

Miseria e nobiltà della valutazione

Guido Armellini

da Buone notizie dalla scuola. Fatti e parole del movimento per un'autoriforma gentile, a c. di A.Lelario, V. Cosentino, G. Armellini, Pratiche, Milano, 1998.

Necessità della valutazione

Una tappa importante del movimento dell'"autoriforma gentile" è stata la lotta contro la paranoia valutativa che ha invaso la scuola negli ultimi anni e ha trovato la sua espressione più ingombrante e grottesca nelle schede di valutazione della scuola elementare e media. Noi però non siamo contro la valutazione in quanto tale, anzi la riteniamo un momento necessario delle relazioni tra insegnanti e studenti, e più in generale tra esseri umani.

La valutazione è necessaria prima di tutto per imparare. Per rendersene conto basta considerare le situazioni di apprendimento extrascolastico: se voglio imparare a guidare, a cucinare una buona torta, a giocare a tennis, mi è utile che una persona più brava di me in questi campi mi dica dove faccio bene e dove sbaglio, e mi aiuti a far meglio la prossima volta. Va tenuto presente naturalmente che le forme di valutazione legate a questi tipi di attività sono diverse da quelle che vigono nella scuola: quando da ragazzo andavo a lezione di tennis sarei rimasto molto stupito se il maestro avesse mandato ai miei genitori una scheda con numeri o lettere per informarli sul mio rendimento tennistico, e magari sulla mia condotta in campo e sul mio livello di dedizione allo sport. Ne deriva un'importante differenza tra le relazioni valutative scolastiche e quelle extrascolastiche: se stiamo imparando a guidare, a cucinare, a giocare a tennis, non nascondiamo i nostri errori, anzi li mettiamo in evidenza perché speriamo che l'istruttore o l'istruttrice ci aiuti a superarli con opportuni suggerimenti; a scuola invece lo sport preferito dagli e dalle studenti è tener nascosti gli errori all'insegnante per evitare voti negativi. Questo atteggiamento rispetto all'errore, che costituisce un serio ostacolo all'apprendimento, ci dice che, se la valutazione in sé è positiva e necessaria per imparare, alcuni modi di valutare possono essere inutili, o addirittura dannosi.

la valutazione nella relazione

Se la valutazione è importante per imparare, è ancora più importante dal punto di vista relazionale. Secondo Paul Watzlavick sotto ogni nostro atto comunicativo c'è un silenzioso e urgente messaggio relazionale che inviamo al nostro prossimo: "ecco come mi vedo". Ed aspettiamo ansiosamente che chi entra in relazione con noi ci mandi un segnale di risposta, un "ecco come *ti* vedo" che potrà tranquillizzarci o inquietarci, ma ci aiuterà comunque a metterci in relazione col nostro interlocutore.

Watzlavick distingue tre tipi di risposta possibile a questo appello muto che palpita in ogni contatto comunicativo tra esseri umani.

La *conferma* ("anch'io ti vedo come tu ti vedi") è una forma di rassicurazione e di rinforzo che coopera positivamente all'accrescimento della consapevolezza di sé e allo sviluppo dell'ecologia della comunicazione: «Senza l'effetto che produce la conferma del Sé (...) vivremo in un mondo privo di tutto fuorché di sforzi tesi sempre a fini utilitaristici, un mondo privo di bellezza, poesia, gioco, humor»².

¹ L'espressione "autoriforma gentile" è stata coniata da Vita Cosentino. Per informazioni sul movimento, è possibile visitare il sito <http://web.cheapnet.it/autoriforma/>.

² P.Watzlavick, J.H.Beavin, D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971, p. 77.

Il *rifiuto* ("non ti vedo come tu ti vedi") può produrre effetti dolorosi, ma presuppone comunque il riconoscimento dell'interlocutore, e a volte può essere costruttivo: per esempio l'insegnante che rifiuta l'autodefinizione di "negato per l'italiano, o per la matematica" da parte di uno o una studente, può contribuire a suscitare una nuova motivazione allo studio di quelle discipline.

La *disconferma* invece non conferma né rifiuta la definizione di sé offerta da chi sta comunicando con noi, ma lo nega come emittente di quel giudizio: l'equivalente verbale di questo terzo tipo di risposta potrebbe essere: «tu non esisti». A differenza della conferma e del rifiuto, la disconferma è un messaggio devastante, che, non dando valore ai sentimenti e ai significati di chi entra in relazione con noi, può condurre a vere e proprie patologie della comunicazione e a una situazione di "perdita del Sé". Un significativo esempio di questo processo comunicativo è offerto dallo stesso Watzlavick attraverso il resoconto di un dialogo tra marito e moglie nel corso di una seduta psicoterapeutica:

Psichiatra: Lei vuol dire che avrebbe bisogno di ricevere da suo marito qualche indicazione per sapere se è contento di quello che fa.

Moglie: Sì.

Psichiatra: Ma suo marito non le fa delle osservazioni, positive o negative che siano?

Marito: E' raro che io le faccia osservazioni...

Moglie: E' proprio raro...

Psichiatra: Allora come - come sa che...

