

LA SCUOLA FRA TRADIZIONE, CONFUSIONE E INNOVAZIONE VALUTATIVA

CLAUDIA CORIANÒ

Un dilemma presente

I sistemi d'istruzione sono da sempre alla ricerca di un equilibrio tra conservazione ed innovazione, tra trasmissione di un sapere 'consolidato' nel tempo e costruzione di un sapere adeguato al tempo di vita ed alle mutevoli condizioni di integrazione delle nuove generazioni nel modificato contesto sociale, tra metodologie ripetitive e metodologie elaborative, tra universalità e permanenza, da un lato, e territorialità e specificità, dall'altro lato, tra globalizzazione e localizzazione, tra disciplinarietà e interdisciplinarietà, tra passato presente e futuro, tra sapere, fare, essere. Significativi, in tal senso, sono i contributi di J.S. Bruner, di H. Gardner e di E. Morin¹.

Oggi, più di ieri, risulta necessaria tale capacità di mediazione per non cadere, da una parte o dall'altra: in una formazione sempre uguale nel tempo, consolidata, trasmissiva, integrata rispetto al passato o in una formazione frammentaria, episodica, occasionale, abbagliata dal presente.

La mediazione oggi richiede un'estensione del proprio operare: dal passato e dal presente al futuro, alla prospettiva, al cambiamento che verrà, alle esigenze che si manifesteranno, alla capacità di utilizzare il passato e il presente per preparare anche alla cittadinanza che ancora non c'è, ma di cui già si scorgono i primi segnali e bisogni, alla mentalità che appare all'orizzonte, ma che non c'era nel passato e che non è ancora attuale.

È evidente che la valutazione svolge una funzione diversa a seconda della

¹ In particolare: J. S. Bruner, *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, trad. it. di A. Armando, Ed. Armando, Roma, 1964; *Verso una teoria dell'istruzione*, trad. it. di G. B. Flores D'Arcais, Ed. Armando, Roma, 1967; *Il significato dell'educazione*, trad. it. di C. Scurati, Armando, Roma, 1973; *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. di L. Cornalba, Feltrinelli, Milano, 1997; *La mente a più dimensioni*, trad. it, Laterza, Bari, 2003; H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, trad. it. di L. Sosio, Feltrinelli, Milano, 1987; *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, trad. it. di N. Cherubini, Feltrinelli, Milano, 1991; *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, trad. it. di R. Rini, Feltrinelli, Milano, 1993; *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, trad.it. di R. Rini, Feltrinelli, Milano, 1999; E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma della mente e riforma del pensiero*, trad. it. di S. Lazzari, Ed. R. Cortina, Milano, 2000; *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it. di S. Lazzari, Ed. R. Cortina, Milano, 2001; *Il metodo. L'identità umana*, trad. it. di S. Lazzari, Ed. R. Cortina, Milano, 2002, che propongono ed esaltano la funzione e la capacità di mediazione culturale, di didattica adeguata e di valutazione pedagogica.

funzione fatta propria dalla scuola. Se domina un insegnamento rivolto al passato, la valutazione dirige la sua attenzione ai contenuti trasmessi tramite l'insegnamento e generalmente appresi tramite la memoria, slegati dal presente e corre il rischio di risultare insignificante per il discente; se domina un insegnamento indirizzato al presente, la valutazione guarderà agli apprendimenti occasionali, episodici, ma spesso limitati al tempo corrente dell'apprendimento e senza connessioni forti con il già appreso e con ciò che si apprenderà domani e corre il rischio di soffermarsi sull'effimero e di consumare i suoi effetti nell'immediato e nel superficiale; se la scuola dirigerà i suoi sforzi esclusivamente verso il futuro, ne verrà fuori un insegnamento incerto, ne scaturirà un apprendimento demotivato e, di conseguenza, la valutazione mancherà di punti fermi con il rischio di apparire 'vuota' e lontana dalla realtà che vivono oggi gli alunni, nonché disancorata dalle attuali esigenze della società degli adulti e del mondo del lavoro.

Verrebbe da pensare che 'la virtù stia nel mezzo', che cioè l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento, come della valutazione, stia nella capacità della scuola di 'mediare' tra passato e futuro, senza incallire le proprie azioni sulle, pur legittime, esigenze di uno di questi momenti e ricordando, con Popper², che i mutamenti del presente, anche di quello valutativo, sono motivati dalla ricerca delle soluzioni alle difficoltà avvertite nel passato, come quelli che ci saranno nel futuro avranno la loro base nelle insufficienze trovate oggi e che qui avranno le loro radici, come ciò che si trasmette e che proviene dal passato trova la sua giustificazione a scuola nella misura in cui contribuisce a formare cittadini capaci di vivere con consapevolezza, con scienza e coscienza il presente e di avventurarsi responsabilmente e progettualmente nelle problematiche del futuro.

