



N. 192 - novembre 2017

Il valore educativo della valutazione del sistema scolastico

Premessa

La domanda sul ruolo attuale dei processi formativi si inquadra in un momento storico alla cui base sta senza dubbio la sostituzione dell'impianto fondato sulla **cultura** (classicità, etica, pensiero simbolico) con un impianto fondato sulla **tecno-scienza** (che intende la formazione come contributo all'incremento di **potenza e di potere dell'insieme societario**). La metafora che esprime questo passaggio è stata immaginata da Michel Serres¹: ogni pianeta del sistema solare percorre un'orbita, di cui il sole occupa uno dei due fuochi, quello visibile; l'altro fuoco, invisibile, è presumibilmente occupato da un corpo non visibile ad occhio nudo. Il primo fuoco rappresenta, secondo Serres, il sapere scientifico, universale e riconoscibile, mentre l'altro rappresenta la pluralità delle culture umane e comunitarie, che non possiedono un solo sistema di valori e spesso sono in concorrenza tra loro.

L'universalismo della scienza viene così contrapposto al particolarismo (localismo) delle culture e, se si fa eccezione per i tentativi in direzione di una indefinita **interculturalità**, viene offuscato ogni tentativo di riconoscere l'esistenza di un universalismo fondato su valori della cultura non riducibili a un radicale **relativismo**.

Al processo ideale che riguarda il sapere si aggiunge quello storico della globalizzazione, che richiede il possesso di un tipo di competenza rivolto alle esigenze di natura economico-sociale di ogni sistema-Paese, indotte dalle richieste di un mondo globale in cui si localizzano i profitti e si globalizzano le perdite.

Quali le conseguenze?

Il problema educativo della valutazione del sistema scolastico: una breve cronistoria

Disponiamo in sequenza le possibili conseguenze del dualismo accennato.

In prima battuta, il problema di fondo è che diventa difficile il rapporto tra educazione e istruzione: progressivamente la valutazione è passata da una fase in cui suo scopo era essenzialmente quello di valutare (di apprezzare soggettivamente) la realtà individuale nella sua integrità (in essa il giudizio morale e quello tecnico dovevano costituire un *unicum*), a una fase in

¹ Michel Serres, *Il mantello di Arlecchino. "Il terzo istruito": l'educazione dell'era futura*, tr. it., Marsilio, "I grilli", Venezia 1992, p. 69.

cui, anche per le dimensioni nuove assunte dal sistema scolastico al proprio interno (scuola di massa) e al proprio esterno (relazione/confronto con altri sistemi scolastici), essa si esercita sulla globalità del sistema e dei sistemi, percorrendo in successione alcune tappe:

- la distinzione tra **processi istruttivi** e **processi educativi**: solo i primi sarebbero di competenza della scuola;
- la centralità della cosiddetta “valutazione oggettiva” contro le interpretazioni soggettive: ciò è possibile se il risultato dell’apprendimento si traduce in una **prestazione** osservabile (“apprendere per competenze”);
- la conseguente adozione di vari modelli **docimologici**, tutti dipendenti dalle **teorie dell’apprendimento** da cui muovono;
- la finale adozione del **test** come garanzia della oggettività della valutazione;
- La necessità di spostare il *focus* della valutazione dall’individuo al sistema: il soggetto va formato in vista della crescita del sistema in cui è inserito e la crescita di tale sistema è misurata dalla sua capacità di essere presente nel mercato mondiale dei saperi. Ciò comporta la necessità di una valutazione unitaria almeno a livello nazionale. In Italia le prove a carattere nazionale per gli esami di Stato predisposte dall’INVALSI ubbidiscono appunto a tale esigenza.

Gli effetti delle trasformazioni che fanno problema

Malgrado le premesse, resta problematico il rapporto tra “cultura generale” e micro-specialismi (i test di accesso alle Facoltà a numero chiuso contengono quesiti di cultura generale che vengono fortemente contestati).

L’obsolescenza dei modelli imitativi, delle “figure esemplari”, del “principio di autorità”, ha indotto a riconoscere che la crisi dell’autorità nasconde la fragilità dell’unità collettiva, con il necessario trasferimento sugli individui della responsabilità circa la conservazione del legame sociale: ciò dovrebbe comportare una crescita del fattore educativo e dell’etica dell’educazione rispetto alla centralità assunta dal sistema giuridico nella risoluzione dei conflitti (in famiglia, nella scuola, nelle strutture garanti della corretta dinamica sociale).

La revisione critica del rapporto sequenziale tra procedure didattiche e validità dei risultati significa che non si considera più “naturale” che a) i modi di organizzazione della comunicazione del sapere sono comunque adeguati; b) le impostazioni didattiche non sono suscettibili di rettifica in rapporto alla produttività realizzata; c) che è inevitabile che gli allievi conseguano risultati differenziati; d) che tale diversità dipende, in ultima analisi, dalle caratteristiche personali di ciascun allievo. Questo sulla base della convinzione che la funzione valutativa tradizionale faceva centro su una nozione astratta di uguaglianza delle opportunità di formazione, che si traduceva in pratiche di insegnamento uniformi nei confronti degli studenti, ai quali spettava l’onere dell’adattamento alla proposta di formazione.