Moglie: Lui fa solo i complimenti. E' questa la cosa che sconcerta... Mettiamo che mi si bruci qualcosa che ho cucinato - lui dice che è proprio "buono, molto buono". Ma se preparo un piatto che è veramente buono, lui ripete la stessa frase: "Buono, molto buono". Gliel'ho detto che non capisco quand'è che è buono - che non so più quando mi critica e quando mi fa i complimenti. Ma lui pensa che i complimenti mi spingano a far meglio, così quando proprio me li merito lui è al sicuro (li fa sempre). Stando così le cose... Il valore dei complimenti l'ho perduto.

Psichiatra: Lei vuol dire che non sa in che rapporti è con una persona che le fa sempre i complimenti...

Moglie: No, io non so più quando è che mi critica e quando sono veri i complimenti che mi fa.³

Da queste considerazioni possiamo trarre due conclusioni: a) che la valutazione non è un elemento isolabile nella relazione, ma la pervade in ogni suo momento; b) che l'assenza di valutazione è una grave forma di squalifica nei confronti della persona che entra in relazione con noi, è come se le comunicassimo che non ci accorgiamo di lei, che non abbiamo nessun vero interesse per ciò che fa ed è.

Anni fa ho conosciuto un ragazzo lievemente spastico che era stato iscritto - è incredibile, ma è così - a un istituto professionale per orologiai, ed ogni anno era regolarmente promosso col sei, indipendentemente dalla sua capacità e volontà di cimentarsi davvero con la riparazione di orologi. Una malintesa forma di compassione per il suo svantaggio, una malintesa idea di uguaglianza, unite alla tentazione sempre presente di evitare serie assunzioni di responsabilità si traducevano in una pesante mancanza di considerazione e di rispetto nei suoi confronti.

³ *Ivi*, p. 79.

ambiguità della valutazione

La valutazione è dunque necessaria, per l'apprendimento e per la relazione; ma la valutazione è anche profondamente ambigua e aleatoria. Restringiamo il campo alla valutazione scolastica e prendiamo in considerazione ciò che avviene in un consiglio di classe riunito per uno scrutinio finale nel corso di una discussione se promuovere o respingere uno o una studente. Alla base di ogni intervento entrano in campo, di solito non dichiarati ma potentemente presenti, due opposti principi: il principio di promozione, che mira prima di tutto a sviluppare le potenzialità di ogni ragazzo e ragazza; e il principio di selezione, che mira prima di tutto a verificare se quel ragazzo o ragazza ha raggiunto le competenze *standard* previste per passare all'anno successivo. A seconda che si privilegi il primo o il secondo criterio, ci si attegga in modo diverso rispetto al problema in esame. Il carattere inconcludente e frustrante di tanti dibattiti tra colleghi e colleghe deriva dal fatto che non ci si riesce a mettere d'accordo su quale dei due principi debba prevalere, e a volte non si è neppure del tutto consapevoli della loro esistenza.

Ma la coesistenza di questi due criteri contraddittori non è l'unico elemento di ambiguità della valutazione. C'è chi ritiene che la valutazione debba vertere principalmente o esclusivamente sul grado di competenza raggiunto nelle discipline di studio, chi invece ritiene che sia il caso di valutare prima di tutto le "capacità", e chi invece mette in primo piano l'"impegno". C'è chi privilegia gli aspetti educativi (gli farà bene o male essere bocciato?), chi quelli burocratici (come metterci al sicuro da eventuali ricorsi?), chi la giustizia distributiva (se tui gli hai regalato mezzo voto, bisogna che gliene tolga mezzo io), chi concepisce la promozione e la bocciatura come fatti eminentemente tecnici e chi pensa all'insegnante come autorità morale che deve dispensare premi e punizioni. E così via.

il cognitivismo *hard*

Di fronte alla soggettività e all'aleatorietà di ogni atto valutativo la pedagogia ufficiale degli anni ottanta (documenti e programmi ministeriali, corsi d'aggiornamento, manuali di didattica) ha concentrato ogni suo sforzo nel tentativo di eliminare le ambiguità. Si è isolato e privilegiato l'aspetto cognitivo a scapito delle componenti affettive dell'apprendimento; la definizione di "obiettivo" come "abilità riscontrabile con una prova" è divenuta la chiave di volta del linguaggio didattico; si sono diffusi a macchia d'olio i test e le "prove oggettive"; la rigorosa verifica dell'acquisizione di abilità predeterminate è diventata il fondamentale criterio regolatore della programmazione.

Ciò che si voleva tagliar fuori era la soggettività di insegnanti e studenti, vista come un ostacolo alla "scientificità" dell'operato della scuola e all'obiettività della pratica valutativa: gli esseri umani erano ridotti a funzioni neutre (*il docente, il discente*) e la figura dell'insegnante veniva formalizzata come quella di 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 valutativo è un'idea rigorosamente unidirezionale dell'insegnamento come trasmissione di un sapere dato, che si può schematizzare in tre concetti base:: a) esiste un repertorio di discipline predefinite da far entrare in dosi crescenti nella testa dei ragazzi e delle ragazze; b) occorre scandirle in abilità, che siano traducibili in obiettivi, riscontrabili attraverso indicatori e descrittori; c) compito dell'insegnante è verificare passo per passo quanto sapere è entrato nella testa del "discente", correndo tempestivamente ai ripari se il percorso non si svolge secondo la tabella di marcia.

