

CULTURA E PROSPETTIVE DELLA VALUTAZIONE

In P.Ellerani – M.R.Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Erikson, Trento, 2013

Carlo Petracca¹

La valutazione rappresenta una dimensione importante dell'insegnamento perché è una operazione che può agevolare o danneggiare la crescita della persona, determina la costruzione dell'identità nei bambini, negli adolescenti, nei giovani, può far riuscire o far fallire nella scuola e nella vita. Gestire bene la valutazione è senza dubbio fattore di qualità dell'insegnante e della sua stessa azione educativa e didattica. Ma in che modo l'insegnante può pervenire ad un buon uso della valutazione? Indubbiamente quando ha costruito (magari anche faticosamente) e interiorizzato una buona "cultura" della valutazione.

Il valutare comprende una molteplicità di aspetti che a volte si pongono persino in alternativa: le funzioni della valutazione (sommativa, formativa, orientativa, regolativa, narrativa, ecc.); l'oggetto della valutazione (apprendimenti, comportamento, competenze); le fasi della valutazione (iniziale, in itinere, finale); gli strumenti della valutazione (prove strutturate, semistrutturate, non strutturate). Tutti questi aspetti, quando trovano una interrelazione tra loro e una coerenza, vengono a costituire "la cultura" della valutazione e determinano in altre parole il concetto di valutazione. Cultura e concetto, però non hanno la caratteristica della univocità e della staticità, bensì della dinamicità ossia sono soggetti ad una evoluzione storica.

La prima cosa da fare, dunque, a livello didattico è la ricerca del concetto di valutazione cui riferirsi nella propria azione di insegnamento: spesso gli insegnanti esprimono valutazioni diverse, se non opposte, su un alunno perché si riferiscono a un concetto diverso di valutazione e altrettanto spesso non gestiscono in modo adeguato i processi valutativi perché non posseggono una adeguata cultura della valutazione.

Il concetto di valutazione è plurimo, ha avuto storicamente una sua evoluzione, determinata dall'intrecciarsi di diversi fattori. Il concetto, infatti, varia a seconda del variare della funzione (selettiva o egalitaria) che viene assegnata alla scuola in una determinata epoca, la quale a sua volta varia a seconda della paideia che l'epoca storica esprime (l'insieme degli scopi che vengono assegnati all'educazione), questa a sua volta varia a seconda del contesto culturale generale. Tra tutti questi fattori si instaura un rapporto di reversibilità sia discendente che ascendente in quanto l'uno influenza l'altro. Con il cambiare di ciascuna delle variabili suddette varia il concetto di valutazione e di conseguenza variano le funzioni, l'oggetto, le fasi e gli strumenti della valutazione.

¹ Già ispettore e direttore generale del MIUR. Esperto di politiche formative.

Oggi si può affermare tranquillamente che siamo di fronte a tre concetti di valutazione: uno tradizionale che regge indiscusso fino agli ultimi anni sessanta (contestazione giovanile 68/69); uno innovativo che assume preminenza negli anni settanta con la democrazia scolastica e la legge 517/77 (programmazione educativa e abolizione dei voti nella scuola primaria); uno recente che comincia ad affacciarsi negli ultimi decenni. E' da precisare che questa suddivisione cronologica non può essere considerata in modo rigido in quanto ogni concezione continua a permanere anche in epoche successive in misura più o meno rilevante. Possiamo comunque affermare che esiste un "divenire" della valutazione che l'insegnante deve conoscere per poter pervenire all'elaborazione critica e consapevole del concetto cui riferirsi. Ripercorriamo questo divenire.

1. Il concetto tradizionale: il paradigma della decisione

Il concetto tradizionale di valutazione affonda le sue radici nella funzione selettiva della scuola. Affinchè la selezione risulti il più possibile oggettiva è necessario che le decisioni valutative degli insegnanti, quali l'apprezzamento delle singole prestazioni degli alunni, la promozione alla classe successiva, il rilascio di un diploma, siano sorrette da scientificità e razionalità e di conseguenza risultino il più possibile oggettive. Non è credibile una selezione che sia frutto di decisioni soggettive: ecco perché si parla di paradigma della decisione.

La valutazione, dunque, è strumento di selezione e la scuola svolge la funzione elitaria, intesa come selezione e formazione dei ceti sociali dominanti nel futuro: i meritevoli da una parte i non meritevoli dall'altra. Nei confronti di questi ultimi la scuola non si pone interrogativi per la ricerca di vie alternative, ma si limita alla registrazione di carenze intellettive, affettive e sociali, di fronte a cui l'atteggiamento comune è la rassegnazione e l'esclusione: non si può cavar sangue da una rapa, la scuola non fa per te, cambia mestiere. La conclusione è che per quanto si faccia, non si può fare più di quanto l'alunno permetta.

La funzione selettiva della scuola è avallata, nel periodo post-bellico (2° guerra mondiale), da due altri fattori :

a- la forte industrializzazione della società e la maggior domanda di istruzione. E' stato dimostrato che le società fortemente industrializzate, a differenza di quelle agricole ed artigianali, per reggere la competizione sul mercato, ricercano individui con alte competenze e qualità competitive. La scuola recepisce i valori competitivi tramandando al suo interno l'etica del successo e della selezione dei migliori;

b- il benessere economico che segue allo sviluppo industriale permette ad un maggior numero di persone di accedere all'istruzione, mentre l'impossibilità di riforme immediate non consente di soddisfare questa domanda sempre più ampia. La selezione ha anche il

compito, in questa prima fase e soprattutto in quei gradi di scuola in cui non vige l'obbligo scolastico, di ridurre il divario tra domanda estesa ed offerta contenuta di istruzione.

La paideia dell'epoca storica consiste nell'assicurare ai giovani il possesso della cultura, strumento indiscusso di formazione interiore dell'uomo. Si tratta di una "paideia disinteressata" che ha come scopo la coltivazione dello spirito, della parte più nobile dell'uomo, e che non prende in considerazione gli aspetti pratici e concreti che l'individuo poi si troverà di fronte nella vita. Per questo motivo la cultura classica e il liceo classico hanno un grande prestigio. In questo contesto il docente è considerato come il depositario della cultura, consolidata dal tempo e codificata dai testi scolastici, con il compito di trasmetterla alle nuove generazioni unitamente ai valori che essa simboleggia. La cultura è statica, ha il carattere della permanenza, non è sottoposta a processi di destabilizzazione per cui il docente insegna quello che a sua volta aveva imparato a scuola e spesso con le stesse modalità. E' questa l'epoca delle grandi certezze che non conosce dubbi di sorta e che poggia il proprio fondamento nell'autorità della tradizione culturale.

