



EDITORIALE

di Marco Piccinno

L'esperienza della Didattica a distanza, sollecitata dalla trasformazione dell'attività scolastica dovuta al COVID-19, ha fatto emergere i problemi tradizionali della scuola, primo fra tutti quello relativo al tema della Valutazione.

Le notizie di cronaca hanno registrato, al riguardo, una molteplicità di situazioni, le quali, al di là delle loro specificità, possono essere lette come il sintomo delle rappresentazioni legate a questo importante segmento dell'azione didattica.

I giornali hanno riportato esperienze di insegnanti che, durante l'interrogazione, hanno chiesto agli allievi di rispondere alle domande, tenendo gli occhi chiusi; oppure di docenti che, di contro, hanno salutato con entusiasmo la decisione di dismettere i voti e di adottare i giudizi, sulla base della motivazione che l'allievo non può essere ridotto a un numero.

Accanto a queste situazioni, si sono registrate altresì le esperienze di coloro che, senza sentirsi investiti dell'onere di commentare a tutti i costi le nuove disposizioni, si sono fatti carico dell'emergenza e hanno, piuttosto, impegnato la loro creatività e le loro competenze per inventare le soluzioni didattiche più idonee a fronteggiare le criticità de momento.

Quello che emerge dall'analisi di tali esperienze è un fatto confortante e problematico a un tempo. Confortante, perché indica che nella scuola agisce un numero (grazie al cielo) elevato di docenti che intendono l'insegnamento e le pratiche educative non come la reiterazione rigida e stereotipata delle routine precostituite, ma come uno spazio che sanno utilizzare la loro competenza didattica per elaborare soluzioni innovative a problemi emergenti; problematico perché, a fronte di costoro, si riscontra una presenza altrettanto consistente (si spera non maggioritaria) di insegnanti che fanno della reiterazione di tali routine, il criterio regolativo della loro azione didattica, dando luogo a soluzioni grottesche e surreali, esito della preoccupazione prevalente di affermare il "consueto", in un contesto che, per essere gestito efficacemente, richiederebbe invece l'elaborazione del "nuovo".

Riguardo al tema della Valutazione, vi sono buone ragioni per asserire che le difficoltà a riconoscerla come pratica spendibile nella formazione a distanza, nascano fundamentalmente da due premesse date per scontate. La

prima, è ravvisabile nelle concezioni, più o meno implicite, che riconoscono l'oggetto dell'atto valutativo nella ripetizione "quanto più precisa possibile" dei contenuti oggetto di apprendimento. Secondo questa visione, l'allievo, per dimostrare di aver appreso, deve essere in grado di riferire con sufficiente chiarezza, gli stessi contenuti proposti dal docente, nello stesso ordine e con lo stesso linguaggio con il quale il docente li ha presentati. In questa prospettiva, valutare significa essenzialmente verificare la capacità dell'allievo di fare un riassunto o di parafrasare ("dire con parole sue"), i contenuti che ha proposto il docente.

La seconda premessa, che consegue dalla precedente, è che la valutazione, per dare luogo a giudizi fondati, richieda essenzialmente un atto di "controllo". Detto in altre parole, secondo questa visione, il "setting" nel quale si deve svolgere la valutazione deve essere tale da consentire al docente di "controllare" che l'allievo non "copi", oppure che egli non abbia "sotto gli occhi" le fonti (libri, appunti, suggeritori, ecc.) dalle quali ricavare le informazioni necessarie a rispondere alla domanda.

In realtà, le difficoltà riscontrate sono l'esito di un impianto didattico che, in molti casi, considera il dinamismo della valutazione in termini riepilogativi ma non elaborativi. In tale prospettiva, la verifica degli apprendimenti viene gestita secondo procedure che sollecitano la produzione della "risposta giusta", mentre vengono collocate in secondo piano, se non anche disattese, le consegne orientate a promuovere un apprendimento dei contenuti in chiave esplorativa e problematizzante.

La possibilità di verificare se l'allievo abbia conseguito un apprendimento significativo, oppure sia rimasto ancorato a una assimilazione semplicemente meccanica dei saperi, passa, invece, proprio attraverso la capacità di elaborare consegne che richiedano non soltanto di "riferire", ma anche e soprattutto di "inferire" e di "problematizzare".

