

Convegno Nazionale di pastorale della scuola

11-14 febbraio 2009
Salesianum, Via della Pisana, 1111, Roma

PROMUOVERE LA PERSONA PER RIGENERARE LA SCUOLA
Comunità, merito, equità
Il contributo dei cattolici

***LA VALUTAZIONE: VALORE AGGIUNTO PER LA PERSONA, LA
COMUNITA' EDUCATIVA, IL TERRITORIO***

Prof. Mario Martini

La metafora del viaggio

Nell'affrontare il tema della valutazione degli apprendimenti, è necessario aprire una finestra sull'insieme delle azioni che sono coinvolte, ossia, oltre alla valutazione, l'apprendimento e l'insegnamento. Insieme infatti costituiscono un sistema tripolare in cui il cambiamento di un elemento implica una risistemazione/ristrutturazione anche degli altri due.

Il ricorso alla metafora del "viaggio" – topos della cultura, perlomeno occidentale (pensiamo ad Ulisse, a Dante, a Marco Polo...) – consente di focalizzare alcuni tratti essenziali della valutazione, dell'apprendimento e dell'insegnamento: il viaggio è legato a delle ragioni, ad una meta o a delle mete che si vogliono raggiungere; implica la ricerca delle vie da percorrere, a volte comode e altre impervie, dei sentieri non sempre ben tracciati, che possono anche interrompersi e far perdere la direzione; può suscitare meraviglia, stupore per le bellezze naturali e antropiche che permette di scoprire, ma riserva anche incertezze, ostacoli, fatiche; richiede un equipaggiamento di strumenti (mappe, bussole, cibo...), ma anche allenamento, capacità di resistenza; coinvolge non solo la mente ma anche il corpo, la parte emotivo-affettiva; si svolge in compagnia di altri con i quali colloquiare, collaborare, concordare mete, soste, convivere emozioni, riflessioni...

La valutazione si colloca all'interno del viaggio, non come un semplice segmento (quello terminale, come nella visione e nella prassi scolastica tradizionale), ma come processo che è presente fin dall'inizio e che riaffiora carsicamente fino al termine del viaggio e che getta uno sguardo verso un nuovo viaggio o nuovi viaggi.

Le motivazioni della valutazione

Alla base di un viaggio vi stanno delle ragioni, delle motivazioni che ne spiegano il senso, il significato.

Un aspetto che viene tenuto da sempre in grande considerazione, quando si parla di valutazione, è la formulazione di un giudizio che si presenta (o si pensa che sia) lo specchio della situazione

dell'alunno rispetto al piano di studio. Con le novità introdotte recentemente, si è tornati al voto anche nella primaria e nella secondaria di 1° grado, dando molto risalto alla quantificazione, alla *misurazione dei risultati* per quanto riguarda sia le discipline che il comportamento.

Si tratta di una dimensione indubbiamente importante, che non può essere sottovalutata: come anche i risultati dell'indagine OCSE-PISA mettono in evidenza, vi è il rischio che, nonostante gli sforzi che la scuola mette in atto, i livelli di padronanza delle competenze risultino insoddisfacenti. Come mai? Perché si abbassano gli obiettivi, i traguardi? Perché quindi la scuola è divenuta poco esigente, magari in seguito ai processi di massificazione o a concezioni pedagogico-didattiche ispirate al lassismo, al "buonismo", al "todos caballeros"? Perché gli alunni/studenti sono cambiati come, peraltro, è cambiata la società? Perché l'insegnamento e la scuola in generale hanno dei riti, dei linguaggi, degli stili organizzativi che non tengono conto degli alunni/studenti reali? Perché la scuola e la cultura risultano valori poco attraenti nella società consumistica ed efficientistica in cui viviamo?

Probabilmente un po' di verità è contenuta in ciascuna delle domande precedentemente formulate. Comunque, al di là delle ragioni che stanno alla base e che non è qui possibile esaminare, vi è da rilevare che l'attenzione per i risultati e per i livelli di padronanza delle competenze deve essere posta in primo piano.

Tuttavia, va subito aggiunto che la formulazione di un giudizio quantitativo rappresenta solo una faccia della valutazione, la quale può essere rappresentata come una sorta di Giano bifronte: l'altra faccia è quella *promozionale*, volta a stimolare lo sviluppo delle capacità potenziali di ogni alunno/studente. Pertanto, da questo punto di vista, diventa indispensabile mettere a fuoco e supportare il complesso dei *processi* cognitivi, metacognitivi, emotivo-affettivi, relazionali, creativi, autoregolativi che precedono e accompagnano i risultati. Nell'insieme essi costituiscono un complesso di elementi soggettivi che più difficilmente, rispetto ai comportamenti, si manifestano esteriormente e, pertanto, rischiano di non venire colti dall'insegnante. Fanno parte di quella "scatola nera" che i comportamentisti programmaticamente avevano escluso dalla propria indagine e che anche la scuola, a volte, rischia di ignorare o di sottovalutare. Sennonché limitarsi alla sfera dell'esteriorità, ossia alla performance oggettivabile, al risultato, significherebbe, da un punto di vista educativo, precludersi la possibilità di incidere sui meccanismi reali che presiedono la nostra mente e che costituiscono la cabina di comando che regola gli apprendimenti.

