8. La valutazione. Una risorsa per la didattica della geografia

di *Angela Piu**

1. Introduzione

L'insegnamento della geografia si caratterizza in maniera diversa rispetto al passato e persegue finalità volte a fornire gli strumenti per leggere la realtà, concorrendo a sviluppare quell'intelligenza della complessità (De Vecchis, 2011) utile ad interpretare il territorio in cui si vive in chiave ecosistemica, a leggerne le trasformazioni e le permanenze, con un consapevole e intenzionale sguardo al futuro.

Ciò significa essenzialmente concepire due dei nuclei del sapere geografico, il paesaggio e l'ambiente, quale insieme di aspetti significativi in virtù delle loro reciproche relazioni e influenze. Si tratta di possibili focalizzazioni nello studio del paesaggio, che vanno dai caratteri fisici e naturali agli elementi artificiali e naturali, dalle attività economiche e socio-culturali agli spazi da esse utilizzati e trasformati, che vedono allo stesso modo l'ambiente come un insieme di condizioni fisiche, naturali, biologiche di uno spazio sul quale si pone l'attenzione.

In questa prospettiva uno sguardo da vicino può consentire di esperire ed esplorare tale complessità ed uno da lontano può riguardare lo studio delle interrelazioni che si costituiscono a livello geografico più ampio, in un gioco di rapporti che investe l'intero globo, in una serie di rimandi che vanno al di là delle distanze reali e concrete.

Un approccio che si pone traguardi ambiziosi e perseguibili a lungo termine che mirano non solo a rendere edotti gli allievi sui nomi dei fiumi, delle montagne, delle pianure e degli stati, ma anche a formare persone autonome, critiche, creative, consapevoli del contesto sociale e culturale, capaci di esprimere le proprie valutazioni in merito alle realtà prese in esame e di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio, in linea

* Università della Valle d'Aosta, professore associato di pedagogia sperimentale.

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101369

con le skills del XXI secolo[1]. In tal modo, l'insegnamento della geografia assume un ruolo importante per avviare percorsi di sviluppo sia di competenze di cittadinanza, sorretti dalla consapevolezza che oltre ai bisogni degli uomini sia necessario centrare l'attenzione sul rispetto e sulla tutela dell'ambiente[2] sia di una mentalità geografica che possa suscitare il desiderio di conoscenza del mondo (De Vecchis, 2016), diventando così disciplina di cerniera tra discipline umanistiche e scientifiche quali storia, matematica, scienze, tecnologia[3].

Il conseguimento di tali traguardi richiede l'esercizio di una professionalità docente che, coerentemente con le linee di sviluppo che caratterizzano il macro-contesto, il quadro teorico della ricerca geografica e le indicazioni programmatiche, sappia definire la spendibilità del sapere geografico, orientandolo in chiave educativa, formativa e didattica. Tutto ciò potrebbe richiedere un raccordo con altri ambiti disciplinari in relazione ai diversi bisogni e agli interessi rilevati, in modo da progettare, condurre e gestire processi d'insegnamento-apprendimento tali da garantire la padronanza di apprendimenti significativi, stabili e orientati al conseguimento di obiettivi di livello superiore con la finalità di promuovere e stimolare il pensiero critico e creativo, la capacità di analizzare e risolvere problemi in situazioni reali, significative e sfidanti che richiedono l'integrazione di conoscenze e di abilità in grado di essere impiegati in contesti diversi.

L'effetto sulla professionalità docente può essere molteplice. Alla responsabilità già consolidata si potrebbe rendere necessario un approccio che pone la *valutazione* quale parte integrante del processo formativo e didattico, atta a leggere e comprendere di volta in volta i bisogni degli allievi e del contesto in cui vivono a partire da una rinnovata intenzionalità e condivisione con i vari soggetti coinvolti. Dalla ricerca e rilevazione continua di informazioni relative agli allievi, al loro apprendimento e al loro sviluppo si può orientare il disegno progettuale e decisionale, monitorare e regolare l'azione didattica, interrogarsi sugli esiti conseguiti e sulle difficoltà incontrate in modo da ipotizzare e realizzare interventi di miglioramento,

1 Cfr. GU del Consiglio Europeo del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

2 Come è noto, Agenda 2030, Impegna Governi, Società Civile e Singoli verso un nuovo modello di sviluppo sostenibile. L'Agenda 2030 è stata firmata il 25 settembre 2015 da tutti i Paesi delle Nazioni Unite. Si basa sui Sustainable Development Goals (SDGs). Cfr. ISTAT, (2018), *Rapporto SDGs. Informazioni statistiche per l'agenda 2030 in Italia*, Streetlib, Roma.

3 Il riferimento è al Documento elaborato dal Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle *Indicazioni nazionali* e il miglioramento continuo dell'insegnamento di cui al D.M. 1/8/2017, n. 537, integrato con D.M. 16/11/2017, n. 910.

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101369

render conto di quanto si realizza, riflettere sull'agire educativo per individuare eventuali aree di miglioramento della propria professionalità da consolidare e potenziare.

