

ABBOZZO DI UNA STRATEGIA GENERALE IN MATERIA DI VALUTAZIONE

di Fortunato Aprile

Condivido in senso largo le osservazioni critiche di Boselli sulla compulsività testistica dell'Invalsi. Ma attenzione a non buttare –come si sul dire- l'acqua sporca con il bambino. Il lavoro dell'Istituto di valutazione è servito almeno a rendere evidente a tutti che è l'ora che ciascuna scuola si dia un sistema di valutazione localmente specificato. Formulo qui un abbozzo di proposta da cui è poi possibile far scaturire un tale sistema, gestito dall'istituto, ma che non sia autoreferenziale, in forza dell'osservanza di vincoli. Di quei vincoli (le finalità formative della scuola) che ottusamente tutti fingiamo che non esistano perché *non vogliamo* vederli. Per l'impossibilità di rendere esaustiva la proposta sarò costretto a rinviare qualche volentoso a una bibliografia di minima.

L'ipotesi qui proposta dello sviluppo di una modalità valutativa del lavoro scolastico e di valutazione del sistema scuola ha il senso, quindi, del suo innesto, previa variazioni e integrazioni, nelle procedure Invalsi. Tale ipotesi assume due vincoli preliminari: il primo riguarda, dopo tanto fare valutativo, una petizione -emergente da una ricognizione sullo stato dell'arte- da assumere come una sorta di postulato fondamentale che conferisce al fare scuola la sua costitutività; il secondo riporta un'avvertenza procedurale illuminante che è presente nelle Indicazioni per il curricolo del primo ciclo, ma che viene del tutto trascurata e che pure ha valore generale per tutti gli ordini di scuola.

Preliminari a un postulato della Valutazione

<<L'attività umana va collocandosi sempre più nettamente o su dimensioni creative o distruttive. Perché prevalgano diffusamente le prime, o transizioni che tendano ad esse, occorre che qualsiasi attività empirica, come quella della formazione e della ricerca delle conoscenze, si serva di un apparato teorico che sostenga le interpretazioni culturali della normativa di gestione. Poiché tale gestione in ambito scolastico è comunque collegiale, la conoscenza diventa una costruzione sociale personalmente specificata.

La scuola usa le conoscenze per creare le condizioni di ulteriori altre conoscenze per scoperta personale in tutti i componenti dell' Istituzione.

Sapere se ciò si viene costruendo resta il fondamentale vincolo valutativo >>(Aprile 2012,p. 516)

Un'avvertenza dalle Indicazioni

<<Le trasmissioni standardizzate delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensate per individui medi, non sono più adeguate.>> (dalle Indicazioni per il curricolo I ciclo).

Si inferisce dalle due petizioni che il fondamentale vincolo della valutazione risiede in un deciso recupero dei processi della persona, ovvero <<in tutti i componenti dell'istituzione>>; a partire da una sospensione di giudizio sulle <<trasmissioni standardizzate>>, ovvero dei curricula preformati.

L'invito è alla ricerca di curricula che siano localmente e originalmente elaborati, mediante la costruzione dei quali la prospettiva di crescita culturale è degli alunni; ma perché è avvenuta e avviene in itinere quella dei docenti e dei dirigenti che abbiano fatto ricorso alle bibliografie costituenti quell'apparato teorico che viene a sostenere e a illuminare i passaggi in cui si articola la complessa azione formativa.

Allora, ferma restando la caratteristica che le Indicazioni danno della valutazione che deve essere formativa nell'articolazione del prima, durante e dopo, si pone un urgente problema connesso: da dove partire nell'elaborare i percorsi curriculari la cui incidenza formativa è oggetto di valutazione?

Si può concordare che le azioni del valutare comportino scelte di coerenza. E le azioni compiute dall'Invalsi, pur tra tante contraddizioni, hanno avviato processi virtuosi da sviluppare però; perché finora gli strumenti costruiti colgono dimensioni, quelle connesse alle competenze, che sono parziali rispetto a quanto richiesto da Indicazioni e Orientamenti, tralasciando quanto auspicato dai documenti internazionali sullo stato dell'educazione.

L'attuale centrazione del valutare standardizzato non fa *vedere* quanto succede nelle classi in merito all'uso massivo dei curricula preformati e soprattutto non coglierà quelle rare realtà in cui competenze disciplinari, loro capacità di riutilizzo e formazione umana siano –come dev'essere– compresenti.

Nella prospettiva dello sviluppo di queste ultime dimensioni compresenti è di evidenza *intuitiva* recuperare le dimensioni etiche implicate nelle finalità. Se questo si facesse si attiverebbe una potente leva per il superamento dei curricula preformati e si attiverebbe una mirata selezione dei saperi. Poiché tutto non può essere, l'orizzonte delle finalità –se assunte– ridurrebbe il carico nozionistico a vantaggio dell'approfondimento dei contenuti culturali.

Elaborare prove di valutazione su tali dimensioni è problema praticabile quanto quello che finora si è realizzato per le dimensioni delle competenze linguistiche, matematiche e quelle delle scienze.

In collaborazione con L'INDIRE-(ANSAS) occorre avviare una preliminare informazione–formazione dei dirigenti, avendo sullo sfondo la consapevolezza che le azioni decisive sono quelle dei docenti, verso i quali i dirigenti devono aprire una negoziazione di senso della professione. Una dimensione di lavoro originale –che la più recente ricerca didattica chiama *enattiva*– susciterebbe passione professionale, perché liberatoria; nel senso della valorizzazione delle proprie capacità, conculcate dalle preoccupazioni di servire gli editori dei pacchetti di schede e sussidi.

La ricchezza formativa è suggerita dai valori implicati nelle finalità, con le quali è possibile leggere i bisogni formativi degli allievi e operare le scelte selettive curricolari nell'immenso patrimonio culturale, di cui gli stessi allievi devono sapere dell'esistenza mediante acquisizione degli strumenti tecnici per accedervi in qualsiasi momento.

Per una percezione di minima delle possibilità formative connesse all'uso di un apparato bibliografico che illumini i passaggi connessi alla elaborazione di una didattica genuina, localmente specificata, si veda Aprile 2012, p. 365. Da questa scheda si evince come una insegnante operi opzioni di contenuti nell'ottica di una finalità formativa, individuata dalle Indicazioni e assunta, con altre poche voci, come strumento della costruzione di un tratto del percorso curricolare.

Sc. Infanzia, Sc. Primaria, Sc. Media	NOTE	Ist. Professionale e Sc. Media Superiore
<p>CENTRALITA' DELLE FINALITA' FORMATIVE</p> <p><u>Fondazione etica delle prassi educative</u></p> <p>Ciascuna scuola individua, autonomamente, dal testo delle Indicazioni per il curricolo</p> <ul style="list-style-type: none"> -le finalità principali; -si aprono confronti interpretativi per concordare senso, significato e possibilità attuative delle finalità individuate; -in ragione dell'effetto concomitante della didattica originata su una finalità, ciascun team docente sceglie solo alcune di quelle finalità individuate (es.: da tre e cinque) sulla base delle quali attiva la progettazione curricolare. Dunque si avvia qui, in ordine alla tendenziale attuazione delle finalità prescelte, una mirata selezione dei saperi. <p>La conduzione collegiale di tali operazioni consente l'evitamento delle influenze ideologiche.</p>	<p>I</p> <p>Le linee di raccordo dei due settori di scuole stanno ad ammettere che la fase centro finale della Scuola media si avvia gradualmente al rigore disciplinare.</p> <p>II</p> <p>Periodica verifica dell'andamento generale con confronti interscuola ai sensi dell'art. 7 del DPR 275/1999</p>	<p>CENTRALITA' DELLE COMPETENZE DISCIPLINARI</p> <p><u>Fondazione tecnico-specifica del sapere</u></p> <p>-Ciascuna scuola specifica, indirizzo per indirizzo e sulla base delle Indicazioni e degli Orientamenti nazionali, le competenze che gli allievi devono raggiungere in itinere e nelle fasi finali di ogni corso di studio. Successivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -si attua, su tali orizzonti, una selezione dei saperi, per privilegiare l'approfondimento; -la natura vivida del sapere così inteso sortisce effetto concomitante nelle competenze tecniche e umane. <p>-----</p> <p>NOTA III: si evidenzia che i valori contenuti nei saperi costitutivi delle competenze disciplinari possono sortire una sensibilità etica che però è resa possibile se i docenti la mostrano rendendola correttamente percettibile . L'allegato 2 ne dà una sintetica rappresentazione.</p>

<p>LE PROVE DI VERIFICA DEGLI APPRENDIMENTI DI BASE SONO TARATE SULLE FINALITA' FORMATIVE (O SCOPI), OVVERO SULLE COMPETENZE IVI IMPLICATE.</p>		<p>LE PROVE DI VERIFICA SONO TARATE SULLA BASE DELLE INDICAZIONI E DEGLI ORIENTAMENTI NAZIONALI, MA ANCHE SU UN CAMPIONE DI QUELLE COMPETENZE LOCALMENTE SPECIFICATE. QUESTO TIPO DI VALUTAZIONE SI SITUA DI FATTO SULLA ATTUALE LINEA DELLE PROVE PISA.</p>
---	--	--

L'azione didattica usuale e le operazioni valutative hanno saltato finora un passaggio che è istituzionalmente previsto come ineludibile, ma che viene tranquillamente ignorato per sfiducia nelle possibilità dei docenti: il passaggio è quello del partire daccapo, invece che da tre. Ma questo non viene richiesto dai dirigenti locali.

Verso l'alunno bisogna necessariamente partire da tre, nel senso che egli è già portatore di esperienze e di conoscenze. L'azione docente e quella del valutatore deve partire daccapo. Ovvero da una lettura del documento che istituisce il servizio di educazione per individuarne gli scopi e assumerli come bussola nella navigazione. Navigazione che deve essere regolata lungo le intricate strettoie che pullulano tra Scilla e Cariddi, come metafora dell'evitamento di tanti possibili estremismi. Lo schema sopra riportato può dare un'idea del senso dell'abbozzo di un arricchimento costitutivo delle prassi formative e valutative.

Insomma, i framework INVALSI-PISA prevedono la misura delle coerenze e delle abilità disciplinari e della loro riutilizzazione; e questo è salutare. Ma perché ignorare la petizione della qualità esistenziale della formazione umana?

La capacità della riutilizzazione delle competenze disciplinari può affinare anche le attitudini a delinquere nelle forme del Deinos aristotelico che è soggetto capace ma anche terribile nel perseguire i propri progetti di creare danno.

L'esercito di deinos che emerge dalla cronaca quotidiana ci dice che le dimensioni prevalenti della formazione non sono quelle creative. Per tali ragioni si insiste sul recupero della dimensione etica, il cui esercizio, nella forma –per esempio- dell'interpretazione dei dilemmi morali è condizione necessaria per un'evoluzione verso la coscienza di ordine superiore (Aprile 1991).

Fatte rare eccezioni, un'educazione di pure nozioni, non sottoposte ad indagini e a confronti interpretativi anche per le dimensioni del fatto che esse sono pur sempre il risultato del lavoro dell'uomo e della costruzione di mondi, fa giacere le stesse nozioni nel dominio della coscienza nucleare, o dominio specifico, che è il luogo della infertilità del sapere, che non dà luogo a fertili inferenze.

Un tale schema di possibile strategia educativa sembra riguardare le singole scuole e non una Istituzione che valuta l'andamento del sistema formativo. Ma valutare un esistente statico veicola in prevalenza il vizio dei curricoli preformati. Occorre allora attivare una mutua relazione dinamica.

Che avrà però senso se il terreno di confronto non sarà solo tecnico ma tecnico-culturale. Era noto da tempo il valore formativo dell'etica; ma la paura di gestire una dimensione così delicata ha fatto sempre rinviare l'adempimento di un atto dovuto. Non a caso, Jean-Pierre Changeux, nell'ambito di un lungo excursus storico sulla dimensione etica del <<buono>>, si sofferma sul contributo dato da Comte, il quale ha evidenziato come << la moralità chiami in causa tutte le parti del cervello di concerto, così da corrispondere "al cuore, al carattere e alla mente". La giustizia non è innata, ma risulta dall' "uso delle facoltà, ciascuna delle quali illuminata da un appropriato apprezzamento intellettuale delle relazioni sociali" [...]. Comte ha il duplice merito di aver reso plausibile un approccio scientifico alla normatività etica>>(Changeux 2013, p. 93) nell'aver fatto uso dei dati delle prime risultanze della ricerca delle neuroscienze. Convinto dell'importanza di tali dati per il futuro dell'educazione, Changeux malinconicamente è costretto a rilevare: <<Diversamente da lui, quante persone oggi li ignorano deliberatamente, o li rifiutano!>> (id.). Su tale linea, non a caso, Ramachandran (2004) invita a prendere atto che sta sorgendo una nuova psicologia proprio dai risultati della ricerca in ambito delle neuroscienze cognitive E, si sa, i processi formativi e la loro valutazione non possono prescindere da una psicologia di riferimento.

Da qui un invito all' Ispettore Boselli, il quale peraltro sarebbe un ottimo Presidente di un Invalsi di nuova speranza: se tutti i docenti avessero una attrezzatura culturale e tecnica –come lui ha- orientata dalla Fenomenologia, che per sua natura non è dogmatica, e che ha il merito di consigliare di sospendere il giudizio sulle pratiche esistenti e di avviare nuove piste di ricerca, avremmo sicuramente un'alta formazione degli alunni e dei docenti, acquisita –questa- in quel lavoro di ricerca intrapreso. Poiché questo non è, o almeno non lo è diffusamente, occorre aiutare tutti i docenti a darsi strutture o quadri di azione di garanzia dati dall'osservanza di quei vincoli che aprono orizzonti di possibilità. Poiché questo non è inizialmente facile da farsi gli propongo –so quanto inutilmente, in ragione delle sue spiccate competenze che però immagina diffuse - di farsi carico –tra le tante magnifiche cose che fa- anche di collaborare allo sviluppo di questa ipotesi di lavoro. Ma, appunto, questo non è obbligo personale. Lo è però istituzionalmente, per chi opera all'interno della Scuola o per chi, in qualunque forma, alla scuola si rivolge per influenzarne i processi.

Bibliografia di minima

Atlan H. (1995), *Tutto non può essere*, Firenze, Hopefullmonster.

Aprile F. (1991), *Come realizzare gli obiettivi formativi*, Roma, Skema.

Aprile F (1999), *Contributo a una teoria del lavoro scolastico*, in *Scuola & Città*, 5,6, Firenze, La Nuova Italia.

Aprile F. (2007), *Il curricolo nella didattica enattiva: una prospettiva etica e psicologica*, in <<Psicologia dell'educazione>>, 1, 3, Trento, Erickson.

Aprile F. (2011), *Dalla struttura preventiva alla struttura enattiva*, in <http://www.phenomenoloylab.eu/index.php/> author/fortunato-aprile/

Aprile F. (2012), *L'alunno furgoncino e l'alunno carrarmato. Una didattica enattiva per ridurre gli errori in Educazione*, Roma, Armando.

Aristotele, *Etica Nicomachea*, Milano 1994 , Rizzoli

Damasio A. (2000), *Emozione e coscienza*, Milano, Adelphi.

Changeux J. P: (2013), *Il bello, il buono,, il vero. Un approccio neuronale*, Milano, Cortina.

Karmiloff-Smith A. (1995) *Oltre la mente modulare*, Bologna, Il Mulino.

Maturana H. e Varela F. (1982), *L'albero della conoscenza*, Milano, Rizzoli.

Maturana e Varela (1988), *Autopoiesi e cognizione*, Venezia, Marsilio.

OCSE (2010), *Uno sguardo sull'educazione Gli indicatori OCSE 2009*, Roma, Armando.

Ramachandran V. S: (2004), *Che cosa sappiamo della mente*, Milano, Mondadori.

Varela F. (1992) *Un Know-how per l'etica*, Bari-Roma, Laterza.

Varela et al. (1992), *La via di mezzo della conoscenza*, Milano, Feltrinelli.

Varela F. (2008), *Neurofenomenologia*, in M. Cappuccio (a cura di) *Neurofenomenologia*, Milano, Bruno Mondadori.

Varela F. (2001), *La coscienza nelle neuroscienze*, in <http://www.emsf.rai.it/interviste/interviste.asp?d=452>.

