

BUONE NOTIZIE DALLA SCUOLA

CHI VALUTA CHI di Vita Cosentino

Una direzione di ricerca

Nella valutazione ciò che si misura è la *qualità della relazione*. Su quest'idea tra me e Guido Armellini c'è stata una coincidenza che ha permesso, pur venendo da percorsi completamente differenti, un agire politico comune. Armellini, infatti, nel '94 nel libro "Il senso dell'imparare" scriveva: *"Humberto Maturana ci ha detto che quando parliamo dell'intelligenza di una persona non stiamo parlando di qualcosa che possiamo esaminare dentro la sua testa, ma della qualità della relazione che abbiamo con lei, quindi ogni insegnante che valuta la prestazione di un alunno, sta valutando se stesso che matura quella prestazione, il suo giudizio più o meno positivo non giudica lo studente, ma la relazione che lui intrattiene con quello studente"* (pag 134).

Proprio negli stessi mesi io arrivavo alla medesima conclusione nel convegno "La misura del vivente", organizzato da Ipazia e dall'autoriforma dell'università, convegno che metteva in discussione il criterio classificatorio come criterio di scientificità applicabile al vivente. E' una coincidenza che ritengo casuale e non casuale.

È casuale perché non ci conoscevamo neppure, ma non lo è perché testimonia che oggi si è aperta una direzione di ricerca in cui il pensiero femminile di questi anni, cioè il pensiero della differenza, per il fatto stesso di andare alla radice delle cose e di pensare soprattutto la relazione e il simbolico, si incontra, ha possibilità di scambi con alcuni filoni della ricerca scientifica. Cito Maturana che è un autore che ho conosciuto tramite Guido Armellini, però posso anche citare, ad esempio, Bruno Bettelheim che si occupava di piccoli e piccole pazienti e che, in polemica aperta con l'applicazione del criterio classificatorio al vivente, dichiarava come criterio di scientificità *"Il paziente va trattato come un ospite di riguardo in casa nostra"* oppure Basaglia che ha esplicitamente messo in discussione l'applicazione di modelli standard e di risposte precostituite ai malati di mente e sosteneva la necessità scientifica della risposta uno per uno. Il nostro lavoro sulla valutazione scolastica sta dentro questa direzione di ricerca più grande.

Un'exasperata applicazione del metodo classificatorio stava infatti alla base della scheda di valutazione introdotta l'anno scorso sia nelle scuole elementari che nelle scuole medie, poi ritirata all'inizio di quest'anno. Proprio l'opposizione ai "nuovi strumenti di valutazione" è stata la prima iniziativa politica del movimento dell'Autoriforma gentile. Abbiamo contrastato questi farraginosi marchingegni didattici proponendo di aprire a nuove torme di valutazione, più colloquiali, amichevoli e comprensibili (nota 1).

Il metodo classificatorio installa una pretesa di totale misurabilità degli esseri viventi. Tutto è misurabile, non solo, per es., se uno studente o una studentessa riconosce il complemento oggetto eppure risolve le equazioni di secondo grado, ma anche l'interesse, la curiosità, la solidarietà, basta trovare gli indicatori, gli obiettivi e le prestazioni che vi si riferiscono. Una questione su cui noi stiamo ancora lavorando - e che comunque affermiamo con molta chiarezza - è il fatto che non è vero che gli esseri umani sono interamente misurabili, anzi bisogna precedere ad un restringimento del campo del misurabile. Se è facile misurare per es. la conoscenza d'alcuni aspetti della matematica o della grammatica italiana, già la misurazione di un testo scritto personale, è molto più difficile ed è addirittura indebito pensare di misurare l'interesse, la curiosità, ecc.

La pseudoscientificità della misurazione oggettiva permette un "tirarsi fuori" dalla responsabilità e dall'ansia connesse con il fatto che tra esseri viventi la valutazione è un processo che non lascia indifferenti, ma coinvolge emozioni e aspettative (inoltre ha delle ricadute sociali ancora di un certo peso). La valutazione non è mai oggettiva perché chi valuta è all'interno e non all'esterno della relazione e ciò che dice e ciò che fa provoca una risposta che modifica l'assetto della relazione stessa e che a sua volta determina un'altra risposta che modifica, e così via in un continuo rimando.

