

“SCUOLA, SOCIETA’, NUOVI LINGUAGGI E SAPERI: LA SFIDA PER UN NUOVO PROGETTO EDUCATIVO”

Convegno Cidi di Milano, 10 - 11 Maggio 2007

Francesco Cappelli

Vice presidente del Cidi di Milano

DAI PIANI DI STUDIO AL CURRICOLO PER COMPETENZE ESEMPLIFICAZIONE SU VALUTAZIONE COMPLESSA

Scenario

Il nuovo disegno, prudentemente riformatore, ha finora prodotto:

- un documento fondativo: “ **Cultura Scuola Persona** “ (commissione Cerutti)
- un documento di orientamento e indirizzo : “ **Il curricolo nella scuola dell’autonomia**” (Comm. Cerutti – Fiorin)
- le “ **Misure di accompagnamento per la certificazione sperimentale delle competenze** “ circ. min. n° 28 del 15 marzo 2007
- un documento sul Biennio :” **Azioni di accompagnamento** “ (commissione Allulli)

Sono attesi i nuovi obiettivi generali di apprendimento e i nuovi OSA relativi alle competenze degli alunni. Tralasciando il primo documento, abbondantemente sviscerato e arricchito dalle relazioni della mattinata di Giovedì 10, richiamo alcuni punti significativi degli altri, soprattutto alla ricerca di elementi qualificanti per “ rintracciare “, da qualche parte , le COMPETENZE.

Nell’argomentare mi guiderà una esigenza, che credo molto diffusa oggi:
quella di capire i problemi che una scuola ha nel pensare, praticare e validare curricoli impostati sulle competenze, provando nel contempo a suggerire soluzioni o percorsi .

Il documento sul curricolo nella scuola dell’autonomia, in sintesi:

- restituisce centralità al POF, inteso come insieme di proposte curriculari “ predisposte dalla comunità professionale “
- descrive il curricolo “... come strumento per dare senso alla comunità imparantedove formale, non formale e informale trovano collocazione,come descrittore e organizzatore dell’intero percorso formativo, nel quale si fondono i processi cognitivi e relazionali....come costruzione non conclusa e quindi fondato sulla ricerca continua..”
- indica la priorità dell’imparare facendo ...del ricostruire gli strumenti culturali, utilizzandoli come strumenti di lettura della realtà..
- richiama i criteri per l’elaborazione del curricolo (art.8 del dpr 275)
- riafferma l’unitarietà del sapere
- definisce il sapere “ non tanto ciò che un alunno sa, ma quello che sa fare e sa diventare con quello che sa “
- fornisce una definizione di competenza sufficientemente ampia e articolata (vedi)
- descrive l’ambiente scolastico come “ comunità di apprendimento..” via via definita come comunità di pratiche, di dialogo, di diversità, di persone

Il documento di accompagnamento per la certificazione delle competenze richiama in modo puntuale il sistema delle competenze definito a livello europeo per le lingue, la definizione degli ambiti di literacy di PISA e i livelli di competenza OCSE PISA di matematica, lettura, problem solving, oltre al sistema di autovalutazione delle competenze linguistiche.

Il documento sul biennio definito “ Azioni di accompagnamento” risulta essere il più compiuto tentativo di identificare un sistema didattico fondato sulle competenze, definite come “ Competenze chiave per la cittadinanza “

Citando la Raccomandazione del Parlamento europeo del 18/12/2006, nell’ambito nazionale della legge 296 del 27/12/2006 istitutiva dell’obbligo fino a 16 anni, si riporta la definizione di competenza chiave come “ **una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione** “

Il documento distingue poi nell’ambito generale delle competenze **gli assi culturali strategici** (**linguaggi, matematica, scienza e tecnologia, storico sociale ..**) dalle competenze chiave di cittadinanza, trasversali (**costruzione del sè, relazioni con gli altri, rapporto con la realtà naturale e sociale**).