In tal senso, la valutazione rappresenta uno snodo strategico per promuovere lo sviluppo autentico dei singoli studenti e della scuola rispetto alle sue politiche, crescita culturale e innovazione e, allo stesso tempo, lo sviluppo dell'identità professionale dei docenti, nella misura in cui orienta e regola l'interazione tra chi insegna e chi impara (Viganò, 2017). La professionalità docente trova, così, nella valutazione un punto di sintesi delle dimensioni che la compongono, integrando tutte le competenze che ad essa concorrono: cognitive, relazionali, comunicative, didattiche, formative, cooperative, strategiche, critiche, metacognitive e autoformative (Cenerini e Drago, 2001; Perrenoud, 2002).

L'evoluzione professionale che si propone richiede l'elaborazione e la padronanza di una cultura della valutazione (Vertecchi, 2003; Viganò, 2017), che si presenta:

- ispirata ad una visione etico-professionale, lontana da una logica autoreferenziale e protesa a rendere visibile e quindi condivisibile il progetto educativo nei confronti di tutti gli attori coinvolti e a render conto all'esterno del proprio operato; lontana da una logica indagatoria ed intrusiva e volta a supportare processi di miglioramento;
- fondata su un sapere teorico-pratico, declinato su quei riferimenti concettuali che possano generare consapevolezza rispetto alla complessità e alla problematicità della valutazione e ai diversi significati che essa può assumere e ha assunto nelle diverse epoche storiche e alle rispettive funzioni e ai diversi strumenti. In tal modo essa può essere agita nei contesti scolastici con cognizione di causa, ossia in maniera teoreticamente orientata e metodologicamente valida, per assumere decisioni sulle strategie migliorative, fondate su dati e informazioni validi e attendibili e motivate con coerenza;
- attenta a riflettere sulle proprie credenze e convinzioni relative alla valutazione e strettamente collegate a quelle sull'educazione, sull'apprendimento e sulla didattica, maturate nel corso delle esperienze precedenti e sulla base delle proprie epistemologie, in modo tale da considerare l'influenza che esse esercitano sul proprio agire valutativo, educativo e didattico nei contesti scolastici ed eventualmente rielaborarle, evitando che possano porre dei limiti all'apprendimento e ostacolare eventuali cambiamenti ipotizzati (Mezirow, 2003). L'individuazione e l'esplicitazione di tali credenze e convinzioni risulta, pertanto, un aspetto rilevante per una formazione mirata ad acquisire e consolidare un sapere teorico-pratico e a renderlo spendibile sul campo (Montalbetti, 2005; Mortari, 2003).

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101369

Alla luce di tali considerazioni, il presente contributo si prefigge di condurre i lettori lungo un percorso di esplorazione di diversi significati di valutazione studiati ed esaminati dalla ricerca valutativa, da cui discendono funzioni e strumenti diversi, in modo tale da favorire l'analisi delle proprie convinzioni e delle proprie credenze sulla valutazione ed una riflessione sulle pratiche e sugli strumenti di valutazione impiegati.

Il capitolo esamina tre diversi significati attribuiti al concetto di valutazione, coniugando aspetti teorici con alcuni esempi pratici riferiti alla didattica della geografia, che vengono sviluppati attorno a tre domande strutturanti quali perché, quando e come valutare. Sulla base di tale analisi, individua gli aspetti significativi che possono concorrere a concepire la valutazione come risorsa per la didattica della geografia per indirizzare le strategie migliorative, dare direzione, facilitare e sostenere la sfida che essa si propone.

2. Un percorso di esplorazione dei significati di valutazione tra teoria e pratica

2.1. Una premessa

In senso letterale valutazione designa sia la «determinazione del valore di un bene ragguagliato in moneta» sia la «determinazione del valore di cose e di fatti di cui si debba tener conto ai fini di un giudizio o di una decisione, di una classifica o graduatoria» (Vocabolario Treccani). L'estensione del significato conduce a considerare la valutazione come la capacità di elaborare giudizi nelle varie circostanze della vita basandosi sulle informazioni e sulla loro interpretazione, lasciando sostanzialmente intravedere, come già aveva affermato Dewey (1981, p. 6, trad. it.), la pervasività della valutazione in tutte le attività e le relazioni umane e rilevandone almeno due significati, quale quello di "pregiare, nel significato di ritenere prezioso, caro" che richiama una forte connotazione emotiva e dunque personale e quello di "apprezzare, nel senso di attribuire un valore, assegnare un valore a qualcosa" che richiama il concetto di estimazione, e dunque, le proprietà relazionali degli oggetti (Rango, 2012).

Queste prime considerazioni riferite al significato letterale e generale di valutazione lasciano intravedere una pluralità di definizioni di valutazione e una difficoltà ad individuare un significato unico e condiviso. Tali difficoltà si evidenziano, in maniera ancora più incisiva, in ambito educativo e formativo, in cui la valutazione non può assumere un significato univoco, sintetico e dato una volta per tutte, sia per la complessità e la problematicità che la caratterizzano sia per le influenze di tipo storico-sociale e filosofico che la riguardano (Rango, 2012).