Marcuse definisce questa l'epoca della "sublimazione repressiva": è la cultura con la sua autorità che permette all'individuo di sublimarsi, di alzarsi al di sopra della realtà e materialità secondo l'etimologia latina della parola *sub-limen* (che giunge fin sotto la soglia più alta). E' la cultura che permette all'uomo di essere uomo. In questa visione di educazione e di vita la scuola trasmette e conserva cultura e valori ed in quest'opera di trasmissione il docente è soggetto attivo ed il discente oggetto-passivo quasi una cisterna da riempire dell'acqua del sapere.

La stessa didattica è unidirezionale in quanto assurgendo a verità assoluta la massima gentiliana "basta sapere per sapere insegnare" si verifica una sottovalutazione del metodo poiché si ritiene che "sapere insegnare" è un'arte che non si apprende, ma che è innata all'individuo. La metodologia è unica e si identifica con lo schema classico della lezione herbartiana : spiegazione, interrogazione, valutazione.

1.1 La valutazione misurativa

All'interno di questa visione globale, la valutazione consiste nell'accertamento della quantità delle conoscenze, dei contenuti culturali posseduti dall'alunno al termine dell'azione didattica. Valutare significa misurare il *quantum* di sapere che la cisterna-alunno contiene, controllare il livello raggiunto e selezionare di conseguenza sulla base dell'altezza del livello. Il docente assume il ruolo di giudice-selezionatore al fine di garantire che il sapere in ciascun individuo non scenda mai al di sotto del livello di guardia.

Questo concetto di valutazione con i suoi criteri impliciti espressi (misurare la quantità di sapere), con la sua metodologia omogenea ed unidirezionale (metodo espositivo-herbartiano) prende in esame il prodotto e mai il processo di apprendimento. Concentrandosi

sul prodotto la valutazione misurativa pone a fondamento della sua validità il comportamentismo. L'apprendimento è frutto di stimolo e risposta: da misurare è la risposta che coincide con il prodotto finale del processo di insegnamento-apprendimento. La valutazione misurativa centrata sui prodotti si ispira al comportamentismo nel senso che:

- accetta l'idea che l'apprendimento è una modificazione di un comportamento;
- accetta l'idea che il comportamento è osservabile e misurabile;
- accetta l'idea che la modificazione coincide con la risposta che un soggetto fornisce ad uno stimolo;
- ignora, però non solo lo stimolo, ma anche il processo che avviene tra stimolo e risposta.

La funzione elitaria della scuola e il comportamentismo sono due fattori che incidono sull'affermazione della valutazione misurativa la quale incontra però un altro problema da risolvere: l'oggettività del giudizio per rendere credibile e veritiera la selezione. Su questo problema si verifica un paradosso tra la situazione italiana e quella internazionale. Mentre in Italia in questo periodo la funzione misurativa si porta avanti con le tradizionali prove coincidenti esclusivamente con i compiti in classe e le interrogazioni orali che in fondo non sfuggono alla soggettività, in altri Paesi registriamo la diffusione di prove oggettive.

Da questo culto della misurazione e dall'esigenza di rendere la valutazione dell'insegnante il più possibile oggettiva a livello internazionale si arriva alla psicomelia e all'introduzione dei test di profitto. Già agli inizi del 900 alcune indagini avevano messo in risalto le discordanze vistose riscontrate tra più insegnanti chiamati a valutare lo stesso prodotto.

Dal 1920 in Francia per merito di H. Laugier e H. Pieron, in Belgio per merito di O. Decroly, in Inghilterra per merito di D. Starch ed E. C. Elliot le indagini diventano più scientifiche e conducono tutte ad una conclusione: estremo relativismo nell'attribuzione dei voti determinata da fattori soggettivi e temporali. Per ottenere la "misurazione oggettiva" del profitto negli Stati Uniti vengono istituzionalizzati test o reattivi con l'adozione ufficiale nelle scuole da parte dell'Ispettorato scolastico di New York.

Nasce la docimologia.

In conclusione : società, pedagogia e scuola si trovano all'unisono nel condividere la necessità di una misurazione il più possibile oggettiva che permetta una selezione senza margini di errore. H. Pieron, uno dei padri della docimologia, attribuisce a questa disciplina una razionalità scientifica attraverso cui perfezionare i metodi destinati ad assicurare quelle che lui definisce "graduatorie umane" .

C. Hadji non ha dubbi ad affermare: << Neppure per un solo istante i pionieri della docimologia avranno l'intenzione di rimettere in questione l'idea che la valutazione sia una misura. Per loro, l'unico problema è quello, per ricorrere alle parole che useranno Jean

Cardinet e Yvan Tourner, di assicurare la misura. Fin dall'inizio, e senza esitazione, la docimologia si rinchiude quindi in questa problematica della misura. Il suo intento principale è quello di instaurare 'un sistema più scientifico di misura delle conoscenze acquisite' >>².

Ecco come si spiega la fortuna della psicomelia che vuole misurare, attraverso tecniche appunto psicomeliche, le performances degli alunni. Ecco come si spiega la diffusione delle prove oggettive di profitto per rendere più sicuri gli esami ed evitare che essi si riducano ad una "lotteria" in cui è il caso a decidere del successo o del fallimento. Ecco come si spiegano tutti i tentativi per ridurre la soggettività individuale degli esaminatori.

In una scuola che trasmette conoscenze, in cui l'alunno ha il compito di acquisirle e l'insegnante di misurarle e valutarle, l'espressione della misurazione che registra una quantità, naturalmente avviene per via numerica. Questa tendenza viene avallata anche dalla pedagogia dell'epoca. Infatti in questo periodo la pedagogia subisce l'influsso della psicologia che tende ad applicare il metodo delle scienze naturali al comportamento umano. In effetti il culto della misurazione nasce dal famoso detto di Thorndike : " Tutto ciò che esiste, esiste in una certa quantità" e raggiunge il suo apice negli anni 50 quando si arriva ad affermare che la qualità si deve semplicemente intendere una quantità mal misurata. E' questa l'idea di fondo degli approcci quantitativi. Il voto da uno a dieci è la traduzione in termini numerici della misurazione, la pagella scolastica, corrispettivo delle successive e varie schede, è il mezzo di comunicazione all'esterno della valutazione riportata dall'alunno.

Questo concetto tradizionale di valutazione (valutare il prodotto, misurare e selezionare) viene messo in discussione negli anni settanta, ma ha radici talmente profonde che resta comunque ancora praticato nelle nostre realtà scolastiche soprattutto nelle scuole superiori e paradossalmente, come già detto, anche attraverso prove soggettive. Nei nostri giorni ritorna con maggiore insistenza sia attraverso il ricorso a livello nazionale e internazionale alle prove oggettive (Invalsi e PISA) sia attraverso il ritorno dei voti nella scuola primaria e secondaria di primo grado (Legge 169/2008). Rimandiamo al paragrafo conclusivo alcune considerazioni in merito.