Riflessioni

- 1) La breve disanima dei contenuti appena conclusa evidenzia a mio avviso un fatto fondamentale: gli OSA attesi quale indicazione di profilo di uscita dal 1° ciclo (14 anni) , non potranno che essere coerenti con il sistema adombrato per l’uscita a 16 anni. A livelli intermedi, certamente, gli OSA dovranno richiamarsi a quel sistema che gioca su assi culturali e su competenze trasversali chiave.
- 2) Sembra singolare la debolezza della citazione degli assi artistici e musicali nell’ambito dei linguaggi
- 3) Se abbiamo sufficienti elementi per considerare circoscrivibile e accessibile un sistema attendibile di competenze in uscita, meno agevole sembra la descrizione operativa dei percorsi finalizzati al loro conseguimento e l’individuazione di un sistema valido di riscontro e riconoscimento delle competenze in atto
- 4) È vero che ciò spetta all’autonomia delle scuole, ma è altrettanto vero che le scuole faticano a lavorare per competenze, anche per ritardi e risorse inadeguate
- 5) Le competenze definite a livello internazionale, se possono essere di riferimento tendenzialmente standardizzato, con un sistema di prove collaudato, poco sanno suggerire, in ordine al curricolo atto a conseguirle. Al riguardo vedo infatti il rischio di utilizzare gli esiti delle prove per classificare gli alunni più per competenze coltivate nel sistema informale e non formale, tipicamente legate in ultima istanza al contesto socio-culturale di appartenenza, che in virtù o a causa di un curricolo.
- 6) Altro elemento si può ravvisare nella considerazione che un sistema classificatorio standardizzato pone il rischio di orientare la didattica al mero superamento dei test: per quanto sensibili e affidabili essi possano configurarsi, ciò non costituisce curricolo. In altre parole, va bene avere un sistema di riferimento e taratura sui livelli delle risposte, ma la scuola deve darsi in autonomia e sapienza didattica un curricolo nel quale le competenze siano riconosibili, osservabili nei diversi, possibili contesti.
- 7) La pluralità dei contesti è il primo elemento della trasversalità, oltre ad essere l’elemento chiave che qualifica la competenza nel formarsi e manifestarsi e a conferire alla competenza un carattere irrinunciabile di complessità
- 8) Torna a questo punto importante dichiarare che pur considerando il sistema delle competenze trasversali per definizione, utile alla chiarezza metodologica del costruire un curricolo, vale forse di più affermare la piena trasversalità di ogni competenza definibile in ambito più specificatamente disciplinare: non esiste disciplina incontaminata o non contaminabile. Non è possibile infatti eliminare ogni possibile utilizzo in altri contesti, dei saper fare legati alla disciplina, qualunque sia l’asse culturale che consideriamo. Forse vale il discorso che alcune categorie di competenze trasversali, quali il riconoscere, documentare, raccogliere o catalogare, porsi e risolvere problemi, progettare e produrre, fare ipotesi, rilevare regolarità nei fenomeni....incrociandosi con contenuti disciplinari in contesti definiti, individuano competenze perciò stesso trasversali.

Come allora costruire un curricolo per competenze ?

Senza avere la pretesa di inventare la quadratura del cerchio, credo che una strada debba essere quella di fare ricerca attorno ad un oggetto: come faccio a riconoscere le competenze nell’alunno?

Suggerisco un percorso possibile:

- 1) Definisco una competenza, anche utilizzando i sistemi codificati prima citati, attualizzandoli, descrivendo un insieme di saper fare dell’alunno, ipotizzando che è in grado di utilizzare conoscenze e abilità per produrre, per risolvere , per trovare, per documentare, comunicare, definire, qualcosa in un contesto aperto o circoscritto
- 2) Ipotizzo in un certo punto del percorso di insegnamento una prova complessa, meglio, un contesto complesso di operatività attorno al saper fare che voglio riconoscere, nel quale l’alunno sarà impegnato in piena autonomia per un numero non contingentato di ore, avendo cioè tempo, tempo inusuale nelle verifiche, il tempo necessario ad operare in modo complesso dimostrando appieno la propria capacità di utilizzare conoscenze, strumenti, risorse mentali e comunicative per portare a termine il compito.

- 3) Attrezzo un sistema osservativo adeguato: un insegnante segue gli alunni nel lavoro, un altro osserva su un repertorio sensibile ai “ segnali “ di competenza gli alunni e registra secondo uno schema aperto le diverse evidenze significative.
- 4) Faccio riflettere sul lavoro l'alunno, sviluppando la dimensione metacognitiva, consapevole che se competenza é, il primo a riconoscerla deve essere l'alunno

Sperimentato il percorso, posso riproporlo in altro contesto, con altre discipline, o con più discipline, fino a costruire il curriculum come sistema punteggiato di prove complesse, che presuppone un percorso precedente progettato come adeguato alla proposta delle stesse agli alunni.