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101369

I suoi significati, infatti, variano in relazione ai quadri concettuali e al contesto storico-culturale di riferimento in cui si sono sviluppati e affermati e sono strettamente legati agli scopi che si sono assegnati o si assegnano all'educazione e alla scuola, nell'ambito di un rapporto scuola-società (Vertecchi, 2003), e alle funzioni che essa può assumere in relazione alle decisioni che deve supportare. Dunque si può valutare per selezionare, per individuare i migliori, per selezionare la classe dirigente, oppure per formare o per offrire a ciascuno l'opportunità di imparare.

I significati variano anche in relazione alla prospettiva filosofica e culturale del valutatore, chiamando in causa i propri convincimenti, il proprio quadro valoriale, le proprie conoscenze, le proprie esperienze passate e le attese future. In altri termini, «il concetto di valutazione […] è certamente collegato, se non strettamente dipendente dalla visione del mondo, o se si preferisce, all'interpretazione filosofica e scientifica del mondo e dell'uomo, nonché dei loro reciproci rapporti, di colui o di coloro che ne fanno uso. Come dire che il concetto di valutazione non è certamente neutrale, posto che ci possa mai essere un concetto neutrale» (Bertolini, 1999, p. 7).

2.2. Valutare è misurare

La valutazione, secondo il primo significato oggetto di analisi, consiste nell'accertamento della quantità delle conoscenze, dei contenuti culturali posseduti dall'allievo e/o di competenze al termine dell'azione didattica. Valutare significa misurare il *quantum* di sapere dell'allievo, controllare il livello raggiunto e selezionare di conseguenza sulla base dell'altezza del livello (Petracca, 2013). Tale significato coincide quasi con il significato di misurazione, che significa confrontare una grandezza con un'unità di misura con lo scopo di determinarne quantitativamente il valore, assegnandone un voto o un giudizio.

Si orienta su ciò che può essere manifesto, osservabile o comunque tutto ciò che può essere tradotto in termini quantitativi, non entrando nel merito dei processi mentali che possono emergere nei soggetti e dando al valutatore le informazioni per poter decidere in merito all'espressione di un giudizio. Tale significato si rifà al paradigma positivista/empirista, che sorregge la prospettiva docimologica classica, che esclude dal campo dell'indagine psicologica ogni riferimento alle realtà mentali e vuole che ci si limiti a ciò che è osservabile, in modo tale da assicurare validità scientifica e contenere l'influenza soggettiva nelle decisioni rispetto alle graduatorie.

Il significato affonda le sue radici nelle funzioni selettiva ed elitaria della scuola (Petracca, 2013), intesa come selezione e formazione dei ceti sociali dominanti nel futuro, che non si pone interrogativi per la ricerca di vie alter-

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101369

native nei confronti di coloro che hanno carenze intellettive, affettive e sociali, limitandosi alla loro registrazione. Si tratta di una valutazione che svolge una funzione di selezione, ossia offre gli elementi per scegliere i migliori o classificare le persone, incasellarle, e di controllo di tali esiti ovvero delle prestazioni dei soggetti. In tal modo sorregge le decisioni del docente e/o del sistema in ordine alla certificazione dei traguardi raggiunti, al rilascio di diplomi o riconoscimento di crediti e in occasione di comparazione delle prestazioni degli allievi al fine di graduarle. In questa prospettiva l'assegnazione dei punteggi è strumentale alla formazione di una precisa graduatoria in cui i soggetti vengono inclusi o esclusi in relazione ad un rigoroso criterio di riferimento, in genere di una soglia di accettabilità definita e secondo l'ordine stabilito dal punteggio conseguito nell'esecuzione di una o più prove.

In tal modo pone attenzione agli esiti di un percorso di istruzione, ovvero si orienta verso il prodotto, mantenendo distinto il segmento insegnamento/apprendimento da quello verifica-valutazione e trascurando il rapporto sociale tra valutatore e valutato, nell'ambito di un contesto di didattica indifferenziata, che non offre la possibilità di modulare i percorsi di apprendimento in relazione alle esigenze degli allievi.

Predilige strumenti di valutazione metricamente definiti quali le prove di verifica dette "oggettive", in termini di condizioni uguali per tutti con criteri uniformi e costanti per giungere alla definizione di un giudizio, che cercano di escludere la soggettività del valutatore o perlomeno contenerla, affidandosi alla rigorosità della misura ed escludendo tutto ciò che può portare ad interpretazioni soggettive del valutatore. Si affida, dunque, a strumenti ritenuti idonei a raccogliere dati validi, ovvero non soggetti ad interpretazione se non a quelle derivanti dalle elaborazioni statistiche e congruenti con gli obiettivi prefissi, e discriminanti, ovvero in grado di registrare le differenze individuali.