Classificazione versus relazione

Oggi nelle scuole stiamo assistendo a un'inversione di tendenza, la scheda di valutazione con le lettere A,B,C,D,E, è stata sostituita dal Ministero con una più semplice, accompagnata da una circolare di solo due paginette che hanno il merito di introdurre una distinzione tra la funzione certificativa, cioè

certificare un risultato, e la funzione comunicativa, cioè sul come informiamo le famiglie. Distinguere questi due momenti è importante, perché permette di riconoscere alla comunicazione con madri e padri un ruolo ben più ricco della semplice certificazione dei risultati. Per es. nella mia scuola stiamo tentando forme colloquiali con le famiglie che superino quello che lo chiamo il "confessionale". Questa modalità intatta è uno dei fattori per cui non si comunica tra scuola e famiglia, perché la interiorizza. Invece si possono fare dei colloqui in cui, per es. c'è la partecipazione di più insegnanti per permettere più punti di vista, possibilmente la presenza sia della madre che del padre, e in cui anche il ragazzo o la ragazza, se vuole, può essere presente. Nessuna legge lo vieta. Il colloquio può diventare anche un momento in cui la scuola ascolta, in cui la scuola chiede informazioni alla famiglia per arricchire il quadro della sua conoscenza di un allievo o di una allieva. Anche questo però è solo un piccolo espediente e fallisce se non c'è disponibilità all'ascolto.

La certificazione dei risultati a scuola è molto enfatizzata fino ad esserne l'essenziale e suscitare comportamenti conseguenti in studenti e studentesse. Importante non è conoscere, è prendere la sufficienza. Induce alla compiacenza, a nascondere l'errore, alla finzione. Anche chi insegna continua a identificare, far coincidere o ridurre l'intera valutazione alla funzione certificativa. La questione non può essere risolta con una circolare, perché chiede un cambiamento di mentalità, anzi uno spostamento mentale non di poco conto perché riguarda il "dove" ci si colloca nella valutazione: dentro o fuori. Togliersi da una pretesa di oggettività rendicontabile toglie la valutazione dalla sua coincidenza con la certificazione. Per spiegarmi porto un esempio personale. Io per tanti anni ho pensato di star valutando solo nel momento in cui scrivevo il voto sul compito in classe o il giudizio sulla scheda. La valutazione alla fine del quadrimestre mi piombava addosso, questa era la mia sensazione, mi distoglieva da quanto fatto fino a quel momento in classe, quasi fosse altro e ben più importante, e mi suscitava molta ansia. Quando ho fatto posto nella mia mente all'idea relazionale è caduta questa coincidenza. La valutazione è molto più ampia: quando ci si parla, per potersi parlare, per dare una risposta, si valutano le parole dell'altro o dell'altra, pena l'insensatezza. La valutazione avviene nella stessa comunicazione, è un'attività incessante che passa all'interno della comunicazione che intercorre nel rapporto educativo tra docente e discente. Con questa opzione non sto dicendo che l'aspetto certificativo scompare, assume solo una minore importanza, prende rilievo invece tutto quello che succede nella relazione educativa. Questa è la parte che massimamente valorizzo, su cui concentro la mia attenzione.

Se si esce dalla coincidenza tra valutazione e certificazione, ci si trova ad operare per un alleggerimento di tutti gli aspetti definitivi e sanzionanti e per un potenziamento e una maggiore cura di tutti gli aspetti dialogici e interlocutori. Cambia ciò che diventa significativo per me che insegno. Nell'ottica certificativo-classificatoria è significativo, per esempio, fare una vasta batteria di prove, di test, perché quello che l'insegnante dice, anzi scrive, di un allievo o di un'allieva, sia comprovato e comprovabile. Per "certificare" devo avere tutti i test di riferimento che attestino la verità di quello che sto scrivendo. Nell'ottica regolativa-relazionale invece, diventa molto più significativo ascoltare, soppesare le parole, scegliere come rispondere, cogliere, per esempio, il mutamento dell'espressione del viso e su questo riacquistare la comunicazione. Valutare diventa anche avere attenzione a ciò che succede nel contesto comunicativo, la valutazione non viene solo agita ma è anche materiale su cui riflettere, materiale su cui ritornare anche in seconda battuta per dare delle risposte che aprono strade.

