

Andrea Varani*
e Anna Carletti**

Per una valutazione educativa

A quale insegnante non è mai capitato di partecipare a uno scrutinio e di trovarsi in una situazione di difficoltà di dialogo, di incomprensione reciproca, di discussione accesa al limite del litigio? È in questi casi che emerge, a volte in modo eclatante, la complessità insita nell'azione del valutare. Al di là di una generica definizione di attribuzione di valore ad un oggetto, il termine stesso, anche riferendosi al solo contesto scolastico, è polisemico e ai limiti dell'ambiguità. Occorre almeno qualificarlo: valutazione di sistema, valutazione degli insegnanti, valutazione degli apprendimenti e anche questo non basta. Tutti più o meno conosciamo le differenze tra valutazione diagnostica, sommativa, formativa, ma il problema non è questo: l'elemento che rende difficile comprendersi fra colleghi sulla valutazione di un alunno è la diversa valenza, la diversa sfumatura di significato che il termine contiene in relazione alla prevalente funzione che gli viene attribuita.

L'atto del valutare contiene, infatti, plurime dimensioni che tra di loro si intrecciano e, a volte, si scontrano: una funzione pedagogica e formativa di regolazione del processo di apprendimento, una più strettamente didattica di informazione sui livelli di performance raggiunti, una psicologica e relazionale finalizzata a comunicare, motivare e orientare, ma anche una funzione esplicitamente burocratica, certificativa e in qualche forma selettiva.

Dare senso alla propria attività di insegnante o anche di dirigente scolastico significa inevitabilmente interrogarsi sul complesso equilibrio di significati che si attribuiscono alla valutazione e, contestualmente, condividerli e negoziarli con la comunità professionale con la quale si lavora.

Nel nostro caso, per chiarire qual è il significato prevalente che vogliamo attribuire al concetto, useremo il termine di "valutazione educativa" per sottolineare come l'attenzione di fondo del docente deve essere quella, fondata su una forte etica della responsabilità, di interrogarsi sugli effetti della propria

* Direttore e membro del Comitato Scientifico dell'OPPI

** Membro del Comitato Scientifico dell'OPPI

valutazione sul futuro dell'evaluando. In altri termini, si tratta di non fermarsi al *risultato*, inteso come effetto e conclusione di un'azione didattica, ma alzare uno sguardo prospettico sulla possibile *ricaduta*, intesa come ripercussione di un'azione formativa in una più ampia prospettiva spazio-temporale (Bochicchio 2015)¹.

Una responsabilità quindi che nasce dalla consapevolezza del potere della valutazione che apre o chiude possibilità, cambia le prospettive future, spegne o accende fiducia, motiva o disincentiva, favorisce o inibisce lo sviluppo, riconosce o ignora, costruisce o modifica l'immagine di sé, influenza comunque le storie individuali (Rezzara 2000)².

Usare la valutazione in questa logica significa assumerne tutta la complessità, con il carico di incertezza, di dubbio e di responsabilità che questo comporta, dando piena espressione al proprio ruolo professionale. Si tratta allora di vivere la valutazione come costante ricerca, come continua costruzione e decostruzione di ipotesi, con un approccio ermeneutico e interpretativo dei dati raccolti, facendo «emergere il significato qualitativo dal quantitativo» (Galliani 2015, p. 15)³, interrogandosi anche sul compito assegnato alla scuola in un quadro storico e sociale in costante evoluzione.

In questo processo riflessivo non può mancare la valutazione delle situazioni di apprendimento messe in campo, analizzandone la validità ai fini della costruzione negli allievi, di profili culturali utili alla comprensione di sé stessi, della società e della natura.

Rimane infine il problema del *cosa* si valuta. L'enfasi degli ultimi anni sulle *performance*, sugli esiti e sui livelli di competenze, da un lato, e sulla necessità, peraltro imprescindibile, di innovare la didattica attraverso metodi diversi dalla lezione frontale, dall'altro, ha messo indebitamente in secondo piano la questione del *cosa* insegnare. A poco vale ricordare che non possono esistere competenze senza conoscenze e abilità e che un buon metodo didattico non può prescindere da un'attenta scelta e selezione di concetti, così come un raffinato apparato valutativo serve a poco se non si sono messi a fuoco i saperi funzionali allo sviluppo di un profilo in uscita identificato da un preciso progetto pedagogico.

