

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Valutazione e apprendimento: quale cultura?

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1620919> since 2022-07-05T17:00:23Z

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

COMMENTO ALL'ARTICOLO BERSAGLIO DI PIETRO BOSCOLO DAL TITOLO: "LE PROVE INVALSI, OVVERO: IL DIFFICILE CAMMINO DELLA SCUOLA VERSO UNA CULTURA DELLA VALUTAZIONE E DELL'APPRENDIMENTO".

Lo stimolante contributo di Pietro Boscolo focalizza l'attenzione, a partire dal titolo, su due snodi chiave attraverso cui leggere il lungo e accidentato processo di messa a regime di prove standardizzate di verifica degli apprendimenti nel nostro sistema scolastico: la cultura della valutazione e la cultura dell'apprendimento. La loro debolezza è vista come la principale causa delle diverse forme con cui si manifesta il difficile incontro tra scuola italiana e prove INVALSI; cheating, diffidenza, teach to test, boicottaggio, estraneità. In questo contributo vorrei provare ad arricchire l'esplorazione dei due costrutti proposta da Boscolo nella prima parte del suo contributo, richiamando per punti altre dimensioni di questa fragilità.

Due tratti che accomunano le due espressioni si possono rintracciare nel termine cultura, che ci richiama un insieme di significati e di pratiche condivise in una determinata comunità sociale (quella della scuola italiana, nella fattispecie), e nel caratterizzarsi per due dimensioni di analisi: la prima più strettamente concettuale, centrata sui significati e le teorie di riferimento, la seconda tecnico-professionale, riferibile ad un insieme di principi operativi che guidano le prassi. Per entrambi gli snodi chiave proveremo a sviluppare qualche riflessione in riferimento sia alla dimensione concettuale, sia alla dimensione tecnico-professionale.

Per quanto riguarda la cultura della valutazione è importante sottolineare il persistere di una sorta di visione "magica" del processo valutativo entro la comunità dei docenti, riconducibile al mito dell'oggettività della valutazione che continua ad essere assunto come parametro basilare, sia nel linguaggio comune, sia nel confronto tra gli insegnanti; ciò nonostante la cautela con cui occorrerebbe usare questo termine, non solo nell'ambito delle scienze umane ma anche in quello delle scienze naturali. Da qui una scarsa propensione a relativizzare il dato valutativo, anche quello fornito dalle prove INVALSI, e a riconoscere le potenzialità e i limiti delle diverse forme valutative (comprese le prove strutturate, non oggettive, come spesso vengono designate nella vulgata).

Peraltro alla base della persistenza di questo mito, e delle sue inevitabili distorsioni, possiamo rintracciare il principio fondante con cui l'insegnante si avvicina alla gestione del processo valutativo, ovvero il principio di autotutela professionale e personale. L'attenzione pressoché esclusiva consiste nel non esporsi o comunque nel ricondurre il proprio agire professionale a comportamenti e procedure a "prova di ricorso". Si tratta di una reazione assolutamente legittima e comprensibile in un contesto professionale complesso e delicato come quello formativo, ma che diviene a dir poco sterile quando rappresenta l'unico piano di attenzione.

Risulta evidente che la questione di fondo risulta quella della responsabilità con cui l'insegnante gestisce il ruolo valutativo: tema chiave in quanto l'espressione di un giudizio in un contesto sociale implica un'assunzione di responsabilità, particolarmente stringente in funzione delle conseguenze sociali del giudizio stesso. Peraltro la dinamica deresponsabilizzante con cui l'insegnante affronta il compito valutativo trova un parallelismo molto significativo nei modi con cui l'allievo si relaziona con la valutazione scolastica: diciamo che il titolo del fortunato libro di Marcello Dell'Orta "Io speriamo che me la cavo" sintetizza efficacemente non solo l'approccio dello studente all'evento valutativo, ma anche quello dell'insegnante.

Se ci spostiamo su un piano più strettamente tecnico-professionale un tema di particolare confusione riguarda la distinzione logica e operativa tra il momento istruttorio della valutazione e il momento dell'espressione del giudizio. La letteratura valutativa è abbastanza concorde nel distinguere questi due momenti: da un lato la fase di rilevazione di dati e informazioni, in base alla quale l'insegnante si costruisce un'idea del proprio allievo e del suo apprendimento, una rappresentazione fattuale come la definisce Barbier (1977); dall'altro il momento di sintesi interpretativa, nel quale il giudizio

scaturisce dal confronto tra l'idea che l'insegnante si è fatto dell'apprendimento del proprio allievo e i criteri di giudizio che, implicitamente o esplicitamente, adotta per pervenire ad un giudizio di valore.

Per quanto i due momenti siano concettualmente e operativamente distinti è frequente l'impiego nella prassi scolastica di "scorciatoie" finalizzate a risolvere l'espressione del giudizio in procedure semiautomatiche che scaturiscono dai dati a disposizione, con l'inevitabile tendenza ad equiparare il giudizio su specifiche prestazioni al giudizio sul processo di apprendimento, richiesto in realtà all'insegnante e ben più complesso e articolato. A tale proposito è utile precisare un passaggio del contributo di Boscolo, chiarendo che l'esito di un processo valutativo non è la presa di decisioni, ma l'espressione di un giudizio, a cui può essere evidentemente connesso un processo decisionale.

Un altro punto di particolare fragilità nella cultura valutativa degli insegnanti riguarda il trattamento di dati, quantitativi o qualitativi, che rimangono la base informativa fondamentale su cui sviluppare un processo di valutazione. Si tratta di un vero e proprio fenomeno di "analfabetismo" molto diffuso negli ambienti scolastici, in quanto riflesso di una problematica sociale più ampia, che aiuta a spiegare il ricorso a scorciatoie e l'inoscidabilità di alcuni miti a cui facevamo riferimento. In relazione alle prove INVALSI e ai risultati che esse forniscono manca quindi un prerequisito indispensabile per un approccio più avvertito e maturo a questa operazione: saper leggere i dati che tali prove mettono a disposizione, riuscire a cogliere i significati che i diversi indici e rappresentazioni grafiche forniscono e anche i limiti e le condizioni entro i quali devono essere interpretati. Si tratta di presupposti che non possono che alimentare fenomeni di diffidenza, elusione, ideologizzazione, pressapochismo; insomma di tutto, se non comportamenti professionali.

Passiamo alla cultura dell'apprendimento, a partire da una lucida e spietata considerazione con cui Laura Resnick e i suoi collaboratori introducono un contributo sui modi per implementare l'innovazione dei contesti formativi in un report di ricerca realizzato dall'OCSE dal titolo "The nature of learning": "As evidence and enthusiasm for innovative forms of learning, teaching and schooling grow, the difficulties of changing practice in established institutions and organizations become clearer and more urgent. No-where is the challenge of innovation greater than in the education sector, where centuries-old practices of teaching are embedded in political and organizational structures which are resistant to new ideas – even in face of growing evidence that traditional ways of working are not "paying off" (Resnick, 2010).

Il divario sempre più evidente tra mondo della ricerca e mondo della scuola si riflette sui significati impliciti ed espliciti con cui si parla di apprendimento: se nell'ambito della ricerca psicopedagogica sono ormai consolidati un insieme di attributi, condensati nell'espressione "CSSC learning" (De Corte, 2010) nel report prima citato dell'OCSE (apprendimento costruttivo, situato, autoregolato, collaborativo), negli incontri di lavoro degli insegnanti ma ancor più nelle aule scolastiche vengono praticati altri significati su cosa si intende e come apprendere.

Tutto ciò si riflette inevitabilmente anche sui modi con cui fare i conti con la transizione verso un apprendimento per competenze, all'ordine del giorno da alcuni anni anche nella scuola italiana. La difficoltà a collocare questi nuovi significati dati all'apprendimento nel contesto e nel quadro della ricerca psico-pedagogica e degli orientamenti riassunti nell'espressione "costruttivismo socio-culturale" spinge a interpretazioni fortemente riduttive e spesso ideologiche del viraggio verso le competenze, visto come asservimento alle esigenze del mondo produttivo e negazione del valore autonomo della cultura e della centralità della persona. Anche in questo caso la fragilità dell'orizzonte culturale nel quale leggere linee di sviluppo e nuovi orientamenti sui processi di apprendimento spinge verso semplificazioni e riduzionismi di varia natura.

Un riflesso particolarmente rilevante, sia sul piano didattico che su quello valutativo, della transizione verso le competenze riguarda la centralità dei processi nell'esperienza di apprendimento, tema tradizionalmente caro a Pietro Boscolo. Tale passaggio risulta fondamentale sia per le prassi didattiche, in quanto implica l'impiego di metodologie funzionali allo sviluppo dei processi, sia per

quelle valutative, in quanto relativizza il significato della prestazione nella valutazione dell'apprendimento; si tratta di due questioni cruciali che impattano pesantemente con le consuetudini e i presupposti impliciti della maggioranza degli insegnanti italiani. Il valore dei processi nell'esperienza di apprendimento non è negato, ma viene di fatto relegato ai margini dell'azione formativa dei docenti, spesso ricondotto ad aspetti non ascrivibili all'intervento della scuola (doti innate, stimoli extrascolastici), senza quindi un'attenzione intenzionale e sistematica.