Nell'ottica certificativa tutto il tempo, il lavoro, l'attenzione, vanno verso uno sforzo declinatorio, con una pretesa comunque destinata a fallire perché deve fare i conti con esseri umani in continua evoluzione. Nella mia scuola, per esempio, alcune brave colleghe si sono impegnate seriamente nella compilazione del Q1 e del Q2 della scheda cercando, come veniva richiesto, di esplicitare completamente sia come è fatto il ragazzo o la ragazza, sia quali strategie usa la scuola per insegnare. Mi dicevano poi con delusione che quando avevano consegnato queste informazioni ai genitori non corrispondevano più alla situazione dei ragazzi e delle ragazze che nel frattempo era già cambiata. Inevitabilmente questo tipo di lavoro presuppone griglie precostituite con un linguaggio stereotipato, fasce di livello, e tutto un armamentario di tecnologie didattiche che impediscono di accedere alla conoscenza di un altro essere umano nella sua singolarità.

L'ottica relazionale chiede che l'attenzione dell'insegnante invece venga rivolta alla consapevolezza di sé, del punto in cui è nella sua ricerca personale, e chiede tempo e lavoro per altre operazioni, come scambiarsi tra docenti i punti di vista su ragazzi e ragazze, osservarsi reciprocamente in classe per capire il tipo di interazione che ognuna(o) gioca nel rapporto con studenti e studentesse, riflettere sulla comunicazione agita in classe, ecc. Diventa interessante ciò che succede nella relazione e che permette poi di conseguire dei risultati.

Anche nel momento di "mettere nero su bianco", una diminuzione di enfasi sull'accertamento dei

risultati, che è essenzialmente una funzione di controllo, apre a cercare altre forme. Su questo la ricerca è aperta: c'è chi si sta orientando a forme narrative, io penso piuttosto a un restringimento di ciò che si valuta anche per iscritto e alla rivalutazione dell'oralità, di forme colloquiali che rimangano fluide e comprensibili.

La valutazione é politica

Chi insegna, ne sia o no consapevole, ha in mano un potere che sconfinava con l'arbitrio. Proprio il tentativo di limitarlo ha indotto a dispositivi di tecnologie didattiche oggettive che hanno introdotto un controllo ossessivo e hanno avuto l'unico esito di trasformare il potere di valutare in senso ragionieristico: tot test da somministrare, tot risultati accertati, la media e la moda dei risultati... e il gioco è fatto. E' una strada che non funziona - se n'è accorto anche il ministero - perché lascia nell'inconsapevolezza e continua ad accreditare l'idea che ci sia un soggetto (insegnante) che valuta un oggetto (la prestazione) decontestualizzato. Ma il risultato di una prestazione non è il risultato di un ragazzo o di una ragazza, è il risultato della qualità della relazione che è intercorsa tra lui/lei e l'insegnante. Per limitare l'arbitrio è meglio essere consapevoli che la valutazione non è mai oggettiva, ma ha sempre a che fare con l'esporsi dell'insegnante. L'insegnante che pronuncia un giudizio si espone nel senso che fa un'ipotesi di lettura della realtà che, come tale, può anche essere sbagliata. Il giudizio non può mai essere una sentenza inappellabile, perché è un'ipotesi e non un dato certo, è rivedibile e rimane sempre aperto ad aggiustamenti sulla base della registrazione dei mutamenti che avvengono nella relazione. Introdurre un elemento di consapevolezza fa da mediazione per regolarsi in relazione. L'elemento determinante è la fiducia. Solo la fiducia in chi esprime il giudizio permette di accoglierlo, anche se è "duro da digerire", e farne qualcosa per sé, perché qualcosa si muove nella propria interiorità. Se manca la fiducia non viene neppure preso in considerazione, facilmente genera chiusura, rifiuto, o la chiamata in causa della legge, come dimostrano tanti ricorsi al TAR per giudizi scolastici. La valutazione quindi è anche la situazione di massima esposizione dell'autorità dell'insegnante, della sua capacità di operare scelte condivise. Se intendiamo l'apprendere come una ricerca personale che vede protagonista che la sta compiendo, per percorrere una strada di conoscenza, che è anche una strada per precisare il senso di sé, per conquistare l'umanità e elementi di civiltà condivisa, allora c'è bisogno di giudizio, perché per procedere occorre avere indicazioni, consigli, confronti. Non solo i ragazzi e le ragazze nelle classi, io stessa, per esempio, sono in questa posizione per le riflessioni che sto conducendo sulla scuola. Per questo la valutazione è necessaria perché il giudizio è un *bisogno simbolico di ogni essere umano*. E' importantissimo se è richiesto dalla persona che è in situazione, che sia imparare a leggere o scrivere un libro. L'altra questione centrale è che la valutazione nella relazione pone la necessità dell'*esercizio di autorità*, altrimenti si avvia su se stessa in un processo infinito e indistinto, che è la sua negazione.

