni assumendole meccanicamente come valutazioni, che è il limite delle visioni economicistiche e tecnocratiche dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Sosteniamo una valutazione come LETTURA DELL'ESPERIENZA A PIU' VOCI E SGUARDI, AZIONE DI VALORIZZAZIONE, DIALOGO PEDAGOGICO, AUTOVALUTAZIONE, assunzione di responsabilità e messa in atto di PROCESSI DECISIONALI. Con l'impiego degli strumenti interattivi che nel tempo la pedagogia cooperativa ha saputo proporre e costruire: diari di bordo, monografie, biografie e co-biografie cognitive, profili pedagogici, studi di caso, documentazioni,....

Sosteniamo l'indispensabile funzione **proattiva** della valutazione, in quanto non poggia su elementi esterni al processo (sanzioni/premi) ma su quelli motivazionali.

Nell'assumere come oggetto il processo piuttosto che il prodotto, essa riconosce i progressi compiuti dall'alunno nel suo percorso commisurati alle condizioni di partenza, suscita in lui le “**emozioni di riuscita**” che rappresentano il presupposto per le azioni successive. ‘Nessun atto della vita psichica è privo di emozioni’ (D. Lucangeli).

4. APPROCCIO DELLE COMPETENZE

“Una competenza è la capacità di far fronte ad un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e ad utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo. (M. Pellerrey, 2004)

Alla base sta l'idea di transfer di conoscenze e di strategie e di uso in situazioni problematiche, anche extrascolastiche, da parte di un soggetto competente. Non una misurazione ma una osservazione partecipe, una narrazione, una descrizione, di necessità intersoggettiva, perché le competenze richiedono cambiamento del punto di vista e un incrocio di sguardi per poter essere descritte e narrate.

‘C’era una volta un tizio che chiese al suo calcolatore: “Calcoli che sarai mai capace di pensare come un essere umano?”. Dopo vari gemiti e cigolii, dal calcolatore uscì un foglietto che diceva: “La tua domanda mi fa venire in mente una storia...”

(Gregory Bateson)

Fra le competenze del quadro le più ‘potenti’ e significative ci sembrano quelle linguistiche associate alla competenza euristica, all’acquisizione di una metodologia di ricerca da molto tempo assente nella nostra scuola. Costruire connessioni fra ambiti diversi, sociali e culturali, logico-matematici e scientifici, è l’esito di un approccio problematizzante alla realtà, al mondo, alla conoscenza(cfr. E. Morin)

Compiere accertamenti sui livelli di competenza non può prescindere dal coinvolgimento attivo dei soggetti, da una loro autointerrogazione e riflessione.

‘L’individuo in formazione è il soggetto più adatto a offrire dei feed-back relativi al proprio apprendimento...Ogni apprendimento deve condurre a una concettualizzazione e ad un accomodamento dei modelli interpretativi precedentemente interiorizzati’

(C. Freinet, ‘invariante dell’apprendimento’)

Ma un approccio pieno alle competenze ‘per la vita’ non può limitarsi al quadro delle competenze di Lisbona. Un quadro che può non tener conto dei contesti di vita, delle diversità, dei diversi gradi di empowerment. Per questo ci interessa approfondire l’ottica delle capabilities che ci sembra apra sul progetto di vita in forme diverse dall’ ‘autoimprenditorialità’ del quadro delle competenze.

5. APPROCCIO DELLE CAPABILITIES

Lo sviluppo umano è considerato come un ampliamento delle possibilità di scelta dell’individuo (capabilities) prospettiva che nasce nell’ambito della lotta alla povertà che Amartya Sen amplia non legandola più soltanto alla dimensione del reddito ma includendo il diritto a una vita lunga, creativa, tutelata da malattie e violenze, come diritto ad un buon tenore di vita, alla dignità,

all'autostima e al rispetto altrui. 'La povertà deve essere intesa come la privazione delle capabilities fondamentali dell'uomo', come mancanza di 'libertà sostanziale di vivere il tipo di vita cui, a ragion veduta, si dà valore' (A. Sen, 'La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità', Il Mulino, 2000). L'incapacità a decidere la propria vita è un aspetto della povertà. Diritti, dignità, partecipazione stanno dentro questo concetto di sviluppo umano.