Le due facce della valutazione, benché diverse, risultano complementari: la misurazione consente, infatti, di rilevare se gli obiettivi che ci si è posti per ogni alunno sono stati raggiunti e a quale livello di padronanza sono stati conseguiti; tale verifica costituisce uno snodo importante per capire se il soggetto si è mosso dal punto in cui si trovava all'inizio del percorso, se è divenuto più capace, più competente rispetto alla fase di partenza; quanto più questa operazione è profonda, puntuale e precisa, tanto più diventa preziosa ai fini dell'assunzione di decisioni mirate per eventuali percorsi di recupero, rinforzo e sviluppo. La misurazione permette, cioè, di accertare, al di là della quantità delle attività svolte e del tempo impiegato, l'efficacia sia dell'apprendimento che dell'insegnamento. La sua assenza non consentirebbe di apportare gli opportuni interventi integrativi e/o correttivi e quindi di dare piena attuazione alla funzione promozionale. Pertanto, da questo punto di vista, lassismi – dovuti ad accertamenti insufficienti, eccessivamente distanti dalle fasi di apprendimento – o buonismi – ossia giudizi regalati, indulgenze, tolleranze eccessive nella fase del "rendere conto" di quanto appreso/costruito – rischiano di risultare fattori che si ritorcono contro l'alunno stesso, che ne pagherebbe le conseguenze in termini di mancato o insufficiente sviluppo delle proprie capacità. Nel contempo eccessive durezza – insensibilità verso gli sforzi, le difficoltà incontrate, il carattere timido/problematico dell'alunno/studente – o logiche puramente ragionieristiche - calcolo rigidamente matematico degli errori, delle lacune, volto più alla parte mezzo vuota del bicchiere, piuttosto che a quella mezzo piena – rischierebbero di minare l'autostima e il senso di autoefficacia del soggetto che apprende.

La funzione promozionale richiede, a sua volta, una puntuale analisi delle carenze rilevate e della natura delle difficoltà: spesso diventa necessario variare le strategie di insegnamento, i codici linguistici usati o adeguare gli obiettivi se questi si rivelassero sovradimensionati rispetto alla zona prossimale di sviluppo dell'alunno/studente.

Da entrambi i punti di vista, corrispondenti alle due facce della valutazione, credo emerga il compito delicato che spetta all'insegnante, il quale deve riuscire a navigare tra Scilla (rigore eccessivo) e Cariddi (lassismo, buonismo), trovando un giusto equilibrio, una saggia alchimia tra la funzione misurativa e quella promozionale. Traspare in queste operazioni (anche se non solo in esse) una dimensione etica, come fattore che contrassegna l'azione dell'insegnante, la quale non può essere circoscritta alla sola preparazione professionale, ma deve configurarsi anche e soprattutto come una missione, un servizio volto alla cura e alla promozione della persona, in cui l'eros - ossia il desiderio di agire per il bene del discepolo (come nel "Fedro" di Platone) - sia energia positiva che si trasmette, che contagia, che incoraggia¹ a crescere.

Scrive G. Steiner in *"Lezione dei maestri"*, Milano Garzanti, pag. 24:

"Insegnare seriamente è toccare ciò che vi è di più vitale in un essere umano. E' cercare un accesso all'integrità più viva e intima di un bambino o di un adulto. Un maestro invade, dischiude, può anche distruggere per purificare e ricostruire. Un insegnamento scadente, una pedagogia di routine, uno stile di istruzione che è, consapevolmente o meno, cinico nei suoi obiettivi meramente utilitari, sono rovinosi. Distruggono la speranza alle radici. [...]"

Mentre il complesso delle osservazioni svolte sinora ci induce a pensare al ruolo delicato e direi decisivo della valutazione ai fini dell'educazione e dell'apprendimento, il panorama scolastico di questi ultimi anni, per più motivi, ci lascia, perlomeno, perplessi. Si è passati, nel giro di pochissimo tempo, da una proposta direi ambiziosa, quale quella sottesa allo strumento del portfolio, ad una visione che risulta riduttiva, in quanto fondamentalmente centrata sulla misurazione, come appare non solo dal ripristino dei voti numerici sia nella primaria che nella secondaria, ma anche dall'abolizione del giudizio globale nella secondaria di 1° grado. Accanto a ragioni probabilmente più contingenti, legati all'attuale koiné sociale e culturale (aspirazione di un maggiore rigore finalizzato al conseguimento di solidi livelli di padronanza delle competenze, come ci viene fra l'altro segnalato dai risultati della indagine OCSE-PISA, o sul piano del comportamento, come risposta alla tendenza all'anomia della società attuale), mi sembra di cogliere dei tratti che sono caratteristici di un paradigma culturale che costituisce uno dei pilastri del mondo moderno: ossia il valore assegnato a ciò che è oggettivo, sperimentabile, verificabile, misurabile. Ciò che conta sono i risultati tangibili, il resto conta poco o nulla. Il modello oggettivistico della scienza moderna, che ha tra i suoi fondatori Galilei, Cartesio e Bacone, ha indubbiamente permesso nel campo delle scienze naturali, biologiche, mediche... dei risultati notevoli, ma, estendendo la propria egemonia anche nel settore degli studi sull'uomo, ha finito con il restringere il campo di indagine a ciò che è misurabile (come è avvenuto platealmente nel caso del comportamentismo che ha escluso i processi mentali dall'indagine, limitando l'interesse ai comportamenti esteriori). Anche il modello razionalistico che ha trovato nell'illuminismo, oltre che nel paradigma oggettivistico della scienza moderna (si pensi

alla separazione tra mente e corpo in Cartesio), un volano efficace, ha contribuito a “disincarnare” il percorso educativo-didattico centrandolo soprattutto, se non esclusivamente, sulla parte razionale, componente importante ma non esclusiva della formazione umana.