2. Il concetto innovativo: il paradigma dell'informazione

La concezione nuova che nasce sul finire degli anni sessanta e domina fino ai giorni nostri affonda le sue radici in un contesto culturale che assegna alla scuola non più la funzione elitaria, ma quella egualitaria, finalizzata cioè ad assicurare l'uguaglianza delle opportunità a tutti, anche a coloro che provengono dai ceti sociali più bassi.

In questo contesto generale si registra una profonda trasformazione del sistema

² C. HADJI, *La valutazione delle azioni formative*, La Scuola, Brescia, 1995, p. 70

scolastico, determinata da una pluralità di eventi succedutisi nei due decenni successivi alla seconda guerra mondiale, dei quali i più evidenti, universalmente riconosciuti dalla ricerca sociologica, vengono identificati nella: espansione scolastica, espansione educativa, espansione della cultura.

Dopo la seconda guerra mondiale assistiamo ad un dilagare della domanda di istruzione (espansione scolastica) tanto che per alcuni Paesi, arrivati ad una fase di industrializzazione già avanzata, si è trattato di una semplice “estensione” o potenziamento della scolarità, per altri Paesi in noviziato di industrializzazione si tratta di una vera “esplosione” per dirla con le parole di K. Richmond³. Si verifica il fenomeno della scolarizzazione di massa non solo come richiesta spontanea, ma anche come condizione necessaria e quindi imposta al cittadino (estensione dell’obbligo scolastico). Questo fenomeno ha alle sue radici spinte economiche e sociali.

In campo economico si diffonde il convincimento che esista una simmetria tra espansione scolastica e sviluppo economico, una interdipendenza per cui l’industrializzazione genera l’istruzione e viceversa, ossia l’istruzione reca un maggiore benessere individuale e collettivo.

In campo sociale si diffonde il convincimento che esista ugualmente una simmetria tra istruzione e mobilità sociale: è l’istruzione che permette la conquista di uno status sociale elevato, è l’istruzione che può scuotere e rompere la stabile stratificazione sociale con l’ascesa nei gradini più alti delle classi sociali più basse. Così “l’uguaglianza delle opportunità educative”, valore della tradizione politica anglo-americana, diventa il cavallo di battaglia di qualsiasi politica scolastica.

L’espansione educativa consiste in una “anticipazione e prolungamento” della scolarità oltre il periodo considerato unico e compreso tra la fanciullezza e l’adolescenza, secondo la concezione tradizionale dell’istruzione. Da qui il diffondersi della necessità della scuola per l’infanzia e del concetto di educazione permanente e ricorrente che permette all’individuo di svilupparsi non solo in un arco di tempo determinato, quello scolastico, ma per tutta la vita.

Il fenomeno più significativo, però consiste nella presenza, all’interno di questa espansione temporale, di un nuovo fattore che compare con forza accanto all’istruzione: l’educazione. La scuola si vede avanzare con il tempo una domanda sempre più vasta che va oltre l’istruzione per comprendere l’educazione e cioè la formazione dell’uomo e del cittadino.

Di fronte al fenomeno delle rapide trasformazioni sociali anche la cultura acquista il carattere della “dinamicità”: il sapere si evolve e si rinnova in brevissimo tempo (espansione culturale). Tutte le discipline scavano in senso verticale, cioè al proprio interno per conquistare le nuove conoscenze appartenenti alla propria specificità, sia in senso

³ Cfr. K. RICHMOND, *Teorema dell’educazione “continua”*, Armando, Roma, 1982

orizzontale cioè di sconfinamento in campi appartenenti ad altre discipline. La cultura pedagogica non può restare immutata e subisce un processo di differenziazione al suo interno (pedagogia speciale, educazione degli adulti, educazione infantile) e di ibridazione all'esterno, nel contatto cioè con altre discipline (psicopedagogia, sociologia dell'educazione, ecc.).

Tutti questi fenomeni portano, secondo F. Ravaglioli, all'ascesa di un "idolo pedagogico, alla "fede cieca nell'educazione" che spira in un diffuso e moderno "credo internazionale", condiviso sia dal marxista più ateo che dal più devoto cattolico⁴. L'ascesa dell'idolo pedagogico con i connessi tre fenomeni di espansione (scolastica, educativa e culturale) viene a caratterizzare una società con un quadro di riferimento dottrinale e ideologico ben preciso in cui primeggiano istanze liberali, marxiste e cattoliche che, per quanto possa apparire una stravaganza storica, si trovano accomunate nella lotta al "fondamento autoritario della scuola tradizionale".

Per la visione liberale, attenta all'aspetto psicologico, l'autorità della tradizione scolastica è antieducativa in quanto repressiva. Questa visione riecheggia la spontaneità giovanile di statuto romantico-rousseauiano e della libertà del discente presente nell'attivismo dell'inizio del xx secolo.

Per la visione marxista, attenta all'aspetto sociale, la scuola fondata sull'autorità e sulla selezione appare antidemocratica e classista e di ostacolo alla mobilità sociale che si può conseguire solo mediante una struttura del sistema educativo che garantisca la uguaglianza delle opportunità educative.

Per la visione cattolica, attenta ai valori della persona umana e della comunità, l'autorità della scuola tradizionale con la selezione dei capaci trascura la dignità di ciascuno e soprattutto i diritti dei più deboli, la cui dignità come "persona" non può essere trascurata. La teoria personalistica e comunitaria di E. Mounier e l'umanesimo integrale di J. Maritain fanno da sostegno alla visione cattolica.

Di fronte a questa situazione complessiva si impone come dato di fatto la crisi del sistema educativo tradizionale e come contromisura si afferma la dottrina del cambiamento che avvia il fenomeno teorico e pratico dell'innovazione pedagogica e della razionalizzazione pedagogica (volendo trascurare la via della descolarizzazione perché poco rilevante al fine del problema da considerare: la valutazione).

La innovazione pedagogica si concretizza nella teorizzazione e sperimentazione di "scuole aperte", di classi aperte(nongraded schools), di team teaching o insegnamento collegiale, della metodologia della ricerca e scoperta delle conoscenze, del lavoro di gruppo: tutte strategie che devono sostituire la metodologia tradizionale della lezione.

⁴ Cfr. F. RAVAGLIOLI, *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*, Armando, Roma, 1979

La razionalizzazione pedagogica, di stampo più funzionalista che ideologico, porta attraverso “l’analisi dell’insegnamento” ad individuare l’importanza nel processo educativo del comportamento soprattutto verbale dell’insegnante: basti ricordare N.A. Flanders che individua una “influenza autoritaria” e una “influenza democratica” e la “teoria non direttiva” di C. R. Rogers. Si arriva altresì, all’analisi degli obiettivi con le relative tassonomie (Bloom, Guilford, Gagnè, ecc.) alla nascita delle teorie curriculari con le varie programmazioni, alla teoria dell’insegnamento individualizzato secondo il modello del “mastery learning” di Bloom, avallata dal famoso concetto di Bruner secondo il quale con metodi e strumenti adatti “si può insegnare qualsiasi cosa a qualsiasi età”.