L'attenzione di insegnanti e studenti si concentra così su quei campi dell'esperienza che ci rendono uguali, perché solo i problemi che abbiano una e una sola soluzione, uguale per tutti, consentono una classificazione veramente oggettiva e confrontabile dei risultati: restano ai margini del lavoro scolastico quei campi della conoscenza che ci fanno diversi per sesso, cultura, scelte etiche e religiose, eccetera. In altre parole resta fuori dalla scuola la parte più importante dell'esperienza umana.

misurare l'immisurabile?

Negli anni novanta questo cognitivismo *hard* è entrato in crisi grazie alla svolta epistemologica legata all'ermeneutica e all'affermarsi dei "paradigmi della complessità", accolti, col consueto ritardo, dalle riflessioni della pedagogia ufficiale: anche gli esperti ministeriali hanno preso atto che il processo di insegnamento-apprendimento è un fenomeno "complesso", nel quale i fattori cognitivi si intrecciano indistricabilmente con quelli affettivi, psicologici, relazionali e che la netta distinzione tra soggettivo e oggettivo non è "scientifica" come può sembrare a prima vista.

Malauguratamente, la consapevolezza della complessità non si è tradotta in un salutare atteggiamento di umiltà e di senso del limite, ma ha dato il via a uno smodato ampliamento della presunzione del controllo: oltre a misurare le prestazioni relative alla sfera cognitiva, si è pensato che fosse necessario tenere implacabilmente sotto tiro "tutte" le (infinite?) variabili dell'apprendimento: ne sono scaturiti gli ipetrofici strumenti valutativi che conosciamo, e sulla scuola si è abbattuta una vera e propria ossessione della valutazione.

Alcuni anni fa ho avuto la ventura di partecipare a un corso organizzato dal Ministero della Pubblica Istruzione sull'"area di progetto", un'importante innovazione introdotta nelle scuole medie superiori. Ai docenti-*tutor* ingaggiati per trasmettere ai loro colleghi il verbo ministeriale è stata consegnata tra l'altro una scheda orientata a valutare, per ogni alunno o alunna, «il suo comportamento nel lavoro e nel sociale, l'evoluzione del suo modo di rapportarsi con i docenti, la famiglia e i compagni, i valori indotti dai modelli educativi della scuola, della famiglia e della società, la sua visione del mondo, la concezione che l'alunno ha di sé, degli altri, dei compiti che deve affrontare, ecc.». Per valutare una così ampia zona dell'esperienza umana la scheda prevede che ogni insegnante classifichi ogni alunno e alunna, su una scala di cinque livelli, in relazione a un numero impressionante di "indicatori", scaturiti da un disinvolto accostamento di categorie relative alle caratteristiche psicologiche, alle propensioni morali, all'efficienza lavorativa filtrata attraverso l'ideologia e il lessico della Qualità Totale: «Impegno, Attenzione, Organizzazione, Tranquillità, Responsabilità, Flessibilità, Autonomia, Intraprendenza, Rapporti con gli altri, Solidarietà, Moderazione, Conoscenza di sé, Rispetto dell'ambiente, Altro(!)». Naturalmente ogni indicatore è dotato di "descrittori metacognitivi e temperamentali", che dovrebbero consentire all'insegnante di riconoscere inequivocabilmente a quale gradino della scala classificatoria appartenga lo studente valutato.

Così, per prendere il voto più basso in "Solidarietà" bisogna essere perfidi come il Franti di de Amicis: «Non offre spontaneamente la sua collaborazione; è eccessivamente geloso degli strumenti e dei prodotti del suo lavoro; ha un atteggiamento di distacco, se non di ostilità, nei confronti dei deboli e dei "diversi"»; il punteggio massimo spetta invece allo studente che sappia coniugare le doti di San Francesco con quelle di Monsignor Della Casa: «Ha uno spiccato senso di altruismo; prende a cuore le sorti dei suoi simili; ha un atteggiamento di squisita gradevolezza negli scambi interpersonali». Non meno

colorito è il descrittore del livello più basso di "Moderazione": «Quando non osservato, assume pose sguaiate ed eccessive; risponde sgarbatamente ai docenti, ai compagni, ai genitori; ha reazioni violente; è portato all'esagerazione»; a cui fa riscontro, come modello positivo, la descrizione di un monumentale concentrato di ipocrisia: «Gestisce i propri stati emozionali secondo le regole della civile convivenza; non si lascia andare a reazioni violente; non è portato a manifestare pubblicamente sentimenti di ira, invidia, espansività eccessiva». E si potrebbe continuare, con esempi altrettanto allarmanti⁴.