In buona sostanza, prevedere i momenti delle competenze in atto, strutturarli, agirli, determina la costruzione del curriculum, ne orienta la finalizzazione alle competenze chiave e non, nel senso che i momenti di compito complesso necessariamente mettono in gioco l'alunno, le sue potenzialità, la sua motivazione, il suo saper fare.

Ovviamente la prova complessa deve essere utile, spendibile, rispondere ad una esigenza anche pubblica, produrre per l'alunno qualcosa che possa restare, non solo come mera testimonianza, ma come materiale riutilizzabile in altri contesti, arricchibile, integrabile, rimescolabile.

Credo, per chiudere, che una ricerca atta a confezionare, su assi culturali singoli o abbinati, una serie coerente di compiti complessi da distribuire nell'anno, con relative indicazioni culturali per il percorso di avvicinamento al compito, possa essere significativa per rendere concreta l'ipotesi di un curriculum davvero fondato sulle competenze, dove l'essere in grado di..... testimonia, all'alunno in primo luogo, che la strumentazione di base per affrontare da cittadino consapevole il mondo, per dirla con Cerutti, dal locale al globale si sta formando...c'è.

ESEMPLIFICAZIONE SU VALUTAZIONE COMPLESSA IN GEOMETRIA

La premessa alla esemplificazione che segue riprende alcuni concetti che sono stati oggetto dei precedenti incontri.

Una sequenza tradizionale di insegnamento, che suddivide nel tempo una serie di stimoli – lezione su un insieme di conoscenze, in forma via via alternata di regole, definizioni, assiomi, figure, singole operatività ed esercizi su oggetti preventivamente definiti, non può portare che a verifiche mirate in successione al riscontro dei medesimi contenuti, riscontro che segue passo passo ogni singolo “pacchetto” di insegnamento.

Una logica diversa, fondata sulla ricerca di riscontro e riconoscimento di competenze in atto dovrebbe rovesciare la sequenza: in sede di previsione programmatica o di progettazione l'identificazione di una competenza, intesa come capacità complessa dell'alunno di “ usare “ una serie di conoscenze per un compito complesso, possibilmente reale o di realistica utilità, che sia la soluzione di un problema, o lo sviluppo ulteriore di conoscenze, o l'assolvimento di un mandato, dovrebbe intendersi come preliminare.

Pur in una sequenza programmatica fondata sullo sviluppo progressivo di accumulo di nozioni e concetti, immaginare, in due o tre momenti dell'anno, compiti complessi sulla scorta di competenze predefinite, può aiutare a valutare l'alunno dal punto di vista, appunto, della competenza, oltre che delle prestazioni.

L'esercizio utile per i docenti, alla fine, credo sia proprio quello di descrivere alcune competenze e il compito complesso ad essa collegato da richiedere all'alunno, capace di restituire all'osservazione una idea attendibile di competenza acquisita.

A questa descrizione preliminare segue la progettazione dello spazio, logistico e temporale, adeguato, la strutturazione dell'impianto osservativo capace di riferire delle modalità di ogni alunno nel mettere in campo le proprie energie e capacità, la realizzazione concreta, la valutazione integrata che mette insieme le verifiche normalmente sequenziate con i risultati rilevati nel contesto complesso.

La significatività di un tale approccio, pur immaginato episodicamente nell'anno, sta nello spostamento del contesto di lavoro per l'alunno: non più una prestazione su domande, orali o scritte o su stereotipi problematici, sul giusto/sbagliato, ma una serie di operazioni diverse, con più oggetti da comporre e organizzare per dare forma ad una realtà con la quale misurarsi, e con effetti che diano risposte sul sapersi muovere, orientare, sul saper usare e ricercare, anche in gruppo organizzato, contando quindi sulle abilità di altri, non per delegare un lavoro, ma per imparare.

In estrema sintesi e in definitiva, si tratta di costruire un curriculum che preveda una serie significativa (ripeto: 3 all'anno) in cui le conoscenze via via accumulate si giocano in modo diverso, più complesso, ma enormemente più significativo, anzi, capace di dare significato anche a tutta la sequenza più analitica e cadenzata che precede.