Le mete: che cosa valutare?

Ritornando alla metafora del viaggio, dopo avere cercato di chiarire il senso, il valore della valutazione, un altro passaggio importante è costituito dalla individuazione delle mete, dei traguardi, degli obiettivi che si vogliono conseguire.

Per cercare di capire quali sono le mete, ossia gli aspetti da valutare, è opportuno aprire una parentesi su che cosa si intende per apprendimento.

L'apprendimento è un'attività complessa, costituita da vari fattori che interagiscono fra di loro. In questi ultimi anni ha assunto una posizione sempre più centrale il concetto di competenza; su di esso sono state (e vengono tuttora) espresse visioni diverse, a seconda degli studiosi, per cui si rischia, nella babele dei linguaggi, di non intendersi².

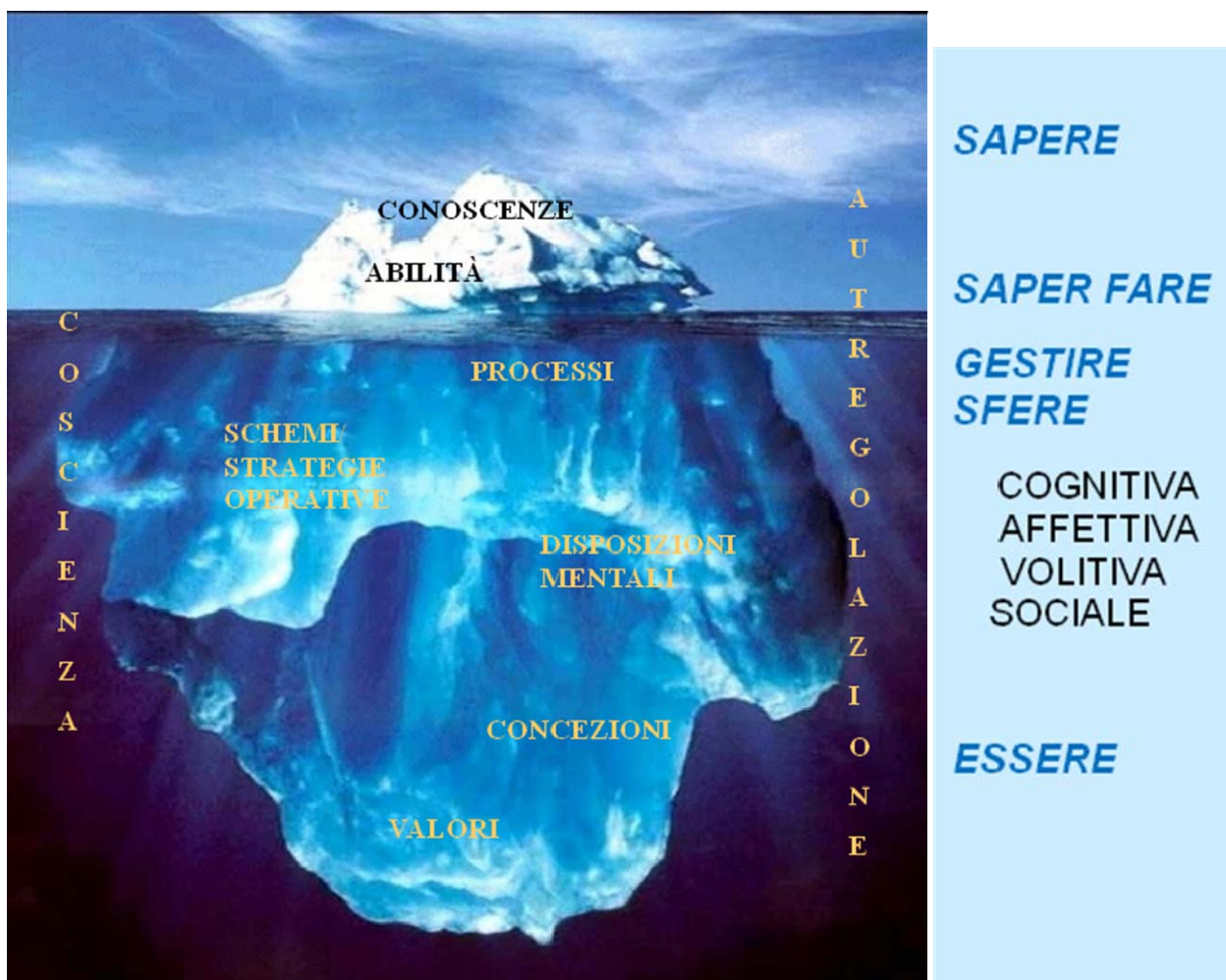
L'iceberg dell'apprendimento

Si domandava Thomas Stearns Eliot a inizio '900:
“Dov'è la saggezza che abbiamo perso con la conoscenza?
Dov'è la conoscenza che abbiamo perso con l'informazione?”