Mi pare che questi esiti grotteschi non siano casuali, ma derivino dall'aver preso sul serio e portato alle estreme conseguenze un'idea onnicomprensiva della valutazione, che pone almeno tre grossi problemi. Il primo riguarda gli e le studenti oggetti della classificazione: proprio perché la valutazione reciproca ha un ruolo fondamentale nella formazione di un essere umano, l'espressione di un giudizio maldestro (per di più presentato come "scientifico") relativo a campi così delicati della personalità può produrre danni gravi in chi lo subisce. Un secondo problema riguarda i soggetti della valutazione: chi ci garantisce che tutti coloro che svolgono il mestiere di insegnante siano in possesso di un grado di «Attenzione, Organizzazione, Tranquillità, Responsabilità, Flessibilità, Autonomia, Intraprendenza, Rapporti con gli altri, Solidarietà, Moderazione, Conoscenza di sé, Rispetto dell'ambiente», tale da consentire loro un giudizio attendibile su questa grandiosa sfilata di qualità etico-psicologiche? per quanto mi riguarda, devo confessare che ho parecchi dubbi sul *mio* grado di autocoscienza: non so come potrei presumere di misurare decentemente quello di qualcun altro. Terzo problema: se anche un insegnante si ritenesse capace di sottoporre tutti i ragazzi e le ragazze che ha di fronte a questa minuziosa classificazione, dovrebbe passare tutte le sue giornate ad osservarne i comportamenti, classificarli, tradurli in lettera o in numero; poiché questo, ovviamente, non è possibile, una scheda di questo tipo è un'implicita esortazione alla menzogna.

ridurre il danno

La presunzione di poter misurare e addirittura quantificare ciò che il nostro prossimo ha nella testa e nel cuore è in ultima analisi una conseguenza di quell'impostazione epistemologica che Heinz von Foerster chiama «ignoranza di secondo grado», consistente nel «non sapere di non sapere»⁵: una carenza che è molto più grave dell'«ignoranza semplice», e che può condurre a compiere in ottima fede azioni perniciose per se stessi e per la comunità. L'unico antidoto a questo diffuso malanno è, secondo Von Foerster, «una teoria della conoscenza che sia conscia della vastità della nostra ignoranza».

⁴ , Come molte innovazioni didattiche degli ultimi decenni, questa scheda di valutazione oggi è caduta in disuso, ma la mentalità che la informa è ben viva. Così il più recente progetto di riforma della scuola (la cosiddetta "riforma Moratti") prevedeva che ogni alunno, dai 3 ai 18 anni, dovesse essere accompagnato da un «apposito portfolio delle competenze», che comprendesse, oltre alla scheda di valutazione, relativa ai crediti formativi, una «scheda di orientamento» contenente «prove scolastiche significative», «osservazioni dei docenti sui metodi di apprendimento del ragazzo», «commenti su lavori personali ed elaborati significativi», «indicazioni che emergono da un questionario attitudinale compilato da ciascuno studente», «qualità e attitudini del ragazzo, individuate negli incontri insegnanti-genitori, anche grazie all'aiuto di appositi questionari», «indicazioni che emergono da un progetto personale di vita, elaborato dallo studente e consegnato al docente». Indipendentemente dalle eventuali buone intenzioni, una scuola affetta da delirio di onnipotenza, animata dalla presunzione di poter misurare e certificare "tutto" di una creatura umana, interpreta la valutazione come un'arma puntata contro la privacy, la responsabilizzazione e l'autostima delle ragazze e dei ragazzi che la frequentano.

⁵ «(...) la Grecia ci fa venire in mente (...) quell'affermazione di Socrate: "So di non sapere!". A me verrebbe da dire: "Io so di non sapere, ma molti non sanno nemmeno quello!" Qui è l'inizio della conoscenza. Ma come si fa a sapere di non sapere? Non è affatto facile; è molto più facile non sapere di non sapere. Come si accede al sapere di non sapere a partire dal non sapere di non sapere?» (*Inventare per apprendere, apprendere per inventare*, in P. Peticari, M. Sclavi, a c. di, *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano, 1994).

Nel campo della valutazione scolastica la consapevolezza degli enormi limiti del nostro sapere sul mondo e sugli esseri umani dovrebbe spingerci prima di tutto a cercare di limitare i danni che possono scaturire da un giudizio maldestro, facendo una netta distinzione tra ciò che è misurabile (se non "oggettivamente", almeno con un alto grado di consenso intersoggettivo), e ciò che non lo è. Da questo punto di vista è fondamentale distinguere due diversi tipi di valutazione: una cosa è la valutazione unidirezionale che classifica, sanziona, istituisce gerarchie, e si esprime con la perentorietà della parola scritta e l'apparente oggettività della quantificazione (non importa che si tratti di lettere, numeri o aggettivi); una cosa diversa è la valutazione che investe ogni momento della relazione, e può essere informale, orale, dichiaratamente provvisoria e approssimativa, continuamente sottoposta a revisione e negoziazione grazie alla scelta di forme comunicative dialogiche e bidirezionali.