A questo punto provo ad esemplificare quanto detto, fermo restando che solo un esercizio progettuale continuo, può affinare la “sensibilità” valutativa di momenti così strutturati, fino ad arrivare a riferire adeguatamente sulla competenza adeguatamente maturata e agita.

AMBITO DISCIPLINARE : GEOMETRIA

CLASSE DI RIFERIMENTO: Prima – seconda media (a seconda delle specificazioni che si vogliono caratterizzare)

COMPETENZA: **l'alunno è in grado di gestire uno spazio dato, distribuendo in esso una serie di oggetti di dimensioni e forme geometriche definite, utilizzando modelli in scala, in più disposizioni differenti.**

COMPITO ASSEGNATO: riproduci in scala **1:20** una stanza che misura m 4,50 x 5,60 (*si può prevedere una pianta più o meno complessa con collocazione di finestra/e o porta con relative misure*). Al suo interno devi sistemare con modelli ritagliati in scala i seguenti mobili:

- 1 armadio che misura m 3,60 di lunghezza x 60 cm di profondità
- 1 scrivania che misura che misura 1,50 di lunghezza per 80 cm di profondità
- 1 seggiola che misura 60 cm x 60
- 1 letto a 1 piazza e $\frac{1}{2}$ che misura 140 cm x 2 m
- 1 angoliera i cui lati perpendicolari misurano 50 cm
- 2 librerie che ingombrano ciascuna 150 cm di lunghezza x 35 cm di profondità

Prova a costruire almeno 2 sistemazioni: alla fine del lavoro metteremo a concorso le proposte di sistemazione diverse emerse dal lavoro di tutti e sarà votata quella che piace di più.

Oltre a costruire materialmente le sistemazioni devi anche compilare la scheda che ti viene data, nella quale devi segnare fedelmente la sequenza delle azioni e delle valutazioni che di volta in volta ti troverai a fare nel tuo lavoro. (*va quindi predisposta una scheda guida per favorire la registrazione da parte dell'alunno*)

Hai 4 ore di tempo

COMMENTO ALLA ESEMPLIFICAZIONE

Come si vede il compito ha le seguenti caratteristiche :

- è moderatamente complesso (sono richieste operazioni che necessitano di un tempo lungo)
- colloca l'alunno in contesto di realtà
- coinvolge conoscenze diverse, sia in ambito matematico che geometrico
- gli consente soluzioni diverse
- sollecita interessi , partecipazione e motivazioni anche ...estetiche
- richiede un prodotto frutto di un processo che si compone di operazioni diverse, concettuali e manuali interrelate e reciprocamente fondate

Varianti più complesse possono essere immaginate, coinvolgendo l'altezza della stanza e dei mobili, con la costruzione di un modello tridimensionale oltre alla mappa tridimensionale su foglio

Altra variante possibile: costruisci la mappa dell'aula in scala 1:25, con tutto quello che vedi presente, organizzandoti le misure dei banchi e degli altri oggetti presenti, utilizzando il materiale che ti viene dato in dotazione. Immagina una disposizione diversa da quella attuale, di tuo maggiore gradimento, spiegandone le ragioni.

ELEMENTI SIGNIFICATIVI DELLA PROGETTAZIONE

Partendo dalla competenza e dal compito complesso che la sostanzia e la attualizza, è possibile, a ritroso, ricostruire l'insieme delle conoscenze e delle abilità che possono consentire all'alunno di rispondere positivamente alla richiesta.

E' possibile altresì, con uno strumento già indicato di rilevazione delle scelte progressive che l'alunno fa nel suo lavoro, ricostruire il livello di consapevolezza (metacognitivo) che l'alunno ha del suo *sapere e saper fare*, fatto anche del saper chiedere, del saper richiamare, ricercare....

L'individuazione quindi di una competenza nel modo che ho cercato di descrivere, può addirittura "dettare " la programmazione lineare che precede, mirata in definitiva all'acquisizione delle conoscenze e operatività utili a ben essere giocate nell'esercizio complesso che abbiamo provato ad esemplificare.