Gli item di una prova di verifica di seguito presentati (Fig. 1) rappresentano un esempio esplicativo di quanto riferito rispetto alla spendibilità del significato esaminato e alle caratteristiche delle modalità di rilevazione delle informazioni. Si evidenzia, a tal proposito, la congruenza tra gli obiettivi oggetto della rilevazione e gli item proposti e offre la possibilità al valutatore di rilevare le informazioni in maniera "oggettiva", creando condizioni uniformi per tutti ed individua soglie di accettabilità che possono concorrere alla definizione di un giudizio o di una graduatoria. La registrazione dei soli risultati può, tuttavia, determinare ricadute negative su quegli allievi che non riescono ad uniformare le loro prestazioni agli standard considerati necessari in sede di valutazione finale, generando disistima e discriminazione sul piano sociale amplificati da una didattica indifferenziata e generalizzante che non si preoccupa delle disuguaglianze che i soggetti presentano all'ingresso di un percorso di formazione (Domenici, 2001; Rango, 2012).

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101369

Verifica

La prova di verifica si prefigge di rilevare le informazioni relative al conseguimento dei seguenti obiettivi:

- osservare e leggere le immagini date utilizzando i concetti topologici;
- individuare gli elementi fisici e antropici su un dato disegno;
- distinguere gli elementi antropici da quelli fisici.

1. Osserva attentamente il disegno e completa le frasi scegliendo opportunamente le indicazioni: **in alto, in basso, davanti, dietro, sinistra, sopra, sotto, davanti, destra**.

   Il sole si trova _____ una nuvola. Una rondine vola _____.
   Una mamma e suo figlio sono seduti _____ una panchina che si trova _____ ad un cartello; _____ la panchina c'è una tartaruga.
   Il bambino è alla _____ della sua mamma. _____ a loro, due bambini stanno giocando.

2. Osserva attentamente il disegno ed elenca il nome degli elementi fatti dall'uomo che hai identificato.

3. Ora indica quale tra i seguenti elementi riprodotti nel disegno è costruito dall'uomo. Segnalo con una crocetta.

   ☐ panchina
   ☐ cartello
   ☐ cespuglio
   ☐ albero
   ☐ palla

4. Collega le frasi con una feccia

Gli elementi naturali di un paesaggio	non sono costruiti dall'uomo
Gli elementi artificiali di un paesaggio	sono costruiti dall'uomo

Fig. 1 - Prova di verifica

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101369

2.3. Valutare è conoscere

La valutazione, secondo questa seconda accezione esaminata, consiste in un processo continuo che accompagna l'azione educativo-didattica nel suo svolgimento intervenendo nei momenti significativi per riorientarla in relazione alle esigenze di ciascun allievo (Hadij, 1995). Diventa importante, in tal modo, non più giudicare, ma conoscere l'alunno in tutta la sua unità e complessità (ambiente socio-culturale e familiare di provenienza, esperienze formative pregresse, aspettative e interessi, conoscenze e abilità generali e specifiche in possesso del soggetto, competenze, stile cognitivo/attributivo, profilo motivazionale), cogliendo quelli che sono gli aspetti motivazionali, cognitivi, sociali. In tal modo non si guarda solo a ciò che è manifesto, ma si cerca di risalire ai processi messi in atto dagli alunni durante il processo di apprendimento, inteso quale risultato di una costruzione che avviene attraverso un processo di autoregolazione continua cui il soggetto è parte attiva.

Tale significato affonda le sue radici in un contesto culturale che assegna alla scuola non più la funzione elitaria, ma quella egalitaria, finalizzata cioè ad assicurare l'uguaglianza delle opportunità formative a tutti e l'uguaglianza degli esiti, a prescindere dalle condizioni d'ingresso nel percorso formativo.

In questa prospettiva la valutazione non esprime giudizi sull'allievo e sul suo percorso, né lo classifica in comparazione al gruppo, ma guardando alle sue prestazioni e grazie ad un insieme di informazioni e a come queste si rapportano agli obiettivi e alle competenze previsti dall'itinerario programmato, orienta il lavoro dell'insegnante offrendo indicazioni e favorendo la predisposizione di eventuali interventi compensativi, creando le condizioni affinché si possano realizzare dei progressi, regolare il processo d'insegnamento/apprendimento e orientare l'alunno (Hadji, 1995; Weeden, 2005) ad esplorare se stesso, a conoscersi nella sua interezza, a riconoscere le proprie capacità ed i propri limiti, a conquistare la propria identità e operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro.

Si tratta di una valutazione curvata nel processo didattico, intesa quale parte integrante del processo didattico, che si inserisce in diversi momenti del percorso formativo, accompagnandolo e assolvendo così a tre canoniche funzioni: quella diagnostico-iniziale, quella diagnostico-formativa in itinere e quella sommativo-finale (Domenici, 2001; Vertecchi, 2006). Nello specifico la funzione diagnostica ha lo scopo di rilevare e valutare le conoscenze, le abilità, le dimensioni affettivo-motivazionali e relazionali del/i soggetto/i al fine d'instaurare una interrelazione positiva tra esse e gli interventi educativi, che saranno adeguati alle caratteristiche rilevate. La funzione formativa ha lo scopo di fornire una informazione continua e analitica circa il modo in cui ciascun allievo procede nell'itinerario di apprendimento. Si colloca all'interno delle attività didattiche e concorre a determinarne lo sviluppo succes-

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101369

sivo. La funzione sommativa, invece, risponde all'esigenza di apprezzare la capacità degli allievi di utilizzare in modo aggregato le abilità e le conoscenze che hanno acquisito durante una parte significativa del loro itinerario di apprendimento. Dà informazioni di carattere generale sulla qualità del percorso compiuto e della conseguente attività formativa.