In conclusione il cambiamento reca con sé quello che K. Richmond (1969) aveva auspicato: la rivoluzione nell’insegnamento. In questo vortice rivoluzionario, che ha la sua massima espressione nella rivoluzione studentesca del ’68-’69, la scuola cambia volto, si rinnova nelle strutture (gestione sociale, democrazia scolastica e organi collegiali) e nella sostanza (contenuti e modalità di insegnamento). Necessariamente si rinnova anche il concetto di valutazione.

2.1 La valutazione (in)formativa

Un “nuovo” concetto presuppone sempre, anzi si oppone ad uno “vecchio” che intende modificare o sostituire. In questa opposizione al vecchio, il nuovo si caratterizza quasi per negazione.

La prima caratteristica consiste nel rifiuto dell’equazione secondo la quale la valutazione si identifica nell’accertamento delle conoscenze in quanto riduttiva o penalizzante di tutta quella azione educativa che la scuola ha assunto in carico e che la stessa istituzione ha recepito. L’educativo si è diffuso ormai dentro le mura scolastiche permeando di sé l’area che si respira con qualche conato di asfissia, invero, da parte degli insegnanti maggiormente abbarbicati alla tradizione. La valutazione non può più identificarsi con la misurazione del sapere, con la selezione dei possessori del sapere, non può ignorare la “formazione”, anzi essa stessa deve essere “formativa” cioè strumento di formazione.

Come seconda caratteristica la valutazione assume il carattere non “selettivo”, ma “orientativo”, diventa uno strumento che serve all’insegnante per orientare l’alunno sulla via giusta non per giudicarlo o condannarlo. Orientare significa guidare l’alunno ad esplorare se stesso, a conoscersi nella sua interezza, a riconoscere le proprie capacità ed i propri limiti, a conquistare la propria identità. È da questa obiettiva conoscenza di sé che può derivare la successiva accettazione di sé nei suoi limiti e nelle sue virtù, su cui si fonda la capacità di operare scelte realistiche nell’immediato e nel futuro. Sembra un concetto nuovo, ma in

verità è tanto antico se pensiamo al “conosci te stesso” di Socrate. È questo il giusto concetto di orientamento, inteso come autoorientamento, che non ha nulla a che vedere con l'espressione burocratica del consiglio di orientamento fornito agli alunni dal consiglio di classe al termine del primo ciclo.

La terza caratteristica del nuovo concetto consiste in un importante capovolgimento temporale: la valutazione da operazione finale diventa operazione iniziale e continua, si valuta l'alunno al suo ingresso per accertarne le sue condizioni, si ispezionano le cisterne, per restare nell'immagine abusata, per accertare se siano stagni o presentino delle falle e per ripararle prima di passare a versarvi dell'acqua; si valutano e selezionano gli scopi da prefiggersi, si valutano e verificano in itinere i percorsi, si valutano le eventuali modifiche da apportare nell'intervento didattico, si valuta e verifica tutta l'azione di insegnamento-apprendimento al momento finale. In conclusione la valutazione è continua e si lega alla programmazione.

Ma se la valutazione si lega alla programmazione significa che essa si identifica con la verifica del lavoro svolto dall'insegnante. È questa la quarta caratteristica del nuovo concetto. In effetti, unitamente agli altri elementi portanti della programmazione (obiettivi, contenuti, metodi) la verifica forma una griglia unica instaurando tra i quattro poli un rapporto di interdipendenza. Allora valutare significa non solo accertare la qualità del prodotto scolastico, ma anche verificare la bontà del percorso proposto dall'insegnante e seguito dall'alunno.

Ecco perché la valutazione-verifica comporta necessariamente anche l'autovalutazione del lavoro svolto dall'insegnante: probabilmente il percorso tracciato non era il più adatto, la colpa non sempre è esclusivamente dell'alunno. Autovalutazione però non significa nemmeno all'opposto ritenersi perennemente colpevoli, universalizzare la situazione e porsi sotto accusa di fronte a qualsiasi insuccesso scolastico; significa semplicemente saper discernere e saper riconoscere le proprie responsabilità di insegnante, quando realmente vi siano.

Ultima caratteristica di questo nuovo concetto è la collegialità della valutazione che trova la sua massima espressione nel consiglio di classe. Il consiglio di classe è il vero “centro-motore” di tutta l'attività formativa e didattica di una scuola in cui le singole “individualità” devono comporsi, con la possibile mediazione del capo dell'istituto, in una superiore integrazione di volontà. Niente nuoce di più al processo educativo del solipsismo o individualismo esasperato del singolo docente, che nella maggior parte dei casi nasconde se non una incompetenza certamente una insicurezza professionale.

Per svolgere tutte queste funzioni la valutazione si concentra nella raccolta di informazioni durante il processo di apprendimento per poterlo migliorare e fare in modo che il

prodotto poi, quando sottoposto a valutazione, sia per il maggior numero di alunni positivo: ecco l'uguaglianza delle opportunità e la funzione egualitaria della scuola.

Secondo C. Hadji, si vede bene la differenza tra questo paradigma e quello precedente: << Non si tratta più di misurare, ma di analizzare, di diagnosticare: *concentrarsi sull'alunno per conoscerlo meglio, al fine di aiutarlo meglio*. Tale è l'ambizione di fondo della valutazione formativa. Il paradigma della misura è ben lontano... Così, non soltanto il problema della valutazione si trova posto nel cuore del problema pedagogico; ma per di più nel prendere sul serio la funzione di "miglioramento" comporta un esame critico dell'organizzazione pedagogica...>>⁵.

In conclusione vi è un effetto di ritorno della valutazione sulla pedagogia e sulla stessa azione di insegnamento: si va verso l'apprendimento assistito dalla valutazione che in un certo senso si dissolve nella didattica. In che modo la valutazione può assistere, sostenere e migliorare l'apprendimento? Questa funzione può essere assolta solo attraverso la cura del processo di apprendimento. La valutazione si concentra sul processo, raccoglie le informazioni attraverso le osservazioni sistematiche e le prove di verifica, offre le informazioni raccolte all'alunno affinché possa correggere e migliorare il cammino. Ecco che la valutazione diventa informativa e formativa. Questa operazione viene a coincidere con la funzione regolativa svolta dalla valutazione che è possibile attraverso una azione di feedback, di ritorno continuo nella fase di costruzione dell'apprendimento per regolarne ritmi, modalità, strategie in modo da poter pervenire a un prodotto di qualità.

In fondo questa operazione coincide con la individualizzazione nel senso che si adegua l'intervento alle caratteristiche e alle potenzialità degli alunni e si differenzia il percorso secondo i loro stessi bisogni. Del resto con la scolarizzazione di massa e con l'estensione dell'obbligo, la scuola registra una eterogeneità, maggiore rispetto al passato, della popolazione scolastica a cui non si può rispondere con l'omogeneità dell'offerta formativa in quanto le differenze riscontrate in ingresso si ripresenterebbero nella stessa misura in uscita con l'unica conseguenza di "respingere" fuori della scuola i non meritevoli.