Si profila, d’altra parte, una crisi del modello della **valutazione oggettiva mediante prove**. Questa era fondata sul presupposto che alle prestazioni verificabili prodotte dallo studente corrispondeva l’acquisizione di adeguate abilità o competenze interne di reale comprensione. Di qui l’emergere di un modello costruttivista, in cui il rapporto docente/discente è concepito come negoziazione di significati (e non di semplici informazioni).

Si accentua la tendenza al ribaltamento del rapporto progettazione didattica/valutazione: la prima diventa un momento interno alla seconda. In previsione di una particolare e mirata forma di valutazione, si organizza il percorso formativo.

Le questioni irrisolte: perché valutare?

La valutazione ha come scopo principale **quello di far emergere le eccellenze** oppure quello di far emergere i punti critici e più deboli dell'apprendimento allo scopo di lavorare su di essi per innestare un percorso di miglioramento?

Si distingue tra “merito” e “meritocrazia”: il primo è un criterio irrinunciabile, la seconda è una opzione di tipo politico “elitistico”. Si propone, in sostanza 1) che la valutazione diventi un'infrastruttura del sistema (misurarsi per migliorarsi); 2) che questa infrastruttura sia al servizio del Paese.

La logica della sussidiarietà tra sistemi sociali diversi viene letta come contrasto al centralismo e alla burocrazia.

I punti critici

È possibile, oltre che auspicabile, che l'oggetto della valutazione sia un qui ed ora, che non sia necessaria una prospettiva storica con cui il presente costantemente dialoga?

L'impiego del termine **sistema** a proposito del sistema dell'istruzione può passare sotto silenzio il fatto che, come il sistema vivente, anche esso non può essere visto come un meccanismo entrata/uscita, che non può quindi eludere il senso della propria esistenza in rapporto ai viventi che ne fanno parte?

A ciò deve aggiungersi che il sistema educativo può caratterizzarsi come un microsistema di tutti i sistemi: sociale, economico, giuridico, politico; così rischia di non svolgere nessuna funzione autonoma e quindi di non possedere nessun senso definito.

Si avverte, da parte di alcuni, il rischio della valutazione mediante test: lo scopo primario dell'apprendimento non è tanto ciò che dovrà essere misurato e valutato dalle prove quanto ciò che serve per superare le prove, mediante strategie sempre più raffinate.

Si può dimenticare che valutare è sempre implicitamente interpretare (anche quando un consenso generale dovesse abbracciare tutte le differenti storie che lo adottano), che lo “stimolo” è il risultato di un atto umano sempre relazionale?

L'espressione della valutazione

Il voto è assegnato in rapporto a differenti **oggetti** riferiti a variabili spesso solo implicite (valori ritenuti assoluti? La “media” del rendimento degli studenti? La “personalità” dell'allievo? Le

sue capacità, il suo impegno, le sue attitudini ecc.?). Si afferma la necessità di una precisazione di ciò che si intende valutare.

Pare opportuno evitare alcune **patologie** della valutazione: quella di giudizio sommario relativo all'intera dimensione personale; la mancata chiarezza nella comunicazione docente/discente circa gli obiettivi da raggiungere; lo scadimento della motivazione negli studenti; l'attribuzione alla prova di un valore essenzialmente liberatorio.

La valutazione corretta ha di mira non la "personalità" dello studente (che va valutata, in linea di principio, positivamente) ma serve ad accertare i progressi conseguiti nell'apprendimento.

È necessario che si chiarisca, tra docenti e discenti, il tipo di prestazione che si ritiene idoneo perché l'apprendimento possa considerarsi realizzato.

Alle due funzioni tradizionali di trasmissione dei contenuti culturali e di verifica del loro apprendimento occorre aggiungere:

- l'incentivazione degli stati affettivi collegati all'apprendimento;
- il consolidamento degli apprendimenti attraverso la sdrammatizzazione della prova;
- la differenziazione della proposta di apprendimento (uguaglianza delle opportunità di formazione finalizzata all'auto-valutazione dello studente).

Un quadro di valutazione possibile: che cosa si valuta?

L'obiettivo di un percorso formativo è definito dal raggiungimento di ciò che si definisce "standard minimo di apprendimento". Questo richiede che, alla conclusione di un corso, sia sufficientemente individuabile il possesso di alcune capacità, che, di solito, vengono così schematizzate:

- **conoscenze**, ad esempio, ricordare il contenuto di un testo, o le teorie di un autore, o i principi generali di una corrente di pensiero, ecc.;
- **abilità**, ad esempio, distinguere tra diversi contenuti, confrontare testi di uno o più autori, analizzare un testo o parte di esso, individuare il nucleo problematico di una situazione teorica (testo, autore, scuola di pensiero, ecc.);
- **competenze**, ad esempio, proporre un testo esplicativo di una certa teoria, ricondurre a sintesi una molteplicità di informazioni o di significati differenti, organizzare mentalmente un rapporto formativo mezzi/fini o, meglio, segni/significati.

