



Che cosa significa valutare gli apprendimenti?

Mario Castoldi, professore presso l'Università degli Studi di Torino

La valutazione appare spesso come un momento del lavoro dell'insegnante costretto e irrigidito all'interno di un insieme di assiomi, convinzioni implicite, consuetudini, rituali che impediscono qualsiasi ripensamento e modificazione dei propri comportamenti. Si tratta di una vera e propria zona franca, rinchiusa all'interno di mura impene-trabili che, da un lato, tentano di proteggere nei confronti di possibili attacchi esterni (colleghi, allievi, genitori, ...), dall'altro inibiscono qualsiasi potenziale cambiamento. Il risvolto paradossale, ma forse anche il grimaldello attraverso cui provare a smuovere qualcosa, è che molti insegnanti vivono la valutazione come qualcosa di insoddisfaccente, riduttivo, squalificante, ma non riescono a liberarsi da questi lacci, innanzitutto mentali, che limitano la loro azione.

Per queste ragioni un percorso di avvicinamento all'interrogativo proposto dal titolo può essere quello di provare a richiamare, problematizzandole, alcune tipiche scorciatoie con cui la scuola tende ad affrontare il proprio compito valutativo, laddove il termine "scorciatoie" vuole richiamare la ricerca di soluzioni al problema legittimate dalla consuetudine ma drammaticamente inadeguate ad affrontare in termini professionali il delicato momento della valutazione scolastica (cfr. Lichtner, 2004). Proviamo ad elencarle:

- *Il mito dell'oggettività.* Si tende ad attribuire alla valutazione il significato di giudizio insindacabile, inappellabile, inoppugnabile in quanto avvolto nel manto della corrispondenza con la realtà, del controllo assoluto sulla soggettività. Le criticità nell'immagine sociale degli insegnanti e della scuola ritrovano nel supremo momento della valutazione un approdo contro un sicuro naufragio: l'apparente scientificità della valutazione, dietro cui nascondere tutte le proprie ansie, le proprie incertezze, la paura di assumersi responsabilità e attraverso cui ri-conquistare il prestigio sociale incrinato. È curioso che un postulato ormai da un secolo riconosciuto anche alle scienze dure, il condizionamento esercitato dal soggetto nell'osservazione di un fenomeno, sia tranquillamente ignorato nella valutazione di un evento così complesso e articolato come l'apprendimento. Solo la debolezza epistemologica delle scienze dell'uomo e, in particolare, dell'educazione e la quasi totale assenza di una cultura valutativa nella scuola possono spiegare il persistere di questo mito, così diffuso anche nel linguaggio comune (prove oggettive, obiettività del giudizio, valutazione oggettiva, etc.).

- *Il primato della quantificazione.* Il processo valutativo viene visto in chiave "ragionieristica", lo sforzo pare tutto teso a tradurre in numeri o percentuali l'apprendimento dei propri allievi, come forma di autotutela e di protezione della responsabilità valutativa dietro il manto della presunta scientificità e imparzialità del numero. Facendo ciò si nega l'essenza stessa del valutare che consiste in un apprezzamento dell'esperienza sulla base di un insieme di criteri chiari e definiti; potremmo immaginarci il valutatore di un ristorante o una trattoria che si limita ad esprimere il suo giudizio unicamente sulla base degli elementi quantificabili (costo del pranzo, numero di posti a sedere, tempi di attesa, etc.)? Si tratta di farsi carico della responsabilità del valutare, puntando a realizzare un processo rigoroso e sistematico, senza comode, quanto deboli, vie di fuga.
- *Il voto come unico codice valutativo.* Andando oltre il dettato normativo, che vincola all'uso del voto solo nel momento del giudizio conclusivo, la scala in voti diviene spesso l'unico modo con cui comunicare la valutazione: dal compito a casa, al lavoro in classe, alla prova di verifica intermedia; più realisti del re, si potrebbe commentare. Ancora una volta è l'aura della scientificità connessa al numero che fa sentire il suo peso: facciamo uscire il linguaggio valutativo dalle secche dell'opacità e dell'ambiguità delle scale di aggettivi o dei giudizi discorsivi e torniamo a parlare chiaro, o meglio a misurare. Non importa se si confonde valore cardinale ed ordinale del numero, l'importante è proteggersi dietro il camice bianco della asetticità e apparente precisione del voto.
- *Il giudizio come sommatoria dei voti.* Il giudizio valutativo di fine anno diviene la sintesi, più o meno aritmetica, di un insieme di prestazioni dello studente nel periodo considerato; ci sono gli esiti delle verifiche periodiche, si tratta di metterli insieme per arrivare ad un giudizio complessivo. L'esclusiva attenzione alle prestazioni, in particolare a livello di formazione di base, lascia in ombra lo sviluppo dei processi (cognitivi, metacognitivi, affettivi, relazionali) che risultano centrali nella maturazione di una competenza; può essere legittima a livello agonistico, ma non in ambito formativo. Per fare un esempio molto eloquente e chiaro, nel campo del "saper scrivere" l'insegnante non è

chiamato a valutare la qualità dei prodotti, ovvero dei testi elaborati dagli allievi, bensì deve apprezzare la qualità del saper scrivere, ovvero la padronanza dei processi che consentono una scrittura consapevole ed efficace.