Di questi due tipi di valutazione, il primo è adatto a valutare prestazioni e non esseri umani, prestazioni semplici e non capacità complesse. Se voglio verificare se e quanto Pierino sia capace di riconoscere gli aggettivi, posso sottoporgli, in diversi momenti cronologici e psicologici, un *test* mirato a misurare questa abilità; se tutte le volte l'esito della prova sarà negativo, potrò scrivere con una certa tranquillità su un foglio o su una scheda che "nella situazione attuale Pierino non riconosce gli aggettivi in un testo dato". Ma se mi chiedo *perché* Pierino non riconosce gli aggettivi, le cose cambiano: quanto più le capacità da misurare si fanno complesse, tanto meno i procedimenti valutativi unidirezionali possono considerarsi attendibili e legittimi. Non basterà certamente una nutrita batteria di *test* di comprensione, e neppure il tipo di osservazioni che un insegnante può esercitare in una classe, per sentenziare irrevocabilmente che Pierino "non comprende". Per non parlare di abiti mentali o caratteristiche intrapsichiche come "la percezione ed immagine di sé", l'"autostima", la "curiosità", il "senso di responsabilità", il "pensiero critico", la "partecipazione alla convivenza democratica", l'"impegno a capire, progettare e operare costruttivamente".

Un'idea della valutazione che tenga conto della vastità della nostra ignoranza imporrebbe di ridurre drasticamente lo spazio (materiale e mentale) dedicato alle forme valutative unidirezionali, classificatorie, limitandole all'accertamento delle abilità più elementari, con la cura costante di evitare giudizi che producano danno alle persone e alle relazioni. Negli ultimi anni il gonfiamento quantitativo e qualitativo delle schede e degli strumenti di valutazione ne ha accentuato il valore simbolico, facendoli diventare quasi il momento centrale e culminante della vita scolastica; penso invece che bisognerebbe utilizzare strumenti di certificazione che, anche per l'esiguità delle loro dimensioni, esibiscano la loro secondarietà e marginalità rispetto all'avventura dell'apprendimento.

per una valutazione dialogica

Questo non significa naturalmente che l'insegnante debba rinunciare a valutare cose come l'impegno, le emozioni, le passioni e le idiosincrasie, le caratteristiche psicologiche e le propensioni morali di alunni e alunne, che sono gli aspetti più delicati ed importanti della relazione educativa e le condizioni fondamentali dell'apprendimento. In questo campo però dovrebbe vigere il secondo tipo di valutazione: se mi pare che Pierino si stia impegnando poco nello studio, posso sottoporre questa mia impressione a colleghi e colleghe, ai genitori, ma soprattutto a Pierino, per costruire cooperativamente un'interpretazione dei *suoi* comportamenti e del *mio* disagio rispetto ad essi. A differenza della precedente, questa forma di valutazione parte dalla consapevolezza dell'ignoranza di chi valuta: l'insegnante mette apertamente in gioco la sua soggettività, ha un atteggiamento di curiosità e di rispetto di fronte all'alterità di chi gli sta di fronte, non si propone di classificare unilateralmente un essere umano ma di impostare un dialogo sulla

qualità delle relazioni reciproche. In altre parole, se voglio valutare correttamente Pierino (il suo impegno, i suoi interessi, le sue emozioni) bisogna che mi metta nelle condizioni di imparare qualcosa da lui, conferendo un andamento circolare e bidirezionale al gioco "ecco come mi vedo" / "ecco come ti vedo".

Una tabella può schematizzare alcune differenze fondamentali tra i due tipi di valutazione⁶:

valutazione classificatoria	valutazione dialogica
prende in considerazione una sola variabile alla volta: <i>un'</i> abilità di <i>uno/una</i> studente.	prende in considerazione le relazioni: almeno <i>due</i> esseri umani e le loro azioni reciproche.
considera la soggettività e le emozioni dell'insegnante come elementi di disturbo	considera la soggettività e le emozioni dell'insegnante come risorse.
si può tradurre in schemi e modelli standardizzati	non si può tradurre in schemi e modelli standardizzati
predilige la forma scritta	predilige l'oralità
si svolge in momenti specifici e predeterminati	si svolge quando lo sviluppo della relazione lo richiede
l'insegnante è concepito come un osservatore esterno a ciò che sta valutando.	l'insegnante è concepito come una parte di ciò che sta valutando.
si basa sulla logica del <i>feed-back</i> .	si basa sulla logica del <i>teach-back</i> .

Il secondo tipo di valutazione non si presta, per la sua intrinseca informalità, ad essere verbalizzato su documenti ufficiali, né ad essere minuziosamente regolamentato da circolari ministeriali; dunque sembra non avere spazio né valore in una scuola basata sul controllo burocratico delle procedure. In una scuola "sregolata", centrata sulla libertà e l'imprevedibilità della relazione, è un ingrediente insostituibile, che dà sapore e senso all'esperienza dell'imparare e dell'insegnare. «Ciò che veramente conta - ha scritto Irwing Thompson - non può essere contato»⁷; può però essere *raccontato*, da diversi angoli di visuale, e valutato cooperativamente.

⁶ Riprendo e rielaboro alcuni spunti di M.Sclavi, *Sulle situazioni in cui per individuare i pregiudizi è necessario un approccio costruttivista, per descriverli l'immaginazione etnografica e per combatterli una metodologia umoristica*, relazione al Convegno *Il pregiudizio. Teoria e ricerche*, Università di Calabria, 7-8 ottobre 1994.

⁷ da W.I.Thompson, *Le implicazioni culturali della nuova biologia*, in W.I.Thompson (a c. di), *Ecologia e autonomia*, Feltrinelli, Milano, 1988, pp. 33-52; la cit. alla p. 51.

