

Guido Armellini,
Intervento al convegno *Chi valuta chi e perché*,
Bologna, 8 ottobre 1995¹

Nella divisione del lavoro che abbiamo concordato con Vita Cosentino, a me tocca affrontare due punti:

a) quale idea dell'insegnare e dell'imparare sta dietro ai nuovi strumenti di valutazione, e più in generale al modello ufficiale della valutazione che giunge alle scuole dal Ministero?

b) quale ruolo viene assegnato all'insegnante in questo processo?

E poi avrei tre spunti di discussione da affidare al dibattito.

Per affrontare il primo punto non vorrei partire dagli strumenti di valutazione delle scuole elementari e medie, per i quali vi rinvio agli articoli che Vita ed io abbiamo accluso alla lettera d'invito a questo incontro. Mi riferisco invece alle scuole "superiori", che sembrano per certi versi più arretrate, perché non hanno subito grossi cambiamenti per quanto riguarda la valutazione, ma incominciano ad essere influenzate da qualche convegno diabolico simile alle schede vigenti nella scuola dell'obbligo.

E' il caso, per esempio, di un progetto che porta un nome titanico, "Prometeo", commissionato dal Ministero della Pubblica Istruzione all'IRRSAE Marche per le scuole che sperimentano i programmi Brocca. Ne ho qui un frammento, costituito da una "batteria" di 100 e passa domande da sottoporre ai ragazzi per verificare il loro livello di partenza dal punto di vista delle abilità linguistiche. Vorrei darvene qualche assaggio.

La "batteria" si apre con una serie di istruzioni rivolte agli studenti, che si concludono con quattro interessanti mosse comunicative:

- non puoi usare dizionari o testi d'altro genere;
- non puoi chiedere spiegazioni all'insegnante;
- non puoi comunicare con i compagni.

Grazie per la collaborazione.

Da questo primo approccio gli studenti possono rendersi conto fin dall'inizio di quale sia il grado e il tipo di collaborazione alla quale sono chiamati dalla scuola.

All'interno del fascicolo ci sono poi domande di questo tipo:

«Con quale espressione pensi che dovrebbe rivolgersi un viaggiatore in un treno ad un altro viaggiatore che ascolta la radio con volume troppo alto?

- a) Non potrebbe abbassarla quella radio?
- b) Può abbassare per favore il volume della radio?
- c) Guardi che il volume della sua radio è troppo alto».

A voi la risposta. E a voi giudicare quale sia l'abilità che una domanda di questo tipo può misurare (in modo "scientifico", naturalmente).

Il fascicolo si conclude con le istruzioni per l'insegnante che deve sottoporre il test ai ragazzi (o i ragazzi al test). Vi si legge tra l'altro che ogni prova deve durare novanta minuti e che l'inizio dovrà essere dato da un segnale, «per esempio: Via!», e la fine da un altro segnale, «per esempio: Alt!». L'intonazione tra ginnica e militaresca implicita in queste istruzioni è rafforzata dal ritorno ossessivo (una decina di volte in due scarse cartelle) del verbo «somministrare», che funge da parola-chiave dell'intero testo. Ma che cosa vuol dire "somministrare"? Il dizionario propone tre significati possibili.

- «Fornire svolgendo una prestazione (es.: somministrare viveri ai poveri, medicine agli ammalati, sacramenti ai moribondi)). Direi che non è il nostro caso.

- «Fornire periodicamente prestazioni di cose dietro pagamento». Neppure questa è la definizione che ci riguarda.

¹ in L. Bianchi, G. Armellini, V. Cosentino, *Chi valuta chi e perché*, Bologna, 1995.

- Poi c'è un terzo significato: «Affibbiare, appioppare (es.: somministrare schiaffoni)».

Giurerei che se interrogassimo le ragazze e i ragazzi che, dopo i "corsi d'accoglienza" (persino l'accoglienza è diventata un corso!), vengono sottoposti al progetto "Prometeo", ci risponderebbero che quest'ultimo è il significato giusto.