La valutazione si caratterizza, in altri termini, come un processo razionale continuo, in grado di accompagnare l'azione didattica nei suoi snodi strutturali e in relazione alle varie situazioni che possono richiedere l'attivazione di diverse funzioni valutative e l'utilizzo di diverse modalità e di una pluralità di strumenti di rilevazione delle informazioni (prove di verifica strutturate e semi-strutturate, interviste, questionari, osservazioni) e dei dati, ciascuno scelto con cognizione di causa in relazione all'oggetto di osservazione specifico, in vista di una consapevole decisione.

Con riferimento a quanto detto, il seguente esempio di unità di apprendimento (Fig. 2) mostra come la valutazione si inserisca in diversi momenti del percorso didattico prefigurato, assuma diverse funzioni ed utilizzi diversi strumenti di valutazione in relazione alle informazioni e ai dati da rilevare.

Unità di apprendimento. La pianta del quartiere L'unità di apprendimento è pensata all'interno di un progetto più ampio che si prefigge di conoscere le regole di convivenza all'interno del quartiere e conoscere la tipologia dei servizi che il quartiere offre. È rivolta a bambini che frequentano la terza classe della scuola primaria. Concorre allo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva.	
Finalità	• Esplorare il territorio circostante la scuola e incrementare la conoscenza del quartiere. • Riflettere sull'importanza di rappresentare per conoscere, mettere in relazione e comunicare, distinguendo la realtà dalla sua rappresentazione. • Sviluppare senso di appartenenza.
Prerequisiti	• Utilizzare i concetti tipologici per orientarsi. • Riconoscere le differenze tra aspetti fisici e antropici. • Seguire percorsi, utilizzando punti di riferimento negli spazi conosciuti.
Obiettivi di apprendimento	• Elaborare la propria mappa mentale del quartiere. • Individuare punti di riferimento per seguire e descrivere percorsi nel quartiere. • Tracciare semplici schizzi cartografici del quartiere. • Saper orientare la pianta del quartiere in base a punti di riferimento noti. • Interpretare la pianta degli spazi circostanti la scuola, individuando elementi fissi di riferimento. • Inventare ed utilizzare simboli non convenzionali nella costruzione della pianta e condividere una legenda. • Individuare i problemi del quartiere. • Esprimere valutazioni e proposte di intervento.

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101369

Raccordi interdisciplinari	• Storia: le trasformazioni del quartiere. • Matematica, arte e immagine: dalla tridimensionalità alla bidimensionalità.
Attività	• Discussione iniziale per impostare le ricognizioni sul territorio. • Uscite con individuazione dei punti di riferimento. • Realizzazione di diverse rappresentazioni del quartiere. • Discussione sulle differenze e realizzazione di una pianta comune. • Discussione sulle problematiche individuate e proposte di soluzione. • Rielaborazione della pianta.
Valutazione iniziale (funzione diagnostica)	• Profilo degli allievi: osservazioni, test, interviste. • Analisi dei prerequisiti: prove di verifica. • Analisi di risorse e di vincoli.
Valutazione intermedia (funzione diagnostico-formativa)	• Osservazioni sul campo. • Analisi di piante del quartiere elaborate individualmente e in gruppo. • Prova di verifica.
Valutazione finale (funzione sommativa)	• Prova di verifica. • Saggio breve. • Osservazioni sul campo. • Analisi del progetto, del processo e del prodotto.

Fig. 2 - Unità di apprendimento

A corredo dell'unità di apprendimento un esempio di griglia di descrittori dell'apprendimento (Fig. 3) per registrare in modo affidabile, semplice e spedito di volta in volta, durante e alla fine del percorso didattico, le informazioni relative ad alcuni risultati d'apprendimento da parte di ciascuno e di tutti gli allievi di un gruppo classe, rilevate tramite osservazioni e tramite prove di verifica (Fig. 4).

Si tratta di una lista tracciata a partire dagli obiettivi di apprendimento messi a punto in fase di programmazione, che descrive in forma operativa quelle abilità-criterio sottese a ciascun obiettivo o capaci di dar conto del loro raggiungimento. Essa consente di disporre di un quadro analitico e sinottico dell'andamento degli apprendimenti di ciascun allievo e di tutti gli allievi, in rapporto a ciascuna e a tutte le abilità-criterio con una soglia di accettabilità indicata (Domenici, 2001).

Leggendo i dati per colonna, infatti, si conoscerà la situazione-apprendimento di ogni singolo allievo; leggendoli, invece, per riga, si avrà la situazione-apprendimento dell'intero gruppo classe, sempre in rapporto a ciascuno e a tutti gli obiettivi sottoposti a controllo.