Tre “punti caldi” della valutazione

In questo intervento vorrei considerare il problema della valutazione dal punto di vista del mestiere dell'insegnante. Ritengo infatti che ci siano aspetti del valutare e dell'essere valutati che trovano la loro misura nella concreta relazione tra esseri umani che si instaura ogni giorno nelle aule scolastiche più che nell'adesione a questo o quell'orientamento del pensiero pedagogico e filosofico. Mi limiterò ad accennare a tre “punti caldi” della valutazione, emersi dalla mia pratica di insegnante e di essere umano che vagabonda per le scuole, confrontando la propria esperienza con quelle di colleghe e colleghi.

1. Il tutto e le parti

Uno strumento valutativo diventato quasi obbligatorio nelle scuole di ogni ordine e grado, e avvolto da un'aura di indiscussa scientificità, è la cosiddetta “griglia”: prima di correggere un elaborato si individuano una serie di indicatori a ciascuno dei quali si attribuiscono un punteggio massimo e un punteggio minimo; la valutazione complessiva risulterà dalla somma dei punteggi relativi a ciascun indicatore. Il risultato è che, nove volte su dieci, il punteggio così ricavato non corrisponde all'idea complessiva che l'insegnante (o la commissione d'esame) si è fatta di quell'elaborato. Avviene allora che si dà qualche ritocco qua e là, aggiungendo o togliendo punti a questo o quell'indicatore, per far tornare i conti. Se consultassimo sulla questione un docimologo ministeriale, certamente deplorerebbe questo processo di aggiustamento come approssimativo e impressionistico, e avrebbe le sue ragioni.

Ma è proprio così indiscutibile che la valutazione più scientifica e attendibile è quella analitica, basata sulla somma di valutazioni parziali, svolte separatamente, e non quella olistica, che considera l'oggetto valutato come un tutto, da giudicare nel suo complesso? La mia opinione è che, nell'esercizio della valutazione scolastica come in numerose altre operazioni relative tanto alle scienze umane quanto alle scienze naturali, il tutto non sia equiparabile alla somma delle parti, e che la parcellizzazione della valutazione, anziché fornire risultati più attendibili e confrontabili di un approccio globale, produca un effetto di distorsione e di disturbo, aggravato dalla presunzione di oggettività. Basta considerare la più ovvia (apparentemente) delle operazioni preliminari: l'attribuzione del punteggio minimo e massimo relativo a ciascun indicatore. La decisione aprioristica che quella variabile debba “pesare” più o meno di quell'altra è già in sé un atto astratto e arbitrario: l'esperienza concreta dimostra che la maggiore o minore rilevanza e complessità delle diverse competenze messe in campo dagli studenti emerge spesso soltanto *dopo* che gli elaborati sono stati corretti, e che in ogni elaborato una specifica competenza può avere un peso diverso in relazione alle altre, a seconda dell'impostazione che ogni studente ha dato al suo compito.

Questo non significa naturalmente che, nel valutare, ogni insegnante debba affidarsi all'arbitrarietà delle sue idiosincrasie e impressioni personali, senza esplicitare, discutere, condividere i suoi criteri. Semplicemente, l'esplicitazione, la discussione, la condivisione non si appoggeranno a dosaggi aprioristici, a calcoli aritmetici, a quantificazioni standardizzate, ma a criteri generali, costruiti cooperativamente a partire dall'esperienza, per i quali vale, più che l'oggettività della dimostrazione, l'intersoggettività dell'argomentazione. Nulla vieta che, in questo processo, si faccia riferimento a un repertorio di indicatori, a patto che essi siano utilizzati come promemoria, strumenti di regolazione *a posteriori*, punti di riferimento per “tarare” la soggettività inevitabile in ogni valutazione, e non come garanti di una presunta oggettività, garantita dalla frammentazione dell'oggetto valutato.

Sulla stessa filosofia atomizzante si basa il meccanismo valutativo dell'esame di stato, imperniato sull'addizione di punteggi parziali (credito scolastico + tre valutazioni delle prove scritte + valutazione del colloquio + eventuale *bonus* della commissione nel caso di

prestazioni eccellenti). Anche in questo caso l'esperienza dimostra che il tutto *non* è uguale alla somma della parti: addizionando numeri riferiti a grandezze di natura disomogenea, misurate con criteri disparati (voti di temi, "saggi brevi", colloqui; punteggi di test; medie di voti finali aumentate o diminuite in considerazione di fattori come la "partecipazione" e l' "impegno"; punteggi legate ad attività sportive o di volontariato...), si compie un'operazione matematicamente indebita, che ottiene il risultato opposto a quello che vorrebbe proporsi: sommando le pere coi fichi secchi, l'arbitrarietà e l'inconfrontabilità dei risultati, anziché diminuire, aumentano a dismisura.