Questo lessico bellicoso investe di sé tutto il gergo della valutazione e della programmazione. Pensate a termini come "obiettivo" («Zona verso cui è diretta un'operazione militare per conquistarla; ciò che si vuole colpire con l'artiglieria, con fucili, con bombe e simili»); nel documento di accompagnamento all'ultima scheda di valutazione per la scuola media si parla addirittura di «marcia verso gli obiettivi»), "unità didattica", "batteria di test"; ai quali si possono accostare le parole di matrice economicistica ed aziendalistica: "produttività", "contratto formativo", "indicatore", e via dicendo. Persino le bambine e i bambini non sono più "persone" ma "risorse" umane ("risorse" = «i mezzi di cui si dispone e che possono costituire sorgente di guadagno o di ricchezza»). Membri del consorzio umano ridotti a mezzi: che cosa ne penserebbe il vecchio Immanuel Kant?).

Inutile dire che queste parole non sono neutre. Le parole sono pietre. Il lessico che usiamo tutti i giorni plasma i nostri atteggiamenti rispetto alle cose che facciamo e alle persone con cui ci rapportiamo.

Qual è il denominatore comune che lega il progetto "Prometeo" con i documenti di valutazione delle elementari e delle medie? Credo che sia l'ideologia del controllo. Ci si aspetta che l'insegnante controlli ogni fase del processo di insegnamento-apprendimento, dall'inizio alla fine (il Q1, il Q3 e il Q4 delle schede in uso nelle scuole elementari e medie). Secondo questa visione l'insegnante si deve comportare come un operatore-osservatore esterno al sistema-classe, che inserisce degli input, valuta gli output in uscita, e sulla base del rapporto fra gli input e gli output regola, come un termostato, i tempi e i modi del percorso didattico. Il presupposto su cui si basa questo modello è un'idea rigorosamente unidirezionale dell'insegnamento come trasmissione di un sapere dato: c'è un repertorio di discipline predefinite da far entrare in dosi crescenti nella testa dei ragazzi; si tratta di scandirle in abilità, che siano traducibili in obiettivi, riscontrabili attraverso indicatori e descrittori; compito dell'insegnante è verificare passo per passo' quanto sapete è entrato nella testa dei ragazzi, correndo tempestivamente ai ripari se il percorso non si svolge secondo la tabella di marcia. In un modello di questo tipo non c'è posto per l'imprevisto. L'imprevisto deve essere eliminato, o quanto meno ridotto ai minimi termini. Ma noi che insegniamo sappiamo che l'imprevisto è un ingrediente fondamentale del nostro mestiere. Noi non ci limitiamo ad introdurre degli input e a valutare degli output, gli studenti ci mandano continuamente prepotenti o sommessi segnali che spesso sono del tutto fuori dai nostri progetti e dalle nostre cornici mentali. Da questo punto di vista l'imprevisto non è un incidente di percorso ma una risorsa fondamentale del nostro mestiere. E' l'imprevisto che crea un rapporto bidirezionale fra noi e le persone che abbiamo di fronte, determinando una relazione che non si basa sul controllo unilaterale ma sullo scambio e sulla reciprocità. Non si tratta tanto di trasmettere un sapere dato, quanto di costruire un sapere nuovo, che nasce dall'incontro fra le nostre nozioni, i nostri valori e modelli di mondo, e le nozioni, i valori, i modelli di mondo dei ragazzi e delle ragazze che abbiamo di fronte.

Credo che questo sia un punto importante anche perché oggi la scuola è l'unico luogo in cui i bambini e le bambine, i ragazzi le ragazze, incontrano adulti che non siano i loro genitori. Mi sembra di poter dire, per mia esperienza, che questo incontro avviene, da parte dei ragazzi, sotto il segno di un'iniziale fiducia e curiosità: vorrebbero parlare con noi, sapere come vediamo il mondo. E' chiaro però che, se questa relazione si struttura fin dall'inizio come un rapporto di controllo unilaterale da parte dell'adulto nei confronti del ragazzo, la curiosità e il desiderio scompaiono rapidamente. Inutile dire che questa comunicazione mancata ha molto a che fare con l'attuale "disagio giovanile", e anche col disagio di noi adulti, che è l'altra faccia della stessa medaglia. Forse la nocività più grande del modello ufficiale dell'insegnamento e della valutazione consiste nell'ostacolo frapposto all'incontro fra generazioni, cruciale in questo momento storico, che si verifica soltanto nella scuola.