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101369

Descrittori	Allievi			
Sa collocare mentalmente nello spazio geografico luoghi.				
Esegue percorsi avvalendosi dei punti di riferimento.				
Si orienta utilizzando la pianta.				
Sa collocare nello spazio geografico luoghi avvalendosi dei punti di riferimento sulla pianta.				
Sa individuare sulla pianta un percorso dato.				
Sa tracciare sulla pianta un percorso dato.				
Legge la pianta utilizzando la simbologia in legenda.				
Sa fare differenze tra due piante rappresentanti lo stesso spazio.				
Rielabora una pianta data, fornendo spiegazioni e motivazioni.				
Descrive percorsi indicati sulla pianta.				

Fig. 3 - Descrittori dell'apprendimento

La lettura della griglia consentirà in tal modo di riconoscere le differenze individuali dei soggetti in formazione e di individuare tempestivamente e con precisione le difficoltà incontrate da ciascun soggetto. Insieme alle informazioni sugli aspetti affettivo-motivazionali di ciascun allievo, tali dati potranno consentire di mettere in atto, con altrettanta tempestività, gli interventi più opportuni, ottenere informazioni utili per decidere se e come riorganizzare l'intervento educativo, dare al soggetto in apprendimento informazioni utili sull'itinerario che sta percorrendo, favorendone l'autoregolazione.

Alcuni bambini inglesi trascorreranno qualche giorno nella nostra città, frequenteranno la nostra scuola e verranno a fare merenda a casa tua. Avrete anche occasione di giocare al parco.
Per rendere più agevole i loro spostamenti nel quartiere, predisponi alcune piante del quartiere che potranno utilizzare insieme ai loro genitori per orientarsi autonomamente.

In particolare:
- disegna una pianta del quartiere, corredata di legenda;
- segna sulla pianta il percorso da compiere per raggiungere la tua casa partendo dalla scuola e descrivilo utilizzando dei punti di riferimento;
- segna sulla pianta il percorso da compiere per raggiungere il parco giochi partendo dalla scuola e descrivilo utilizzando dei punti di riferimento.

Fig. 4 - Prova di verifica

Si tratta di una valutazione che si dissolve sostanzialmente nella didattica, ponendosi al "servizio del pilotaggio dell'azione educativa", in grado di cogliere la complessità degli elementi di ciascuna situazione educativa in-

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101369

terconnessi tra di loro, grazie all'impiego di una grande varietà di fonti e di strumenti, e di leggere e interpretare i dati al fine di consentire a tutti i soggetti coinvolti di riflettere su quanto emerso, sulla base di informazioni coerenti e fedeli, trarne conclusioni in vista di un nuovo impegno e progetto formativo. Si riconosce così la funzione pedagogica della valutazione, chiamata a perseguire l'obiettivo educativo dell'uguaglianza degli esiti grazie ad una didattica differenziata e assistita dalla valutazione, a prescindere dalle condizioni d'ingresso del percorso formativo.

2.4. Valutare è comprendere

Riferendosi al terzo significato esaminato, la valutazione si considera come atto interpretativo, orientato alla comprensione nell'ambito di un quadro di riferimento che è frutto di una mediazione intersoggettiva in grado di coinvolgere valutatore e valutato e vari valutatori tra loro, alla costruzione di significati, alla ricerca del senso delle azioni durante l'azione stessa, come un incontro tra i soggetti nell'ambito di una progettualità aperta e dagli esiti imprevedibili. Si tratta di una valutazione che sfugge alla logica obiettivi-risultati rispetto a schemi precostituiti e che non intende giudicare gli esiti di un'azione, ma riflettere sull'azione stessa, consentendo di comprendere il processo che ha generato gli apprendimenti e di ricostruire il processo e le azioni che sono state intraprese al fine di scoprirne la natura, la ragione, il fine di determinati atti o fatti, di dedurre da indizi o da parole i pensieri e le intenzioni di una persona.

L'attribuzione di tale significato si inserisce in un quadro epistemologico di natura socio-costruttivista, che concepisce la conoscenza come un processo di negoziazione, partecipazione, costruzione di significati, a partire dalla riflessione su quella conoscenza spontanea che ciascuno costruisce dentro il proprio mondo idiografico, locale, particolare, irriducibilmente differente e diverso, di scambio con il sistema simbolico culturale in cui i soggetti sono immersi e attraverso l'incontro e lo scontro con altri saperi, imparando a decentrare il proprio punto di vista e a comprendere la plausibilità di altri punti di vista (Bruner, 1997; Fabbri e Batini, 2000).

Si basa su una prospettiva che traccia un orizzonte di senso sul significato di ciò che può avere "valore" nei processi formativi e sulla legittimazione grazie al consenso intersoggettivo e al richiamo di alcuni "valori" universali, quello della persona e della sua dignità, quelli del pluralismo, dell'inclusione, di un'educazione intesa come processo di liberazione e di emancipazione in vista del pieno raggiungimento dell'autonomia e, soprattutto, della propria "umanità" (Rango, 2012). A partire dal riconoscimento e dalla valorizzazione delle differenze nei e tra i soggetti visti nei diversi

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101369

contesti e delle differenze individuali, culturali, territoriali che richiedono interconnessione e negoziazione.