Mutamenti sociali e nuovi obiettivi per la scuola del XXI secolo

La scuola italiana, ma anche quella europea e più in generale quella occidentale, si trova, oggi, a rispondere, pur con differenze evidenti tra un territorio e l'altro, ad esigenze formative tipiche della società a industrializzazione avanzata e di quella post-industriale, particolarmente attente – entrambe, a modo loro – ai giovani che si affacciano sempre più numerosi alla variopinta galassia del mondo del lavoro di oggi ed alle incertezze di quello di domani.

² Cfr. D. Antiseri, *Regole della democrazia e logica della ricerca*, Armando, Roma, 1977.

I sistemi scolastici sono chiamati, invitati, obbligati, perciò, a riorganizzare, rispetto al passato anche recente, la loro attività culturale, didattica e pedagogica, nonché il loro percorso di insegnamento-apprendimento, alla luce dei nuovi e richiesti obiettivi. Al termine del percorso formativo gli studenti, preparati ad affrontare i cambiamenti, dovrebbero essere capaci di:

- saper imparare per tutta la vita. Riferisce Delors: “. . . riteniamo che il concetto di educazione da continuare per tutta la vita, con tutti i suoi vantaggi in termini di flessibilità, diversità e disponibilità in tempi e luoghi differenti, debba esigere un ampio sostegno. Bisogna ripensare e ampliare il concetto di educazione permanente. Essa non solo deve adattarsi a cambiamenti nel tipo di lavoro, ma deve anche costituire un processo continuo di formazione nell’intero essere umano: delle sue conoscenze e attitudini, come anche delle sue facoltà e abilità critiche di agire. E dovrebbe consentire all’individuo di sviluppare la coscienza di se stesso e del suo ambiente e incoraggiarlo a svolgere il proprio ruolo sociale nel lavoro e nella comunità”³.

In particolare, dicono Carnevale, Gainer e Meltzer: “Saper apprendere è la più basilare di tutte le abilità dal momento che rappresenta la chiave del futuro successo professionale. Equipaggiato di tali abilità, un individuo può diventare competente in tutte le altre abilità professionali evidenziate come necessarie, dalla lettura alla conduzione. In assenza di questa abilità, l’apprendimento non è rapido allo stesso modo e non è né efficiente e né completo”⁴;

- saper ascoltare e parlare. Dicono Carnevale, Gainer e Meltzer nel loro documento sulle abilità fondamentali richieste dai datori di lavoro: “Gli impiegati che mancano della competenza di emettere e ascoltare messaggi sono di fatto limitati nelle loro capacità di comprendere e comunicare e nella possibilità di maturare personalmente e professionalmente. I dirigenti di aziende ritengono che le carenze in queste abilità costano ai datori di lavoro miliardi l’anno in termini di produttività e in errori.

La comunicazione è determinante per le delicate operazioni di un’azione aziendale competitiva. Le abilità comunicative sono alla base del rapporto umano e professionale con il cliente, cioè garantiscono il reperimento e il mantenimento dei clienti. Apportare cambiamenti, contribuire alla qualità del lavoro, risolvere conflitti e fornire significativi

³ J. Delors et al., *Nell’educazione un tesoro*, trad. it., Unesco/Armando, Roma, 1996, p.17.

⁴ A. P. Carnevale, L. J. Gainer, A. S. Meltzer, *Work-place basics: the skills employers want*, in R. E. Blum, & J. A. Arter, *Handook of student performance assessment in an era of restructuring*, III-2, Va, Alexandria, 1996, pp. 3-4.

- rinforzi costituiscono delle capacità professionali incluse nelle abilità di emettere e ascoltare efficacemente i messaggi comunicativi”⁵;
- saper collaborare. Molti documenti affermano l'importanza che ha, per le generazioni di oggi e degli anni futuri, il saper lavorare in gruppo. Gli esseri umani sono esseri sociali. Si radunano in gruppi, trovano terapeutico essere ascoltati, traggono energie l'uno dall'altro e cercano reciprocità. Nei gruppi dedicano tempo e energie a compiti che stancherebbero velocemente se dovessero lavorare da soli. Infatti, una delle forme più crudeli di punizione che si può infliggere a un individuo è lasciarlo in totale solitudine.

Gli esseri umani cooperativi comprendono che insieme si è più forti, intellettualmente e fisicamente, di un solo individuo. È probabile che la disposizione più importante nella società post-industriale sia l'abilità elevata di pensare insieme con altri, essere più interdipendenti e sensibili ai bisogni degli altri. La soluzione dei problemi è, ormai, un processo così complesso che nessuna persona può raggiungerla da sola. Nessuno ha l'accesso a tutte le informazioni necessarie per prendere decisioni critiche; nessuno può considerare tante alternative come possono invece fare alcune persone. Oggi si riducono sempre più i problemi che possono essere affrontati e risolti dalle risorse intellettive di una singola persona. La quantità di informazioni disponibili cresce ad un ritmo così elevato che non sembra realistico pensare a “una” intelligenza in grado di poterla gestire da sola. Diventa, pertanto, necessario assumere una nuova visione di intelligenza come abilità “distribuita” tra persone⁶ e non racchiusa entro i confini di un'unica mente. Esprimo il concetto di “cognizione distribuita” sintetizzando il contributo di Salomon: tradizionalmente, la cognizione umana è stata vista come esistente solo ‘all'interno’ della testa della persona e gli studi hanno in gran parte trascurato i contesti sociali, fisici e i prodotti nei quali essa ha luogo. Recentemente, tuttavia, la ricerca sulla cognizione, in particolar modo in campi come l'antropologia e la psicologia culturale, ha spinto a riesaminare le nostre preconcezioni.