La sola adozione di una nuova e aggiornata metodologia non basta. Con una buona metodologia forse gli alunni apprendono, ma questo nulla garantisce rispetto all'utilità formativa e alla generatività dei saperi e dei concetti appresi. Anche le tante "educazioni" a cui la scuola dovrebbe far fronte (cittadinanza, salute, sessualità, alimentazione, affettività, educazione stradale...) sembrano implicitamente voler togliere valore formativo alle discipline, ridu-

¹ F. BOCHICCHIO, *La valutazione delle ricadute della formazione e degli apprendimenti nei contesti non formali e informali*, in L. GALLIANI (a cura di), *L'agire valutativo*, La Scuola, Brescia 2015, pp. 153-166.

² A. REZZARA, *Pensare la valutazione*, Mursia, Milano 2000.

³ L. GALLIANI (a cura di), *L'agire valutativo*, La Scuola, Brescia 2015.

cendole a una mera dimensione descrittiva e decontestualizzata. Dunque non è solo questione di metodo: è fondamentale porsi la domanda del cosa insegnare, per motivi teorici (l'intrinseca limitatezza delle discipline concepite come aree di sapere chiuse e invalicabili) e pratici (un tempo/spazio scolastico contratto e conteso tra mille necessità e progetti di tutti i tipi). Ciò significa assumere piena consapevolezza della complessità sistemica di tutti gli elementi in gioco: il contesto storico/economico/sociale, le finalità attribuite alla scuola, l'organizzazione curricolare dei saperi, le metodologie didattiche, i criteri e i metodi di valutazione).

Occorre quindi valorizzare la dimensione formativa delle discipline, anche riconsiderando i tentativi di analisi disciplinare degli anni '90 (Lakatos 1986⁴; Liber e Sesenna 1998⁵; Marangoni 1995⁶), attraverso una riflessione epistemologica che assuma i paradigmi della complessità e del costruttivismo per spingersi oltre la mappa dei cosiddetti *saperi essenziali*, descrittivi, divisi e parcellizzati, per ricercare invece i *nuclei fondanti*, quei concetti ricorrenti che "tessono" le discipline, che hanno valore strutturante e generativo di conoscenze, che ci permettono di riconoscere il già incontrato e prefigurare il senso di un nuovo contesto/contenuto (Carletti 2007)⁷.

Per individuare contenuti significativi, da graduare in un curriculum che coniughi l'acquisizione di nuove conoscenze con lo sviluppo di competenze, sono necessari criteri di scelta che l'epistemologia costruttivista può aiutare a sviluppare sulla scorta di alcune indicazioni fondamentali:

- il "raccontarsi" della disciplina attraverso il linguaggio, che permette e condiziona il nostro modo di vedere il mondo;
- la "storicità" del sapere contestualizzato all'interno di un preciso orizzonte economico/culturale a partire da una domanda epistemica originaria;
- la relatività e dinamicità dei suoi assunti.

Il percorrere la disciplina tenendo sempre presente la domanda epistemica, o domanda di senso originaria, permette di re-incontrare la ragione profonda del fondamento di un'area di indagine, di metterne in luce la direzione di sviluppo evidenziando il valore della disciplina come costruito storico che testimonia l'evoluzione del rapporto dell'uomo con il mondo (*ibidem*).

Un approccio di questo tipo ha in sé una forte valenza interculturale, rendendo visibili gli intrecci delle diverse ipotesi e interpretazioni sviluppate nel tempo e nello spazio e permettendo di riconoscere come l'uomo ha risposto al

⁴ I. LAKATOS (a cura di), *Critica e crescita della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1986.

⁵ M. LIBER e SESENNA G., *Ritrovare il sapere*, Oppi Edizioni, Milano 1998.

⁶ S. MARANGONI, *L'analisi delle discipline*, in OPPI documenti n. 68, 1995, pp. 25-30.

⁷ A. CARLETTI, *L'analisi disciplinare per la progettazione didattica*, in A. CARLETTI e A. VARANI (a cura di), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni di didattica costruttivista nella scuola*, Erickson, Trento 2007, pp. 62-81.

desiderio e al bisogno di sapere, attraverso le ipotesi, i dubbi e le incertezze che distinguono il sapere dal credere (Meirieu 2018)⁸.

Ossessione valutativa

L'exasperata attenzione sulla dimensione valutativa rischia di diventare un'ossessione non solo formale, ma anche sostanziale nella scuola, corrompendone il significato profondo e il fine ultimo, spostando pericolosamente il baricentro dell'attività dell'insegnante dalla focalizzazione sull'apprendimento a quello sulla valutazione.