La funzione egualitaria della scuola richiede di differenziare il percorso di apprendimento, offrendo anche di più a chi ne ha più bisogno, e di assistere e sostenere l'alunno durante il processo attraverso continue verifiche. Verrebbe da obiettare: ma in questo modo l'alunno viene valutato due volte, nel processo e nel prodotto. Certamente no. Durante il processo si effettua la verifica che non ha funzione metrologica, ma informativa. Il concetto di verifica purtroppo nella pratica didattica ha finito con il coincidere con quello di valutazione tanto che i due termini vengono utilizzati come sinonimi e le cosiddette "prove di verifica" non sono altro che "prove di valutazione" che riportano voti. Ma allora che senso avrebbe parlare, sia

⁵ C. HADJI, *cit.*, p.98

in campo docimologico sia nella documentazione scolastica, di “criteri di verifica e valutazione” se le due operazioni si identificano?

La verifica che si effettua durante il processo non ha funzione misurativa, non è finalizzata ad assegnare voti, ma ha funzione informativa. In questo modo la valutazione diventa formativa, orientativa e regolativa. E' evidente che una volta compiuto il cammino ossia al termine di una unità di apprendimento si effettuano prove di valutazione sul prodotto finale con funzione misurativa. In questo momento la valutazione diventa sommativa. E' questa la correzione di rotta che il nuovo concetto di valutazione vuole apportare anche se nella pratica didattica non sempre la verifica viene effettuata in modo docimologicamente corretto.

Una svolta è consequenziale in questo cammino della valutazione formativa con funzione regolativa: per favorire gli apprendimenti bisogna anche conoscere i meccanismi di apprendimento. Il paradigma dell'epoca precedente che aveva generato la valutazione centrata sui prodotti si ispirava al comportamentismo. Il paradigma dell'informazione che genera la valutazione formativa centrata sulla regolazione del processo attraverso la raccolta delle informazioni si ispira al costruttivismo nel senso che :

- l'apprendimento è il risultato di una costruzione;
- il soggetto prende parte attiva a tale costruzione;
- la costruzione avviene attraverso un processo di autoregolazione continua;
- l'apprendimento è frutto di assimilazione e di adattamento, come definito da J. Piaget. E l'adattamento non è altro che la conquista di un riequilibrio continuo su cui ogni nuovo equilibrio è più stabile e le strutture mentali ricostruite, presenti prima della trasformazione, sono più potenti delle precedenti. La valutazione con il paradigma dell'informazione vuole aiutare l'alunno a costruire il proprio apprendimento in modo adeguato.

2. LA CONCEZIONE RECENTE: il paradigma narrativo

La valutazione oggi va elaborando una nuova epistemologia, che si intravede solamente, e, perciò, non sempre ben chiara. Di che cosa si tratta? Riprendiamo il concetto di apprendimento assistito dalla valutazione ed assumiamo il legame che esiste tra modelli di apprendimento e valutazione: comportamentismo = valutazione sommativa; costruttivismo = valutazione formativa. Oggi si prospetta una epistemologia della valutazione centrata sull'interpretazione che si avvale di strumentazioni narrative, riflessive, introspettive, ed autobiografiche. Perché questa evoluzione?

La caratteristica principale della nostra epoca, come riconosciuto da più versanti, è la diversità la quale richiede processi di interconnessione delle differenze etniche, culturali, territoriali, individuali, ecc. Questi processi di interconnessione mettono in crisi i metodi di ricerca che tendono verso la standardizzazione e la quantificazione.

Per comprendere il mondo occorre un processo di negoziazione e di scambio con il sistema simbolico culturale in cui siamo immersi: il nostro pensiero è sempre più etnografico nel senso che è capace di cogliere e di accogliere le differenze. Dice J. Guitton⁶ che il vero pensiero è quello capace di cogliere ed accogliere il suo contrario, quello capace di contemplare la negazione di sé. J. Bruner sostiene che uno degli elementi che rende efficace l'apprendimento è da identificare nel "principio di prospettiva" ossia nel condurre gli alunni a saper osservare e quindi pensare un evento, un concetto, una idea da prospettive diverse. Apprendere, secondo l'autore, consiste nel "fare significato", ma i significati sono molteplici per cui è necessaria una attività di negoziazione continua con il sistema simbolico- culturale⁷. Lo stesso E. Morin afferma che il vero pensiero è quello che interconnette.

L'apprendimento, di conseguenza, viene ad essere un processo che aiuta a collocare idee e concetti del mondo dentro i mondi particolari, idiografici con cui un individuo o una cultura cerca di attribuire significato a ciò che gli capita di incontrare. L'alunno per compiere un percorso di apprendimento elabora un processo cognitivo che a posteriori rappresenta una "biografia cognitiva", una storia cognitiva di quanto appreso, una autobiografia cognitiva che può rimanere implicita e sfumata per il soggetto stesso fino a quando non viene raccontata, rielaborata e interpretata. Ecco l'importanza dell'autobiografia nel processo formativo e nella valutazione.

F. Cambi ritiene che l'autobiografia sia un efficace metodo formativo per una molteplicità di ragioni: << L'autobiografia è divenuta uno dei grandi topoi della letteratura contemporanea. In letteratura, in sociologia, nella psicologia, ma anche nella storia e nella pedagogia. Perché questo è accaduto? Le ragioni sono –come sempre- molteplici, ma una prevale sulle altre: il ritorno al centro del soggetto nella cultura attuale (dopo-le-ideologie, nel postmoderno, ecc.) e di un soggetto che vive radicalmente la propria crisi, attivatasi già col tramonto del mondo borghese e con la perdita dell'egemonia dell'occidente. Al cuore di questo processo si inserisce la pratica autobiografica, come interrogazione sull'identità del soggetto, come travaglio individuale, come assunzione della "cura di sé", come rielaborazione (forse) di una traiettoria di senso. Narrare se stessi è un modo (il modo) di ricostruirsi, radicandosi proprio nello statuto problematico del soggetto contemporaneo. Ma narrarsi è anche (e in particolare) formarsi: farsi carico di sé, delinarsi nel tempo, assumersi come "esistenza ferita" (Moravia) e assumersi la custodia del proprio io per

⁶ Cfr. J. GUITTON, *Arte nuova di pensare*, Edizioni Paoline, Roma, 1986

dipanare un sé possibile e –forse- più stabile, poiché frutto, appunto, di un'interpretazione. L'autobiografia è – nel mondo contemporaneo- sempre più un processo di formazione a cui ogni soggetto è chiamato, è costitutivamente –nella sua debolezza e precarietà- vocato. Da qui anche l'uso educativo (autoeducativo) che dell'autobiografia si è venuto a prospettare, tanto sul fronte più generale della formazione del soggetto, di ogni soggetto, quanto su quello dell'uso professionale della formazione autobiografica (nella formazione dei formatori) >>⁸.