Posso dunque concludere il primo punto dell'intervento con questa domanda: come pensare a forme di valutazione che per la loro qualità e quantità lascino ampio spazio all'imprevisto, a un autentico incontro fra le generazioni?

Secondo punto: quale ruolo viene assegnato all'insegnante da questa idea della valutazione? I nuovi documenti di valutazione non si pongono soltanto come strumenti di controllo dell'insegnante sullo studente ma anche come strumenti di controllo sull'insegnante. Un controllo che in realtà è del tutto illusorio, perché non verifica se un insegnante è bravo o no, se in classe si comporta bene o no, ma se ha compilato minuziosamente molti fogli di carta e quante cose ci ha scritto sopra. Tutti noi conosciamo presidi e direttori didattici preoccupatissimi della compilazione dei documenti, perché è sui documenti che potrà essere valutata la puntualità e la validità della loro scuola; ma quello che facciamo veramente in classe sembra non interessare nessuno. Questo è un altro aspetto singolare del nostro tempo, che riguarda la scuola ma anche la sanità e altri servizi: sotto la bandiera dell'efficienza e della produttività avanza una burocratizzazione galoppante, che, anziché far funzionare meglio le istituzioni, le rende sempre più costipate e ingovernabili. Nell'incapacità di agire effettivamente sulla qualità del servizio scolastico, ci si concentra sull'elaborazione di meccanismi e procedure sempre più minuziose e macchinose che danno l'illusione del controllo ma non controllano assolutamente niente.

Ciò che invece i nuovi strumenti di valutazione comunicano all'insegnante è una relazione gerarchica: tu incontri ogni giorno a scuola bambini e bambine, ragazzi e ragazze; tu ogni giorno ti dai da fare per insegnargli qualcosa, per valutare il loro apprendimento, eccetera. Ma non compete a te costruire le teorie, i modelli e gli strumenti relativi a questo lavoro; devi limitarti ad applicare ciò che, altri hanno elaborato per te. E chi sono questi altri? i componenti di un ceto buro-pedagogico che non frequenta bambini e ragazzi, non si misura quotidianamente con loro, ma presume di poter teorizzare sui loro modi d'essere e di imparare, ed è convinto di poter insegnare a insegnare agli insegnanti. «Quelli che insegnano pedagogia all'università - scrivevano i ragazzi di Barbiana - i ragazzi non hanno bisogno di guardarli in faccia. Li sanno a mente, come noi si sa le tabelline».

Ne viene fuori un sapere libresco, verboso, autoritario, di stampo pre-galileiano, in cui la teoria presume di poter prescindere dall'esperienza quotidiana. Le cose vanno più o meno così. Nel chiuso di una stanza si elaborano in tutti i dettagli le schede di valutazione e si calano nelle scuole; se si scopre che non producono buoni risultati si dà la colpa all'impreparazione degli insegnanti e si elaborano prontuari, manuali, corsi d'aggiornamento che si traducono tra l'altro in un notevole business per i promotori. Poi magari un ministro si accorge che è proprio la scheda che non può funzionare, e riconosce l'errore; ma ha subito pronta un'altra scheda da calare nelle scuole con la medesima procedura.

Credo che sia importante che noi qui affermiamo che in quanto insegnanti possediamo un sapere, il sapere che nasce dal fare il nostro mestiere e dal ragionarci sopra. Naturalmente la nostra categoria, come tutte le altre, è fatta di persone che lavorano bene e di persone che lavorano male, di persone serie e di persone poco serie. Ma le e gli insegnanti che sono venuti qui anche da molto lontano a loro spese, senza il miraggio di punteggi per far carriera, con l'unico scopo di confrontarsi tra loro, dimostrano di fare il loro mestiere con serietà e con passione, e magari anche con piacere, e con la convinzione che valga la pena di farlo. E' a questo tipo di insegnanti che bisognerebbe chiedere prima di tutto di ragionare sul valutare, di elaborare strumenti efficaci.