Così, non diversamente dall'utilizzo pedissequo delle "griglie" di correzione, gli automatismi aritmetici dell'esame creano situazioni che fanno a pugni con il buon senso didattico. Consideriamo per esempio il caso di un ragazzo che abbia sempre ottenuto ottimi risultati scolastici e, nel corso dell'esame, abbia un tonfo improvviso, dovuto a vuoti di memoria, problemi emotivi o altri fattori analoghi: è chiaro che, in una situazione simile, la considerazione del suo rendimento precedente dovrebbe avere un peso molto più rilevante del 20% previsto dalla normativa. Al contrario, se uno studente, dopo due anni di profitto scadente, nel corso dell'ultimo anno avesse acquisito pienamente le competenze richieste, i risultati del terzultimo e del penultimo anno dovrebbero avere un rilievo minimo: in presenza di un buon risultato dell'esame, sarebbe palesemente insensato far pesare su di lui i "debiti" precedenti.

Conclusione: bisognerebbe lasciare alle e agli insegnanti l'onere di una valutazione globale, senza imbrigliarla nel meccanismo aritmetico della somma. Questo non impedisce di far riferimento a prove "oggettive"; l'importante è non confondere la misurazione con la valutazione. La situazione dell'insegnante che valuta uno studente è simile a quella del medico che deve definire le condizioni di salute di un suo paziente: l'apporto dei dati risultanti dagli esami di laboratorio può essere un punto di riferimento fondamentale, ma la diagnosi consisterà in una *interpretazione* dei dati, non nella loro combinazione matematica!

2. Oggettività e complessità

Si mette così in discussione un secondo caposaldo del pensiero dominante sulla valutazione: che un atto valutativo sia tanto più attendibile quanto meno reca la traccia della soggettività degli esseri umani che lo hanno prodotto. La mia opinione è specularmente opposta: una valutazione risulta tanto più seria, utile per il valutato, confrontabile con altre, quanto più l'apporto della soggettività del valutatore o dei valutatori è consapevole ed esplicito. In altre parole, l'oggettività non mi sembra una garanzia di trasparenza e di equità, ma una riproposta particolarmente subdola del dogmatismo, un alibi per chi non vuole assumersi la responsabilità delle sue scelte. Come genitore, oltre che come insegnante, ho potuto constatare che nessun docente è tanto pericoloso per l'apprendimento, l'autostima e l'igiene mentale suoi studenti quanto quello che presume che le sue valutazioni siano "oggettive".

Oltre ad essere inevitabilmente presente nella scelta di ciò che valga la pena valutare, e di ciò che nella valutazione debba pesare di più o di meno, la soggettività dell'insegnante è chiamata in causa anche nel momento in cui deve decidere se la risposta data dallo studente sia giusta o sbagliata, convincente o inaccettabile. Questo avviene in misura diversa a seconda del tipo di domanda. Di fronte a domande che vertono sul possesso di conoscenze elementari del tipo: "Dov'è nato Giacomo Leopardi?", il criterio di verità è talmente solido e condiviso che persino io sarei quasi disposto a scomodare la parola "oggettività". Qualcosa di simile può accadere per singole abilità del tipo: "Individua gli *enjambements* nel testo dell'*Infinito*". Ma se le domande vertono su competenze complesse, che richiedono allo studente di mettere in campo strategie non riconducibili a un unico procedimento *standard* (p. es. "Analizza il testo dell'*infinito*"), la soggettività del valutatore è inevitabilmente chiamata in causa. Per non parlare

delle consegne che fanno esplicitamente appello a interpretazioni o giudizi dell'esaminato ("Che cosa può significare, per noi oggi, l'opera di Leopardi?").

Per dirla in termini generali: quanto più la prestazione richiesta è banale ed elementare tanto più se ne può accertare "oggettivamente" la correttezza; quanto più le operazioni valutate sono complesse, tanto meno oggettivo può essere l'apprezzamento. Conclusione: se vogliamo essere massimamente "oggettivi", dobbiamo limitarci a verificare il possesso mnemonico di nozioni, o la capacità di svolgere mansioni meramente addestrative; se invece vogliamo vagliare la capacità di far uso di processi di analisi, sintesi, critica, invenzione (ciò che il didattichese attualmente in uso designa con la parola "competenza"), dobbiamo rinunciare apertamente a ogni presunzione di oggettività.

Da questa consapevolezza dovrebbe scaturire il principale correttivo all'arbitrarietà valutativa, che non sta nell'uso di marchingegni tecnicistici o di intricati congegni matematici, ma nell'etica del valutatore: che consiste prima di tutto nella consapevolezza del limite (non si può "valutare tutto"; quanto più ci si avvicina alla valutazione di capacità complesse, atteggiamenti, modi di essere, tanto più occorre tener conto della relatività del proprio giudizio, ed esprimerlo nella forma conseguente); e in secondo luogo nella ricerca dell'intersoggettività, basata sull'esplicitazione dei criteri adottati e sul confronto aperto e paziente con gli altri esseri umani coinvolti nel processo valutativo.

3. Presupposti e prerequisiti

Un terzo caposaldo del pensiero dominante sulla valutazione è costituito dal binomio obiettivi/prerequisiti, su cui si dovrebbero fondare l'efficacia della programmazione didattica e il successo del processo di insegnamento-apprendimento. Per dirla con Gaetano Domenici, massimo teorico della "didattica modulare":

Quanto più la definizione degli obiettivi di apprendimento di un percorso formativo e dei relativi prerequisiti cognitivi risulta precisa e analitica, tanto maggiore è la probabilità di ottenere in uscita esiti di alta qualità.

