

Sulla valutazione inclusiva
Tiziano Battaglia

Questa breve comunicazione riguarda il come valutare in una situazione educativa che intende essere inclusiva per il gruppo classe. In sintesi, l'inclusione privilegia una serie di indicatori di sfondo nel contesto dell'azione educativa:

- attenzione alla globalità delle dimensioni educative e sociali
- attenzione a tutti indistintamente e diversamente
- attenzione al contesto
- ruolo dell'imitazione nell'apprendimento: la coppia, il piccolo gruppo
- sostegno diffuso
- gestione dei conflitti
- flessibilità
-

Non affronterò, quindi, il tema della valutazione delle competenze, né la valenza educativa o meno del voto, né altre questioni di docimologia, anche se molto attuali oggi nel mondo della scuola. L'urgenza della questione deriva, altresì, da un'esigenza tutta pragmatica di individuare alcuni vincoli nella conduzione dei laboratori che stiamo realizzando nell'ambito del Progetto Nazionale per l'inclusione dei bambini rom sinti e camminanti (Progetto RSC). Vincoli in grado di orientare i processi di valutazione delle attività proposte in sintonia con le pratiche di aiuto reciproco e di cooperazione che le caratterizzano. Mi interessa, soprattutto, riflettere su come l'intervento valutativo si riverbera nel contesto classe e quali strategie sia possibile praticare perché possa essere valorizzante per l'azione dei bambini e favorirne l'apprendimento.

Prima di tutto mi preme chiarire come valutazione e giudizio non siano sinonimi, anche se esprimere giudizi pare sia una deformazione professionale, dalla quale nessuno può dirsi immune, compreso il sottoscritto.

Da questo punto di vista, è evidente quanto sia svalorizzante un giudizio negativo espresso di fronte ad un bambino che non riesce a produrre una prestazione indicata dall'insegnante. Non pare corretto, però, nemmeno un giudizio espresso di fronte ad una buona prestazione, perché nel gruppo i bambini meno capaci rischiano di non ricevere mai la valorizzazione. Del resto, esprimere un "bene" o "bravo" anche al bambino meno capace crea una situazione falsata destinata a durare poco. Spesso, infatti, il giudizio non viene espresso solo dall'insegnante e solo con la voce, ma anche dai compagni ed anche con il corpo. Un esempio, in una situazione di gioco in palestra, può essere rivelatore in tal senso. Un bambino che si aspetta di ricevere la palla da un compagno capace starà in una postura di tensione, di attenta attesa; ma se a lanciarla sarà un bambino meno capace lo si vedrà in una postura rilassata, in un atteggiamento distratto o di insofferenza. Si può limitare se non evitare questo tipo di comunicazione trasformando l'esercizio in una ricerca dei diversi modi di lanciare e prendere la palla, inserendo elementi di creatività e di obliquità nel gioco. Occorre anche tener conto come il giudizio espresso a fin di bene non sia così positivo neanche per i bambini più capaci. Spesso, infatti, il piacere di fare si trasforma nel bisogno di essere gratificati dall'adulto, come se il giudizio positivo sia l'unico modo per il bambino di assicurarsi sulla propria consistenza. Le conseguenze sul piano educativo sono ravvisabili in una forte adesività all'adulto e in una limitata autonomia d'azione.

Nel definire i differenti significati di valutazione e giudizio si è soliti presupporre nella prima elementi di oggettività non riscontrabili nel secondo termine, che presenta una natura più strettamente soggettiva. Non credo, però, che l'oggettività sia l'elemento che qualifichi di per sé la valutazione, in quanto si osserva sempre all'interno di una cornice la cui scelta determina il quadro di ciò che si valuta. E' piuttosto l'abilità di descrivere ciò che di significativo si osserva nel contesto a determinare una corretta valutazione. Più che l'azione del bambino, sono le sue relazioni con gli altri, con gli oggetti, con lo spazio e il tempo gli indicatori a cui possiamo affidare le nostre valutazioni, restituendo così all'altro, al gruppo, il senso di quanto accade in situazione.

Valutare può acquistare un significato più profondo e relazionale: si tratta di saper apprezzare valorizzando la prestazione del bambino, che non esclude il riconoscimento dei limiti, se percepiti come possibilità e non vissuti come colpe.

I vincoli, cui accennavo, si riferiscono ad una serie di atteggiamenti valorizzanti con i quali l'insegnante può accompagnare e orientare le prestazioni dei bambini, favorendo al tempo stesso pratiche di inclusione:

Sulla valutazione inclusiva
Tiziano Battaglia

Proverò a descriverli affidandomi ad esempi tratti dalle attività di laboratorio della classe prima della scuola Virgilio nell'ambito del progetto RSC.

Commentare l'azione:

I bambini hanno costruito le tane degli animali con cuscini, corde e cerchi. M. salta dentro e fuori dal cerchio. Mi avvicino e commento in sintonia con i salti del bambino: "dentro - fuori, dentro - fuori..." Il commento della propria attività ha effetto valorizzante.

Far evolvere le azioni

Depongo un altro cerchio accanto al primo, senza dare indicazioni. M. salta anche nel secondo. Ne aggiungo altri in modo da collegare tra loro le tane dei bambini. L'evoluzione del gioco è gratificante. L'insegnante diventa un partner del bambino, senza condizionarlo.

Protagonismo protetto

Invito il gruppo a osservare M. "Guardate M. che salta come Squirrel (lo scoiattolo) da una tana all'altra". Il gruppo viene coinvolto nel nuovo gioco. M., che non è uno dei bambini leader della classe, può così emergere nel gioco comune, senza essere esposto. In classe possiamo chiedere ai bambini di disegnare il nuovo gioco.

L'archivio

Realizziamo una cartellina che raccoglie alcune registrazioni (disegni, collage, schede...) delle esperienze significative realizzate dai bambini e dal gruppo. Il confronto tra prima e dopo offre occasioni importanti per valorizzare l'evoluzione delle prestazioni.

Infine, è importante che la prestazione non coincida con un ipotetico risultato. Ciò significa privilegiare l'attività agli obiettivi da raggiungere. Infatti, in un rapporto flessibile, è nell'ambito delle attività che l'insegnante può favorire la motivazione del bambino e proporre sviluppi delle sue prestazioni, che soddisfano gli obiettivi nel corso di un processo, non della singola lezione.