Una ultima parola sull'impianto osservativo: qui occorre che noi traduciamo l'essere " **in grado** " in parametri e criteri di osservazione, non solo in termini di prodotto, ma processuali, per rilevare come l'alunno si mette in gioco, come opera, come raggiunge via via la consapevolezza del compito " assolto ". Schede con descrittori incrociate alle schede di riflessione già richiamate per gli alunni possono servire allo scopo.

I prossimi due incontri potrebbero essere incentrati alla progettazione puntuale e meglio definita di un insieme organizzato **competenza - compito complesso – impianto osservativo** (quella già esemplificata o altra a scelta o due su due gruppi distinti di lavoro per favorire un confronto al termine della produzione)

Concludo ribadendo che l'operazione degna potrebbe in prospettiva essere quella di affrontare il curricolo continuo delle tre classi con questa ottica, individuando una sequenza organizzata di 9 " **competenze calde** " (3 per ogni anno) per matematica e geometria, da dislocare ad hoc nel percorso di insegnamento e di conoscenza per gli alunni.

Ovviamente, in una ottica di unità di apprendimento, il modello si potrebbe applicare a competenze totalmente o parzialmente trasversali, fermo restando che anche la competenza prettamente disciplinare quale quella esemplificata, ha già in sé elementi di trasversalità da sviluppare.

PROCEDURA PER PROGETTAZIONE UNITA' DI VALUTAZIONE PER COMPETENZE

<u>Fase 1</u> <u>Identificazione / definizione della competenza</u> L'alunno è in grado di:	<u>Fase 2</u> <u>Descrizione operativa del contesto e del compito atto a rilevare la competenza in atto:</u>	<u>Fase 3</u> <u>Progettazione dei tempi: quando, in quali ore, alla presenza di quali docenti, dopo quale sviluppo di programmazione.....</u>
<u>Fase 4</u> <u>Costruzione strumento osservativo e predisposizione modalità</u>	<u>Fase 5</u> <u>Costruzione strumento di auto-riflessione dell'alunno</u>	<u>Fase 6</u> <u>Costruzione strumento di valutazione complessiva</u>

Esemplificazioni per Fase 1

Competenze generali di riferimento

Comunicazione – espressione	Comprensione	Osservazione
Raccolta documentazione	Riflessione	Produzione

Manipolazione (operazioni manuali eventualmente connesse alla produzione)

Nella definizione di una competenza vanno indicate una o più competenze generali di riferimento in associazione fra loro e in relazione a contenuti e contesti definiti.

Riporto gli esempi già indicati :

1) abbinando osservazione – raccolta - documentazione:

L'alunno è in grado di considerare, identificare un fenomeno, un evento, un problema, di perseguire uno o più obiettivi conoscitivi e/o esplicativo-risolutivi, di isolare, raccogliere, organizzare i dati utili secondo uno schema corretto, di scegliere la forma descrittiva adeguata al contesto comunicativo, di comunicare con efficacia nella forma e nelle modalità prescelte...

2) abbinando raccolta – documentazione – comprensione -riflessione:

L'alunno è in grado di selezionare documenti, testi, immagini, testimonianze sonore relative ad un autore, un movimento artistico, un fatto storico, di cronaca su u insieme dato e su compito;sulla base di criteri dati operare una lettura dell'insieme organizzandone gli elementi; su richiesta strutturata operare una riflessione (complessiva, documentale, valutativa, problematica.....)

3) abbinando riflessione, produzione, comunicazione espressione:

L'alunno è in grado di riflettere su un testo dato o su più testi relativi ad un medesimo evento, ad una medesima vicenda, individuandone il/i messaggi sostanziali; produrne una riscrittura finalizzata alla presentazione in forma creativa di fronte a un pubblico da definire (altri alunni, genitori, adulti, pubblico generico ..), mettere in opera in modo organizzato la comunicazione prescelta (conferenza, teatro,composizione ..)

NB Gli oggetti-contenuto delle competenze sopra indicate possono essere relativi alle discipline, intesi cioè come veri e propri contenuti disciplinari, oppure oggetti, eventi, fenomeni della vita reale, sociale, ambientale, naturale....

Fase 2

Una volta definita la competenza occorre descrivere in modo esauriente e chiaro il compito che si intende affidare agli alunni, indicando le *operazioni richieste, i tempi, le sequenze operative, i prodotti, gli strumenti di lavoro, i materiali di*

documentazione e quant'altro si ritenga necessario fornire agli alunni perché possano autonomamente portare a termine il lavoro. Va anche indicato se sono previste fasi di lavoro comune in gruppo, quale prodotto vada comunque richiesto ai singoli e quale al gruppo.....

Fase 3

Si tratta qui di decidere quando sottoporre agli alunni la prova complessa definita in fase 2, con quale apparato organizzativo (quali ore, con quali docenti , in quale punto dell'anno, dopo quale sequenza di programmazione già realizzata, in vista della definizione del livello di competenza da certificare....)

Fase 4

La costruzione dello strumento di osservazione va fatta sulla base di criteri guida che sono determinati dagli aspetti significativi della competenza che si vuole vedere in azione: a seconda delle operazioni richieste si dovrà avere lo spazio per registrare o descrittori atti a rilevare il livello e la modalità che l'alunno manifesta nell'approcciarsi e nel condurre avanti il compito.

Esemplificando, la scheda potrebbe essere un foglio molto semplicemente organizzato, indicando in alto

Alunno/a classe data
Descrizione del compito richiesto (fase 2)
L'alunno si predispone al compito e:

serie di descrittori: legge ripetutamente la consegna, legge la consegna e si pone immediatamente al lavoro, controlla il materiale e la documentazione a disposizione, segue le fasi operative richieste, nel lavoro in gruppo assume modalità gregarie o da leader, esegue (correttamente o meno) le operazioni richieste, chiede frequentemente aiuto ai compagni o ai docenti, lavora in modo ordinato (o meno) , manifesta slanci di creatività nelle soluzioni.....

Tali formulazioni sono aperte: ogni docente osservatore può caratterizzare in modo significativo e aderente alla personalità dell'alunno il descrittore

Fase 5

La scheda di autoriflessione dell'alunno ha il compito di affiancare in modo significativo l'osservazione dell'insegnante : può essere un elemento di controllo dell'osservazione e della sua correttezza, garantendo nel contempo all'alunno una riflessione sul suo operato aiutandolo a rafforzare la consapevolezza delle proprie risorse cognitive- emozionali impegnate , aumentando così nel tempo la sicurezza di sé e della propria identità.

Esemplificando:

Scheda di riflessione sul compito di (nome e cognome dell'alunno/a)

Nel fare il lavoro previsto dal compito, puoi dire che:

Hai subito (dopo un po', dopo alcune chiarificazioni dell'insegnante) compreso il lavoro richiesto.

Hai avuto difficoltà nel.....

Molte cose richieste le avevi già fatte, ricordi in che occasione?.....

Quali argomenti, concetti che hai già studiato ti sono stati molto utili per il tuo lavoro?

Prova a mettere in fila bene le operazioni che hai fatto e quale era secondo te lo scopo di tutte le richieste che ti sono state fatte dal compito.....

Perché hai scelto di lavorare in quel modo (la scheda può essere data **dopo** aver proceduto al riesame dell'osservazione del docente e alla valutazione complessiva dei docenti) ?

Sei soddisfatto del tuo lavoro?Perché.....

Quali abilità ritieni di dover esercitare?

E così via.....

Ovviamente tale riflessione utilizza lo strumento verbale scritto su stimoli domanda che aiutano l'alunno in modo guidato. Nulla vieta di operare riflessioni orali, individuali o di gruppo, volte anche a corresponsabilizzare la classe sul tipo di lavoro richiesto.

Fase 6

Lo strumento di commento valutativo, volto al riconoscimento del livello di competenza raggiunto dall'alunno, ancorché rapportabile ai nuovi parametri *elementare, maturo, esperto* in modo sintetico nel documento di certificazione previsto dalla nuova normativa, può avere anch'esso una struttura aperta e descrittiva, atta a riferire del livello raggiunto dall'alunno nelle singole fasi operative del compito, nella qualità dei prodotti richiesti, nelle consapevolezze raggiunte, nel grado complessivo di padronanza rispetto all'utilizzo delle abilità e delle conoscenze. Un modello descrittivo può essere limitativo, si potrà a mio avviso codificare dopo una serie di esperienze, ma solo come impianto non come singole indicazioni valutative.