Ogni atto valutativo è fondato su un'implicita concezione dei processi di apprendimento. Le modalità e i criteri valutativi messi in atto dal docente assumono la funzione di filo conduttore che indirizza e condiziona tutti gli altri momenti del processo di insegnamento/apprendimento: la valutazione «costituisce il centro dell'esperienza scolastica di bambini e ragazzi di vari ordini e scuole e allo stesso tempo, una delle maggiori fonti dei loro disagi: per alcuni diventa l'unico motivo per cui si studia, rendendo spesso lo studio mnemonico e poco duraturo; per altri costituisce l'origine di blocchi di apprendimento, che rendono vano lo studio stesso e conducono alla demotivazione e/o insuccesso scolastico» (Nigris 2003, p. 1 B.7)⁹.

Il primo passo è, allora, quello di arginare la spasmodica ricerca di una sua inarrivabile "oggettività" assumendo invece l'obiettivo realistico della sua "plausibilità" (Castoldi 2012)¹⁰ e contenendo quegli «aspetti di sacralità e di potere che la valutazione esprime» (Rezzara 2000, p. 14)¹¹, per enfatizzare invece la sua funzione pedagogica.

Va privilegiata, quindi, la valutazione formativa, non tanto *dell'*apprendimento, quanto *per* l'apprendimento, il cui scopo prioritario è quello di raccogliere informazioni per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento, trovando in questo modo anche una soluzione alla questione di fondo della equità della valutazione (Perrenoud 1996)¹². La prevalente dimensione formativa viene sollecitata anche dalle Indicazioni Nazionali: «La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo» (2012, p. 13)¹³.

⁸ Intervento di Philippe Meirieu nella Giornata di studio "Terrorismo ed educazione", Università Milano-Bicocca 2018.

⁹ E. NIGRIS, *Didattica generale*, Guerini, Milano 2003.

¹⁰ M. CASTOLDI, *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma 2012.

¹¹ Op. cit.

¹² PH. PERRENOUD, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, Paris 1996.

¹³ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (a cura di), *Annali della Pubblica Istruzione, Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Firenze 2012.

La consapevolezza della complessità del processo di apprendimento e la percezione di sostanziale inadeguatezza delle tradizionali modalità valutative come sbiadite rappresentazioni di una realtà individuale molto più articolata e ricca, sembra essere ormai diffusa. Ma quali possono essere più efficaci modalità valutative? Il quadro teorico e le pratiche socio-costruttiviste a cui facciamo riferimento ci forniscono utili indicazioni criteriali e interessanti piste di ricerca e sperimentazione (Carletti e Varani 2005)¹⁴.

La possibilità di decontestualizzare e scomporre l'apprendimento in singole unità autonome e discrete, corrispondenti a definiti e precisi obiettivi d'istruzione misurabili mediante strumenti valutativi di tipo psicometrico, viene messa fortemente in discussione. La valutazione deve essere allora concepita come una sistematica e continua raccolta di informazioni, svolta sia dal docente che dallo studente, sul processo di apprendimento in atto, finalizzata al costante riaggiustamento e adeguamento del processo stesso (Dodge, Jablon e Bickart 1994)¹⁵. Dalle pratiche ispirate al paradigma costruttivista emerge un modello di valutazione educativa di tipo processuale, con le sue caratteristiche di continuità, ricorsività, creatività, imprevedibilità, progressività, collaboratività, negoziabilità (Guba e Lincoln 1978)¹⁶, al cui interno le sue funzioni cognitive e metacognitive diventano motore regolativo degli apprendimenti individuali e di gruppo, andando «oltre la logica della quantità» (Galliani 2015, p. 35).¹⁷

Verifica e valutazione perdono il carattere di mero controllo degli esiti finali e acquistano il carattere di monitoraggio che permette revisioni e aggiustamenti in itinere, una sorta di riflessione ciclica e costante sui singoli risultati e sull'andamento complessivo del percorso, con il diretto coinvolgimento dell'allievo attraverso un uso attento del feedback e dell'errore. Una valutazione intesa cioè come un *continuum* che, pur prevedendo momenti di *misurazione* vera e propria, si pone soprattutto il problema delle possibili *interpretazioni* dei dati raccolti mediante ipotesi, progetti e tentativi di miglioramento e sviluppo delle prestazioni dell'allievo.

L'attendibilità e la plausibilità di questo tipo di valutazione sono sorrette da alcuni criteri di fondo imprescindibili:

- avere come unità di analisi il processo che si è sviluppato: usare più fonti di informazione e circostanze differenti nelle quali rilevare i dati. È una regola semplice, ma efficace: se l'apprendimento avviene mediante processi multiformi, altrettanto devono esserlo le modalità di verifica e valutazione. Usare forme e strumenti diversificati per monitorare i pro-

¹⁴ A. CARLETTI e A. VARANI (a cura di), *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento 2005.