Il concetto di "standard minimo di apprendimento" è correlato alla necessità di conferire confrontabilità nazionale e internazionale al livello di apprendimento raggiunto. Perciò occorre definire tale standard in maniera quanto più possibile precisa.

Conoscenze e abilità sono, ovviamente, reciprocamente implicate. Un discorso a parte si può fare per le competenze, le quali sono espressione, oltre che di una capacità cognitiva pienamente matura, di una capacità di meta-cognizione, cioè di riflessione sui propri processi di apprendimento.

Nella valutazione del profitto è opportuno valutare il grado di apprendimento in riferimento a tutte e tre queste capacità, assegnando, in maniera flessibile, un diverso "peso" a ciascuna di esse. Se si parte dalla premessa che il livello delle competenze implica i primi due, ad esso andrà riconosciuto il "peso" maggiore.

Strumenti utili a migliorare il rendimento degli studenti

Oggi si riconosce generalmente che la lezione frontale è un elemento indispensabile ma, purtroppo, non sufficiente a migliorare il rendimento degli studenti, e ciò per motivi oggettivi e non soggettivi. Tali motivi rendono difficile un rapporto costante con gli studenti (fatta eccezione, naturalmente, per i piccoli gruppi “sempre presenti”) e costringono il docente a disarticolare il filo del discorso in una serie di temi da connettere *ex post*. Lo studente si adegua alla situazione in maniera solitamente faticosa: o tentando di memorizzare il contenuto dei testi di prova, o cercando di ricostruire la linea generale del corso facendo leva sugli “appunti” delle lezioni variamente acquisiti.

Emerge perciò la necessità che alle lezioni frontali si accompagnino laboratori di recupero, a carattere tematico o “generalista”, ma soprattutto miranti a offrire esempi concreti di come lo studio può contribuire a superare i principali problemi di apprendimento. In questa direzione si muovono le strategie di legame scuola-lavoro, con l’avvertenza che le attività svolte abbiano di mira obiettivi sempre e comunque professionalizzanti.

Si riconosce che i problemi comuni dell’apprendimento disciplinare siano i seguenti:

- il passaggio dai concetti “naturalisti” ai concetti “formali”;
- la trasformazione del linguaggio “naturale” in linguaggio “formale”;
- l’individuazione del preciso contesto problematico.

A questo riguardo è opportuno precisare la differenza e la scansione di tre modalità fondamentali del contesto.

- 1) **Il problema**: è caratteristico del contesto scientifico ed è caratterizzato dalla circostanza che la domanda da cui muove si inquadra in una condivisione delle regole mediante cui si può decidere se la risposta data è da ritenersi vera o falsa.
- 2) **La domanda**: è caratteristica dei contesti culturali (filosofici, letterari, artistici), nei quali non esistono regole condivise di accettazione o rifiuto della risposta.
- 3) **Il mistero**: è caratteristico dei contesti in cui i quesiti riguardano le **questioni ultime** (come la nascita, la morte, l’esistenza di un principio trascendente), per le quali non **possono attendersi** regole condivise di accettazione o di rifiuto.

È naturale che il percorso formativo sia disposto a promuovere il riconoscimento del carattere ineliminabile di tali forme di interrogazione, che segnano trasformazioni profonde sia in ordine all’esistere che all’apprendere.

Gli operatori delle trasformazioni richieste, pur variando da individuo a individuo, sono esse inizialmente di due tipi: riflessivi e dialogici. A questo riguardo, particolarmente utile si ritiene l’adozione della cosiddetta didattica costruttivista. Questa si fonda su alcuni presupposti che si possono così schematizzare:

- lo studio è tanto più produttivo quanto più è il frutto di un processo di apprendimento cooperativo al quale partecipano docenti e discenti (modello platonico); in questo modo i significati vengono appresi perché direttamente costruiti o ricostruiti;
- il risultato dell’apprendimento si traduce in concetti, ai quali è possibile conferire una forma rappresentativa o simbolica: la “mappa concettuale”. Si tratta di una rappresentazione sintetica

delle idee e dei loro collegamenti, che può essere o la base di partenza dello studio di un argomento (in tal caso sarà fornita dal docente) o la conclusione di un processo di apprendimento (in tal caso sarà elaborata dallo studente ed eventualmente corretta dal docente).

Il laboratorio costruito sul metodo delle mappe concettuali può prevedere l'adozione di altri metodi (ad esempio, quello narrativo), che forniscono esempi concreti di come è possibile incrementare le capacità concettuali e favorire il loro consolidamento.

a cura di Agostino Minichiello

L'ultima nota breve:
[Le elezioni regionali in Sicilia](#)
(n. 191 - ottobre 2017)

nota breve
sintesi di argomenti di attualità
del Servizio Studi del Senato

I testi sono disponibili alla pagina:
<http://www.senato.it> – leggi e documenti – dossier di documentazione. Servizio studi – note brevi

www.senato.it