Nell'ambito di tale prospettiva la valutazione non mira a giudicare e a spiegare, ma a comprendere, interpretare e formare, ossia a favorire e supportare l'apprendimento nel rispetto della singolarità di ciascuno o, meglio ancora, sostenere la formazione, che si caratterizza come auto-formazione. La valutazione guida, dunque, il soggetto ad assumere la consapevolezza di come avviene l'apprendimento e di come si caratterizza l'identità del sé, di cui lui stesso ha necessità di avere consapevolezza per progettare il proprio futuro, assumendo così una funzione formatrice, riflessiva e interpretativa.

Si avvale di strumenti di natura qualitativa, quali osservazioni, autobiografie, colloqui, discussioni, composizioni aperte, che offrono una ricchezza di elementi utili a migliori interpretazioni grazie ad uno scambio dialettico tra i soggetti. Le autobiografie, in particolare, consentono di rilevare alcuni aspetti fondamentali dell'agire umano come il senso o il significato dato al proprio comportamento, le intenzioni che hanno guidato lo svolgersi dell'attività, le emozioni o gli stati affettivi che l'hanno caratterizzata, ecc. Si tratta di un mondo interiore assai incidente sul piano del processo educativo e molto poco visibile e osservabile dall'esterno (Pellerey, 2004).

Può ricorrere anche ad altre tipologie da comporre in un portfolio (Fig. 5), quale particolare dispositivo valutativo che si avvale di una raccolta sistematica, a partire da specifici obiettivi e criteri, dei lavori realizzati da uno studente nel corso di una determinata pratica educativa, che mostra a se stesso e agli altri gli sforzi, il progresso e il successo dello studente in una o più aree di applicazione attraverso il tempo (Pellerey, 2004), favorendo

Portfolio	
Questo è il tuo portfolio disciplinare. È un documento che ti appartiene e che ti accompagnerà durante gli ultimi due anni di scuola primaria. Esso ti può servire: • per parlare di te, delle tue esperienze e dei tuoi interessi; • per raccogliere i tuoi lavori più significativi e farli vedere ai tuoi genitori ed ai tuoi insegnanti; • per capire cosa stai imparando e per capire come imparare meglio.	
È diviso in quattro parti:	1. Chi sono. 2. Che cosa so fare e come imparo. 3. Che cosa ho prodotto. 4. Quali sono i miei progressi, le mie riflessioni sul percorso svolto e le mie proposte per migliorare.

Fig. 5 - Portfolio pensato per bambini del secondo ciclo della scuola primaria

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101369

lo sviluppo di riflessività e autonomia e modellando responsabilità personale nel discutere e riflettere sullo sviluppo del processo formativo, sui suoi risultati e sulle competenze (Piu, 2005).

In tal modo si può favorire una valutazione che permetta agli studenti di dimostrare i loro punti di forza e non solo di debolezza, promuovere l'autovalutazione e la fiducia in se stessi, incoraggiandoli a comunicare in modo efficace le loro acquisizioni significative e rendendoli protagonisti del loro percorso formativo, sotto la guida degli insegnanti.

3. Quali peculiarità per la didattica della geografia

La disamina, seppure sintetica, dei significati attribuiti alla valutazione, dei loro rispettivi quadri di riferimento e delle modalità operative se da un lato ha cercato di generare consapevolezza rispetto all'unilateralità e alle criticità di ciascuna proposta, dall'altro si prefigge di aprire ad una prospettiva di integrazione e di reciproca complementarietà, individuando quegli aspetti significativi che possono contribuire ad un miglioramento continuo dei processi d'insegnamento-apprendimento della geografia, specie in un momento di cambiamento e di sfida per tale disciplina oggi.

Con uno sguardo plurale sorretto da un approccio problematico, la valutazione può rappresentare una risorsa, nella misura in cui può:

- sostenere le decisioni per l'elaborazione del curricolo di geografia di ciascuna scuola, fondandole da un lato su una ricognizione di dati validi utili per una lettura dei bisogni del territorio e della sua utenza e dall'altro su processi di interpretazione delle realtà territoriali e dei bisogni dei soggetti in formazione e di condivisione di significati del sapere geografico. In tal modo è possibile tracciare un orizzonte di senso nell'ambito del quale le finalità possano essere colte nella loro pregnanza formativa e il percorso formativo e l'insieme di tutte le opportunità formative, così come l'intera gamma delle esperienze di insegnamento/apprendimento e i nodi concettuali significativi del sapere geografico possano essere definiti e organizzati intenzionalmente, condivisi ed esplicitati. L'azione della scuola da un lato si può sintonizzare così con il contesto socio-culturale ed economico in cui è inserita e dall'altro può favorire attività di monitoraggio e controllo coerenti che possono fornire indicazioni sulle azioni migliorative e spunti di riflessione per la messa alla prova delle indicazioni programmatiche indicate a livello nazionale;
- riflettere sulla spendibilità delle strategie didattiche impiegate, delle azioni messe in campo e delle modalità comunicativo-relaziona-