Nel viaggio intorno e al centro dell'apprendimento, dell'insegnamento e della valutazione, ci troviamo metaforicamente di fronte ad un iceberg. Il ricorso a questa nuova metafora può servire a rendere in modo plastico sia le varie dimensioni implicate, sia la profondità del coinvolgimento personale. Nella parte emergente possiamo individuare le conoscenze dichiarative (informazioni, concetti, teorie, mappe cognitive), quelle procedurali (relative al sapere come apprendere, come fare), le abilità semplici (analizzare, sintetizzare...), i processi-capacità complesse (studiare, problem solving...), gli schemi e le strategie operative. Nella parte sottostante troviamo le disposizioni mentali³ (persistenza, ascolto e comprensione empatica, cura per i propri compiti, flessibilità di pensiero...), la motivazione, le concezioni relative al sé (autostima, senso di autoefficacia, stile attributivo rispetto alle cause dei successi e degli insuccessi), i valori (percezione del senso, del significato) associati alla scuola, allo studio e ai saperi disciplinari. A livello trasversale, riguardante tutte le dimensioni, rileviamo le capacità riflessivo-metacognitive e di gestione-autoregolazione sul piano cognitivo, emotivo-affettivo e relazionale.

Dalla metafora dell'iceberg emerge come, nell'apprendimento, il soggetto sia coinvolto globalmente: a livello cognitivo, ma anche socio-affettivo; sul piano del comportamento, a livello di performance oggettivabili e più facilmente misurabili, ma anche su quello dei processi interiori, più difficilmente rilevabili, ma che costituiscono le fonti energetiche che permettono lo sviluppo dell'apprendimento e che orientano il conoscere, il fare, ma anche il modo di essere e di gestire del soggetto. La competenza, cioè, richiede la disponibilità di un complesso di risorse interiori per affrontare compiti, situazioni problematiche in contesti specifici, che possono riguardare le singole discipline o progetti di carattere pluri-interdisciplinare. Accanto alle risorse interiori, risulta importante anche sapere individuare e utilizzare adeguatamente quanto offrono l'ambiente (spazi, strumenti, materiali) e il contesto relazionale (stimoli, scambi, richieste di spiegazione ai compagni

e agli insegnanti...), in vista del conseguimento degli obiettivi programmati. Il complesso delle risorse interiori e di quelle esterne non solo va mobilitato, ma anche orchestrato opportunamente, in modo da far fronte con successo a quanto viene richiesto⁴.



Il viaggio si muove non solo verso la *realtà esterna* (mondo 1 di Popper⁵), verso le idee, la *cultura* (mondo 3), verso i risultati oggettivabili, ma anche all'interno della propria *interiorità*, dei labirinti della propria mente (mondo 2), della complessa trama dei processi di varia natura (cognitiva, emotivo-affettiva, volitiva, etica e valoriale) che consentono quelle fusioni alchimistiche che portano l'alunno ad agire, a pensare, a sentire, a decidere.

Compiendo tale viaggio all'esterno e all'interno di sé diventa possibile scoprire e progettare la propria identità, costruire la propria cultura e la propria personalità.

Alla base della concezione di competenza così come delineata precedentemente, stanno alcuni principi generali che ritengo opportuno esplicitare.

- Il carattere costruttivistico dei saperi: valorizzando il pensiero del Piaget, del Dewey, del Vygotskij, del Bruner, ma andando anche oltre, emerge come il soggetto che apprende non è una *tabula rasa*, ma possiede delle esperienze, delle conoscenze, delle abilità, riunite a reticolo, identificabili in script, frame, mappe, schemi, che, nel momento in cui egli si trova in una nuova situazione di apprendimento, svolgono una funzione orientativa, selettiva,

organizzatrice. In particolare, si possono rilevare processi di accrescimento (con l'aggiunta di elementi di arricchimento), di revisione parziale o di ristrutturazione totale degli schemi esistenti;

- inoltre nella costruzione dei saperi confluiscono, oltre che aspetti cognitivi, anche componenti emotivo-affettivi e relazionali; il sapere che ogni soggetto ha, rispetto ad un argomento, porta un'impronta personale, frutto di un'alchimia di molteplici fattori strettamente connessi alle proprie esperienze concrete;

- dai due tratti precedenti deriva come indispensabile il protagonismo dell'alunno: l'apprendimento si verifica e risulta significativo nella misura in cui il soggetto si attiva, si organizza, progetta, si autoregola, riflette, si autovaluta e modifica/integra i propri interventi;

- il protagonismo dell'alunno/studente non sminuisce il ruolo altrettanto centrale dell'insegnante e dei saperi; porta però con sé la necessità di modulare, variare l'insegnamento, ridimensionandone il carattere trasmissivo e sintonizzandolo con gli stili cognitivi, le caratteristiche emotivo-affettive e relazionali, le modalità di apprendimento personali di ogni alunno;

- l'importanza dell'intelligenza pratica: l'azione (l'osservazione e l'imitazione delle azioni altrui) è alla base della conoscenza, come sta emergendo anche a livello di studi neurologici con la scoperta dei neuroni specchio⁶; è importante un circolo virtuoso che parta dall'azione concreta passi alla teoria e ritorni all'azione⁷.

Quale paradigma valutativo?

La concezione di apprendimento sopra espressa influenza non solo la visione, ma anche le modalità concrete di attuazione della valutazione. Si è parlato, a questo proposito, di valutazione autentica, di new assessment⁸, per indicare la necessità di una revisione del paradigma e della prassi valutativa abitualmente adottati dalle scuole.