¹⁵ D.T. DODGE, J.R. JABLON e T.S. BICKART, *Construction curriculum for the primary grades*, Teaching Strategies, Washington DC 1994.

¹⁶ E.G. GUBA e Y.S. LINCOLN, *Trough a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*, UCCLA, Los Angeles 1978.

¹⁷ Ivi.

gressi degli allievi è quindi un primo passo indispensabile, sapendo che ogni modalità utilizzata fornisce dati e informazioni diverse, fra loro integrabili;

- impostare la valutazione su tempi medio-lunghi;
- considerare l'alunno come agente attivo del suo apprendimento; come tale non può prescindere da momenti autovalutativi del processo in atto, fatti sia di riflessioni individuali, sia di discussioni collettive per abituare al confronto con la valutazione espressa da altri, in modo che tutti gli attori diventino contemporaneamente soggetto e oggetto di valutazione; prevedere quindi letture incrociate dei docenti e degli stessi studenti;
- considerare i livelli di cambiamento che si sono attivati non solo nelle acquisizioni dei singoli apprendimenti, ma anche nelle strutture cognitive, nelle competenze metacognitive, nelle modalità relazionali (Varani 2016)¹⁸, mettendosi nella prospettiva e nelle condizioni pratiche di interpretare segnali, elementi e fenomeni in evoluzione;
- considerare che ogni dato quantitativo raccolto non ha valore in sé, ma va letto e interpretato alla luce di dati qualitativi scaturiti da altri eventi e osservazioni: «il confronto, la comparazione e le letture che ne scaturiscono costituiscono elementi su cui si può fondare un primo giudizio e su cui assegnare un valore in maniera ponderata» (Spinosi 2010, p. 17)¹⁹.

Un approccio, quindi, diagnostico-interpretativo mediante un esercizio costante dell'osservazione e dell'ascolto e una partecipazione discreta e maieutica nell'azione di *scaffolding*. Un'attenzione non tanto al *cosa* viene detto e pensato dall'alunno, ma al *come*; non tanto all'esplicito quanto all'implicito delle verbalizzazioni e dei comportamenti; non tanto alle abilità attuali quanto a quelle potenziali (Cosentino 2002)²⁰.

Obiettivo ultimo è aiutare gli studenti a «organizzare autonomamente la propria attività di studio, elaborare personalmente il materiale e sapersi autovalutare, cioè regolare il proprio livello di preparazione» (De Beni e Moè 2000, p. 104)²¹. Questo non significa, per il docente, rinunciare alla sua fondamentale funzione valutativa, che non si esaurisce solo nella registrazione dei risultati raggiunti o non raggiunti nelle diverse tappe, ma si esplica anche e soprattutto nell'analisi e nell'interpretazione, insieme all'evaluando, di tutto il percorso formativo nei suoi momenti di difficoltà e di avanzamento.

¹⁸ VARANI A. (2016), *Ambienti di apprendimento*, in E. Nigris, L. Teruggi e F. Zuccoli (a cura di), *Didattica generale*, Milano, Pearson.

¹⁹ SPINOSI M., *Valutare gli apprendimenti: dai voti ai voti*, in M. SPINOSI (a cura di), *I Quaderni di "Voci della Scuola"*, Speciale Valutazione, Tecnodid, Napoli 2010.

²⁰ COSENTINO, A., *Costruttivismo e formazione*, Liguori, Napoli 2002.

²¹ DE BENI R. e MOÈ A., *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2000.

La valutazione, come negoziazione tra etero-valutazione, auto-valutazione e valutazione tra pari, richiede una grande attenzione all'atto comunicativo per consentire al docente, attraverso una «nuova postura etica», di diventare «iniziatore di senso per l'altro» (Galliani 2015, p. 37)²².

Siamo consapevoli che questo cambiamento corrisponde a un profondo ribaltamento della cultura valutativa prevalentemente diffusa nella scuola, presuppone il superamento della fragilità professionale ancora presente in una parte non indifferente della categoria e richiede posizioni più nette e coraggiose da parte del MIUR, non ultima una riflessione sul peso che il valore legale del titolo di studio ha sulle modalità valutative. Tutto ciò non è facile, ma è possibile e in qualche misura sta avvenendo. Ma, soprattutto, è indispensabile per cercare di adeguare la scuola alla complessità e alla problematicità degli anni che stiamo vivendo e che il futuro ci prospetta.

²² L. GALLIANI, *Epistemologia della valutazione educativa*, in GALLIANI L. (a cura di), *L'agire valutativo*, La Scuola, Brescia 2015.