- *La frattura tra apprendimento e comportamento.* Si dà per scontata la distinzione tra la valutazione dell'apprendimento, espressa attraverso i giudizi disciplinari, e la valutazione del comportamento, espressa attraverso un giudizio a parte. In rapporto alla competenza il punto sta proprio nella separazione tra i due piani, come fossero due emisferi dell'esperienza di apprendimento isolati e a sé stanti; la dimensione integrata della competenza, nella quale la mobilitazione delle risorse presuppone un'attivazione di processi di diversa natura, implica una considerazione congiunta dei due piani. Risulta assolutamente scorretto concepire il comportamento come qualcosa a sé stante dall'esperienza di apprendimento, la quale a sua volta tende ad essere ridotta alla sola acquisizione di conoscenze e abilità, lasciando ai margini lo sviluppo di una effettiva padronanza da parte dell'allievo.
- *L'archetipo dell'esame.* Una prova valutativa viene naturalmente associata ad un setting asettico ed isolato, nel quale lo sforzo dell'insegnante è teso ad isolare potenzialmente l'allievo dal resto del mondo, lasciandolo solo con la sua mente e il foglio da completare. In una prospettiva di competenza questa ambientazione valutativa risulta incongruente, in quanto l'essere competenti si manifesta anche nel saper usare funzionalmente al proprio scopo le risorse e i vincoli del contesto in cui ci si muove: l'asetticità del contesto, quindi, impoverisce la prova valutativa anziché rafforzarla! L'orientamento verso prove di competenza spinge verso prove valutative più complesse e articolate, nelle quali siano chiari le risorse e i vincoli dentro cui il soggetto, o il gruppo dei soggetti, deve muoversi per realizzare una data prestazione.
- *Lo studente oggetto di valutazione.* Nella dinamica valutativa lo studente tende ad essere relegato ad oggetto della valutazione, senza alcuna possibilità di essere coinvolto nel processo che conduce al giudizio; il massimo diritto che è riconosciuto è quello all'informazione. Un suo eventuale coinvolgimento tende ad essere visto come qualcosa



©iStock.com/mattjeacock

che “sporca” l'indipendenza e la neutralità del momento valutativo, accuratamente da evitare e stigmatizzare. Tutto ciò non può che rafforzare le dinamiche deresponsabilizzanti con cui gli allievi si avvicinano alla valutazione, di inganno e di elusione, in puro stile “io speriamo che me la cavo!”.

Se quelle discusse sono alcune delle scorciatoie da problematizzare per ridare dignità professionale al processo valutativo (e, in termini più generali, ad una componente cruciale del ruolo del docente) vorrei utilizzare la seconda parte del contributo per richiamare tre passaggi chiave su cui ripensare la valutazione degli apprendimenti. Ovviamente mi limiterò ad enunciare sinteticamente le tre linee di lavoro, suggerendo di assumerle come una lettura in filigrana degli altri contributi ospitati in questo numero tematico.

In primo luogo si tratta di distinguere, sia sul piano concettuale sia sul piano operativo, il momento istruttorio e il momento del giudizio nel processo valutativo. La letteratura sul tema, infatti, è sostanzialmente concorde nel distinguere due fasi della valutazione: la fase istruttoria, caratterizzata dalla raccolta dei dati di riferimento utili alla valutazione (contrassegnata dai diversi autori come rilevazione, osservazione, descrizione, misurazione, verifica, etc.), e la fase di espressione del giudizio, nella quale i dati raccolti vengono interpretati alla luce di un insieme di criteri assunti dal valutatore. La prima fase rappresenta il momento descrittivo del processo di valutazione, nel quale cercare di farsi un'idea la più precisa possibile circa l'apprendimento dell'allievo, la seconda fase rappresenta il momento interpretativo, nel quale si mira ad attribuire valore ai dati raccolti attraverso l'espressione di un giudizio sulla base di un determinato codice valutativo. Il passaggio dall'uno all'altro momento è consentito dalla definizione dei criteri, i quali rappresentano i referenti concettuali in base a cui poter apprezzare l'apprendimento del soggetto.