Il livello di reddito non è un indicatore adeguato di aspetti importanti come la libertà di vivere a lungo, la capacità di sottrarsi a malattie evitabili, la possibilità di trovare un impiego decente o di vivere in una comunità pacifica e libera dal crimine" (*Development as Freedom*, 1999), aspetti che 'fanno la qualità della vita' e che motivano le azioni delle persone.

La **valutazione dello sviluppo** non può essere separata da quella delle **possibilità di vita e di libertà** di cui godono effettivamente le persone. Oltre alle due classiche accezioni: libertà-da (*immunità*) e libertà-di (*autonomia*), assume un ruolo centrale la nozione di **capability**, *capacità-azione*, ossia quelle possibilità di azione che una persona può mettere in atto (anche se poi decide di non farlo), disponendo di una certa quantità (paniere) di beni. "La capacità-azione di una persona è l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamento" – ciò che una persona può desiderare di fare o di essere, che essa è in grado di realizzare. È dunque libertà di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti, di **mettere in atto stili di vita alternativi**" (*Development as Freedom*, 1999).

C'è tutta una serie di libertà che aumentano le capacità-azioni delle persone e che pertanto sono da considerarsi essenziali a un autentico sviluppo economico: sfuggire alle deprivazioni più acute (morte per fame, malattie evitabili ecc.), saper leggere, scrivere, contare, poter godere di diritti civili e politici, occasioni sociali e reti di protezione sociale (scuola, sanità pubblica, politiche di sostegno al reddito dei poveri e dei temporaneamente espulsi dal processo produttivo ecc.): tutto ciò che consente ai più di scegliersi una vita a cui le persone danno valore.

Contro il 'pensiero calcolante' e l'approccio ingegneristico all'economia e alle scienze umane Sen sostiene l'esigenza di un 'pensiero pensante'.

6. LA COMPETENZA LINGUISTICA

La lingua come strumento del pensiero e ambito di piena realizzazione di cittadinanza presuppone per noi una competenza già presente radicata nella lingua madre dei soggetti, una competenza da esplorare far emergere potenziare. Ci interroghiamo sul possibile uso di questo 'capitale comunicativo' implicito come strumento per rispondere alle difficoltà degli alunni nell'affrontare la lingua orale e scritta. Ma la scuola *'insegna ancora una lingua che ha ben pochi agganci con la realtà in cui vive il bambino, provocando in lui un disinteresse e un rifiuto a livello di motivazione che è forse la causa prima degli insuccessi scolastici. L'insegnamento formalistico per il quale lettura, dettatura, grammatica e composizione sono gli strumenti fondamentali per insegnare una lingua, che sembra vivere solo nella scuola, è ancora considerato un modo serio, dignitoso e produttivo di far scuola.'*

(B. Malfermoni, *'Educare alla parola'*, Ed. Junior, Bergamo, 2002, p. 25)

Allora un primo passo consiste nel recuperare, mettere a confronto, dare dignità alle competenze semantiche, pragmatiche, comunicative dei soggetti, costruendo la comunità linguistica della classe come sede di negoziazione di significati, luogo di parola e di argomentazione pertinente.

Tali competenze vanno 'giocate' nella messa in atto di una progressiva **competenza testuale** (R. Simone *'Fondamenti di linguistica'* Bari, Laterza, 1990) superando la fase della competenza frasale per passare a quella testuale.

'Passare a una competenza testuale vuol dire sapersi muovere all'interno del sistema linguistico non solo in maniera lineare (la frase) ma anche dall'alto al basso e dal basso all'alto in continui rimandi che si muovono tra le righe del testo richiamandosi in un continuo allacciarsi di anticipazioni e di richiami. Si deve affrontare fin dall'inizio una visione della lingua come sistema nella quale non valgono solo gli elementi (frase come somma di parole) ma le relazioni...'

(B. Malfermoni, op. cit., p. 168)

7. LA COMPETENZA EURISTICA

Parlare di ricerca a scuola è oggi quanto mai impervio.

'La conoscenza dinamica è per sua natura aperta, un sistema di relazioni individuato in una delimitazione operativa di campo non è mai autosufficiente, rinvia costantemente ad una spiegazione più approfondita in un contesto più ampio; la problematicità ne è caratteristica fondamentale. ...'