Secondo J. Bruner la narrativa è così affascinante che non facciamo altro che applicare i suoi modelli alla realtà che ci circonda: essa dona forma alle nostre esperienze quotidiane e spesso conferisce addirittura un titolo alla realtà. Del resto i miti e le favole sono stati potenti strumenti di interpretazione del mondo e dell'esistenza. Secondo l'autore la narrativa è anche un mezzo attraverso cui costruiamo la nostra identità la quale in fondo risulta un prodotto dei nostri racconti: ciascuno di noi è la sua storia! In sostanza la costruzione del sé tramite la sua narrazione non conosce fine né pause, è un processo continuo che ci dona la consistenza dell'io⁹.

2.1 La valutazione narrativa

Esiste, dunque, una varietà radicale del modo in cui pensiamo e concettualizziamo per cui conoscere: significa effettuare un processo di riflessione su quella conoscenza spontanea che ciascuno di noi costruisce al proprio interno sotto l'influenza del contesto territoriale e socioculturale che risulta sempre idiografico, locale e di conseguenza diverso; significa confrontare questo sapere contestuale con altri saperi imparando a cambiare prospettiva e ad accogliere il contrario del proprio pensiero; significa infine imparare a costruire nuovi punti di vista negoziati e quindi condivisi. Se il conoscere è tutto questo e se la valutazione vuole continuare a svolgere il ruolo di “assistere l'apprendimento”, allora la valutazione è sollecitata a ridefinire il suo statuto epistemologico e tendenzialmente si sposta sul paradigma narrativo e interpretativo del processo di apprendimento¹⁰.

Qual è la differenza tra il paradigma dell'informazione e quello dell'interpretazione? Il paradigma dell'informazione in fondo fa perno sulla spiegazione che presuppone un sapere analizzabile, riducibile, sintetizzabile e quindi trasmissibile. Anche il processo di apprendimento dell'alunno attraverso la valutazione formativa voleva essere analizzato (giudizi analitici per disciplina), sintetizzato (giudizio sul livello globale di maturazione), spiegato affinché fosse compreso. La valutazione formativa, in fondo, non fa altro che

⁷ Cfr. J. BRUNER. *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Bologna, 1997

⁸ F. CAMBI, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Bari, pp. V-VI Prefazione.

⁹ Cfr. J. BRUNER, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Bari, 2006

spiegare un processo di apprendimento utilizzando la stessa modalità con cui quest'ultimo veniva proposto: dare informazioni attraverso la spiegazione.

Oggi il conoscere sembra cominciare a percorrere strade diverse: più che la spiegazione incide, come già detto, la negoziazione tra quello che già un individuo possiede (anche in termini di misconcezioni) e quello che la cultura ha depositato nella storia. In conclusione se il pensiero tende ad essere sempre più etnografico e negoziale, i processi valutativi tendono ad essere sempre più idiografici, si affidano a tecniche narrative, interpretative e soprattutto riflessive. Secondo questo nuovo paradigma gli apprendimenti conseguiti non sono solo una realtà da giudicare (valutazione sommativa) e nemmeno da spiegare (valutazione formativa), ma da comprendere e interpretare tanto che il soggetto in apprendimento diventa un soggetto da ascoltare, ha una storia cognitiva da raccontare.

Nel momento in cui un ragazzo è invitato a raccontare il suo percorso di apprendimento, lo ricostruisce secondo un ordine logico (le sequenze compiute) e affettivo (i sentimenti provati). Quando l'insegnante valuta il prodotto finale ignora il processo logico ed emotivo compiuto dall'alunno, quando osserva il processo e raccoglie informazioni coglie solo alcune manifestazioni (quelle visibili) del vissuto logico ed emotivo dell'apprendimento compiuto. M. Pellerrey, nel proporre le autobiografie come uno degli strumenti per valutare le competenze, sostiene che: << La sola osservazione ... non consente di rilevare alcuni aspetti fondamentali dell'agire umano come: il senso o il significato dato al proprio comportamento, le intenzioni che hanno guidato lo svolgersi dell'attività, le emozioni o gli stati affettivi che l'hanno caratterizzata, ecc. E' il mondo dell'intenzionalità e delle disposizioni interne stabili o legate alla situazione contingente affrontata. Questo mondo interiore è assai incidente sul piano del processo educativo e molto poco visibile e osservabile dall'esterno >>¹¹.

Quando è l'alunno a raccontare il suo percorso di apprendimento, dunque, non solo lo sistema, lo ordina, gli attribuisce significato, ma emergono aspetti che possono essere utili all'insegnante per ricalibrare e migliorare, nel senso di renderlo più aderente ai bisogni dell'allievo, tutto l'intervento didattico. A livello metodologico si può ricorrere a una narrazione libera oppure guidata in cui si cerca di sviluppare nell'alunno, come sostiene M. Pellerrey, la sua abilità:

<< - nel raccontare, giustificandole, le scelte operative compiute o da compiere nel contesto di un compito specifico, coinvolgente le competenze in esame;

- nel descrivere la successione delle operazioni compiute o da compiere per portare a termine tale compito particolare, evidenziando, eventualmente, gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti;

¹⁰ Cfr. L. FABBRI, F. BATINI, *Riflessività e valutazione*, in <<Rivista dell'istruzione>> n. 4, 2000

¹¹ M: PELLERREY, *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS Libri, Milano, 2004, p. 125

- nell'indicare come egli sia in grado di valutare la qualità non solo del prodotto, risultato del suo intervento, ma anche del processo produttivo adottato >>¹².

La narrazione mette in evidenza l'invisibile che interviene nell'apprendimento: in questo modo l'evento cognitivo narrato si ricompone nella sua unitarietà logico-emotiva, emerge da una consapevolezza indistinta, assume maggiore consistenza non solo nell'istante in cui è compiuto, ma anche nel futuro. Quanto appreso, afferma D. Demetrio, si ricorda maggiormente nel futuro se narrato: << Alcuni ritengono che vi sia una correlazione significativa (Smorti, 1994, 1997) tra il ricordo e almeno quattro circostanze concorrenti di fissazione mnestica, che ci permettono di salvarlo; e cioè:

- Il fatto di averne parlato o scritto subito dopo;
- La risposta positiva o negativa che gli altri, adulti e non, ci hanno trasmesso alla comunicazione di un'esperienza;
- Quanto segue a quell'evento in termine di conseguenze significativa;
- La ripetizione aneddotica >>¹³.

Narrare il proprio percorso di apprendimento significa, dunque, assicurare una sua più stabile e duratura fissazione nella memoria a lungo termine, ma anche produrre una riflessione su di esso. Se, secondo D. Schon¹⁴, il professionista riflessivo è colui che ha la capacità di apprendere ritornando a riflettere sul suo contesto lavorativo, possiamo affermare che anche l'alunno apprende meglio quando torna a riflettere sul suo processo di apprendimento. La valutazione con il paradigma interpretativo assume una funzione riflessiva e quindi metacognitiva.