Guardando retrospettivamente la storia della scuola italiana da metà novecento ad oggi, possiamo individuare alcuni paradigmi valutativi, intendendo con questo termine sia un insieme di valori e concezioni che un complesso di modalità operative:

- Paradigma tradizionale: è stato in auge (e forse permane ancora, almeno in parte) nella scuola fino al termine degli anni '60 del secolo scorso, quando è stato sottoposto a dura critica per il suo carattere selettivo (vedi Don L. Milani, movimento '68 e scuole alternative); si basava/basa sul voto assegnato dal docente in base alla propria sensibilità, ai propri criteri personali; centrali sono, da un lato, i risultati espressi dall'alunno e, dall'altro, il giudizio individualmente espresso dall'insegnante.
- Paradigma docimologico: a metà degli anni '70 ha acquisito una posizione di prestigio (e tuttora, almeno in parte, lo mantiene) la docimologia, basata su una concezione "oggettivistica" della scienza: pertanto, solo i prodotti di carattere cognitivo, i comportamenti terminali, traducibili in oggetti quantificabili e misurabili, vanno presi in considerazione. Strettamente associata ad essa è apparsa la programmazione per obiettivi. Grande importanza viene assegnata ai test oggettivi e alla elaborazione statistica dei risultati, in modo da conferire scientificità alle operazioni ed eliminare, il più possibile, interferenze soggettive⁹.
- Paradigma fenomenologico-ermeneutico: è emerso nel corso degli anni '90, in polemica con il carattere riduzionistico della pedagogia per obiettivi e della docimologia; sostiene un'idea di scienza che tenga conto degli aspetti soggettivi; nella valutazione considera importante l'attenzione verso i processi; critica la misurazione, possibile solo per conoscenze e abilità semplici; enfatizza l'importanza dell'interpretazione e della narrazione, del coinvolgimento dell'alunno e della dimensione intersoggettiva della valutazione¹⁰.

Negli ultimi anni, sulla spinta fra l'altro del pensiero della complessità, è emerso un paradigma valutativo, che chiamerei *ecologico-integrato*, che considera sia risultati che processi, sia aspetti oggettivi che soggettivi, sia qualità che quantità, che ricorre sia alla misurazione che alla promozionalità. Vi è sottesa un'idea di scienza post-galileiana e post-positivistica, che ingloba sia le discipline nomotetiche che quelle idiografiche¹¹.

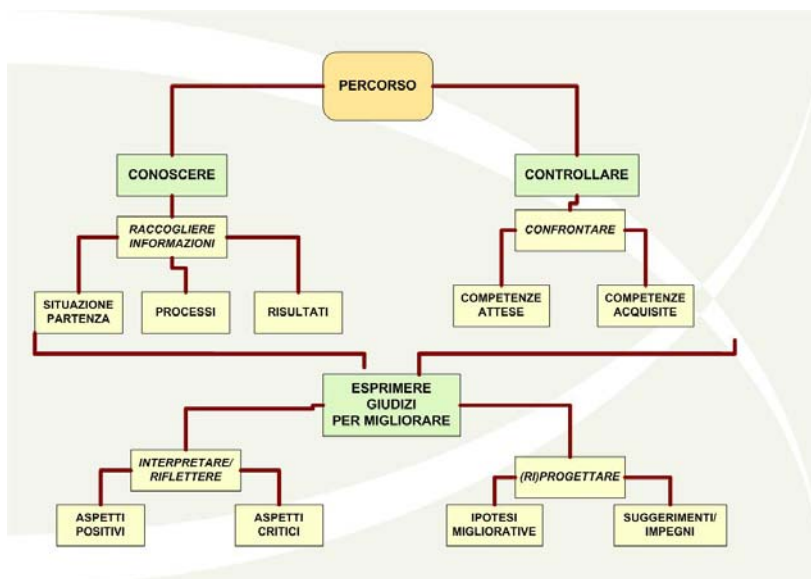
E' a quest'ultimo modello che mi rifaccio nell'affrontare il tema della valutazione.

Come valutare?

Sul piano operativo, risulta importante ispirarsi ai seguenti criteri orientativi:

- **significatività**: l'attività valutativa deve avere un senso non solo per l'insegnante, ma anche per l'alunno; deve risultare evidente che misurare e interpretare sono operazioni necessarie a promuovere la crescita umana e culturale;
- **efficacia**: non basta compiere esperienze significative se non ci si muove dalla situazione di partenza, se non si raggiungono elevati livelli di padronanza delle competenze che si collochino nell'ambito della zona prossimale di sviluppo di ogni alunno/studente;
- **congruenza**: tra il percorso formativo e le operazioni valutative vi deve essere omogeneità di approcci e corrispondenza di dimensioni prese in considerazione;
- **efficienza**: non va trascurato il calcolo dei costi e dei benefici, delle risorse umane, del tempo impiegato e dei risultati;
- **integrazione**: da intendere nei suoi vari risvolti: interazione tra soggetto-oggetto, soggetto-altri soggetti, cognitività-affettività-relazionalità-volitività, processi-risultati;
- **flessibilità**: utilizzo di modalità e di strumenti vari in modo da tenere in considerazione le molteplici dimensioni implicate;
- **trasparenza**: esplicitazione dei livelli di padronanza attraverso appositi strumenti (griglie, rubriche) a disposizione non solo degli insegnanti, ma anche degli alunni/studenti e delle famiglie;
- **condivisione**: coinvolgimento dell'alunno/studente e assunzione da parte degli insegnanti di punti di vista diversi, intersoggettivi.

Le operazioni da compiere (da non considerare in un ordine necessariamente sequenziale) vengono sintetizzate nello schema seguente:



Conoscere

Anzitutto risulta importante conoscere la situazione della classe e le caratteristiche generali di ogni alunno: lo stile cognitivo, il profilo intellettuale, il carattere, le modalità relazionali, le capacità riflessive, organizzative e autogestionali.

