

IL MOMENTO VALUTATIVO NEL SAPERE PROFESSIONALE DELL'INSEGNANTE

Nota introduttiva di Maurizio Muraglia, *Vicepresidente nazionale del CIDI*

Vorrei dire due parole non convenzionali sul tema di questo seminario. E vorrei dirle sentendomi pienamente insegnante, col carico di problemi che il momento della valutazione porta con sé tutte le volte che la burocrazia scolastica ci mette davanti a questa presunta fase del nostro lavoro, che invece non è una fase, ma è *tutto* il nostro lavoro. Tiriticco e Ambel avranno il maggior peso nel segnare il campo del ragionamento. Io mi limiterò a suggerire qualche pista di riflessione introduttiva.

La valutazione è stata un sentiero in discesa fino al momento in cui i bambini e i ragazzi a scuola hanno cessato di essere tutti più o meno uguali, o comunque “capaci e meritevoli”. Fino a quel momento era bastato alla scuola registrare i progressi, approvare gli esiti, registrare le difficoltà, sanzionare i fallimenti. Questa scuola riproduceva quel Paese, quello risorto dalle macerie del dopoguerra ed in cerca di un suo assetto sociale ed istituzionale basato su gente colta, preparata, competente. Anni Cinquanta e Sessanta. Anche per merito di quella classe dirigente, colta, preparata, competente, la scuola ha allargato i suoi confini, ha accolto le differenze sociali e poi, più recentemente, le diversabilità, le etnie, tutto il mondo variegato della nostra infanzia e della nostra adolescenza. Tutti lì sui banchi. Tutto il mondo della pedagogia a studiare il modo più giusto di accompagnare l'esperienza scolastica di tutti e di ciascuno, a definire quadri concettuali nuovi, dispositivi interpretativi più raffinati di quanto la tradizionale valutazione scolastica avesse offerto fino a quel momento.

E si arrivò alla 517, nel 1977. La 517, come ci ricorda Vertecchi, fu accolta con molta diffidenza dai docenti italiani dell'epoca, formati negli anni delle orecchie d'asino, delle bacchettate sulle dita, e della retorica da libro “Cuore”. Ma le cose non sono andate meglio neppure negli anni Ottanta e Novanta, con docenti più giovani, forse più intrisi di pedagogia e didattica, ma ingabbiati ancora in logiche centralistiche ed enciclopediche, dove l'espressione “conosce *tutti* i contenuti” veniva sostituita da “ha raggiunto *tutti* gli obiettivi”, più politicamente corretta, ma sostanzialmente centrata su una concezione *accumulativa* delle conoscenze e su un modello *quantitativo* della valutazione.

Poi è arrivata l'autonomia alla fine degli anni Novanta, e doveva essere il dispositivo strutturale decisivo perché la scuola uscisse definitivamente dalla logica del programma per entrare nella logica del curriculum. Questa transizione doveva trascinare con sé anche il tema della valutazione perché la logica del curriculum non si sposa col modello trasmissivo, legato allo svolgimento di un programma: un

modello discriminante già nell'uso nozionistico delle discipline e basato su una concezione esclusivamente sommativa della valutazione. Infatti la logica del curriculum chiama in causa un modello di insegnamento in cui saperi, metodi e relazioni sono fortemente interrelati e orientati alle competenze, il che giustifica il tema della centralità del soggetto che apprende, il tema della valorizzazione delle sue risorse emotive e cognitive -che sono differenti da un alunno all'altro - e finisce per rappresentare l'orizzonte di senso entro il quale si iscrive la pur comprensibile esigenza di individuare -verificare, accertare -ciò che l'alunno sa o non sa, sa fare o non sa fare.

Questo -all'inizio del millennio -è un punto cruciale della storia del tema che stiamo affrontando. E' il punto in cui questo tema diventa un nodo inestricabile. E' a questo punto che la valutazione formativa avrebbe dovuto decollare in tutti gli ordini di scuola, permettendo anche alle superiori di abbandonare la triste pratica del voto numerico. Ma non avviene nulla di tutto questo, perché le istituzioni abbandonano le scuole al loro destino. Una miriade di esperienze positive nella scuola di base non vengono ricondotte a sistema. Nel frattempo, però, nella stessa scuola di base, un cospicuo ventre molle non cessa di dimostrarsi riluttante alla valutazione qualitativa, guarda con invidia la più sbrigativa scuola superiore e agogna una svolta che metta fine al tentativo di dire l'apprendimento con le parole. Non immagina, questa parte della scuola, che avrebbe realizzato il proprio sogno in un tempo più breve del previsto.