La metariflessione costituisce anche una occasione straordinaria per insegnare agli studenti in modo individualizzato a riflettere sui loro lavori e per sviluppare in loro una struttura cognitiva più ricca e critica. La valutazione attraverso la narrazione assume la funzione riflessiva e metacognitiva nel senso che guida il soggetto ad assumere la consapevolezza di come avviene l'apprendimento. Secondo C. Cornoldi, nell'ambito della metacognizione rientrano le idee che un individuo sviluppa su come funziona la propria mente e quella altrui, dall'altro le operazioni che la mente stessa svolge per tener sotto controllo la propria attività¹⁵. La metacognizione, in effetti, indica un tipo di autoriflessività sul fenomeno cognitivo, attuabile grazie alla possibilità - molto probabilmente peculiare della specie umana - di distanziarsi, auto-osservare e riflettere sui propri stati mentali. L'attività

¹² M. PELLERREY, *Ibidem*

¹³ D. DEMETRIO, *Ricordare a scuola*, Laterza, Bari, 2003, p. 21

¹⁴ Cfr. D. SCHON, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1999

¹⁵ Cfr. C. CORNOLDI, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995

metacognitiva ci permette, tra l'altro, di controllare i nostri pensieri, e quindi anche di conoscere e dirigere i nostri processi di apprendimento.

Le ricerche in questi ambiti hanno confermato che gli studenti in possesso di una buona consapevolezza metacognitiva, in generale, hanno maggiore fiducia nelle proprie capacità di portare a termine con successo le attività di apprendimento (fiducia che prende il nome di autoefficacia) ed ottengono prestazioni migliori poiché il compito viene affrontato con maggior coinvolgimento personale. La percezione che si ha della propria autoefficacia (che si struttura in base ai successi o agli insuccessi e alle cause che attribuiamo agli uni o agli altri) influenza il comportamento che si può avere di fronte ad un compito. Se narrazione e riflessione sviluppano la metacognizione e questa accende la motivazione ad apprendere che a sua volta assicura maggiori risultati nell'apprendimento non ci dovrebbero essere ostacoli o remore a ricorrere alle metodologie narrative nell'attività didattica e nella valutazione.

A questo punto si potrebbe obiettare che la narrazione con tutte le benefiche conseguenze prospettate appare più una metodologia didattica che uno strumento di valutazione. A ben riflettere tutte le prove di verifica e valutazione, da quelle soggettive (colloqui, discussioni, interrogazioni, composizioni aperte, ecc.) a quelle più o meno strutturate (a scelta obbligata o multipla, di corrispondenza, di completamento, ecc.) possono essere utilizzate non solo a fini valutativi, ma anche a fini didattici in quanto, pur in assenza di una valutazione, sono strumenti che migliorano comunque l'apprendimento. Questo vale anche per la narrazione che assume sia una funzione valutativa che didattica, come qualsiasi altra prova di valutazione.

4. Le prospettive della valutazione

4.1 La quantità

I tre concetti di valutazione espressi nelle pagine precedenti tendono ad essere concepiti sia nella ricerca teorica che nell'applicazione didattica come contrapposti e persino alternativi. La diafrasi tra gli approcci quantitativi (valutazione misurativa) e approcci qualitativi (valutazione formativa e narrativa) permane nel dibattito docimologico ed ha origine anche filosofica. I sostenitori dell'approccio quantitativo ritengono di potere e dovere applicare alle scienze sociali gli stessi metodi delle scienze naturali assumendo una ricerca di stampo e spessore positivista. La loro preoccupazione è quella di rendere il giudizio il più possibile oggettivo evitando che il valutatore possa portare nella elaborazione del giudizio i suoi valori, interessi e concetti squisitamente soggettivi. L'approccio quantitativo, dunque, ha

una tensione verso la separazione il più possibile netta tra il valutatore e il valutato con lo scopo di evitare che il soggetto conoscitore possa contraffare e deformare la realtà con la sua soggettività culturale ed esistenziale¹⁶.

Questa riflessione trasportata nel campo della valutazione porta a privilegiare le prove strutturate e standardizzate perché prive di influssi soggettivi. Questa aspettativa in fondo è giusta, ma solo in parte perché anche le prove cosiddette oggettive hanno un grado di soggettività ineliminabile: chi ha deciso che per verificare la qualità di un apprendimento siano da porre allo studente solo quelle domande presenti in un test di profitto? Non potevano essere contemplate altre domande? La scelta delle domande e del loro livello di complessità non può determinare il successo o l'insuccesso nell'apprendimento? Chi ha deciso il punteggio da attribuire alla risposta esatta, alla risposta sbagliata e alla non risposta? Le prove oggettive sono cariche di una ineliminabile soggettività. N. Postman, già parecchi anni orsono, nell'avanzare le sue critiche al dilagare dei test standardizzati negli Stati Uniti, sosteneva: << Per esempio, quando si usa un test standardizzato di lettura, possiamo essere sicuri che è il test in se stesso ad aver stabilito cosa dovrà essere valutato ... una prova standardizzata rappresenta una tesi educativa. Non è siffatto una valutazione neutra. Non misura affatto. Quando sottoponiamo i nostri studenti ad una prova del genere, noi accettiamo, ci piaccia o meno, il concetto del compilatore del test in fatto di capacità di lettura, di intelligenza, di cultura e così via >>¹⁷. Tali prove sono oggettive, una volta definito il peso di ciascun item, solo nell'attribuzione del punteggio da parte dei correttori siano essi persone diverse o correttori artificiali.

Gli approcci quantitativi tendono all'oggettività non solo nell'uso degli strumenti standardizzati, ma anche nell'attribuzione del valore alla misurazione effettuata che si esprime attraverso indicatori di quantità siano esse scale numeriche (voti), letterali (ABCDE), verbali (sufficiente, buono, distinto, ottimo). Il voto in fondo è coerente con questo approccio. E' da dire che a livello docimologico sia i voti che le scale verbali o letterali hanno un grande limite: non offrono alcuna indicazione su ciò che costituisce l'oggetto della valutazione e quindi non offrono alcuna giustificazione sull'attribuzione del livello. Tali scale esprimono una constatazione (ecco cosa vali), ma non forniscono informazioni sui motivi che hanno generato l'apprezzamento. Questo è un altro limite di qualsiasi valutazione quantitativa, sia essa abbinata alla scelta delle prove oggettive sia essa riferita alla descrizione finale del prodotto: alla misurazione del "cosa" non si accompagna la spiegazione qualitativa del loro essere, del "perché" e del "come".