(B. Chiesa in *'I contenuti della ricerca'*, a cura di G. Giardiello, B. Chiesa, La Linea, Padova, 1976, p. 21)

'... una cultura radicalmente diversa, libera, aperta, che sia una costante e continua costruzione dell'individuo nel suo porsi criticamente e consapevolmente di fronte alla propria realtà con la volontà di orientarla e controllarla in un fecondo e attivo rapporto di collaborazione con gli altri. L'importanza pedagogica della ricerca è fondamentale....per l'insegnante le responsabilità che si pongono sono davvero molte....Non si tratta solo di entrare in contatto con scienze nuove e più attuali, ma di acquisire un atteggiamento di fondo completamente differente, da cui vengano bandite rigidità, chiusura, dogmatismo.... Non si tratta di insegnare la ricerca ai ragazzi, ma di ricercare con loro, sia pure senza mistificare le proprie competenze. Ciò che è normativo in classe non è la sapienza dell'insegnante, ma la correttezza delle metodologie, tanto per gli alunni, come per l'insegnante.'

(op. cit. p. 115)

'Osservare, descrivere, inventare, a livello di ipotesi modelli interpretativi della realtà per guardare il mondo... individuando le variabili di fondo'

(L. Landi, ' in *'Gli strumenti per la ricerca'*, a cura di G. Giardiello, B. Chiesa, La Linea, Padova, 1976)

'...un metodo di conoscenza per salti, errori, discontinuità... il segreto dell'apprendimento è tutto qui: si tratta di ricostruire da fonti casuali e da dati tratti dall'ambiente, tutta l'organizzazione ecosistemica che entra essa stessa a far parte dell'organizzazione mentale. L'apprendimento,

acquisizione di informazione (cioè di eventi- segni che riducono l'incertezza e permettono contemporaneamente l'accumulazione del sapere e dell'attitudine organizzatrice) fa in qualche modo evolvere e progredire il sistema che apprende'

(L. Annessi, M. C. Romiti, P.G. Rossi '*Flussi rizomatici ovvero percorsi di complessità*' in 'Le chiavi di vetro' Quaderno di cooperazione educativa La Nuova Italia Firenze 1994 pp. 186-187)

8. 'LA TRASVERSALITA', QUESTA ARABA FENICE

A lungo il MCE, pur se da posizioni minoritarie, ha insistito sulla limitatezza della prospettiva di separazione e settorializzazione delle discipline, e ancor più delle 'materie' scolastiche, in particolare sugli effetti della mancata contaminazione fra scienze umane e sociali e scienze fisiche e biologiche.

'Ogni metodologia scientifica che sia soltanto formalmente interdisciplinare, ma che in realtà non voglia o non sappia superare la propria ottica settoriale ed evidenziare la complessità e l'organicità dei propri nessi con le altre prospettive scientifiche ed in definitiva con la totalità della realtà, resta intimamente dogmatica e conservatrice'

"Occorre costruire strutture contestuali trasferibili da un campo d'indagine nel quale si sono formate ad altri atte a rappresentare la connessione dinamica intercorrente nella realtà."

(B. Chiesa, op. cit.)

G. Bateson pone il superamento delle discipline al centro di una prospettiva epistemologica ecosistemica. (cfr. M. Sala '*Per una rifondazione ecosistemica dell'educazione scientifica*' in 'Le chiavi di vetro' La nuova Italia Firenze 1994)

Con i lavori di Bruner (il transfer alla base della costruzione curricolare, la narrazione come tessuto connettivo) , le teorie della complessità e grazie al pensiero di E. Morin la prospettiva intertransdisciplinare ha acquisito peso e spessore pur rimanendo marginale.

A noi sembra che lavorare sulle analogie e le differenze fra gli apparati epistemologici che fondano le discipline- l'evento, il sistema, lo spazio, il tempo, le relazioni, i testi, le fonti, gli strumenti operativi e concettuali, i 'nuclei fondanti',... consenta di approdare a una definizione operativa delle competenze utile al loro riconoscimento e sviluppo.

9. Nei gruppi di lavoro del pomeriggio metteremo le due ottiche a confronto

- sul piano linguistico

- sul piano dell'apprendere ad apprendere, della ricerca e della metacognizione

- sul piano della trasversalità (linguaggio pensiero cittadinanza)

per un curriculum centrato su sviluppo umano e cooperazione.

La segreteria nazionale MCE