Una comprensione più chiara della cognizione umana sarebbe possibile se gli studi fossero fondati sul concetto che la cognizione è distribuita tra gli individui, che la conoscenza è socialmente costruita attraverso gli sforzi di collaborare per raggiungere obiettivi condivisi nei contesti culturali e che l'informazione è elaborata tra individui che si servono

⁵ *Ivi*, p. 7.

⁶ Significativi sono, a tal riguardo, gli studi del Gardner e del Bruner. Cfr. nota 1.

degli strumenti e dei prodotti forniti dalla cultura⁷. Lavorare in gruppo richiede l'abilità a giustificare idee e saggiare la fattibilità delle strategie di soluzione con altri. Richiede anche lo sviluppo di una volontà e di un'apertura ad accettare il feed-back da amici critici. Attraverso questa interazione, il gruppo e l'individuo continuano a crescere. Ascoltare, ricercare il consenso, sospendere un'idea per lavorare con qualcun altro, empatia, compassione, leadership di gruppo, sapere come sostenere gli sforzi del gruppo e altruismo, tutti questi sono comportamenti indicativi di esseri umani cooperativi⁸;

- saper pensare ad un livello più elevato. Per saper pensare ad un livello più elevato occorrono il possesso e il corretto uso di abilità e processi mentali di ordine superiore che appartengono all'area del pensare critico, del pensare creativo, della soluzione di problemi e della presa di decisioni. La qualità delle competenze professionali è legata, in buona parte, alla prontezza e all'efficacia con le quali si superano ostacoli e problemi nuovi. Il mondo, tra l'altro, esige dalle persone, in maniera sempre più evidente e pressante, la capacità di risolvere situazioni problematiche di tipo diverso che non hanno sempre una soluzione possibile o definitiva. Una delle finalità educative che sembra oggi improrogabile per la scuola è quella di promuovere, attraverso un profondo rinnovamento delle pratiche d'insegnamento, lo sviluppo di strumenti mentali che consentano agli studenti di affrontare con convinzione, responsabilità e originalità le sfide sempre più impegnative che verranno nei prossimi decenni dall'incessante evoluzione delle condizioni di vita e di lavoro.

Uno studente con una mente ben educata è capace di ricercare la conoscenza, piuttosto che memorizzare informazioni attraverso regole. Una mente ben educata si caratterizza per una disposizione verso l'indagare, lo scoprire e il ragionare in tutte le discipline; uno studente, è evidente, non può sviluppare una mente educata indipendentemente dal contenuto delle singole discipline; una disposizione frammentata non aiuta gli studenti a connettere le idee nuove alle vecchie o a costruire il proprio significato delle informazioni. Attraverso una didattica riorganizzata, lo studente dovrebbe imparare ad affrontare temi, che sono raggruppamenti di discipline, e apprendere ad inquisire, associare e fare sintesi trasversalmente alle discipline. Questo approccio richiede, chiaramente, che l'enfasi, ancora attuale, sull'acquisizione di una grande

⁷ G. Salomon, *Introduction*, in G. Salomon -Ed.-, *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, New York, 1993.

⁸ A. Costa, R. M. Liebmann, *Envisioning process as content. Toward a renaissance curriculum*, Thousand Oaks, CA Corwin Press, 1997, pp.5-6.

quantità di informazioni ceda il posto all'enfasi sulla qualità della comprensione da parte degli studenti. Lo sviluppo educativo della mente, inoltre, richiede un distacco dalla tradizionale istruzione di classe; in particolare, richiede un cambiamento nella concezione che la funzione dell'insegnante sia quella di trasmettere conoscenza agli studenti. Piuttosto, gli insegnanti devono considerarsi come facilitatori attraverso cui gli studenti costruiscono la conoscenza. Gli insegnanti, chiamati a promuovere uno spirito di ricerca, stimolano gli studenti a riflettere e a comunicare idee. Una rilevanza molto grande viene data, in tale ottica, alle tecniche di apprendimento che consentono agli studenti di partecipare attivamente alla scoperta e alla creazione di nuove soluzioni ai problemi⁹.

Alla luce di questa analisi socio-educativa è necessario riflettere su alcune questioni collegate al processo di insegnamento-apprendimento: fino a che punto la scuola può riuscire a fare propri questi obiettivi? Ed eventualmente con quali metodologie intende realizzarli? Il processo valutativo, tradizionalmente inteso, è appropriato per accertare questi obiettivi?

La valutazione del sistema scolastico

In un sistema scolastico a base sociale rinnovata, allargata e diversificata, così come si presenta attualmente, il ruolo della valutazione deve essere necessariamente rivisto e non può interessare esclusivamente il momento finale dell'attività didattica, né interessare esclusivamente l'attività dell'alunno o l'operato del docente senza prendere in considerazione le molteplici variabili che intervengono nel complesso processo di insegnamento-apprendimento. Si presenta, oggi più che mai, l'esigenza di valutare l'intero 'sistema-scuola' per garantire una maggiore qualità dell'istruzione e formazione delle giovani generazioni e per migliorare continuamente i propri interventi.

Occuparsi di valutazione scolastica non significa, differentemente da ciò che avveniva all'inizio della ricerca docimologica, solo affrontare questioni relative agli strumenti attraverso cui valutare e alle modalità con cui valutare e comunicare gli esiti della valutazione stessa, ma significa anche occuparsi di tutte le questioni che, in qualche modo, rientrano nell'attività formativa

⁹ Utile è il contributo espresso sulla valutazione della creatività e sull'insegnamento-apprendimento da L. Santelli Beccegato, *Valutare la creatività è possibile?*, in L. Santelli Beccegato, B. M. Varisco, *Docimologia. Per una cultura della valutazione*, Guerini, Milano, 2000, pp. 21-24.

messa in atto dalla scuola, quali gli obiettivi che si vogliono perseguire, i contenuti culturali da far apprendere, le abilità e le strategie di cui gli allievi dovrebbero appropriarsi, ecc. Occupazione già consigliata da Mario Gattullo¹⁰ e, recentemente, da Luisa Santelli Beccegato¹¹.

Attraverso la valutazione del sistema-scuola (esigenza sempre più pressante, ormai, in tutti i paesi industrializzati e post-industrializzati, occidentali e non) si vuole analizzare il livello di produttività, efficacia ed efficienza della scuola sulla formazione delle giovani generazioni che si dovranno integrare in un mondo del lavoro sempre più competitivo e produttivo. “Le dinamiche del cambiamento dei sistemi formativi sono, infatti, innescate dai nuovi bisogni dei cittadini-utenti, dall’evoluzione socio-economica e dalle domande del mercato del lavoro, dalla contestualizzazione europea delle riforme legislative e amministrative, dallo sviluppo delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione”¹².

Lo studente, perciò, non appare più come l’unico ‘responsabile’ del suo successo o insuccesso scolastico, ma appare integrato in un micro-sistema scolastico inserito in un macro-sistema sociale, dalle molteplici variabili che entrano in gioco interagendo tra di loro in modo diverso e determinando la buona riuscita dell’attività scolastica. In effetti, il processo di apprendimento non dipende solo dalle capacità cognitive dell’alunno, come si pensava un tempo, ma anche da fattori motivazionali, emotivi, sociali, economici, organizzativi che intervenendo nello stesso processo formativo ne determinano il buono o cattivo esito. Conseguentemente, alla valutazione del profitto si deve aggiungere la valutazione del servizio offerto che interviene nel processo di insegnamento apprendimento e che, se opportunamente valutato, può migliorare continuamente. Per servizio scolastico erogato è da intendersi, responsabilmente, non solamente l’insegnamento effettuato, ma anche “tutte le prestazioni rivolte allo studente: da quelle curriculari in senso stretto a quelle extra e parascolastiche, da quelle amministrative (iscrizioni, certificazioni, rapporti con la segreteria) a quelle relazionali (uso di ambienti scolastici, utilizzo di servizi e attrezzature quali biblioteche, laboratori, ecc...)”¹³.

I risultati del processo formativo sono frutto di una serie di fattori che si intrecciano:

¹⁰ M. Gattullo, *Didattica e docimologia: misurazione e valutazione nella scuola*, Armando, Roma, 1967.

¹¹ L. Santelli Beccegato, *La docimologia: considerazioni di fondo*, in L. Santelli Beccegato, B. M. Varisco, *Docimologia. Per una cultura della valutazione*, cit.

¹² L. Galliani, *Ricerca valutativa e qualità della formazione*, Studium Educationis, n. 2, 2000, p. 350.

¹³ G. Elia, *Dalla valutazione didattica alla valutazione di sistema*, in G. Elia (a cura di), *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Guerini Scientifica, Milano, 2006, p. 36.

- conoscenze e competenze degli studenti acquisite nella scuola precedentemente frequentata;
- conoscenze e competenze derivanti dalle condizioni socio-economiche e culturali della famiglia di provenienza;
- struttura e composizione della classe: capacità e caratteristiche dei compagni (effetto del rapporto tra pari);
- risorse materiali messe a disposizione nella classe: numero degli insegnanti, strumenti, organizzazione della didattica;
- risorse immateriali: qualità professionale, clima nella scuola, relazioni sociali.