¹⁶ Cfr. P. PLESSI, *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia, 2004

4.2 La qualità

Gli approcci qualitativi muovono ugualmente da una considerazione filosofica, ovviamente opposta a quella addotta dai positivisti: i metodi delle scienze naturali non possono essere adottati nelle scienze umane in quanto l'uomo non è misurabile. Le opzioni filosofiche che insistono sulla dignità spirituale dell'uomo (idealismo e personalismo) si oppongono agli approcci quantitativi i quali nella pretesa e tensione verso l'oggettività della conoscenza riducono l'uomo ad un insieme di comportamenti osservabili e misurabili e perdono di vista il soggetto che non può essere la sola somma dei suoi comportamenti.

Gli approcci quantitativi oltretutto nel concentrarsi sui comportamenti osservabili e misurabili effettuano una scomposizione della conoscenza in tanti frammenti dispersi, a volte privi persino di senso, e, secondo O. Reboul¹⁸, atomizzano l'atto educativo che, invece, ha un respiro globale e olistico. La complessità dell'evento educativo, che non può essere ridotto ad un insieme di comportamenti, è messo in risalto anche da R.S. Peters il quale sostiene che "educare non significa portare a destinazione, bensì viaggiare tra diversi panorami". Il viaggio e soprattutto quello che avviene durante il viaggio in termini di emozioni connesse alla scoperta, di sorprese e di fascino che il panorama offre e che dona indubbiamente qualità al nostro conoscere non può essere valutato con prove standardizzate. Il conoscere non è solo un abito esteriore, la vera conoscenza, già secondo Socrate, è quella che si è trasformata in coscienza.

Il viaggio oltretutto non viene solo tracciato e indicato dall'insegnante per poi essere compiuto dal solo alunno. Il viaggio della conoscenza è intessuto di relazioni tra più soggetti: alunno-insegnante, alunno-alunno. La relazione tra docente ed alunno che costituisce l'atto educativo, secondo P. Bertolini, non può essere eliminata: << Qualsiasi tentativo di pervenire a una valutazione scolastica mediante la valutazione di dati avulsi dal contesto significativo in cui essi si trovano – e il contesto ovviamente è rappresentato dal tessuto di significanti che si sono andati costituendo all'interno di ogni persona per effetto della sua stessa soggettività attiva o intenzionante - rappresenta non solo una forzatura, ma una vera e propria violenza. Violenza che risulta largamente inutile perché essa comunque si lascia sfuggire ciò che è fondamentale per la valutazione educativa, cioè l'individuo o la persona produttrice di quegli stessi dati da valutare >>¹⁹. La valutazione non può eliminare l'incontro tra l'insegnante e l'alunno.

Gli approcci qualitativi si fondano anche sul costruttivismo che concepisce l'apprendimento come un processo continuo di costruzione di conoscenza da parte dello stesso alunno. La valutazione allora ha il compito non solo di spiegare il processo, ma anche di interpretarlo attraverso i significati che l'alunno stesso attribuisce al suo percorso:

¹⁷ N. POSTMAN, *Ecologia dei media*, Armando, Roma, 1981, pp. 179-182

¹⁸ Cfr. O. REBUOL, *I valori dell'educazione*, Ancora, Milano, 1995

¹⁹ P. BERTOLINI (a cura di), *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze, 1999, p.8

significati che vengono sottoposti ad una negoziazione continua tra insegnante ed alunno. Ecco che gli approcci qualitativi si appellano anche alla fenomenologia e all'ermeneutica. C. Hadji sostiene che non si valuta solo per misurare e per apprezzare, ma anche per interpretare: << Si valuta allora per interpretare, cioè rendere la realtà intellegibile, enuclearne il significato. In questo gioco della 'valutazione come interpretazione', al quale gli insegnanti dovrebbero senza dubbio giocare più spesso per vedere gli errori dei loro alunni come segni- da decifrare- piuttosto che come errori – da sanzionare -, il progetto o l'obiettivo passano, in qualche modo, in secondo piano. L'essenziale è comprendere perché essi sono, o no, raggiunti o realizzati, e che cosa questo significa rispetto nella situazione didattica >>²⁰.

E' pur vero che la valutazione derivante dagli approcci ermeneutici non viene considerata valida perché frutto dell'interpretazione scaturita da un solo punto di vista. Questa obiezione viene attutita comunque quando si adotta il metodo intersoggettivo che è l'unico a ridurre la soggettività e ad avvicinarsi all'oggettività. Un giudizio infatti condiviso da più insegnanti ha più probabilità di avvicinarsi alla verità oggettuale. Ecco anche l'importanza della collegialità nei processi valutativi.

4.3 *L'integrazione possibile*

Tutti gli approcci sopra illustrati si rivelano portatori di limiti e per quanto vengano considerati alternativi nella loro natura, nelle procedure, negli strumenti e nei fini non si può escludere che essi siano integrabili e perciò debbano essere integrati. La integrazione è necessaria perché in questo modo non si pongono in un rapporto di esclusione, bensì di reciproca complementarità ed aiutano a realizzare un miglioramento continuo dei processi di insegnamento-apprendimento. M. Pellerrey, pur riferendosi alle modalità indicate per la valutazione delle competenze (compiti di realtà, osservazione sistematica, autobiografie), difende in modo esplicito l'integrazione: << Nonostante il fatto che ciascuno dei metodi e strumenti presentati nei paragrafi precedenti possa fornire informazione e documentazione pertinenti, affidabili e valide, essi non sono sufficienti da soli a rendere fondata e plausibile circa il possesso ad un buon livello di una competenza. Occorre valorizzare elementi informativi e documentari provenienti da fonti e secondo metodologie diversificate >>²¹.

Sbaglia, dunque, l'insegnante che, per una attenzione spiccata al soggetto e alle sue dinamiche esistenziali, rifiuta il ricorso alle prove standardizzate e si rifugia negli approcci qualitativi ritenendo di rispettare maggiormente l'alunno in quanto capace di cogliere anche quegli aspetti non visibili alle prove oggettive.

²⁰ C. HADJI, *cit.* p. 21

²¹ M. PELLERREY, *cit.*, p. 137

Sbaglia l'insegnante che, nella ricerca di oggettività forse anche per tranquillizzare la propria coscienza oppure per fare in modo che i propri alunni poi riescano bene nelle prove standardizzate nazionali (INVALSI) o internazionali (OCSE-PISA), si affida esclusivamente alle prove standardizzate. A questo proposito N. Postman effettua una considerazione che merita attenzione conclusiva: << Sarebbe un brutto giorno, per noi tutti, quello in cui insegnassimo soltanto ciò che è legato a risultati comportamentali facilmente discernibili. In questo caso, avremmo rinunciato che i nostri studenti sappiano qualcosa e vi credano. Avremmo rinunciato a parlare della maggior parte di quello che distingue l'educazione umana dall'ammaestramento degli animali >> ²².

²² N. POSTMAN, *cit.*, pp. 189-190