Mi rendo conto che autorità e giudizio sono parole anche terribili, che evocano tribunali e inquisizione, soprattutto nella scuola in cui c'è una tradizione di lotta all'autoritarismo. Attualmente nelle scuole si oscilla tra una ripresa strisciante di autoritarismo e una delega, una rinuncia alla responsabilità. Il confine tra autorità e autoritarismo è molto labile, inoltre viviamo in una sociale che confonde autorità e potere, e in cui per gli uomini questi due aspetti vanno quasi sempre insieme, si confermano a vicenda, mentre per le donne c'è spesso un modo infelice di stare nei ruoli, c'è una disaffezione al potere, che diventa anche, spesso, una carenza di autorità.

Per quanto riguarda la scuola, già negli anni '70 il movimento antiautoritario aveva visto bene come l'autoritarismo è una corruzione dell'autorità che, svuotandosi di significato, tende a essere puro rapporto di forza, rapporti di potere "*gestiti burocraticamente da parve di autorità*".

Pure questi movimenti che hanno criticato lucidamente il potere dell'insegnante, non sono riusciti ad elaborare un concetto positivo dell'autorità e la loro ricerca è sfociata nel rapporto paritetico tra docente e studente. E' una finzione perché è un rapporto non tra pari, ma tra dispari e non ha risolto la questione dell'autorità a scuola. C'è da chiedersi se oggi ci sono altre strade praticabili. Io sostengo di sì, se si fa riferimento all'elaborazione femminile di questi anni. Lo dico senza trionfalismo, ma nella consapevolezza di cambiamenti che mi riguardano da vicino. Luisa Murario in un intervento su autorità e potere notava che la cultura di sinistra ha una tradizione di critica all'autoritarismo che è l'abuso di autorità ma non ha una nozione positiva dell'autorità e segnalava questa stranezza anche linguistica del come può esserci l'idea dell'abuso non avendoci il termine di misura corrispondente all'uso.

Lo attribuiva al fatto che la cultura di sinistra manca di una teoria del linguaggio e di conseguenza non ha il senso delle operazioni simboliche. Al contrario nella ricerca femminile il lavoro sul simbolico ne ha

permesso la ripresa, staccandola dal potere e vedendola come una qualità simbolica della relazione. Cito al riguardo il Sottosopra Rosso: *"Abbiamo riscoperto l'autorità con la politica del simbolico, la politica cioè che fa leva sulla presa di coscienza e la relazione. Noi abbiamo scoperto (inventato?) l'autorità come qualità simbolica delle relazioni, come "una figura dello scambio", per cui nessuno, nessuna è "l'autorità", questa essendo invece riconoscibile nell'incremento che dà al circolo virtuoso delle relazioni mediatrici"*.