Nelle prassi valutative della scuola le due fasi tendono spesso a confondersi o a collegarsi attraverso procedure semiautomatiche (si pensi alla media dei voti); ciò genera confusione in quanto le due fasi, come abbiamo

visto, si pongono su un livello diverso – descrittivo la prima, interpretativo la seconda – e, conseguentemente, rispondono a criteri di qualità differenti. Mentre la fase istruttoria risponde a criteri di rigore nella costruzione e nell’impiego degli strumenti e di documentabilità dei dati raccolti, la fase di espressione del giudizio risponde a criteri di trasparenza e di condivisione delle modalità e dei parametri con cui attribuire valore ai dati raccolti. Una gestione professionale delle prassi valutative richiede una chiara definizione di entrambe le fasi e una consapevole distinzione nei modi di affrontarle, a partire dal principio che i dati non sono dati, ma vanno presi (cfr. Castoldi, 2012).

In secondo luogo occorre avere le idee chiare su quale apprendimento si vuole apprezzare, in quanto una nitida identificazione dell’oggetto della valutazione rappresenta un requisito indispensabile per caratterizzare il processo valutativo. Ciò richiede di fare i conti con il costruito della competenza assunto come pietra angolare sia nel recente Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese, sia nel progetto Harnos all’interno del quale si colloca il documento ticinese, sia nei più recenti documenti e indagini internazionali sul tema. Un costruito che costringe a ripensare il significato dell’apprendimento e, di conseguenza, a rivedere la valutazione nella direzione di “accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa”, per riprendere le parole di Wiggins (Wiggins-Mc Tighe, 2004). Ne conseguono almeno tre capovolgimenti nel modo di pensare l’apprendimento e la sua valutazione nel contesto scolastico:

- il passaggio da una visione statica, prevalente nei concetti di conoscenza e abilità che ci richiamano il possesso di un certo repertorio di saperi a disposizione del soggetto, ad una visione dinamica del sapere, veicolato dal concetto di competenza che ci richiama una mobilitazione di saperi in vista di un certo scopo, un saper agire insomma;
- il passaggio da un approccio analitico, orientato verso una scomposizione progressiva del sapere nei suoi componenti più elementari (basti pensare agli sterminati elenchi di conoscenze e abilità propri della pedagogia per obiettivi...), ad un approccio olistico al sapere, riconoscibile nella visione della competenza come integrazione delle risorse dell’individuo;
- il passaggio da un sapere decontestualizzato, veicolato dai concetti di conoscenza e abilità che ci

restituiscono un sapere astratto, non rapportato a contesti specifici (ad esempio il saper fare una moltiplicazione o conoscere le tabelline) e potenzialmente inerte, ad un sapere situato, riferito ad un determinato contesto operativo in cui agire.

In terzo luogo è necessario recuperare le potenzialità formative connesse al processo valutativo, da molti considerato tra gli strumenti più efficaci per promuovere e sviluppare apprendimento. È una verità che ciascuno di noi ha sperimentato attraverso le sue esperienze apprenditive, formali e informali, constatando quanto sia utile rileggere la propria esperienza di apprendimento, confrontarsi con altri sul suo valore, poter disporre di un feedback e di suggerimenti migliorativi; nonostante ciò le prassi valutative a scuola, rinchiuso nelle loro routine e in stereotipi rassicuranti, smentiscono clamorosamente questi principi e tendono a costringere la valutazione dentro le mura anguste del controllo e della rendicontazione.

Ciò determina una tendenziale separazione tra momento formativo e momento valutativo, che si riflette anche nell’interpretazione del proprio ruolo da parte dell’insegnante, spesso in difficoltà a conciliare e tenere insieme i due compiti. Non c’è solo la valutazione dell’apprendimento, finalizzata ad accertare la produttività dell’azione scolastica nonché a rendicontare socialmente i suoi risultati e orientata verso gli interlocutori esterni dell’esperienza scolastica (famiglie e comunità sociale), bensì c’è anche la valutazione per l’apprendimento, intesa come dispositivo di retroazione utile a coinvolgere il soggetto nel momento valutativo così come ad accrescere la consapevolezza della sua esperienza di apprendimento e orientata verso gli interlocutori interni all’esperienza scolastica (lo studente e i docenti). Quest’ultima, in particolare in un contesto di scuola dell’obbligo, rappresenta la ragion d’essere del momento valutativo, come affermato a chiare lettere nel recente Piano di studio, ma clamorosamente sconfessato nelle aule scolastiche (cfr. Weeden-Winter-Broadfoot, 2009).

Distinguere momento istruttoria e di giudizio, riconfigurare l’oggetto della valutazione nella prospettiva delle competenze, riposizionare la valutazione al servizio dell’apprendimento: tre sfide chiave attraverso cui ripensare la valutazione scolastica e problematizzare routine e principi d’azione consolidati e rassicuranti, ma ormai logori e professionalmente deboli.

Bibliografia

- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola*, Roma, Carocci.
- Castoldi, M. (in corso di stampa). *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci.
- Lichtner, M. (2004). *Valutare l’apprendimento. Teorie e metodi*. Milano, Franco Angeli.
- Weeden, P., Winter, J. e Broadfoot, P. (2009). *Valutazione per l’apprendimento*, Trento, Erickson.
- Wiggins, G. e McTighe, J. (2007). *Fare progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS.