



La valutazione scolastica come atto formativo

di Maurizio Muraglia

Valutare cioè saldare educativo e cognitivo

L'opinione corrente intende generalmente l'atto del valutare a scuola in un senso che si potrebbe definire 'conclusivo'. È ciò che si attende *al termine* di un qualsiasi momento del fare scuola. La ricerca pedagogica, tuttavia, ha sempre evidenziato anche la dimensione processuale del valutare, che accompagna l'esperienza dell'insegnare e dell'apprendere, e in tale processualità ha situato la valenza formativa dell'atto valutativo posto dalla scuola. Da qui la canonica distinzione tra valutazione formativa e sommativa.

In quanto formativa, la valutazione si candida a riconciliare la dicotomia educativo/cognitivo che spesso caratterizza le pratiche discorsive scolastiche, il cosiddetto senso comune e, in ultimo, anche la più recente normativa sul tema. La tradizionale separazione tra 'voto di profitto' e 'voto di condotta', per fare un esempio, risente di tale separazione.

Quando la scuola attiva processi formativi, educa ed istruisce al contempo, perché non impone valori, ma delinea le premesse culturali – dando strumenti cognitivi e competenze di cittadinanza – per accedere al pluralismo dei valori che sostanzia, laicamente, il patto costituzionale condiviso. Consideriamo questa una tipica azione formativa della scuola, perché capace di saldare valori e cultura facendo giustizia della separazione tra educativo e cognitivo (1).

Integrando educazione e istruzione è possibile collocare adeguatamente oggetti scolastici di indagine quali il curriculum, le competenze culturali e la valutazione (2). Una ricollocazione

Questo contributo è volto a mostrare come la dimensione formativa della valutazione scolastica costituisca in quanto tale, fino ad assorbire totalmente il concetto di 'formatività' nel concetto di valutazione. Risulterebbe pleonastica, pertanto, l'espressione 'valutazione formativa' in quanto l'atto stesso del valutare a scuola, non confuso col suo preliminare misurativo, non può non risultare formativo per tutti gli attori del processo.

radicale della valutazione sul terreno formativo consente di comprendere come la scuola generi motivazione allo studio non premiando e punendo, come purtroppo ritengono anche molti insegnanti, ma tentando di creare contesti di apprendimento pieni di significato per tutti. La dimensione premiale e punitiva della valutazione si rivela scarsamente formativa in quanto induce solo *motivazione estrinseca*, che dà qualche soddisfazione immediata e soprattutto tira dalla propria parte il senso comune sempre smanioso di sapere come stanno esattamente le cose e di vedere i buoni da una parte e i cattivi dall'altra (3).

Comunicare solo con i voti?

Ragionare sulla dimensione formativa della valutazione non come *una* delle sue dimensioni ma come il suo *tratto*

conto delle preziose osservazioni di M. SPINOSI, *Valutare gli allievi: oltre il voto*, in "Rivista dell'istruzione", 2-2009 (marzo-aprile); sul tema della valutazione come ricerca didattica, si veda anche il dossier di "Insegnare", 2-2008, dal titolo *Quando la valutazione è ricerca*, a cura di M. AMBEL e F. FABIANI.

3) Sul tema della motivazione, rinvio allo studio di P. BOSCOLO, *La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune*, in "Scuola e Città", 1-2002.

1) Su questo tema, rimando al mio *Valore formativo e cittadinanza*, in "Insegnare" 1-2009.

2) Le considerazioni che seguiranno tengono

Oggi tende
a prevalere
un'idea
premiabile
o punitiva
della valutazione,
che rischia
di offuscare
il suo valore
formativo



distintivo significa anche prendere atto della trasformazione, ormai pienamente avvenuta, della relazione tra insegnanti e studenti (4).

La valenza trasmissiva e unidirezionale dell'impresa scolastica appare sempre meno plausibile a fronte del riconfigurarsi progressivo della tradizionale distanza tra chi insegna e chi impara. La naturale asimmetria (anagrafica e culturale) di tale rapporto, infatti, si arricchisce sempre più dei connotati di cooperazione, condivisione, dialogicità e, se vogliamo, complicità.

Risulta sempre più difficile mantenere al momento valutativo quella valenza autoreferenziale che spesso assume nella secondaria superiore, e non ci si riferisce qui all'opportunità di elaborare criteri, griglie e tabelle, bensì alla possibilità da un lato che gli studenti avvertano la valutazione come la naturale compagna della propria esperienza scolastica, dall'altro che lo spazio esterno alla scuola non si percepisca come del tutto estraneo alle alchimie valutative della scuola.

La valutazione come fatto mediatico

Occorre riflettere su quale utilizzo della valutazione scolastica rischi di creare un'irrimediabile discontinuità tra spazio della scuola e spazio sociale, di cui peraltro la scuola è parte.

Certamente le famiglie vogliono sapere come la scuola vede i propri figli. Quindi il contesto si attende dalla scuola atti valutativi. La scuola dispone di vari linguaggi per comunicare con le famiglie: il colloquio orale, la comunicazione scritta sul diario, la scheda di valutazione. Questi linguaggi sono fatalmente eccedenti rispetto alla competenza familiare, anche se in famiglia dovesse esserci insegnanti. Sono eccedenti perché sono linguaggi che dicono del rapporto degli studenti con l'esperienza

di apprendimento *in un contesto specifico*. La famiglia, che è strutturalmente estranea a quello specifico contesto, lo diventa ancor di più quando esso rinuncia a discutere gli aspetti extracognitivi dell'esperienza di apprendimento, e lo farebbe perché 'alla famiglia interessa solo il voto'. Pur riconoscendo che tale affermazione ha del vero, essa innesca tuttavia un circolo vizioso: la famiglia cerca la valutazione premio/punizione perché il contesto socio-mediatico lavora su quell'immaginario e la scuola dà in pasto alle famiglie quel che vogliono.

Rischi di un pensiero sbrigativo

Purtroppo la reintroduzione del voto nel primo ciclo risponde a questa logica 'sbrigativa', che rinuncia agli aspetti discorsivi e narrativi per porre in primo piano gli aspetti misurativi e apparentemente meritocratici del valutare. Ma rinunciare agli aspetti discorsivi e narrativi, come vedremo più avanti, vuol dire rinunciare alla formatività della valutazione, e quindi, nella prospettiva qui adottata, alla valutazione *tout court*.

Ancora una volta è la categoria del 'formativo', capace di saldare educativo e cognitivo, a costituire il più auspicabile terreno di discorso tra scuola e famiglia. Una scuola del solo cognitivo infatti non ha nulla in comune con la famiglia, mentre una scuola dell'educativo puro finirebbe per identificarsi con la famiglia stessa. Tra l'estraneità totale e l'identificazione totale c'è lo spazio che cerchiamo: lo spazio della *crescita culturale* dei ragazzi che, integrando cognitivo ed educativo (5), può diventare uno spazio comunicativo plausibile tra scuola e famiglia, chiamate a ritrovare in esso le rispettive identità.

- 5) Quando i saperi della scuola (istruzione) si colorano di valori e significati (educazione), possiamo parlare di trasformazione degli stessi saperi in cultura. Tale capacità di trasformazione del sapere scolastico in cultura è insito nella dimensione formativa delle discipline. Per questo in ambito scolastico è sempre preferibile parlare di competenze culturali.

4) Interessante a questo proposito il contributo di D. NOVARA, *Adolescenti, cioè nuovi 'barbari'?*, in "Rivista dell'istruzione", 2-2009 (marzo-aprile).

La valutazione non dovrebbe rinunciare al suo carattere narrativo e discorsivo per integrare educativo e cognitivo nel dialogo con allievi e genitori



La cultura delle scuole

La misurazione
riporta
alle prestazioni
ed ai voti;
la valutazione
rimanda
alla riflessione
su strategie,
atteggiamenti,
possibilità:
in questo senso
'forma'

Valutare: formare alla cittadinanza

Ma se ci fermassimo qui avremmo una concezione del rapporto scuola-famiglia affidata a logiche mercantili, da offerta/domanda. C'è un *tertium* che fa da regolatore alla conversazione valutativa tra scuola e famiglia: è lo spazio pubblico o spazio di cittadinanza. Io non faccio scuola soltanto per restituirti un figlio come tu lo desideri, perché il mio committente è anche la *res publica* che mi chiede un cittadino. Ed io devo farne un cittadino, di questo bambino, anche quando il sentire familiare non vuole farne un cittadino. Il mio progetto culturale è un progetto di cittadinanza. I miei atti valutativi saranno l'eloquenza ed il termostato di questo progetto.

Valutare con il curricolo

Se i miei atti valutativi rimandano ad un progetto culturale e civile allora si candideranno ad essere formativi nell'accezione data in precedenza: saranno formativi perché rappresenteranno la circolarità tra saperi, metodi e relazioni del mio fare scuola, senza accelerare su uno dei tre versanti (6). Questa circolarità formativa, peraltro, distingue la logica valutativa del curricolo dalla logica valutativa – se così può chiamarsi – del programma inteso in accezione enciclopedica e trasmissiva (7). Tale logica si configura come mera *registrazione* di ciò che si sa, o che non si sa, con l'enfasi su ciò che manca piuttosto che su quel che c'è e, soprattutto, ci potrebbe essere. La logica *valutativa* del curricolo evoca invece un ragionare su fatti e fenomeni constatati, che di un ragazzino dicono non solo

conoscenza, ma anche strategia, atteggiamento, possibilità. Sarà un ragionare aperto, disponibile alla conversazione, che mette in campo prove di verifica, ma le trascende contestualizzandole, spiegandole, interpretandole.

Meglio dei numeri, i discorsi

È stretto, alla luce di quanto detto, il legame tra valutazione e cittadinanza. L'educazione alla cittadinanza passa infatti anche attraverso ciò che la scuola dice *agli* alunni e dice *degli* alunni. Un soggetto che accede alla cittadinanza consapevole vi accede non soltanto perché è 'istruito ed educato', ma soprattutto perché è formato, umanamente e culturalmente formato. Anzi, umanamente in quanto culturalmente. E tale spessore formativo ha le radici proprio negli innumerevoli atti valutativi compiuti dalla scuola. Non è il 6, il 7, l'8 o il 9, o il 'sufficiente', il 'buono' e il 'distinto' che mi hanno formato. Questi sono atti misurativi, sia che etichettassero una prestazione, scritta o orale, sia che riempissero la casella di una pagella.

Questi numeri e queste parole hanno scandito la mia carriera di studente, sancito il passaggio da una classe ad un'altra o il superamento di un esame, ma *di per sé* non mi hanno formato, non mi hanno restituito un'idea di me, una speranza, un futuro. Queste ultime cose le hanno prodotte invece i *discorsi* dei miei insegnanti, la loro *opinione* sul mio conto, la loro *spiegazione* del mio modo di essere studente. Non c'è separazione tra i due momenti – misurativo e valutativo – che sarebbe assurda e renderebbe la valutazione un discorso vacuo, ma c'è chiaramente differenza di statuto, nella misura in cui il valutativo incorpora e dà sensatezza al misurativo.

La scuola produce atti valutativi perché intende favorire la creazione di soggetti consapevoli, di soggetti 'civici'. Da una scuola che fa coincidere il misurativo col valutativo può venire essenzialmente la competizione, l'individualismo,

6) Sul tema del curricolo integrato, rimando al mio *Curricolo e competenze culturali*, in "Rivista dell'istruzione", 4-2008 (marzo-aprile).

7) L'impianto pedagogico-didattico delle *Indicazioni per il curricolo* (d.m. 31 luglio 2007) prende esplicitamente le distanze dal modello trasmissivo dell'insegnamento e sposa una concezione processuale e formativa della valutazione scolastica.



l'arrivismo, in ultima analisi l'eclissi del concetto di bene comune, di impresa collettiva. Il misurativo genera le distinzioni in senso quantitativo, il valutativo genera le differenze in senso qualitativo. La recente enfasi sul merito rischia di risolversi in un gigantesco equivoco pedagogico se non si fa chiarezza sulla pregnanza formativa degli atti valutativi prodotti dalla scuola.

Valutare: discutere, narrare, interpretare

Il processo di ricerca pluridecennale delle scuole del primo ciclo andava, non senza battute d'arresto e contraddizioni, verso una sempre più raffinata discorsività degli atti valutativi. Tale processo è stato interrotto dalla reintroduzione del voto numerico. Il Ministero avrebbe voluto in tal modo dare una risposta all'*ambiguità* della valutazione scolastica ricollocando la pratica discorsiva tra scuola e famiglia sul terreno della chiarezza. Occorre però comprendere se la chiarezza che discenderebbe dall'utilizzo della forma numerica si concilia con tutto quel che si è venuto fin qui dicendo sulla formatività intrinseca alla valutazione scolastica.

L'ansia di certezze

Il numero è generalmente legato all'oggettività. La parola 'oggettivo' è comunemente sinonimo di certo e indiscutibile. Certezza e indiscutibilità chiamano semplicità e chiarezza. Nell'epoca liquida di Bauman e complessa di Morin aumenta il bisogno di certezza e si tratta di un bisogno umanamente comprensibile. Ma il problema sorge dal constatare come di fronte agli apprendimenti degli studenti l'insegnante sia essenzialmente un interprete⁽⁸⁾. Come tale, su alcune certezze deve poter contare. Ma quali sono le sue certezze?

Egli dispone soltanto, come elementi certi, delle prestazioni degli studenti, ma le prestazioni non riproducono esattamente gli apprendimenti perché gli apprendimenti non sono direttamente 'visibili'. Se lo fossero, non ci sarebbe distinzione tra misurare e valutare, ma basterebbe 'fotografare' quel che si vede nella testa degli studenti. Sono misurabili, invece, le prestazioni, ma la loro misurabilità non basta a farne oggetto di discorso, di riflessione e di decisione, perché occorre comunque valutare il nesso tra ciò che lo studente ha detto o scritto (prestazione) e quel che lo studente sa o sa fare (apprendimento).

Dalla prestazione all'apprendimento

Solo l'insegnante valutatore è in grado di mobilitare la circolarità che va dalla prestazione a ciò che egli presume abbia generato la prestazione – ovvero quel che potremmo definire 'scatola nera' dell'apprendimento⁽⁹⁾ – e ancora a ciò che egli presume abbia generato lo stesso contenuto della scatola nera, che chiamerei qui *contesto di apprendimento*, il quale, a sua volta, finisce per essere condizionato dalle prestazioni dei ragazzi. Questa circolarità concettuale – contesto di apprendimento, scatola nera del singolo alunno, prestazione – è quella che presiede all'atto valutativo, che pertanto non può che configurarsi come *gesto interpretativo* e come tale non può che essere prodotto da un soggetto in forma discorsiva, perché

*L'atto valutativo
assomiglia
ad un film
piuttosto che
ad una foto,
perché deve
dar conto
di un processo
dinamico
(contesti,
soggetti,
prestazioni)*

8) Prezioso a tal proposito è il volume *La valutazione possibile*, curato da P. BERTOLINI, La Nuova Italia, Firenze, 1999.

9) Si veda a questo proposito l'immagine di 'scatola nera inespugnabile' usata da G. CERINI, *Voto e dintorni: quale cultura della valutazione?*, in "Rivista dell'istruzione", 2-2009 (marzo-aprile). L'inespugnabilità della scatola nera, nel nostro discorso, è assunta quale elemento che, se scoraggia l'ottimismo della 'valutazione oggettiva', non è tuttavia così pessimista da ritenere vano lo sforzo ermeneutico che si rende necessario per non limitarsi alla registrazione di prestazioni comportamentali.



La cultura delle scuole

*Quando si valuta
si considerano
le prestazioni
degli allievi,
ma soprattutto
si elabora
un 'discorso'
su quelle
prestazioni*

solo la forma discorsiva rende conto del dinamismo intellettuale messo in atto dall'insegnante che valuta. Trattasi, in altri termini, di un film piuttosto che di una fotografia.

L'atto valutativo scolastico è prodotto da un soggetto sulla base di dati osservabili e, se si vuole, oggettivi (le prestazioni ed il contesto di apprendimento), ma anche e soprattutto da interpretazioni (la scatola nera infatti è rigorosamente chiusa) fondate, ma non appiattite, su quei dati. Come tale l'atto interpretativo è un atto soggettivo, e lo si dice qui senza imbarazzo perché la stessa semantica del termine 'valutazione' chiama in causa, per fortuna, la soggettività. L'espressione 'valutazione oggettiva', infatti, è una contraddizione in termini.

Valutare è interpretare

È sempre un soggetto colui che reperisce dati, li contestualizza, li aggrega sensatamente. Questo soggetto è l'insegnante, che opera sulla base di un progetto culturale volto alla formazione di cittadini colti. Se l'insegnante tace e sforna numeri, non sta valutando, sta soltanto passando in rassegna prestazioni. Se elabora un discorso su quelle prestazioni, allora egli sta valutando. Sia che valuti oralmente sia per iscritto, egli se vuole valutare non può sottrarsi alla discorsività. Per questo si è del parere che, quale che sia la modalità espressiva (voto, giudizio o altro), il venir meno della dimensione discorsiva nel processo valutativo scolastico, piuttosto che deprecabile, è da ritenersi impossibile, pena l'eclissarsi del concetto stesso di valutazione e dell'imporsi della sua caricatura, ovvero la liturgia, ben nota alla secondaria superiore, dei numeri e delle loro medie aritmetiche.

Peraltro questa discorsività, a parere di chi scrive, in quanto *carattere precipuo della scuola che valuta*, è il sale del rapporto scuola-famiglia, è il sale della cittadinanza democratica, è il sale di una professionalità docente colta, è il sale della relazione tra docenti e allievi,

è il sale della vita pubblica. Lo spazio della discorsività è lo spazio della libertà e del pluralismo.

Quando la scuola si limita a sfornare numeri, voti e punteggi (o giudizi formulati con la stessa logica) e rinuncia a discutere, essa rinuncia dunque alla sua azione formativa, che è la *mission* più alta assegnata da chi la frequenta e da chi la governa.

Novità normative

È stato definitivamente approvato dal Consiglio dei Ministri, nella seduta del 28 maggio 2009, il regolamento concernente il "Coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni". Il nuovo assetto si era reso necessario in seguito alle innovazioni introdotte con il decreto legge 137/2008 (convertito in legge 169/2008) in materia di valutazione del comportamento e di ripristino del voto numerico nella scuola di base. Il d.P.R. sarà pienamente operativo nell'a.s. 2009/10.

Maurizio Muraglia

Docente di Lettere in un Liceo sociopsicopedagogico di Palermo

Vicepresidente nazionale del CIDI
muraglia1962@libero.it