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101369

li (Weeden *et al.*, 2009), in modo tale da sostenere punti di forza e punti di debolezza nella pratica e orientare la ricerca in didattica della geografia;
- concorrere al successo formativo degli studenti e al loro sviluppo, individuando percorsi e strategie per sviluppare le potenzialità di ogni persona e favorire l'uguaglianza delle opportunità formative, orientando la valutazione sia su attività che regolano il processo d'insegnamento/apprendimento per migliorarlo sia sulle strategie in grado di mobilitare le risorse intellettuali e socio-affettive dei soggetti per promuovere processi di autoregolazione, autovalutazione e autoformazione;
- promuovere la riflessività intesa quale attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche, in maniera funzionale sia al miglioramento di situazioni problematiche e alla comprensione dei comportamenti sia all'affinamento della conoscenza di sé, supportata da adeguati dispositivi che possano orientare l'analisi e individuare gli ambiti attorno ai quali predisporre la propria formazione continua rispetto alla ricerca geografica e alle competenze professionali richieste.

In tal modo la valutazione può promuovere innovazione e sviluppo, integrandosi con i processi di ricerca della didattica della geografia e di formazione iniziale e continua degli insegnanti.

Riferimenti bibliografici

Bertolini P. (1999), *Perché la valutazione non diventi violenza*, in Bertolini P., a cura di, *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze, p. 7.

Bruner J.S. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.

Cenerini A., Drago R. (2001). *Insegnanti professionisti*, Erickson, Trento.

De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, UTET, Torino.

De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teorie, metodi e pratiche*, UTET, Torino.

Dewey J. (1960), *Teoria della valutazione*, La Nuova Italia, Firenze, trad. it., terza edizione, 1981.

Domenici G. (2001), *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari.

Fabbri L., Batini F. (2000), "Riflessività e valutazione", *Rivista dell'istruzione. Sistema formativo e produttività scolastica*, n. 4, Maggioli, Rimini.

Giorda C. (2006), *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma.

Hadji C. (1995), *La valutazione delle azioni formative*, La Scuola, Brescia.

ISTAT (2018), *Rapporto SDGs. Informazioni statistiche per l'agenda 2030 in Italia*, Streetlib, Roma.

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101369

Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
Montalbetti K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano.
Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS Libri, Milano.
Perrenoud Ph. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma.
Petracca C. (2013), *Cultura e prospettive della valutazione*, in Ellerani P., Zanchin M.R., *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Erickson, Trento.
Piu A. (2005), *Progettare e valutare. Dalla comunità di apprendimento al portfolio*, Monolite Editrice, Roma.
Rango C. (2012), *Sulla valutazione scolastica*, La Mongolfiera, Cosenza.
Shön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
Vertecchi B. (2003), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei Contesti*, FrancoAngeli, Milano.
Viganò R. (2017), *Qualità e professione docente. La valutazione come risorsa*, "EDETANIA", 52.
Weeden P. (2005), Feedback in the geography classroom: developing the use of assessment for learning", *Teaching Geography*, 30, 3, pp. 161-163.
Weeden P., Lambert D. (2006), *Geography inside the black box*, NFER-Nelson.
Weeden P., Winter J. e Broadfoot P. (2009), *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, Erickson, Trento.

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101369

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (http://bit.ly/francoangeli-oa).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli ne massimizza la visibilità e favorisce la facilità di ricerca per l'utente e la possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:
http://www.francoangeli.it/come_pubblicare/pubblicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101369

Gli strumenti per leggere il mondo è un contributo e uno strumento per l'educazione geografica e l'insegnamento della geografia volto a supportare il lavoro in classe dell'insegnante e destinato ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

Le riflessioni e le proposte presentate nel volume sono pensate per gli insegnati nel loro lavoro in classe, fornendo esempi concreti di esperienze didattiche, di uscite sul terreno e di modelli di valutazione, e sono il prodotto del corso di formazione "Gli strumenti per leggere il mondo: la geografia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado" attivato dalla Sezione valdostana dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (A.I.I.G.) in collaborazione e con il contributo dell'Assessorato all'Istruzione, Università, Ricerca e Politiche giovanili della Regione Autonoma Valle d'Aosta nel corso dell'anno scolastico 2018/2019.

Il percorso di formazione, articolato in forma laboratoriale, aperto ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado, ha avuto lo scopo di creare spazi di condivisione delle prassi relative all'insegnamento della geografia in una prospettiva interdisciplinare con l'obiettivo di sperimentare proposte didattiche attraverso laboratori tematici. Il corso ha permesso di approfondire strategie di tipo cooperativo e laboratoriale e infine ha creato le condizioni per promuovere all'interno delle classi la sperimentazione avviata durante il percorso di formazione. Ogni lettore potrà trovare spunti operativi per una didattica della geografia nata e sperimentata in una prospettiva di educazione bi-plurilingue.

Anna Maria Pioletti è professore associato di Geografia economico-politica presso l'Università della Valle d'Aosta – Université de la Vallée d'Aoste dove insegna Geografia socioculturale. È presidente della sezione valdostana dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia e coordinatore nazionale del gruppo di ricerca dell'Associazione dei Geografi Italiani (A.Ge.I.) "Geografia e sport".

FrancoAngeli
La passione per le conoscenze