Si tratta di spostare l'obiettivo della macchina fotografica dal singolo studente alla scuola nella sua totalità, chiamata a svolgere una delicata funzione sociale formando al mondo del lavoro, della vita e fornendo quegli strumenti necessari di apprendimento che consentiranno alle future generazioni di "saper imparare per tutta la vita", di "saper ascoltare e parlare" di "saper lavorare in gruppo" e di "saper pensare ad un livello più elevato".

Autonomia scolastica e valutazione: un binomio inscindibile da non separare

Scaturisce l'importanza di un'azione valutativa che preveda un confronto tra un momento di autovalutazione interna (ad esempio, per monitorare il POF e il processo educativo attuato, nonché i livelli di competenza raggiunti dagli alunni) e un momento di valutazione esterna, in grado di verificare l'efficacia dell'azione educativa globale. Si possono individuare, perciò, due fondamentali modalità di valutazione:

1. Una valutazione esterna, preferibilmente condotta da esperti esterni all'istituto, con l'obiettivo di valutare la conformità dei progetti alle norme nazionali e di renderne conto alle autorità competenti;
2. una valutazione interna, condotta dagli attori stessi all'interno dell'istituto, allo scopo di garantirne il pilotaggio.

È importante stabilire un rapporto equilibrato tra le due modalità, visto che la Legge n. 59/1997, all'art. 21, sostiene che le istituzioni scolastiche "hanno autonomia organizzativa e didattica", nel rispetto, però, "degli obiettivi del sistema di istruzione e degli standard di livello nazionale" che vengono definiti dal ministero.

Attraverso l'autonomia, le scuole hanno la possibilità di tradurre gli obiettivi nazionali in percorsi formativi tenenti conto della realtà e delle

esigenze locali, territoriali, nonché degli alunni stessi. Tutto ciò presuppone il coinvolgimento dell'intero personale scolastico nella messa a punto di un progetto formativo che definisca precisamente gli obiettivi dell'attività educativa e le modalità di raggiungimento degli stessi e un monitoraggio sistematico delle strutture, delle funzioni, dei processi e dei risultati del servizio scolastico.

In quest'ottica, l'autonomia scolastica va concepita come un mezzo per migliorare l'insegnamento, implicando la necessità di rendere conto e di sottoporre a valutazione gli esiti del suo autonomo operare. Richiede una cultura vera della valutazione.

I risultati della valutazione, nella scuola dell'autonomia, dovrebbero essere pubblici e messi a disposizione dei genitori e della comunità per favorire la conoscenza delle diverse realtà scolastiche, apportare modifiche che migliorino il rendimento scolastico degli alunni, diffondere le pratiche che hanno successo e promuovere il confronto tra le diverse istituzioni scolastiche autonome¹⁴.

Già il Regolamento dell'autonomia scolastica esige una relazione bilanciata tra le attività valutative interne alla istituzione scolastica e quelle esterne, richiedendo alle scuole di stabilire modalità e criteri di valutazione degli alunni, nel rispetto dei riferimenti normativi nazionali e i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti rispetto agli obiettivi; al ministero stabilire gli standard relativi alla qualità del servizio, gli indirizzi generali per la valutazione degli alunni, le scadenze e i metodi per la rilevazione metodica, adottare nuovi modelli per le certificazioni nei quali indicare le conoscenze, le capacità, le competenze acquisite e i crediti formativi riconoscibili, compresi quelli relativi alle discipline e alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'azione formativa.

Queste indicazioni regolamentari sembrano ora affievolite dall'altalenante normativa secondaria susseguitasi che, mostrando una certa propensione per una combinazione eclettica di diversi generi e approcci, distingue sostanzialmente la valutazione in tre tipologie:

- *La valutazione esterna*, effettuata, prevalentemente, sotto forma di test, è a cura del servizio nazionale. Valutazione che ha - nelle intenzioni - il compito di migliorare e armonizzare la qualità del sistema d'istruzione e di formazione attraverso verifiche periodiche e sistematiche relativamente alle conoscenze ed abilità degli studenti e alla qualità complessiva dell'offerta formativa.
- *La valutazione interna*, che privilegia, invece, prove più aperte, rientra

¹⁴ M. Moscone, *La Riforma Berlinguer. Il sistema pedagogico-didattico*, in M. Melino, G. Scancarello (a cura di), *Dirigenza scolastica e organizzazione dell'autonomia*, Anicia, Roma, 2002, p. 103.

nella responsabilità degli insegnanti e si conclude in un giudizio sul profilo formativo raggiunto dai singoli allievi. I docenti hanno il compito di valutare gli apprendimenti e i comportamenti con verifiche periodiche annuali e per tempi didattici, ma anche di certificare le competenze.

- *Una valutazione per la certificazione finale*, che si potrebbe definire “integrata”, che avviene attraverso l’esame di Stato con il quale si stabilisce quale profilo è stato raggiunto: valutazione delle competenze acquisite dagli studenti.