La scuola superiore dal canto suo, fin dal 1977, a parte isole sparute, è rimasta indifferente alla svolta della 517. Aveva continuato a sfornare numeri nella convinzione di dire tutto nel numero, fino a quando, a partire dagli anni Ottanta, alcuni dirigenti avevano cominciato a pretendere griglie, tabelle e criteri: perché lo facevano, se nel numero c'è tutto? I dati statistici, d'altra parte, ci confermavano e ci confermano ancor oggi che la scuola superiore italiana è estremamente selettiva al primo anno, bocciando, insieme agli alunni, anche la scuola di base con quel suo tentativo di valutazione qualitativa. Secondo i docenti delle superiori, soprattutto quelli dei licei, i ragazzini non sono all'altezza proprio *per colpa* di quel tipo di valutazione, tutta fatta di giri di parole che non fanno che spiegare, raccontare, giustificare. Quanto è più chiaro un bel due in matematica o in greco... Non possiamo negare che le attuali misure governative danno clamorosamente ragione proprio a loro.

Insomma, chi ha torto, oggi, è la scuola convinta della svolta democratica insita nella 517, rimasta sepolta dalla burocrazia delle griglie inutili e dalla nostalgia per le orecchie d'asino. E' giusto riconoscere che il seppellimento progressivo si è verificato già nel primo decennio di questo millennio. Non è avvenuto con la legge Gelmini. Gelmini ne ha preso atto. Nel sapere professionale degli insegnanti italiani il valutare era già diventato un nodo inestricabile perché era rimasto *una* fase del lavoro -premiare o punire -, non *tutto* il lavoro. La valutazione è rimasta sostanzialmente la registrazione di quel che i bambini e i ragazzi fanno e sanno fare. Non è mai riuscita a diventare vera e propria valutazione, cioè azione che attribuisce valore e forma ai soggetti che imparano, che descrive il

loro percorso, che interpreta e contestualizza dati e indicazioni per crescere e per migliorare. Una valutazione ricorsiva, capace di estendersi su tutto il setting dell'insegnare e dell'imparare, insegnante, alunni, saperi, metodologie, relazioni, contesti.

Quando, il 1° settembre, il ministro Gelmini ha messo mano alla rappresentazione della valutazione, cioè al codice che esprime il livello di apprendimento dei ragazzi, era abbastanza consapevole, così come i fatti stanno dimostrando, di poter contare sul consenso dell'opinione pubblica, abbastanza stanca di parole che mascherano numeri o di parole che non dicono nulla, nonché sul consenso di buona parte degli operatori della scuola che non vedevano e non vedono l'ora di semplificare la procedura del valutare.

Il regolamento sulla valutazione che sta per essere emanato riproduce chiaramente la schizofrenia presente nel nostro sistema scolastico. Chi non sarebbe sostanzialmente d'accordo, infatti, con un'enunciazione simile: "Una valutazione adeguatamente formativa e di qualità non rileva solamente gli esiti, ma pone attenzione soprattutto ai processi formativi dell'alunno, è strettamente correlata alla programmazione delle attività e agli obiettivi di apprendimento, considera il differenziale di apprendimento. Si realizza attraverso l'osservazione continua e sistematica dei processi di apprendimento formali e informali, documenta la progressiva maturazione dell'identità personale, promuove una riflessione continua dell'alunno come autovalutazione dei suoi comportamenti e percorsi di apprendimento" *[dallo schema di regolamento]*?