Questa immagine perfettamente razionale, controllabile e trasparente dell'insegnamento-apprendimento si basa su tre presupposti: a) che il cammino della conoscenza sia lineare e univoco; b) che tra gli esseri umani coinvolti nel processo formativo vengano presupposti comuni su che cosa valga la pena di imparare e come; c) che di conseguenza le strategie cognitive di ogni studente siano perfettamente trasparenti e controllabili da parte dell'insegnante. Si suppone che ogni discente, per raggiungere un certo obiettivo O, debba necessariamente passare attraverso un ben definito prerequisito P; e che il docente, avendo raggiunto sul rettilineo della conoscenza un traguardo di gran lunga più avanzato dei suoi alunni, possa diagnosticare con la massima oggettività e precisione la situazione di partenza di ciascuno, per condurlo passo passo dal punto P al punto O, che a sua volta fungerà da prerequisito per la conquista di un nuovo obiettivo.

Il modello è indubbiamente rassicurante, ma ha il difetto di essere astratto. L'esperienza ci dice infatti che le giovani generazioni organizzano il loro modo di impadronirsi della realtà in base a percorsi, criteri di valore, orizzonti di senso, modelli di comportamento molto diversi da quelli seguiti dalle generazioni adulte. E' una svolta antropologica a cui sono stati dedicati negli ultimi anni studi di grande interesse⁸, che consentono di inquadrare i problemi dell'educazione in una prospettiva meno semplicistica, e più rispettosa della loro complessità: ciò che rende particolarmente difficile la trasmissione dei saperi e dei valori codificati alle ragazze e ai ragazzi di oggi non è tanto una loro mancanza di conoscenze e competenze di base (*prerequisiti*), quanto la profonda diversità delle loro finalità, modalità e strategie cognitive (*presupposti*). In altre parole: l'incontro fra insegnanti e studenti non è semplicemente un incontro fra livelli di conoscenza, ma tra

⁸ Dai materiali approntati dall'Università degli Studi di Roma Tre, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, per i corsi di formazione ai docenti dei "licei tecnici":

⁹ Tra i libri più recenti, cfr. R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che si stanno perdendo*, Laterza, 2000), che contrappone l'"intelligenza simultanea" tipica delle nuove generazioni all'"intelligenza sequenziale", sulla quale si basa il modello codificato della trasmissione del sapere.

esseri umani caratterizzati da orizzonti culturali differenti, che devono prima di tutto cercare un contesto comunicativo condiviso, attraverso la costruzione di presupposti comuni.

Se le cose stanno così, non basta che l'insegnante si ponga come inossidabile controllore di prerequisiti cognitivi e cronometrico programmatore di percorsi didattici attraverso i quali far passare i suoi studenti. Più che un trasmettitore di conoscenze/competenze/capacità, dovrà essere un "esploratore di mondi possibili"¹⁰, capace di affacciarsi sull'alienità degli orizzonti dei suoi "barbari" interlocutori, per costruire insieme a loro un modello di mondo che nasca dall'incontro fra il sapere canonico e la nuova domanda di senso, le nuove strategie cognitive, i nuovi orizzonti d'attesa che essi esprimono. E gli studenti non gli interesseranno solo per ciò che *non* sanno e che lui sa, come *minus habentes* che devono essere aiutati a fare qualche passo avanti su un percorso preconstituito; ma come "esperti di altre forme di vita", esseri umani che sanno e pensano cose che lui o lei *non* sa e *non* pensa, con i quali dialogare e costruire cooperativamente un cammino di conoscenza.

In questo contesto la valutazione non si pone come semplice accertamento del raggiungimento o meno di traguardi predeterminati, ma come processo bidirezionale, dialogico, in gran parte orale ed informale, aperto all'imprevisto e al *teach-back* proveniente dagli studenti.

Ne scaturisce una profonda differenza tra il concetto di valutazione come momento fondamentale di scambio comunicativo tra esseri umani, necessario per l'apprendimento e per la qualità della relazione; e quello di certificazione, come attestazione ufficiale del possesso di conoscenze o competenze. L'ideologia didattica dominante negli ultimi anni ha enfatizzato il secondo concetto a scapito del primo, producendo una vera e propria ossessione della certificazione, che rischia di capovolgere il naturale rapporto tra fini e mezzi in campo educativo: anziché preoccuparsi di conoscere i suoi studenti, di insegnare loro cose significative, di aiutarli a pensare con la propria testa, l'insegnante è indotto ad uniformarli fin dall'inizio dell'anno a prove di verifica sempre più invadenti e ipertrofiche. Col rischio di ottenere i risultati oggi unanimemente deprecati nei paesi dove da anni si applica la didattica presa a modello dai nostri buro-pedagogisti: un sistema scolastico tanto concentrato nell'addestrare le ragazze e i ragazzi a riconoscere le risposte giuste nei test, da dimenticarsi di coltivare le loro capacità di pensiero e di immaginazione.

¹⁰ Traggo il concetto e la definizione da M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Pescara - Milano, 2000.