

La valutazione formativa nella scuola italiana. Come poteva essere, come è stato



Quando nell'autunno del '77, insieme alla legge 517, apparvero le prime schede di valutazione, fra gli insegnanti si diffuse un generale scontento.

Scontento di quanti avevano lottato contro i voti della scuola selettiva e non riuscivano a riconoscere in quella scheda il risultato delle fatiche di tanti anni.

Alcuni vissero la scheda come una sconfitta, dopo le speranze ingenerate dalla legge 517.

Ci fu però soprattutto lo scontento, lo sgomento, di una gran parte degli insegnanti ai quali veniva imposto un nuovo carico di lavoro per il quale non erano preparati, e i timori erano molti (reazioni delle famiglie, delle autorità, confronto con i colleghi,...).

Ci fu anche lo scontento degli insegnanti nostalgici dei voti (allora come oggi).

Le associazioni professionali, i sindacati confederali cercarono di fornire delle risposte a partire dalle esperienze più avanzate di lotta alla selezione e di diverso impianto valutativo in particolare nel tempo pieno (cfr. convegno MCE sulla valutazione, Torino, 1977).

Occorreva ricercare strumenti per una valutazione formativa coerente con la nuova organizzazione del lavoro (fondata sulla programmazione educativa e su verifiche periodiche), strumenti che potessero essere rivolti a tutte le scuole.

Il problema di fondo era come deve attrezzarsi una scuola che rinuncia alla valutazione quantitativa attraverso i voti e vuole porsi come istituzione formativa e non selettiva.

Sullo sfondo, ma fortemente condizionanti, tre grandi problematiche:

- l'esigenza di ridisegnare il quadro legislativo, ordinamento, programmatico, dell'intera 'scuola di base'
- l'esigenza di ridefinire il rapporto fra professionalità docente e organizzazione dei percorsi di apprendimento (sempre più impellente emergeva la necessità di un piano di aggiornamento nazionale di tutti i docenti; fu il gruppo MCE di Torino a porre e sperimentare nella forma più coerente tale prospettiva attraverso i settembri pedagogici, mentre il Movimento, in particolare il gruppo MCE romano, veniva maturando e

sperimentando la forma del laboratorio adulto quale modalità di cambiamento personale). Accanto alla formazione, si evidenziava la necessità di un rapporto 'full time' dei docenti, purtroppo caduto nel vuoto (anzi le successive contrattazioni avrebbero via via ridotto spazi e forme di progettazione collegiale)

- l'esigenza di costruire nuovi strumenti metodologici e didattici per consentire agli insegnanti di far proprio uno stile di insegnamento adeguato alle esigenze di ciascuno e di tutti e un dialogo pedagogico con gli alunni; emerse ben presto che la scheda, compilata sommattivamente e senza un reale aggancio nella programmazione, si dimostrava improduttiva ai fini del lavoro didattico e del miglioramento. La strada percorribile era quella della sperimentazione consentita dal Decreto 419.

La scheda 77/78 fu distribuita come provvisoria e 'sperimentale'. Ma la loro diffusione e il loro uso furono l'esatto contrario di una sperimentazione scientifica, i cui esiti e le modalità non vennero mai esplicitati. La maggioranza della categoria si trovò di fronte a un cambiamento i cui presupposti culturali, scientifici e metodologici non le sono mai stati resi noti.

Alcuni elementi erano in ogni caso un passo avanti:

- La tendenza a considerare l'allievo come persona valutandone non solo le prestazioni sul piano cognitivo, ma invitando a tener conto delle variabili corporee, emotive, affettive, sociali.
- Una valutazione non più espressa mediante numeri, ma con una descrizione linguistica, quindi con un passaggio dal quantitativo al qualitativo. Ricerche come quella della Sonino nel '77 sull'uso dei voti dimostravano però che il voto in vigore a scuola non rappresentava un'operazione di misura, ma una valutazione sintetica (e non analitica), intuitiva, diretta (non ottenuta indirettamente), quindi in sostanza un giudizio quantitativo e variabilmente soggettivo.
- Nella scuola elementare, che, a differenza della scuola media non ha ancora nuovi programmi (sono in vigore quelli del '55!) vengono denominate in modo nuovo alcune discipline rispetto alle 'materie' dei programmi: 'educazione linguistica ed espressiva' (rispetto a 'lingua italiana'), 'educazione logico-matematica' (al posto di 'aritmetica e geometria'), 'educazione musicale' al posto del 'canto', 'educazione fisica' separata da 'educazione morale e civile'.

