

(Auto)Valutazione e competenze riflessive

Paolo Di Rienzo

La valutazione si configura come condizione necessaria per il funzionamento delle organizzazioni umane in generale e rappresenta un aspetto costitutivo e determinante per il funzionamento dei sistemi complessi che caratterizzano gli scenari globali in cui viviamo.

In particolare, la questione della valutazione nella formazione degli adulti implica il riconoscimento di un fronte problematico per certi versi inedito. Infatti si tratta di un ambito di sapere e di pratica che presenta degli aspetti critici emergenti dalla trasformazione degli scenari sociali e dai profondi cambiamenti della concezione sullo sviluppo umano e sull'adulto.

La concezione dell'educazione/formazione degli adulti legata all'idea della compensazione e della seconda possibilità o la prospettiva istruttiva che non rinuncia alla logica scolastica propongono una versione della valutazione concepita, quasi in modo esclusivo, come test di validità avulso dal processo di sviluppo inteso come trasformazione e cambiamento: si tratta di una versione tecnico-ingegneristica centrata sull'insegnamento e sulla riproduzione/trasferimento delle conoscenze. Ma se ci si pone dal punto di vista del soggetto che apprende - inteso come presenza biografica forte che interviene nel processo, un modello del sé strutturato da esperienze, pratiche, credenze, saperi, desideri, responsabilità, potenzialità - la valutazione si sposta sul terreno della relazione delle reti emotive complesse che si stabiliscono tra le persone, in una prospettiva permanente di cambiamento, che avviene non necessariamente in modo lineare ma secondo un gioco di continuità-discontinuità.

In questo senso assume centralità la domanda:

Cosa significa collocare il tema della valutazione all'interno di paradigmi formativi centrati sulla categoria di adulto, inteso come soggetto dotato di dinamismo e plasticità (Alberici, 2004)?

Apprendimento permanente e valutazione

Quando si parla a diverso titolo - e nel nostro caso in merito alla valutazione - di apprendimento, bisogna compiere uno sforzo per collocarsi in una dimensione di pensiero che permetta di pensare a forme complesse in grado di dar conto della disposizione degli individui, e in modo precipuo degli adulti, di assegnare significati alla propria esperienza: di apprendere ad apprendere (Alberici, 2003; Le Boterf, 2000).

È infatti acquisito nella letteratura scientifica il concetto che la trasformazione dei corsi di vita degli individui in direzione della plasticità, durata e pervasività delle esperienze di apprendimento implica un ripensamento della concezione della conoscenza, dell'apprendimento e della formazione (Alberici, 2002) e ciò fa emergere nello stesso tempo l'esigenza di una nuova riflessione sulla valutazione.

L'apprendimento è pensato secondo un orientamento che assume il valore generativo dell'esperienza, della biografia, del contesto e implica processi di produzione di significati trasformativi per l'individuo (Mezirow, 2003).

All'interno dei paradigmi della complessità, che recuperano orientamenti cognitivisti e costruttivisti in una prospettiva culturale, non ci si limita a riconoscere forme semplici di apprendimento, ma l'accento cade su forme diverse, che richiedono un'interpretazione e una segmentazione del flusso di esperienza da parte dei soggetti. Si tratta di forme complesse di pensiero, quali le capaci-

tà di autorientamento, di comprendere un microuniverso di relazioni - il contesto - e di attribuire direzione e valore agli eventi manifestando atteggiamenti di spirito costruttivo, dominanza, passività, energia, libero arbitrio (Bateson, 1976). L'attribuzione di senso è dunque in relazione con la caratteristica dell'uomo di "assegnare una punteggiatura" al flusso delle molteplici esperienze per ordinarne il sistema complesso delle relazioni e per essere in grado di creare anche i possibili contesti.

La dimensione della riflessività fa riferimento a processi di apprendimento che durano per tutto il ciclo vitale e che permettono di costruire significati dall'esperienza, in una prospettiva di coscienza critica, cittadinanza globale e di responsabilità planetaria.

Il concetto di riflessione è spesso associato alle categorie logiche del pensiero ipotetico deduttivo (dimensione della razionalità) o alla consapevolezza sul funzionamento dei processi cognitivi. In questa sede se ne propone un'interpretazione che si richiama al concetto di riflessività, o riflessione critica, per indicare l'idea del recupero di una dimensione umana più ampia: quella del mondo cognitivo inteso come mentale, come sistema ecologico, che mette in relazione superando cesure e distinzioni.

In questo senso si comprende la necessità di un cambiamento per l'agire formativo: da una pratica orientata prevalentemente all'acquisizione di abilità strumentali e tecniche a pratiche di sviluppo delle competenze strategiche di natura complessa in quanto riflessive/proattive, finalizzate alla promozione di una dimensione di pensiero critico dei soggetti, degli attori sociali e delle collettività rispetto ai processi in atto (Alberici 2004).

La formazione degli adulti, insomma, trova i modelli d'azione di qualità nella prospettiva che si ispira alla concezione dell'apprendimento che dura per tutta la vita. Nella dimensione riflessiva dell'apprendimento, la valutazione nel senso soprattutto di autovalutazione può ricoprire un ruolo fondamentale in funzione della possibilità di agire le trasformazioni e vivere significativamente il cambiamento. Poiché nella prospettiva di apprendimento permanente (lifelong learning) la capacità degli individui di apprendere ad apprendere diviene centrale, la valutazione deve tendere allora a promuovere l'autodirezione degli individui nella valutazione come strategia generale per apprendere ad apprendere. L'oggetto della formazione degli adulti viene espresso in modo peculiare in termini di competenza e non semplicemente di conoscenze. Questo ribaltamento di prospettiva comporta una visione integrata dei saperi (definiti come sapere che, sapere come, sapere essere e saper agire) e una nuova visione della pratica, intesa come espressione in situazione della competenza. Da ciò deriva un'attenzione strategica a modelli d'azione centrati sull'esperienza. La valutazione delle competenze pertanto non può coincidere con la pratica abbastanza diffusa di richiedere una "replica" delle conoscenze in modo statico e in base a criteri avulsi dall'universo di significati dei soggetti coinvolti. Si pensa qui a modelli d'azione di valutazione caratterizzati da processi decisionali, per quanto possibile, compartecipati e orientati a far costruire e far agire il sapere.

Valutazione e sviluppo delle competenze riflessive

Imparare ad apprendere è relativo alle esperienze formative che permettono ai soggetti di capire il loro rapporto con il sapere, con il processo del conoscere, con i contesti sociali di costruzione dei significati. Da questo punto di vista la valutazione è primariamente intesa come ricerca esplorativa di tipo riflessivo (Dominicé, 2000) volta a costruire dei significati. Rispetto alle tipiche funzioni che si riconoscono alla valutazione - quali quelle prevalentemente orientate a misurare i risultati al fine di controllare il grado di raggiungimento degli obiettivi, per modificare, eventualmente, il corso dell'azione o per sanzionare gli esiti fatti registrare dagli studenti - nella prospettiva

dell'apprendimento permanente si profila come rilevante la funzione che sollecita i soggetti a riconoscere l'apprendimento vissuto in situazione e a comprenderne il valore di cambiamento. In questo senso i soggetti sono posti nella condizione di esercitare il pensiero riflessivo rispetto alla propria esperienza di apprendimento e di definire i significati a essa legati.

È importante stabilire come condizione non eludibile la necessità di definire in modo intersoggettivo la situazione che identifichiamo di valutazione (Pontecorvo, 1995). Infatti, se pensiamo che la valutazione dell'apprendimento in età adulta non debba riguardare entità stabili precostituite all'indagine ma soggetti inclusi in un sistema complesso e caratterizzati da polimorfismo per quanto riguarda le molteplici esperienze cui è dato a un adulto vivere in situazioni lavorative, di tempo libero, di fruizione culturale, di partecipazione sociale e politica (Demetrio, 1986 p. 155) allora sono i significati in transazione che dobbiamo ricercare piuttosto che conoscenze meccanicamente fissate da uno schema "obiettivi-risultati". Assumendo il concetto di transazione come criterio per intendere la valutazione, stabiliamo che nel suo farsi la valutazione comporta un cambiamento dei partecipanti e prima ancora che essa "esiste" non per necessità ma per riconoscimento reciproco. Così si comprende che nella valutazione non si esprime l'unilateralità di un punto di vista ma la complementarità derivante da un processo di significazione in medias res e aperto alla condivisione dei soggetti.

La valutazione, nell'interpretazione costruttivista, entra a far parte del processo di costruzione di significati ad un livello logico più astratto, nel senso che essa, orientata alla ricostruzione storica delle fasi che hanno caratterizzato quel processo, trova la sua funzione peculiare nella ricerca tesa alla comprensione metacognitiva del "come" e del "che cosa" di un'esperienza di apprendimento. In questi casi si parla di un livello di apprendimento che riguarda la capacità del pensiero di apprendere ad apprendere e che si manifesta nella comprensione delle relazioni complesse da cui emerge il contesto: il soggetto così non impara solo a dare risposte isolate rispetto a stimoli ben specifici presenti nell'ambiente, ma interviene sul processo stesso di apprendimento.

La valutazione in età adulta acquista il significato nuovo di ricerca esplorativa quando i soggetti mettono in gioco se stessi nello studio volto alla comprensione dei loro modi di apprendimento. Allora, se l'impegno valutativo è orientato alla conoscenza del processo di apprendimento, viene a modificarsi l'atteggiamento nei confronti della valutazione, che nella pratica tradizionale è associata a percezioni di controllo e a strutture comunicative rigide. Comprendere l'atteggiamento tipico dell'uomo di mettersi in una relazione trasformativa con il contesto - forma complessa di apprendimento e competenza di apprendere ad apprendere, che si verifica nelle esperienze formative - costituisce il compito precipuo della valutazione, che si realizza promuovendo l'esercizio delle conversazioni riflessive del soggetto con se stesso e con gli altri circa il processo di costruzione dei significati.

La valutazione in questo senso diventa un'indagine pratica, che mette in campo capacità cognitive di autodirezione e le cui caratteristiche metodologiche presentano preferibilmente forme dialogiche e narrative di rappresentazione.

Riferimenti bibliografici

Alberici A., *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Mondadori, Milano, 2002.

Alberici A., Serreri P., *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenza*, Monolite, Roma, 2003.

Alberici A., "Prospettive epistemologiche. Soggetti, apprendimento, competenze", in Demetrio D., Alberici A., *Istituzioni di Educazione degli Adulti*, Guerini e Associati, Milano, 2004.

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.

Demetrio D., *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*, Unicopli, Milano, 1986.

Dominicé P., *Learning from our lives*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris, 2000.

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

Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano, 1995.