Si tratta di una fase importante per potere impostare un insegnamento basato non sull'ipotesi di un alunno standard, ma il più possibile (compatibilmente con il numero degli alunni, delle condizioni organizzative, del tempo...) tarato su misura di ogni singolo soggetto. I rischi di distorsione sono forti: perché si è influenzati da dinamiche di simpatia/antipatia, perché le prime impressioni contribuiscono a formare un'idea del soggetto che poi tende a permanere (effetto Pigmalione), perché le valutazioni relative ad alcuni aspetti (l'abilità linguistica, la frequenza degli interventi spontanei...) possono riversarsi anche sugli altri (effetto alone) del medesimo alunno, perché si è portati a elaborare degli schemi stereotipati che diventano delle "gabbie" da cui risulta difficile uscire/fare uscire gli alunni/studenti, in quanto condizionano gli atteggiamenti e i comportamenti sia degli insegnanti che degli alunni, assumendo la forza, la dinamica della profezia che si autoavvera.

Da qui la necessità, da parte dell'insegnante, di prendere coscienza di tali rischi e di adottare degli accorgimenti che consentano di realizzare un'epoché¹², una sospensione delle proprie precomprensioni, dei pregiudizi, degli schemi prefissati e di comprendere con empatia¹³.

Inoltre, prima di avviare un nuovo percorso di apprendimento, è opportuno fare emergere e valorizzare le esperienze, le conoscenze e le abilità spontanee (o comunque personali) possedute dall'alunno/studente in relazione all'argomento, al dominio culturale prescelto. Tale complesso di elementi, con i relativi legami, costituisce la mappa cognitivo-procedurale dell'alunno che va valorizzata come strumento di ancoraggio per i nuovi apprendimenti, sia che risulti corretta (seppure limitata) o, viceversa, non corretta in misura parziale o integrale. Ignorare le esperienze e le mappe cognitivo-procedurali significherebbe non sfruttare delle risorse possedute (anche se poco adeguate) e non ricorrere ad un fattore essenziale (l'attivismo del soggetto) nell'apprendimento; inoltre ciò che è stato elaborato spontaneamente permane nel tempo, mantenendo una forza - dovuta all'intreccio degli elementi di varia natura (emozionali, affettivi, relazionali, estetici) che confluiscono nelle esperienze, nei vissuti personali - la quale non viene spesso scalfita dagli apprendimenti scolastici che, per il loro carattere generalmente decontestualizzato, rischiano di venire dimenticati, soprattutto se in conflitto con quelli spontanei. Le mappe cognitive elaborate dall'alunno risultano preziose per le successive operazioni valutative, attraverso un confronto tra quelle iniziali, quelle in itinere e quelle al termine del percorso.

Inoltre anche l'azione educativo-didattica va sottoposta a controllo e valutazione, in modo da verificarne l'efficacia, la rispondenza rispetto ai bisogni e alle caratteristiche specifiche di ogni alunno e in modo da prevedere integrazioni e/o variazioni a livello di interventi e stimolazioni.

La conoscenza va poi rivolta ai processi, oltre che ai risultati, che vengono messi in atto dal soggetto colto nella sua integralità. L'attenzione, quindi, va posta non solo sulle prove che vengono predisposte ad hoc come mezzi di vita scolastica, ma anche sulle **attività varie** che vengono svolte durante l'intero percorso.

Pensare di inferire i processi solo dai risultati finali è perlopiù difficile, se non impossibile.

Inoltre, affinché la conoscenza risulti significativa, è opportuno raccogliere informazioni e fissarle tramite appositi strumenti. Le modalità di rilevazione possono avvenire attraverso:

- l'osservazione da parte dell'insegnante;
- lo scambio linguistico (colloquio, dialogo, discussione);
- il pensare ad alta voce da parte dell'alunno;
- la rappresentazione grafica (disegni, mappe, diagrammi) da parte dell'alunno.

Gli strumenti utilizzabili sono:

- carta e penna (o file word e computer): elaborazione di un diario, contenente descrizioni, racconti, rappresentazioni grafiche;
- griglia semi-strutturata con punti di osservazione ritenuti significativi pre-indicati, ma con possibilità di annotazioni libere;
- griglia strutturata con punti di osservazione e ventaglio di possibili risposte pre-indicate.

Le **prove di verifica** possono essere di tre tipi fondamentali:

- strutturate: test oggettivi con domande e risposte (tipo sì/no o multiple) tra cui scegliere;
- semi-strutturate: si tratta di prove con domande strutturate e vincolanti, ma con risposte aperte (ad es. saggi);
- aperte: vi rientrano, ad esempio, le interrogazioni orali, i temi, i problemi.

Più una prova è strutturata più risulta possibile verificare, in modo puntuale, conoscenze o abilità specifiche; nel contempo, però, diventa più difficile cogliere aspetti di carattere qualitativo (ragionamento, creatività...); inoltre, poiché richiede di scegliere tra risposte che sono esplicitate, attiva più che altro la facoltà della memoria, in particolare una memoria di tipo riconoscitivo e non rielaborativo; non consente poi di allenare le capacità espositivo-linguistiche.

Le prove aperte, viceversa, consentono di rilevare aspetti più complessi, abilità connesse a forme superiori di pensiero e sollecitano esposizioni linguistiche elaborate, però possono risultare meno efficaci sul piano delle conoscenze più semplici.