I dispositivi didattici idonei a supportare tale processo possono essere molteplici, tuttavia essi possono trovare un adeguato punto di ancoraggio

nella capacità del docente di impostare la valutazione non tanto su domande di contenuto (quelle che richiedono di rispondere alla domanda tipo “che cos’è...?”), bensì su domande essenziali, che richiedono di partire dalle conoscenze dichiarative, per elaborare una rappresentazione personale e argomentata delle conoscenze (non chiedere, per esempio, la trama del *La coscienza di Zeno* di I. Svevo; chiedere piuttosto: “*Perché Zeno Cosini, pur essendo una persona realizzata, è infelice?*”).

La risposta alle domande essenziali non è “scritta nel libro di testo”, per la semplice ragione che l’allievo, per dare a esse una risposta compiuta, deve “andare oltre il testo”, interpretare il suo contenuto a partire dall’esperienza personale. L’“avere il testo sotto gli occhi” non è sufficiente per rispondere in modo compiuto a tali quesiti; essi richiedono, piuttosto una padronanza profonda dei contenuti dichiarativi, poiché impegnano l’allievo non nella loro replicazione, bensì in un sistema di procedure che richiede di costruire su di essi nuovi segmenti di significato. Proprio per tali ragioni, tali dispositivi si prestano a valutare l’apprendimento delle conoscenze, a prescindere dal fatto che l’allievo possa reperirle in qualche modo al momento dell’interrogazione. Senza una comprensione profonda degli argomenti, infatti, è estremamente difficoltoso produrre una risposta compiuta a tali domande, anche qualora il soggetto dovesse avere accesso al profilo dichiarativo dei relativi concetti, al momento dell’interrogazione.

Al di là dei guadagni didattici e formativi connessi alle domande essenziali, è opportuno sottolineare come il dinamismo che regola la struttura di tale risorsa consenta di collocare i meccanismi di controllo all’interno della consegna e non nelle condizioni esterne (il setting) entro le quali si svolge la verifica.

Infine, una considerazione sulla differenza tra valutazioni espresse in voti e valutazioni espresse attraverso giudizi.

Al riguardo, è il caso di ricordare che le parole non sono semplicemente dei suoni; esse sono “azioni”, rappresentano un modo di agire sul contesto per

influenzarlo e modificarlo. Proprio per tali ragioni, l'universo linguistico può ferire e etichettare tanto quanto un numero, se non di più. Non è il fatto di trasformare il voto numerico in giudizio verbale che mette al riparo dai rischi di etichettamento degli allievi. Questi appaiono, invece, correlati al significato della valutazione e alle modalità attraverso le quali essa viene presentata ai disenti. Il rischio di ridurre lo studente a una formula è correlato a queste variabili, non soltanto ai criteri che presidiano l'elaborazione delle valutazioni.

Il criterio che consente di affrancare la valutazione dai rischi di riduzionismo si ravvisa nel fatto che l'atto valutativo, per essere efficace, deve essere declinato come un *giudizio sulla prestazione* e non come un *giudizio sull'identità*, qualunque sia la forma attraverso la quale esso viene espresso.

In questo senso, il valore didattico dell'atto in questione si definisce entro le modalità relazionali che si instaurano tra l'insegnante e l'allievo e non in base alla sua configurazione numerica o verbale. Detto in altre parole, il significato che un voto o un giudizio assume, per lo studente prende forma a partire dall'immagine di lui che gli viene "restituita" dall'insegnante nel corso dell'attività didattica considerata nel suo complesso, e non soltanto quando viene comunicato l'esito della valutazione.

L'azione didattica è chiamata, oggi più che in passato, a confrontarsi con problemi sempre più complessi. L'efficacia della risposta dipende dalla capacità dei singoli e del sistema di liberarsi dalle routine e dalle semplificazioni che pregiudicano il sistema scolastico, ma anche e soprattutto dalla capacità e dal coraggio di elaborare soluzioni innovative e sintoniche con la specificità delle emergenze.