A fronte di queste nobili osservazioni -a parte la deplorabile separazione finale tra comportamenti e apprendimenti -, seguendo lo sviluppo del regolamento, si nota però come questioni complesse come l'acquisizione delle competenze o la crescita educativa vengano ridotte ad oggetti statici che si possono fotografare ed etichettare con un numero. Si solletica così l'istinto peggiore della professionalità docente, quando rilutta ad accettare la fatica della riflessione, dell'approfondimento, della discussione, della complessità. Si preferisce sedurre l'istinto professionale della semplificazione, del colpo di coda intuitivo, che si esprime in una cifra, in un numero, quel numero che ha un carattere fondamentale, che se da un lato consente ai giornalisti sportivi di dire la loro con relativa chiarezza su una prestazione, dall'altro, in fatto di educazione, diventa una vera e propria *caricatura del valutare* perché immette nella delicatezza dell'educativo la rozzezza della distinzione e della competizione, puntando tutto sul quantitativo e sul misurativo.

Il numero, introducendo quantità, misura, distinzione e competizione, mortifica i principi della diversificazione qualitativa, della descrizione, della narrazione, che sono tutti anticamera di inclusione e di cooperazione.

Qualcosa non ha funzionato, dal 1977. E siamo di fronte oggi ad una vera e propria deriva del

pensiero sulla valutazione. Una deriva che oggi, se non vogliamo gettare la spugna, è una sfida a tutte le nostre risorse professionali. Il problema non è il numero o il giudizio. Il problema è ben altro. E' quale idea di scuola pensiamo e pratichiamo. Meglio: pratichiamo. Quale modello di insegnamento sposiamo. Se crediamo nella trasmissione, che chiama l'accumulo quantitativo del sapere e l'identificazione tra misurazione e valutazione -con quell'idea rozza della valutazione come media tra misurazioni -, in prospettiva premiale o punitiva, oppure se crediamo nella cooperazione cognitiva, che postula una netta distinzione tra misurazione e valutazione, e concepisce quest'ultima come descrittiva, formativa e ricorsiva, capace cioè di ripercuotersi su tutte le variabili del sistema didattico.

Su questo occorre precipitosamente rimettersi al lavoro e questo seminario si candida ad essere una delle campanelle -mi auguro non l'unica -che vuole suonare perché l'ultima parola rimanga quella delle scuole. Tutte le professionalità che credono nella formatività e inclusività della valutazione sono chiamate a neutralizzare al massimo la portata distruttiva delle novità. Come? Inchiodando la normativa alle sue stesse enunciazioni di principio e collocando quindi la numericità della rappresentazione in una dimensione tattica piuttosto che pedagogica. Collocandola cioè in uno spazio convenzionale, di codice utile a dire qualcosa. Ma è sui significati che occorre tornare a lavorare. Non mi sfugge il riduzionismo dell'operazione. Ma il duri e puri o affogare mi persuade ancora meno. Ci rimettono i nostri ragazzi. Che poi le loro famiglie sostengano questa politica mi interessa relativamente. Ci rimettono lo stesso e noi siamo lì per loro. Questa è l'impostazione del CIDI.

Resto convinto in ultima analisi che la posta in gioco reale travalica la stessa valutazione che, come tema, risulta essere un sottosistema di un sistema concettuale più ampio, che ci porta verso l'idea di educazione e l'idea di cittadinanza. Dimmi che valutazione scolastica adotti e ti dirò in che Paese vivi. Nessuno di noi ha voglia di una scuola in cui il merito sia mortificato. Ma in una gara di corsa chi arriva per primo parte dalla stessa posizione degli altri ed è dotato come gli altri dei requisiti necessari per poter correre. Che poi uno comunque arrivi prima di altri è abbastanza ovvio. Ma una politica del merito si crea ripristinando le condizioni per potere non solo correre tutti con le stesse opportunità, ma anche correre con la possibilità di fermare la corsa se qualcuno cade -cade, non si butta per terra, ed è già valutare saper distinguere questo -ed aiutarlo tutti insieme. Anche nell'aiutare un altro che cade c'è il merito. Non solo, ma per farsene carico occorrono intelligenze e competenze supplementari, la cui valutazione è possibile.

E' il significato che attribuiamo alla scuola e all'educazione che determina il processo e la rappresentazione delle tre valutazioni, quella degli apprendimenti, quella degli istituti e quella del sistema. Dobbiamo ripartire dal significato delle nostre pratiche educative, negoziarlo tra di noi, trovare gli strumenti operativi capaci di incarnare e rappresentare questo negoziato, esplicitarlo alle famiglie, creare credibilità diffusa attorno alle nostre pratiche valutative e sperare che la notte passi.