Tutti e tre i tipi di prove, pur risultando utili all'interno di un percorso formativo articolato come cercherò di mettere in evidenza successivamente, evidenziano dei limiti dovuti al carattere prevalentemente riproduttivo delle prestazioni che richiedono. Esse risultano essere mezzi tipicamente scolastici per verificare quanto appreso sulla base di un insegnamento trasmissivo. Un dato che emerge dall'indagine OCSE-PISA è la scarsa capacità, da parte degli studenti quindicenni italiani, di affrontare e risolvere situazioni problematiche aperte. Ci sono forti limiti sul piano delle capacità di transfert e di riutilizzo delle competenze acquisite in forma flessibile e adeguata a contesti nuovi.

Da qui l'importanza di prevedere, soprattutto man mano si progredisce nel percorso scolastico, dei **compiti sfidanti** che pongano situazioni problematiche aperte¹⁴, vicine a quelle che incontriamo nella vita reale, che sollecitino gli alunni/studenti a mettere a frutto le risorse interne via via acquisite e quelle esterne disponibili, in modo personale, creativo e pertinente rispetto a quanto richiesto. Non si tratta, in questo caso, di riprodurre in modo fedele quanto appreso, quanto piuttosto di dar vita, di "produrre" qualcosa di nuovo, partendo da quanto appreso e tenendo conto del contesto.

Non si tratta, certo, di annullare le prove di cui ho parlato precedentemente, che possono, anzi, risultare utili per gli apprendimenti basilari; così come, nel rilevare i limiti di un insegnamento fondamentalmente trasmissivo e il valore di un apprendimento attivo e motivante, non si intendono cancellare in toto la trasmissione, l'esercizio ripetuto più volte, la memorizzazione di concetti, di formule, di procedure.

Chi valuta?

L'attività di valutazione viene naturalmente compiuta dall'insegnante, ma deve coinvolgere anche l'alunno attraverso una sollecitazione ad esercitare e a sviluppare capacità riflessivo-metacognitive. La capacità riflessiva, che consiste nella presa di coscienza e nella capacità di autocontrollo non solo a livello cognitivo, ma anche emotivo-affettivo, relazionale, volitivo, costituisce una componente importante della competenza e, più in generale, della formazione umana e culturale.

Senza la consapevolezza di ciò che è stato o non è stato appreso (e ciò implica un giudizio critico, un'autovalutazione sul proprio operato, sui processi e sui risultati) difficilmente vengono attivati percorsi volti a colmare le eventuali lacune che si presentano nell'apprendimento.

Tale capacità può essere sollecitata, stimolata attraverso varie strategie/strumenti:

- *il dialogo pedagogico* finalizzato a fare emergere i processi mentali, le modalità di apprendimento e di autogestione personali;
- *il monologo* ad alta voce e il monologo interiore come strumenti di autoanalisi e di autodirezione;
- l'utilizzo di *griglie metacognitive* relative allo studio, alla scrittura, al comportamento...

L'azione di scaffolding (supporto) da parte dell'insegnante costituisce un fattore prezioso fino a quando l'alunno/studente non dimostra di avere acquisito un abito mentale riflessivo e autoriflessivo.

Afferma M. Heidegger, in "Essere e tempo", Longanesi, Milano 1976, pp 157-158:

"I modi positivi dell'aver cura hanno due possibilità estreme. L'aver cura può in certo modo sollevare gli altri dalla <cura>, sostituendosi loro nel prendersi cura, *intromettendosi* al loro posto... gli altri possono essere trasformati in dipendenti e in dominati...

Opposta a questa è quella possibilità di aver cura che,

Inoltre risulta importante che la valutazione da parte dell'insegnante venga compiuta anche attraverso il confronto con i colleghi, grazie al quale diventa possibile venire a conoscenza di punti di vista diversi dal proprio che possono arricchire la comprensione dell'alunno/studente, superando gli stereotipi, soprattutto quelli connotati negativamente.

La triangolazione tra punti di vista diversi (insegnante, alunno, team insegnanti) consente di superare i limiti connessi ad una valutazione individualistica, maggiormente esposta alle distorsioni di cui si è parlato più sopra (vedi al paragrafo "Conoscere").

Quando valutare ?

La valutazione non costituisce semplicemente la fase terminale di un percorso educativo; come si è cercato di mettere in evidenza nei punti precedenti, essa risulta necessaria, sia pure con modulazioni/approcci diversi, in tutto l'itinerario: all'inizio per conoscere l'alunno, per fare emergere le sue mappe cognitive-procedurali e quindi per elaborare il percorso educativo-didattico; nella fase intermedia per rilevare e tenere sotto controllo i processi di apprendimento e di insegnamento; al termine per analizzare i risultati e per prospettare azioni migliorative. Pertanto essa assume un andamento carsico, strettamente associato alla sua funzione eminentemente formativa.

Quanto valutare?

Da quanto esposto finora, la valutazione si configura come un'attività essenziale per garantire livelli di padronanza elevati proporzionati alle capacità di ogni soggetto.

Inoltre è stato evidenziato il carattere pervasivo che essa assume: sia nel senso che riguarda le molteplici facce dell'apprendimento (fattori cognitivi, emotivo-affettivi, relazionali, volitivi), sia per il fatto che compare durante tutto il percorso formativo. Tale caratteristica va però filtrata dal buon senso: compiere quanto ho indicato in modo costante, a livello quotidiano, sarebbe

impossibile e probabilmente anche inopportuno: è necessario assegnare tempi adeguati alla rielaborazione e all'assimilazione personale.