Non siamo ancora alle aree disciplinari, ma si intravede un rinnovamento culturale però 'calato' sulla categoria come operazione di modifica della nomenclatura (che la maggioranza nemmeno nota).

Vi sono però limiti notevoli:

- un'impostazione pseudo-psicologica e moralistica (il 'livello di maturazione', termine ambiguo e vago che si presta a interpretazioni arbitrarie: significa intelligenza, processi mentali complessi, espressione chiara e sicura, personalità,...??). Si può così incorrere in una diagnosi caratteriologica nello stile dei vecchi libretti azzurri e rosa e indurre a rifarsi a modelli stereotipati di comportamenti positivi e sull'ambiente di provenienza ('di buona famiglia') a cui si contrappone un modello negativo ('non ha buona volontà', 'immaturo',...).
- La scuola rispetto alle cause di insuccesso non viene chiamata in causa, si limita a registrare le differenze o segnala le 'attività scolastiche integrative eventualmente programmate: quali?)
- non viene chiesto di definire obiettivi precisi, tappe di intervento, criteri di valutazione autentica del singolo, come pure un'assunzione di responsabilità da parte della scuola.
- Non sono richiesti dati sociologici: i condizionamenti sociali non sono ritenuti rilevanti, la personalità dell'alunno è identificata con la componente soggettiva, individuale e scolastica.

I dati di contesto sociale sono però elementi utili per comprendere (non per giustificare), per calibrare gli interventi e delineare un percorso educativo in grado di incidere sui comportamenti e sugli apprendimenti di tutti.

Non sembra si sia fatto alcunché salvo interventi correttivi, aggiunte di indicatori, scale di livello, per far compiere agli insegnanti il salto professionale che deve intercorrere fra programmazione educativa, le cui basi risiedono nelle Indicazioni nazionali, nei curricoli (che avrebbero dovuto essere) elaborati dai centri di ricerca- IRRSAE, centri territoriali per gli insegnanti (di cui si parlava allora), Università, e l'elaborazione metodologica, didattica, pedagogica delle scuole.

La 'sperimentazione' delle schede è quindi avvenuta- non poteva essere altrimenti- in modo destrutturato, improvvisato, incontrollato.

Ripercorrendo la struttura della scheda, si può rilevare:

- PARTECIPAZIONE DELL'ALUNNO ALLA VITA DELLA SCUOLA

Si dava l'indicazione di 'valutare il comportamento partecipativo del singolo con particolare riguardo ai comportamenti inerenti all'impegno scolastico e ai livelli di collaborazione nel gruppo'.

La formulazione, alquanto ambigua, otteneva i seguenti esiti:

- una fascia di insegnanti non la compilava
- il termine 'comportamento' messo in relazione al 'livello di collaborazione' non si traduceva in analisi dell'aggregazione sociale tramite strumenti di rilevazione (sociogrammi, domande aperte, osservazioni) ma in risposte di tipo 'disciplinato/indisciplinato' con accentuazioni moralistiche.
- il livello di partecipazione alle attività viene categorizzato o come interesse/disinteresse sempre con accentuazione moralistica (non sfiora il dubbio che il disinteresse nasca da passività e noia) o come capacità intellettuali (peraltro non richieste dalla scheda)
- a volte si trovano consigli sull'atteggiamento con il bambino ('ha bisogno di una guida costante' o si descrivono le reazioni del bambino ('rifiuta qualsiasi consiglio...')

- OSSERVAZIONI SISTEMATICHE

Nella parte centrale della scheda c'era un richiamo esplicito ad un'osservazione analitica dell'apprendimento che va messo in relazione alla programmazione educativa 'al fine di verificarne sistematicamente la validità, di apportare gli eventuali opportuni correttivi ed apprestare conseguenti interventi didattici' (le '160 ore' della scuola media, ad es....)

Era la parte più valida della scheda in quanto conteneva un richiamo al rapporto stretto fra programmazione e valutazione. Rispetto ai voti è necessaria una crescita professionale della categoria, in assenza della quale le risposte sono state assai lontane dalle necessità.

Un'ampia fascia di schede viene compilata secondo scale di progressione negativo-positivo analoghe al voto tradizionale.

L'uso di avverbi quali 'scarsamente', 'abbastanza' richiamano i tradizionali più meno.

Alcune scale si presentano come la traduzione letteraria del numero, che poi troverà la codifica nell'introduzione della scala pentenaria 'insufficiente' 'sufficiente' 'buono' 'distinto' 'ottimo'.

Non si trovano nelle schede osservazioni analitiche riferite alla programmazione, ma per lo più giudizi sintetici che si rifanno all'interesse, a capacità individuali sviluppate al di fuori della scuola ('buona capacità di ragionamento'), termini come 'mediocre' che nel linguaggio docente si traducono in 'più che sufficiente', mentre nel linguaggio corrente risulterebbero offensivi.

Eventuali considerazioni analitiche non si riferiscono alla programmazione ma a situazioni diverse, spesso extrascolastiche ('è ordinato' 'parla in dialetto' 'frequenta associazioni sportive'). Si è tentato nei casi di una progettazione collegiale, di definire degli indicatori, poi suggeriti anche a

livello istituzionale (es: interviene spontaneamente/ se stimolato nelle conversazioni; gli piace leggere;...) e griglie di autovalutazione.



- GIUDIZIO COMPLESSIVO

L'unica parte della scheda che prevede un giudizio è quella da trasmettere in copia alla famiglia. Questo giudizio dovrebbe essere la sintesi delle valutazioni analitiche annotate nella parte precedente, ma non esistendo una valutazione analitica i giudizi finali rappresentano delle intuizioni globali. Le attività scolastiche non sono elementi che determinano il giudizio, ma risultano variabili indipendenti. Il giudizio è concentrato sugli aspetti socio-affettivi e sue dotazioni intellettuali, da cui sembra dipendere unicamente l'apprendimento.

Rapporto scuola-famiglia: da un lato si fa appello alla famiglia perché intervenga a surrogare la scuola ('si consiglia di seguire maggiormente...ha bisogno di essere aiutato...') mentre si sottolinea una correlazione fra sfondo familiare e rendimento scolastico. A un atteggiamento ribelle e trasgressivo corrisponde un apprendimento insufficiente; A un atteggiamento passivo ma ordinato corrisponde un buon giudizio. Uno sfondo sociale più ampio non è preso in considerazione.

ESPERIENZE ALTERNATIVE

Di fronte al vuoto di indicazioni si sono manifestate contestazioni costruttive e gruppi di docenti hanno spontaneamente avviato delle sperimentazioni, sintomo di una professionalità non richiesta, quasi ingombrante.

In alcuni casi si è prodotta una 'scheda alternativa'

I punti qualificanti delle esperienze erano:

* **programmazione e verifica**

Le esperienze migliori sono state effettuate in scuole in cui esiste realmente un'elaborazione collegiale, per lo più a livello di interclasse, di un piano di lavoro dettagliato, tradotto in unità didattiche o di apprendimento ed esperienze mirate.

Da una programmazione didattica puntuale si riteneva possibile giungere a una verifica attendibile, ma si pensava anche, viceversa, che dalla verifica si potessero trarre dei dati per la programmazione (doppio movimento). La valutazione, intesa come azione di dare valore, superava il concetto di controllo del profitto di ciascun alunno che scarica sul soggetto che apprende quanto invece coinvolge la validità del procedimento, cercando modi e strumenti per utilizzare significativamente le informazioni raccolte ad es. attraverso questionari a insegnanti alunni, genitori. Una valutazione come possibilità di analisi e revisione della qualità dell'istruzione.

Si tratta di superare la pratica didattica che collocava la valutazione al termine del processo educativo, per potenziare la valutazione formativa iniziale e nel corso dell'intervento educativo, in coincidenza con la messa a punto della programmazione, con la possibilità di provvedere a dei rinforzi, a dei recuperi, a un ri-orientamento dell'itinerario (v. B. Vertecchi *La valutazione formativa* Loescher Torino), a una analisi critica del lavoro svolto e quindi della qualità dei processi. Accanto ai risultati individuali vanno letti quelli conseguiti collettivamente.

- **l'autovalutazione**

Anche gli alunni dovevano poter leggere l'esperienza che stavano vivendo. Valutare significa rendersi conto di quanto è avvenuto nel gruppo di lavoro, giudizio che i ragazzi erano invitati a formulare in quanto protagonisti dell'esperienza. (v. esperienza alla 'Nino Costa' di Torino coordinata da Francesco Tonucci e Silvia Caravita in cui la valutazione è pensata come lettura dell'esperienza)

*Nella scuola tradizionale basata sul rapporto tra un bambino che non sa e un insegnante che sa, la valutazione è il controllo e la misurazione di quanto il bambino è stato capace di imparare. Autorizzato alla valutazione è quindi il solo insegnante, mentre il solo alunno è responsabile del rendimento. La valutazione assume il valore di un giudizio positivo o negativo. In una scuola alternativa che si pone come momento culturale di crescita delle potenzialità di ogni bambino, che si fonda sulla motivazione intrinseca, sull'autogestione della conoscenza, sul lavoro di gruppo, che vede insegnante e alunni impegnati insieme in un lavoro di ricerca, la valutazione sarà la lettura dell'esperienza, verifica sul processo e non sul prodotto' (F. Tonucci, S. Caravita, *La valutazione come lettura dell'esperienza*).*

La lettura delle produzioni fatta dai bambini ha lo scopo di far prendere coscienza ai bambini della loro storia scolastica, della loro evoluzione nei diversi settori, di proseguire nelle attività avendo presente il percorso precedente, senza procedere a compartimenti stagni (chiuso un argomento si passa a un altro senza quella progressione a spirale per approfondimenti e ritorni tipica dell'ottica curricolare). L'autovalutazione deve trovare nella constatazione dei progressi effettuati e delle lacune persistenti la base per successivi sviluppi.

Serve osservazione delle produzioni, discussione che si concretizzi con una sintesi, tabelle che visualizzino l'iter percorso costituendo le basi per successive ricerche.

Il rapporto che deve intercorrere con l'insegnante è di fiducia e accettazione, non di tensione o rifiuto.

- **rapporto con i genitori**

Occorre ridefinire il rapporto di sudditanza fra l'istituzione che informa e valuta e il genitore che riceve il giudizio sul proprio figlio. Un modo dialettico ha puntato su 'colloqui individuali' espressione della ricerca di un nuovo rapporto con le famiglie. Nei colloqui si chiedeva ai genitori di osservare i loro ragazzi, si tentava di sensibilizzarli a un'attenzione rivolta non più e non solo ad aspetti moralistici ma a rilievi indicativi del livello di crescita culturale e sociale, di autonomia, di verifica della capacità di trasferire all'esterno comportamenti e abilità acquisite a scuola.

Attraverso tracce predisposte di colloqui si invitavano i genitori a descrivere i loro figli nelle esperienze fuori della scuola, a raccontare con quali stimoli ed atteggiamenti intervenivano, a esprimere pareri su come lavora la scuola.

- **dati di organizzazione della scuola e sulla singola classe**

sono anch'essi elementi per una valutazione dell'efficacia della proposta educativa (organizzazione dell'organico, risorse, funzionamento dei laboratori, della biblioteca, delle palestre, degli spazi esterni.; adesione programmata alle proposte dell'extrascuola; storia di ciascuna classe). Fondamentale è ritenuta anche la documentazione strutturata delle esperienze come punto di riferimento costante per comprendere il senso complessivo della progettualità scolastica.

La proposta del dossier elaborata dalle scuole torinesi in alternativa alla scheda ministeriale prevedeva:

PARTE A

- dati di conoscenza socio-ambientale

- dati sulla situazione scolastica
- dati sulla classe

PARTE B

- programmazione e obiettivi specifici
- organizzazione del lavoro
- organizzazione dell'orario

PARTE C

- verifica, modalità e periodicità in relazione alle componenti (alunni, genitori, insegnanti)

PARTE D

- cartella individuale del bambino con i dati personali, seguendone le fasi (a volte con un profilo) e documentando interventi

Di questa storia si è persa la memoria o può essere riattualizzata con le debite differenze nell'oggi e per il futuro di una scuola inclusiva e del successo formativo di tutte e di tutti?

A cura di G. Cavinato

(rielaborazione da ‘Valutazione formativa o selettiva? Cosa succede nella scuola torinese’
CGIL SCUOLA gennaio 1982 a cura del gruppo di studio composto da Laura Bottino, Anna Maria Cappelli, Rosalba Damato, Erica Garrou, Olga Marasso, Anna Novallet, Daria Ridolfi)