

Sulla valutazione e sull'abolizione del voto numerico

Cinzia Mion

Con il presente contributo mi inserisco nel dibattito intorno all'abolizione del voto numerico alla scuola del primo ciclo, sulla valutazione e dintorni.

Credo che tutto sia già stato detto, o quasi, ed è facendo perno su questo "quasi" che sento il bisogno di dire la mia che ha il sapore di una ricostruzione storica. Naturalmente. Intanto rilevo con piacere che almeno intorno a tale argomento si sta dibattendo, segno che la scuola riesce ancora a catalizzare un po' di attenzione.

Per provare però ad argomentare sulla questione devo risalire, sia pur in modo molto succinto, al dibattito intorno agli anni sessanta.

Ricordiamoci infatti che a far diventare il problema della valutazione scolastica un pretesto scottante è stato don Milani con *Lettera ad una professoressa*, al fine di portare all'attenzione pubblica il disastro della dispersione scolastica: fenomeno esplosivo dopo l'approvazione nel 1962 della cosiddetta legge istitutiva della scuola media unica..

Successivamente il '68 studentesco ne ha rilanciato le tesi facendo da cassa di risonanza al testo di don Milani.

Che la riforma della scuola media unica non sia stata opportunamente accompagnata nella sua implementazione lo sappiamo tutti e lo ricorda molto bene Allulli in un intervento su Tuttoscuola di maggio del 2013, oltreché la Fondazione Agnelli in un suo Quaderno.

Io desidero qui sottolineare che la carenza della didattica individualizzata in questo ordine di scuola, didattica rimasta abbastanza trasmissiva comunque, quindi uguale per tutti, tranne naturalmente nelle illuminate eccezioni, sta offrendo ancora esiti deleteri.

Affermo ciò in quanto anche la scuola secondaria di secondo grado, che conosce oggi l'elevamento dell'obbligo a 16 anni, rischia di perseverare nel medesimo errore, nell'indifferenza generale di tutti, come è accaduto negli anni passati per la scuola media.

Bisognerebbe che un novello Bruner scrivesse un altro "*Verso una teoria dell'istruzione(però) dell'obbligo.*" E dedicatesse una parte del saggio alla valutazione formativa, ineludibile in ogni ordine di una scuola dell'obbligo. Appunto. Ma andiamo per ordine.

Il Movimento Studentesco mise a fuoco come la valutazione scolastica fosse strumento non di emancipazione culturale ma di esclusione ed emarginazione, in altre parole di dispersione scolastica precocissima.

Naturalmente la critica sociopolitica del '68 non aveva compiti pedagogici quindi nemmeno il mandato di inventare un sistema nuovo di valutazione, ma si era dotata di compiti di semplice denuncia per cui se la scuola attraverso le sue metodiche valutative, di tipo sommativo, faceva tanto male ai giovani forse era meglio che si astenesse dal farlo: ecco la sollecitazione "a-valutativa" che ricordiamo tutti.

A far da sostegno a tale impostazione apparvero subito dopo alcuni risultati di ricerche psicologiche americane che dimostravano l'assoluta "soggettività" delle pratiche valutative della scuola (effetto alone, effetto stereotipo, effetto Pigmalione, ecc.)

Questo clima di messa in discussione della valutazione sommativa scolastica, e soprattutto le ricerche sulla soggettività ineludibile, che toglievano attendibilità alla stessa, solleccarono Mario Gattullo, un validissimo ricercatore dell'Università di Bologna,

scomparso ahimè troppo presto, ad avventurarsi nel terreno vergine in Italia della docimologia o scienza della misurazione.

Il suo libro fece molto scalpore ma sollevò anche molto interesse, naturalmente in chi se ne sobbarcò la lettura o lo studio.

La prima parte, molto gustosa, consisteva in un'ampia analisi critica di tutte le prove, nessuna esclusa, che la scuola adottava per valutare gli alunni (temi, problemi, interrogazioni orali, ecc) individuando elementi naturalmente di soggettività (già sottolineata ampiamente) ma soprattutto di frequente incongruenza tra lo stimolo (prova) e le deduzioni-conclusioni sulla adeguatezza della preparazione (risposte) che poi veniva in modo più o meno arbitrario tradotta in un voto numerico su scala decimale.

Per ovviare a questa descrizione così poco seria e scientifica della pratica scolastica in questione Gattullo, nella seconda parte del suo tomo ponderoso, proponeva le famose prove oggettive.

Mi sento però di sottolineare come le suddette prove dovessero essere rigorosamente costruite da esperti delle varie discipline, alle quali gli stessi esperti avrebbero fatto corrispondere punteggi diversi a seconda della complessità dello "stimolo" e a seconda della diversità della risposta e del tempo impiegato a darla. Il tutto perciò in modo del tutto oggettivo ma anche scientifico dal punto di vista dell'epistemologia della disciplina e della psicologia dell'apprendimento.

Tutto risolto? Per niente. L'individuazione dell'oggettività delle prove faceva correre ai ripari rispetto al problema dell'inattendibilità del giudizio soggettivo del docente ma non poneva nessun rimedio alla denuncia sociopolitica della gravità della dispersione da cui era partita tutta la riflessione successiva.

Infatti Gattullo non mancava di rilevare continuamente che le prove e la loro "verifica" costituivano una attività di "misurazione" ma non di valutazione.

Da questa specie di fotografia dei risultati di apprendimento della classe che aveva una **funzione diagnostica** bisognava poi partire, più attrezzati che mai, per attivare una didattica adeguata a recuperare gli insuccessi segnalati dalla **verifica** (da non confondere con la valutazione). La cura adeguata, successiva alla diagnosi, naturalmente consiste in una didattica **individualizzata**.

Dice infatti Gattullo: "L'inconveniente di fondo di sistemi di giudicare i risultati delle misurazioni compiute (siano essi empirici o il frutto di una razionalizzazione) consiste però nella indebita confusione di principio tra misurazione e valutazione, resa possibile in Italia dal **carattere numerico della valutazione. I voti vengono considerati vere e proprie unità di misura di una scala perfetta, con intervalli tra loro perfettamente uguali.**"

Abbiamo però dovuto aspettare la L. 517 del 1977 perché la pedagogia, attraverso riflessioni dei nostri maggiori esperti nel campo, come il professor Vertecchi, che si è ispirato alle ricerche M. Scriven, generasse il nuovo concetto di "**valutazione formativa**" che metteva insieme sia la misurazione, su cui aggiustare gli ulteriori interventi, sia l'autovalutazione del docente che attraverso di essa capiva quanto era attrezzato per insegnare in una scuola dell'obbligo o quanto dovesse ancora dotarsi di strategie alternative per farvi fronte.

La valutazione formativa infatti usa le prove più oggettive possibili per cogliere le eventuali lacune, segnalarle all'allievo perché se ne faccia carico, e nel contempo indurre il docente ad avviare una attenta disamina delle proprie strategie didattiche a disposizione, affinché siano le più adeguate possibili a fronteggiare le difficoltà.

Se questa riflessione su di sé (**autointerrogazione** seguita da **autovalutazione**) dovesse portare alla consapevolezza che esiste una carenza professionale o disciplinare o didattica o psicologica per cui la propria preparazione non è sufficiente, bisognerebbe correre ai ripari.

Lasciamo perdere in questa sede la considerazione su quanti dirigenti scolastici, a quel tempo, soprattutto della scuola media, hanno sensibilizzato i loro docenti a questo concetto di valutazione formativa e quanti invece si sono solo preoccupati di trasformare i voti in giudizi, e legittimarne la trasformazione da parte del Collegio, arrivando perfino a semplificare l'operazione attraverso l'uso di "timbrini" ma lasciando inalterata la concettualizzazione della valutazione scolastica come sommativa (orientata ai risultati e non ai processi), i cui esiti erano addebitati alla responsabilità totale dei ragazzi. Nella recente epoca infausta del ministro Gelmini, nell'indifferenza generale, è avvenuta l'operazione inversa: i giudizi sono stati ricambiati in voti numerici, lasciando intatta la procedura valutativa. Non è esatto però dire nell'indifferenza generale: qualche docente ha giubilato perché finalmente poteva usare tutta la tastiera dei voti negativi!

Chi riuscirà ora ad inserire nella mente dei docenti che una valutazione negativa, per quanto attiene il primo termine del binomio insegnamento-apprendimento, è da ascrivere alla propria responsabilità? Che l'insuccesso scolastico deve interpellare ogni docente sull'impostazione della propria didattica; sull'aver o non avere stemperato le difficoltà per renderle affrontabili; sull'aver o non avere coinvolto i ragazzi attraverso una relazione suggestiva con il sapere; sull'aver o non avere sollecitato una motivazione alla "padronanza" nello studio e non solo alla semplice "prestazione"; sull'essere o non essere intervenuti sulla zona di sviluppo prossimale in caso di incertezza o di paura dell'insuccesso, spesso alla base della demotivazione, ecc.

Per quanto attiene poi l'apprendimento dell'allievo è ovvio che emergono anche le sue responsabilità e le sue motivazioni e nello sfondo quelle della famiglia.

I voti numerici assegnati in calce alle varie verifiche, scritte od orali, vengono ricevuti dagli allievi ed utilizzati subito per anticipare quella famigerata "media aritmetica", con cui viene prevista da parte loro la promozione o la bocciatura. La consuetudine di applicare questo tipo di media da parte dei docenti, dal punto di vista docimologico, è un obbrobrio. D'altro canto l'esperienza registra che di conseguenza quasi nessuna attenzione viene riservata dagli allievi all'azione importante e basilare del **recupero dell'errore**. L'argomento del recupero dell'errore introduce la differenza tra "sbaglio" ed "errore" e la rispettiva differenza tra "esercizio" e "problema".

Questa tematica apre il fronte interessantissimo, anticipato da H. Gardner e ripreso più recentemente da G. Wiggins, della necessità urgente che la scuola abbandoni la strada della ricerca affannosa solo delle risposte esatte (comode per l'assegnazione dei voti numerici) ma astratta, disincarnata, scolastica, fine a se stessa ed intraprenda quella della **comprensione profonda considerata da Wiggins la "competenza essenziale"**.

Egli infatti dice "Se una conoscenza o un'abilità non diventa lettura e comprensione della realtà, difficilmente si trasformerà in significativa o flessibile o in comprensione profonda. Per comprensione si intende una conoscenza pregnante, posseduta ed integrata in modo da poter essere facilmente utilizzata in contesti diversi, nei quali essa serva a chiarire una situazione o un **problema**."

A tale proposito già H. Gardner aveva affermato **”La scuola invece persegue il compromesso delle risposte corrette ed usa i voti come moneta falsa, come il denaro dei Monopoli!”**