Va, pertanto, trovato un giusto equilibrio che consenta di tenere sotto controllo la situazione, ma nello stesso tempo di evitare eccessi soffocanti¹⁵.

Riflessioni finali

Da quanto ho cercato di mettere in evidenza nell'arco di tutto il mio scritto, credo che emerga come la valutazione costituisca un'operazione delicata e fondamentale per il percorso formativo di un alunno/studente. Essa richiede un'analisi, una riflessione attenta delle concezioni tacite presenti negli insegnanti (e negli educatori in generale), sottostanti alle pratiche valutative, in modo da cercare di delineare un nuovo, più comprensivo paradigma valutativo. Questa prospettiva richiede non semplici aggiustamenti, ma una revisione profonda degli attuali modi di insegnare, apprendere e valutare. Probabilmente è necessaria una nuova rivoluzione copernicana che renda l'alunno/studente protagonista, che cioè gli consenta di costruire e autodirigere il proprio apprendimento, all'interno di uno sfondo educativo-didattico che, parafrasando B. Pascal, ricomponga cuore e mente, in un contesto comunitario che favorisca il dialogo, la cooperazione e valorizzi l'intelligenza critico-analitica, l'intelligenza creativa e anche l'intelligenza pratica¹⁶.

Come sintesi finale assumo come metafora per rappresentare le due facce della valutazione (rigore-misurazione e promozionalità-cura) la figura di Don Milani nella veste di educatore.

Da un lato, infatti, egli era molto rigoroso (a Barbiana si studiava anche la domenica e l'estate, la ricreazione era ridotta all'osso); nella *"Lettera ad una professoressa"*, LEF, Firenze 1972, pp. 82-83 troviamo scritto:

*"Noi per i casi estremi si adopra anche la frusta.
Non faccia la schizzinosa... ma butti giù la penna dal registro.
La sua penna lascia il segno per un anno. La frusta il giorno
dopo non si conosce più.
Gianni per quella sua penna "moderna" e perbenino non
leggerà mai un libro in vita sua. Non saprà mai scrivere una
lettera decente".*

Dall'altro a p. 82:

*"... Lottereste per il bambino che ha più bisogno... Vi
sveglireste la notte col pensiero fisso su di lui a cercare un
modo nuovo di far scuola, tagliato su misura sua".*

E ad un amico Don Milani scriveva:

*"... io i miei figlioli li amo, che ho perso la testa per loro,
che non vivo che per farli crescere, per farli aprire, per farli
sbocciare, per farli fruttare".*

Se tutti gli insegnanti fossero animati dal suo rigore ma anche dalla sua attenzione-cura verso gli alunni/studenti, credo che ci troveremmo nelle condizioni ideali per risolvere ogni problema non solo di carattere valutativo ma anche educativo.

-
- ¹ Vedi H. Franta e A.R. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Carocci, Roma 1991.
- ¹ Vedi D. Maccario, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006; M. Castoldi, *Portfolio a scuola*, La Scuola, Brescia 2005; B.M. Varisco, *Portfolio*, Carocci, Roma 2004, M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004.
- ³ Sulle disposizioni mentali molto interessante è il testo di A.L. Costa e B. Kallick, *Le disposizioni della mente*, LAS, Roma 2007.
- ⁴ Vedi P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003, pp. 28-39.
- ⁵ Vedi K.R. Popper, *Conoscenza oggettiva*, Armando, Roma 1975, pp209-219; K. R. Popper, K. Lorenz, *Il futuro è aperto*, Rusconi, 1989, pp 103-130.
- ⁶ Vedi il testo di G. Rizzolatti e C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milano 2006 e il saggio di V. Gallese, *Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica*, in M. Cappuccio, *Neurofenomenologia*, B. Mondadori, Milano 2006.
- ⁷ Vedi il saggio di Y. Engeström, *Non scholae sed vitae discimus. Come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico*, in C. Pontecorvo e A.M. Aiello, *I contesi sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995.
- ⁸ Vedi B.M. Varisco, cit.; M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri, Milano 2003.
- ⁹ B. Vertecchi, *Valutazione formativa*, Loescher, Torino 1976; B. Vertecchi, G. Agrusti, *Laboratorio di valutazione*, Laterza, Bari 2008.
- ¹⁰ Vedi P. Bertolini (a cura di), *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- ¹¹ Vedi M. Lichtner, *La qualità delle azioni formative*, Angeli, Milano 1999, M. Lichtner, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Angeli, Milano 2004.
- ¹² Vedi P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1990; il concetto di epoche è ricavato da E. Husserl.
- ¹³ Vedi E. Stein, *L'empatia*, Angeli, Milano 2002.
- ¹⁴ Vedi M. Comoglio, cit. pp; M. Castoldi, cit. pp 143-152.
- ¹⁵ Su tutto il tema della valutazione si può vedere F. Tessaro, *Valutare per formare... con i Modelli di Lavoro*, in U. Margiotta, *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando, Roma 1997; F. Tessaro, *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma 1997.
- ¹⁶ Su tutti e tre i tipi di intelligenza e su una sottovalutazione di quella pratica da parte del mondo della scuola, si veda R. J. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Le tre intelligenze*, Erickson, Trento 1996; inoltre sul pensiero logico-scientifico e su quello narrativo J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1993; sulla pluralità delle forme di intelligenza H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1993; sull'importanza delle emozioni, fra i tanti pubblicati, D. Goleman, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.