Se ci spostiamo su un piano tecnico-professionale un costrutto chiave che richiede di essere messo a tema è quello di "ambiente di apprendimento", inteso come crocevia tra curriculum esplicito ed implicito, tra condizioni organizzative e strutturali del fare scuola e scelte metodologico-didattiche, tra hardware e software dell'azione formativa. Una efficace definizione di ambiente di apprendimento può essere ripresa da Wilson che lo rappresenta come "*un posto in cui gli studenti possono lavorare insieme ed aiutarsi a vicenda per imparare a usare una molteplicità di strumenti e risorse informative nel comune perseguimento di obiettivi di apprendimento e di attività di problem solving*" (Wilson, 1995: 26) L'espressione ben sintetizza lo spostamento di focus verso l'apprendimento e la ridefinizione del ruolo dell'insegnante che si caratterizza, da un lato, nell'allestire e gestire l'ambiente di apprendimento in funzione delle competenze che intende promuovere nei propri allievi, dall'altro nell'accompagnare l'esperienza di apprendimento sostenendola sul piano cognitivo, affettivo, relazionale e fornendo un costante feedback sui suoi risultati.

La predisposizione di un ambiente di apprendimento così concepito mette in gioco tre dimensioni tra loro integrate: una dimensione strutturale, riferita agli spazi e agli arredi scolastici; una dimensione funzionale, riferita alle attrezzature e ai materiali didattici; una dimensione didattica, riferita al setting relazionale e alle metodologie di lavoro. Le prime due dimensioni richiamano la componente hardware del "fare scuola" e rinviano al concetto di "setting formativo", inteso come l'insieme delle variabili che definiscono il contesto entro cui si svolge la relazione formativa, laddove la terza dimensione richiama la componente software e implica un repertorio di metodologie funzionale a promuovere l'esperienza di apprendimento in tutte le sue dimensioni (conoscenze, abilità, processi, disposizioni).

In rapporto a ciò un aspetto particolarmente cruciale in relazione al tema proposto da Boscolo riguarda le potenzialità del momento valutativo come risorsa per l'apprendimento (non solo valutazione per l'apprendimento, ma valutazione come apprendimento). Si tratta di un potenziale sostanzialmente inutilizzato nelle prassi scolastiche prevalenti, anche nei primi gradi scolastici, in quanto offuscato dalla istanza rendicontativa assegnata al valutare. Il fenomeno si è peraltro fortemente aggravato negli ultimi anni, anche come conseguenza dei messaggi arrivati dal centro tutti tesi ad enfatizzare il ruolo di controllo della valutazione (chi non ricorda l'infausto decreto del 2008 con cui il ministro Gelmini inaugurò la sua stagione, passato alla storia come il "ritorno ai voti?"); in questa direzione anche il modo con cui sono state comunicate le prove INVALSI al mondo della scuola ha dato il proprio contributo.

A tale riguardo è significativo evidenziare l'angustia della prospettiva con cui la "pancia" del corpo docente interagisce con la messa a regime delle prove standardizzate nel nostro paese: la tendenza, spesso alimentata dagli stessi libri di testo e sussidi didattici, è quella di rispondere alla novità prevedendo l'ora di "preparazione alle prove INVALSI", anziché coglierla come invito a ripensare la propria azione didattica e valutativa. Si tratta del classico principio "additivo" per decenni imperante nella nostra scuola, per il quale la risposta ad ogni nuova istanza sociale e culturale si orienta verso l'aggiunta di un altro pezzo al curriculum preesistente, ormai ipertrofico ed ingestibile.

L'insieme delle considerazioni che abbiamo sviluppato confermano l'impressione che il problema principale dell'introduzione di prove standardizzate nel nostro sistema scolastico è consistito nel non aver dedicato la minima attenzione all'accompagnamento di questa innovazione: in termini di comunicazione, formazione, consulenza, ricerca didattica e valutativa. Anche in questo caso si è pensato che si potesse cambiare la scuola "per decreto", sebbene nella forma di prove valutative e

di dati informativi, dimenticando clamorosamente di curare l'implementazione del processo; solo in questo modo era plausibile assegnare alle prove INVALSI il ruolo di stimolo e motore di un processo di rivisitazione delle pratiche didattiche e valutative. La conseguenza di ciò è che anche la scuola italiana ha reagito con la stessa modalità del ragazzino napoletano prima ricordato :”io speriamo che me la cavo!”.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

J.M. Barbier, *La valutazione nel processo formativo*, Torino, Loescher, 1989 (ed. or. 1977).

E. De Corte, “Historical developments in the understanding of learning”, in OECD, *The nature of learning*, Paris, OECD, 2010.

L. Resnick et alii, “Implementing innovation: from visionary models to everyday practice”, in OECD, *The nature of learning: using research to inspire practice*, 2010.

B.G. Wilson, “Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments”, *Educational Technology*, vol. 35, anno 1995, n. 5, pp. 25-30.