La Legge 53, articolata dal Decreto Legislativo 59 del 19 Febbraio 2004, stabiliva, quindi, la tripartizione di compiti e relativi oggetti e strumenti, affidando:

Ai docenti	Al servizio nazionale	All’esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione
<ul style="list-style-type: none"> - la valutazione periodica e annuale degli apprendimenti e del comportamento; - la certificazione delle competenze; - la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio alle annualità successive. 	<ul style="list-style-type: none"> - le verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell’offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative 	<ul style="list-style-type: none"> - la valutazione delle competenze acquisite dagli studenti nel corso e al termine del ciclo. Si svolge su prove organizzate dalle commissioni d’esame e su prove predisposte e gestite dal Servizio Nazionale per la valutazione di sistema di istruzione, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso e in relazione alle discipline di insegnamento.

Il modello riformato si sforza, comunque, di coniugare alcune delle antinomie che accompagnano il sentire pedagogico della nostra scuola: da un lato, la valutazione come strumento per migliorare la qualità dell’apprendimento, dall’altro, come attestazione del raggiungimento di un obiettivo, certificazione di saperi e di competenze acquisite.

Anche in relazione “a chi deve valutare”, le scelte attuali propendono per

un modello composito: il Servizio Nazionale dovrebbe garantire la confrontabilità degli esiti, mentre i docenti con la valutazione degli apprendimenti e la certificazione delle competenze, l'attenzione ai processi e a tutti gli aspetti squisitamente formativi.

I due approcci richiedono, evidentemente, l'uso di modalità e di strumenti diversi. Il Servizio Nazionale è a modalità e strumenti tendenzialmente chiusi, la scuola dispone di una gamma sicuramente più ampia, ivi comprese le strategie volte a curare l'osservazione, la comunicazione, il dialogo, la riflessione. In questo ultimo caso le parole della valutazione sono quelle che rievocano i concetti di 'promozione', 'orientamento', 'formazione', 'partecipazione', 'personalizzazione'. Nella valutazione esterna, invece, i termini 'attestazione', 'rilevazione', 'controllo di qualità', risultano quelli più pertinenti.

Servizio Nazionale di valutazione: un percorso valutativo ancora incerto tra vecchio e nuovo.

La normativa attuale, sebbene sembri molto pragmatica ed operativa, non è esente da rischi, criticità e problematicità che riguardano in particolar modo l'area della valutazione esterna. Alcune problematicità e criticità sono dovute al fatto – da non trascurare alla luce del federalismo e delle polemiche innescate dalla Lega – che molti sono i soggetti che, seppure a titolo diverso, determinano il risultato formativo:

- quelli che hanno un rapporto diretto con la scuola (protagonisti e utenti) come studenti, insegnanti, genitori;
- gli amministratori e i politici;
- gli impresari e gli industriali con i loro eventuali investimenti sulla singola scuola.

Tale complessità e molteplicità di soggetti coinvolti – direttamente o indirettamente – nel raggiungimento dell'esito formativo, pone sicuramente degli interrogativi legati alle modalità, alle diversità, alla trasparenza ed alla responsabilità di comunicazione e di rendicontazione. Una cosa è valutare l'esito formativo di una scuola che opera in una periferia cittadina o di provincia o in un contesto economicamente e culturalmente deprivato, altra cosa la valutazione dell'esito formativo in una scuola cittadina che opera in un contesto culturalmente ed economicamente interessato all'apprendimento delle nuove generazioni. Trattasi di una complessità che richiede anche scelte politiche appropriate per non far ricadere un'eventuale "improduttività" o "parziale produttività" esclusivamente sugli operatori scolastici o sugli studenti, esonerando

tutte le altre forze coinvolte nell'esito.

C'è sicuramente – specie nella scuola dell'autonomia – un problema di *accountability*, come si dice sempre più spesso oggi, cioè di *capacità di rendere conto del proprio operato in misura trasparente e responsabile*, procedurale e criteriiale (relativa alle regole sottese alle scelte e alle linee di condotta di una scuola), ma c'è anche un reale rischio nei processi di *accountability* riferiti alla scuola: quello di limitarsi a misurare solo le conoscenze acquisite dagli studenti; come pure in altri settori del servizio pubblico, specie in periodi di crisi economica, c'è quello di riferirsi solo agli aspetti quantitativi ed alle attività più facilmente misurabili. Per esempio, non si dà importanza alle informazioni relative agli apporti di ogni singola scuola (ed anche delle sue specifiche componenti) al profitto scolastico dei propri studenti o alle informazioni relative alle condizioni di partenza della popolazione scolastica.

Conseguentemente ed ovviamente, i progetti valutativi avviati – a partire dall'a. s. 2001-2002 – dal Ministero hanno sollecitato molte riflessioni sul che cosa e come valutare e sulle ricadute di tale valutazione sulla qualità del sistema formativo e sul finanziamento della singola istituzione scolastica autonoma.

- Uno dei primi limiti è stato rilevato proprio nel sistema di report che, pur consentendo di ottenere una misurazione del livello di conoscenze degli studenti, non consente di misurare il valore aggiunto della scuola e delle competenze in ingresso di ogni singolo allievo.
- Un altro limite risiede nell'uso di sole prove a risposta multipla. Le recenti indagini internazionali OCSE (*Organizzazione e Cooperazione per lo Sviluppo Economico*), invece, hanno riconosciuto, come sostiene la Spinosi, la necessità di utilizzare prove a risposta aperta (temi, composizione, soluzioni di problemi. . .)¹⁵.

Chiunque abbia un po' di esperienza di prove di verifica di conoscenze, abilità e competenze sa che affidarne la rilevazione a prove che prevedono una sola tipologia di quesiti e per di più la più ambigua e arbitraria (come, ad esempio, la scelta multipla fra quattro alternative date) è semplicemente inutile, perché insignificante. Spesso di fronte a queste obiezioni la risposta è stata che, per svolgere rilevamenti su grandi numeri, si è obbligati a scegliere metodologie oggettivabili e che si possano correggere automaticamente e velocemente. In realtà è vero che la prova a risposta multipla è l'unica che consente di tabulare in fretta una grande massa di dati, ma il problema è un altro: perché ci si mette nelle condizioni di dover tabulare in fretta una grande massa di dati

¹⁵ M. Spinosi, *Valutazione e portfolio*, Tecnodid, Napoli, p. 30. L'autrice tiene presente quanto già espresso da N. Bottani, A. Cenerini (a cura di), *Una pagella per la scuola*, Erickson, Trento, 2003.

apparentemente uguali? Perché si sceglie la quantità anziché la qualità? La pretesa di assoluto, rispetto al relativo? Se ciò che più conta, oggi, è lo sviluppo del pensiero critico e dell'agire problematico e consapevole dell'alunno e del cittadino, come si inseriscono e si giustificano le prove a scelta multipla?

A ciò si aggiunge il problema della scelta dei contenuti conoscitivi delle discipline oggetto di valutazione (soprattutto italiano, matematica e scienze); contenuti, quelli individuati dal Servizio Nazionale, non tarati sui programmi effettivamente svolti dalle singole autonome istituzioni scolastiche. Ma qui, ad aggravare la scelta del Servizio Nazionale di valutazione, entrano anche in gioco altre questioni, come quella dei diversi indirizzi esistenti nel secondo ciclo scolastico.

Un ulteriore limite è dato dal tempo nel quale le informazioni necessarie alla valutazione sono assunte. Come sostiene Vertecchi, se tali informazioni hanno origine in un tempo limitato e circoscritto, la valutazione assume caratteristiche sincroniche; se, invece, si tiene conto di un quadro evolutivo, la valutazione ha caratteristiche diacroniche. Le scelte effettuate finora hanno l'intento di esprimere giudizi e prevedono che i dati siano raccolti in un breve lasso di tempo, privilegiando, quindi, la valutazione sincronica. Così, per esempio, se si valutano i risultati conseguiti dagli allievi, contano le loro caratteristiche personali, intellettuali e affettive; se si considerano i risultati di una classe o di una scuola, il giudizio ricade sul docente da cui dipendono le pratiche organizzative e didattiche alle quali i risultati possono essere riferiti. Se si seguisse un procedimento diacronico, invece, si potrebbe giungere a conclusioni anche molto diverse: alla fine di un certo percorso educativo in cui è stata esercitata una varia incidenza di fattori sociali, culturali e didattici, corrispondono risultati da considerarsi variabili dipendenti per ciò che riguarda il tempo che precede¹⁶.

È inevitabile la sensazione che queste prove siano ancorate a una concezione sostanzialmente trasmissiva della scuola e, per di più, a una visione che considera l'apprendimento come sommatorio, frammentario e più o meno casuale di conoscenze e abilità. È chiaro che ad un modello trasmissivo del sapere corrispondono determinate modalità valutative che si differenziano notevolmente da quelle scelte da un modello costruttivista, quello oggi maggiormente scelto da psicologi e pedagogisti, che vede l'alunno protagonista principale del suo apprendimento.

Le differenze valutative tra i due modelli sono evidenziate nel seguente schema comparativo:

¹⁶ <http://www.cgilscuola.it/riforme/Vertecchi.htm>

Quali modalità valutative si privilegiano?¹⁷**Nel modello trasmissivo:**

- l'attenzione è per una divisione del sapere in elementi discreti che porta a valutare quanto l'alunno è riuscito ad assimilare dei vari "pezzi" via via presentati;
- la valutazione riguarda soprattutto le conoscenze (sapere);
- la valutazione avviene alla fine di un tratto del percorso, ed è affidata, quasi sempre, a prove statiche e decontestualizzate che misurano la conoscenza di "pezzi" di sapere;
- la valutazione di prestazioni indipendenti porta a trascurare il potenziale dell'alunno (che è, invece, ciò di cui più dovrebbe tener conto un insegnamento efficace).

Nel modello costruttivista:

- l'interesse va a come gli studenti riescono a costruire le conoscenze e ciò porta a prestare attenzione al dialogo che si sviluppa in classe, soprattutto nella discussione;
- la valutazione è attenta prioritariamente ai processi: è autentica, dinamica e contestuale;
- all'interno del dialogo diventa importante prestare attenzione agli indizi che rivelano avanzamento o blocchi nella costruzione delle conoscenze.
- Diventa, perciò, centrale saper osservare non solo quanto gli alunni dicono (sapere) e sanno fare (saper fare), ma anche gli atteggiamenti (saper essere) e la disponibilità ad apprendere (saper imparare).

Gli apprendimenti sono un dato relativo, mai assoluto; sono interni ai processi: esistono solo in rapporto ai livelli di partenza, sono contestuali e connessi ai processi di insegnamento e possono essere rilevati solo attraverso un'ampia e polivalente gamma di strumenti di osservazione e di verifica. Le prove, se fatte bene, possono verificare il livello di possesso di singole conoscenze, di controllo di una o più abilità, persino il controllo e l'esercizio di strategie contestuali; in ogni caso, però, l'apprendimento è un'altra cosa: esprimere il differenziale fra un prima e un poi ha senso solo in relazione a un contesto e

¹⁷ G. Pozzo, *Valutazione dinamica e mediazione didattica*, in (a cura di) 1° Circolo Didattico di Bra, *Viaggio nella valutazione*, stampato in proprio, 2004, p. 18.

a una complessità di variabili, che nessuna prova standardizzata a livello nazionale può neppure lontanamente sostituire.

Queste prove, dunque, non rilevano nulla sull'apprendimento, dicono poco su alcune conoscenze, ma possono comunque determinare la peggiore delle conseguenze diseducative proprie della cattiva gestione della valutazione: far sì che si lavori solo per superare le prove. Per un Servizio Nazionale di valutazione sarebbe un esito paradossale, che ne contraddice la natura stessa, perché in tal modo contribuisce a peggiorare, anziché migliorare il sistema.

Sarebbe, in un contesto simile, opportuno che almeno arrivasse in tempo, alle scuole e agli insegnanti, per ciascuna prova, una informativa riportante in chiaro i criteri di come la prova sarà pensata e costruita, nonché:

- i programmi di riferimento;
- i temi su cui la prova si soffermerà;
- il numero di domande per tema;
- il valore delle domande (conoscenza di concetti di base, dei nuclei portanti delle diverse sottosezioni del tema, ecc.);
- se all'interno di ogni tema verranno verificate competenze e strategie diverse;
- se le competenze e le strategie verranno verificate anche servendosi di tematiche diverse, verificando in tal modo la capacità del trasfert;
- se invece si sceglierà una competenza e una strategia più o meno uniforme;
- quali gli obiettivi che la prova si porrà;
- quali i criteri di valutazione;
- come si utilizzeranno i risultati;
- come verranno comunicati;
- come le scuole e gli insegnanti potrebbero trarre vantaggio dai medesimi.

Del resto fa parte del piano formativo della singola scuola autonoma esplicitare anche le forme, le modalità e i criteri della valutazione ed un Servizio Nazionale di valutazione ne dovrebbe tener conto, non solo a parole, per una valutazione corretta e democratica del sistema-scuola.

Sta, di fatto, che le prove del Servizio Nazionale, sino ad ora inviate alle scuole, non hanno valutato la scuola italiana nella sua globalità e come sistema, ma solo gli 'apprendimenti' degli alunni, apprendimenti ridotti a livello di conoscenze e, ancora più spesso, di semplici informazioni assimilate dagli alunni. Non sono, altresì, servite a verificare la perseguibilità delle abilità e delle competenze in quanto un coerente sistema nazionale di valutazione richiederebbe, per usare un termine calcistico, il suo ingresso in campo prima della definizione e dell'entrata in vigore di nuovi e prescrittivi Programmi, dovendo già allora verificare modalità, strumenti e tempi di misurazione delle abilità e delle competenze che i Programmi vogliono che

gli alunni acquisiscano¹⁸. Diversamente, la valutazione aumenterà il livello di soggettività, confusione e discrezionalità, aggiungendo alla discrezionalità, alla confusione e alla soggettività del singolo docente o del singolo Consiglio di Classe o della singola scuola, quella dei redattori nazionali dei test valutativi e lascerà dire a soggetti politici di una parte del territorio nazionale che la scuola efficace e seria è solamente la scuola del loro territorio.

¹⁸ Richiesta già avanzata negli anni sessanta da J. S. Bruner, che così si esprime: “Sarebbe più ragionevole introdurre la valutazione prima e durante la costruzione del programma scolastico, onde aiutare colui che elabora il programma stesso nella scelta del materiale, nell’orientamento metodologico, nel modo di predisporre i compiti per il docente” (*Verso una teoria dell’istruzione*, op. cit. p. 62).