Da questa considerazione, che conclude il secondo punto del mio intervento, scaturisce anche il primo dei tre suggerimenti che vorrei proporre per il dibattito. E' un problema che potremmo definire di "politica scolastica": siamo proprio sicuri che sia necessario che dalle Alpi alla Sicilia tutte le scuole italiane adottino identici strumenti valutativi? Se le stesse risorse che il Ministero ha speso per diffondere a tappeto le nuove schede, per organizzare i corsi d'aggiornamento, ecc., fossero state utilizzate per una "campagna sulla valutazione", orientata a far proporre dagli insegnanti diverse forme di valutazione e a promuovere il dibattito e il confronto su

questo tema, probabilmente i risultati sarebbero stati meno sconcertanti, e si sarebbe mosso un primo passo verso un'autentica intersoggettività dei processi valutativi. Anche perché il nostro non è un mestiere che si possa far bene contro voglia. Se il mio lavoro consistesse nel timbrare delle carte e se un superiore mi dicesse: devi mettere dieci timbri di più al giorno altrimenti ti licenzio, potrebbe darsi che, mettendocela tutta, io ci riuscirei. Ma il nostro mestiere è diverso: possono obbligarci a riempire moduli, a fare riunioni inutili, ma non a modellare il nostro rapporto con gli studenti su procedure e strumenti che non ci convincono. E notate che i pochi colleghi che rivendicano la validità dei nuovi strumenti di valutazione, li elogiano perché, a loro dire, avrebbero obbligato gli insegnanti ad utilizzare procedure più rigorose. Personalmente non credo che un insegnante obbligato possa essere un insegnante più bravo. Purtroppo o per fortuna, per ottenere che facciamo meglio il nostro mestiere, bisogna passare attraverso il nostro consenso.

Secondo spunto per il dibattito: valutazione e comunicazione. Nella scuola la valutazione si inquadra in una serie di processi comunicativi. Chi sono i destinatari di questi processi? Di volta in volta gli studenti, le famiglie, gli altri insegnanti della classe e della scuola, le autorità scolastiche. I documenti di valutazione che abbiamo per le mani presumono di rivolgersi a questi diversi destinatari con lo stesso linguaggio. Bisognerebbe invece pensare a codici e anche a canali che siano adeguati di volta in volta allo scopo e agli interlocutori: Il messaggio è diverso se mi rivolgo a uno studente, al suo papà o alla sua mamma, ai miei colleghi e colleghe.

Terzo e ultimo spunto: l'uguaglianza e la diversità.

La valutazione classificatoria che ci viene proposta dagli attuali strumenti valutativi concentra l'attenzione di insegnanti e studenti su quei campi dell'esperienza che ci rendono uguali, perché, se voglio classificare le prestazioni di un gruppo di persone, posso farlo soltanto in relazione a problemi che abbiano una e una sola soluzione, uguale per tutti. Ne possono scaturire due conseguenze opposte ma ugualmente nocive: o si lasciano ai margini del lavoro scolastico quei campi della conoscenza che ci rendono diversi per genere, estrazione sociale, cultura, scelte etiche e religiose, ecc.; e allora resta fuori dalla scuola la parte più importante dell'esperienza umana. Oppure il criterio classificatorio si applica anche a questo campo dell'esperienza, e allora si invade la privacy degli esseri umani che abbiamo di fronte presumendo di poterne misurare "oggettivamente" cose come la curiosità, l'impegno, l'autostima, lo spirito democratico, la formazione dell'identità personale (come viene richiesto dai 01 e dai 04 delle schede), con i risultati deleteri che è facile immaginare. Ecco allora l'ultima domanda che vorrei porre a voi e a me stesso: è possibile pensare a forme di valutazione che non banalizzino le persone riconducendole a un unico modello, ma che le aiutino a crescere nella loro diversità?