E' un esercizio possibile anche a scuola? Nella valutazione scolastica, per esempio, significa giocare nella qualità della comunicazione, dare continuità alla relazione stessa attraverso la continua possibilità di fare delle mediazioni nel linguaggio.

Un parlarsi più libero

Il parlarsi non è separato dalla relazione che passa in quel momento tra i soggetti che si stanno parlando, anzi incorpora anche una specifica relazione. Ogni comunicazione sottintende una metacomunicazione, che ci informa sulla relazione, dice "chi sono io rispetto a te". Ho capito questo aspetto attraverso gli studi della scuola di Palo Alto, pubblicati nella *Pragmatica della comunicazione*. La comunicazione è sempre un'interazione comunicativa, in cui ciascuno(a) di noi è sia emittente che destinatario, mai l'uno senza l'altro.

Questo può contrastare con il vissuto soggettivo, io per es. per molto tempo in classe, quando ricevevo una risposta sgarbata, mi sentivo solo "destinatario" e non anche "emittente" di un messaggio che aveva scatenato quella risposta. Nell'analisi di Palo Alto ogni interazione comunicativa coincide con il tentativo di influenzare l'altro, potere che si esercita con la scelta delle strategie del discorso.

La loro ricerca mette in luce che, nonostante l'infinita varietà delle comunicazioni umane, le relazioni sottostanti sono solo di due tipi: quelle simmetriche che hanno all'interno la radice della competizione, e quelle complementari in cui si presuppone il comportamento dell'altro e che tendono facilmente a diventare gerarchiche. La comunicazione a scuola tra insegnante e studente non fa eccezione, anzi è proprio uno degli esempi che viene portato di relazione complementare, basta pensare a come dire "fate l'esercizio a pag. 10" presuppone già il comportamento dell'altro termine.

All'interno del rapporto docente/discente, il come si parla, il come si tiene conto della risposta che arriva, diventa lo snodo dell'esercizio del potere oppure dell'autorità. C'è di mezzo la rottura degli schemi comunicativi prevista per un parlarsi più libero, modificando il come atteggiarsi all'interno della comunicazione. Nel discorso si tratta di trovare ogni volta quella particolare misura che tiene conto dei soggetti coinvolti nella comunicazione, non falsifica i dati di realtà, ma nello stesso tempo apre alla libertà dell'altro, dell'altra, permette uno scambio. L'insegnante che esprime un giudizio in relazione rimane presso di sé, si ritira, se così si può dire, ancora di più su di sé: dice cosa pensa, quali sono i suoi riferimenti, indica la strada che si potrebbe percorrere o che percorrerebbe in prima persona.

Per esempio se la situazione è come scrivere un testo, allora dico come farei io in quella situazione, però come una delle possibilità. C'è di mezzo la rinuncia alla pretesa che sia l'unica possibilità, che si debba fare così, che si debba fare solo così. In un esercizio giudizio di questo tipo entrano due elementi: ciò che diciamo e anche la riflessione su quello che stiamo dicendo: prevale l'intento conoscitivo, il capire qual è l'impaccio e fare anche di questo materia per trovare una strada di mediazione efficace. In un articolo di *Via Dogana* ho proposto di usare una formula che tenga in combinazione l'autorità e il potere, parlavo di un massimo di autorità con un minimo di potere. Ritengo che questa combinazione possa essere agita sia nel discorso, sia nelle relazioni praticate, cioè nel modo di impostare l'insegnamento. Il nostro lavoro non consiste nel forzare a imparare, a fare esercizi e prove, ma nel capire qualcosa di più della relazione, di me e dell'altro/a, e individuare la strada che permette al ragazzo o alla ragazza di riuscire. Chiudo con la metafora dei girasoli: per via pratica so che quando l'insegnante rinuncia a insegnare per forza succede un paradosso, l'insegnamento ti viene incontro, e sono ragazzi e ragazze che si girano verso l'insegnante.