

Teorie e pratiche di valutazione: tra selezione controllo e promozione di crescita*

VITO ANTONIO BALDASSARRE • CARMELO PIU

1. Premessa

Ogni attività umana ha a che fare con la valutazione, sia essa consapevole ed esito di un processo intenzionale sia essa spontanea. A maggior ragione il processo valutativo caratterizza le attività nelle quali, pur non trascurando il suo tradizionale compito, che è quello di monitorare, controllare e verificare costantemente l'andamento del percorso formativo, diviene uno strumento dinamico che tende a favorire l'autovalutazione, o, meglio ancora, la scoperta del sé. Essendo, pertanto, uno strumento dinamico, il suo quadro di riferimento e le sue modalità operative variano e devono rapportarsi alla situazione sociale, al valore, alla funzione e al significato che gli si vuole assegnare, per cui ogni riflessione sulla valutazione deve necessariamente tenere conto dell'evoluzione storica della ricerca scientifica e, con essa, delle teorie dell'apprendimento (comportamentismo, cognitivismo, costruzionismo socio-educativo), della strategia didattica attivata, della prospettiva filosofica e culturale e della motivazione e dell'interesse che ci si prefigge rispetto al perché si valuta, al cosa e al come si valuta. Quale strumento dei processi formativi, dunque, la valutazione necessariamente deve contribuire in maniera decisiva al perseguimento delle finalità che quei processi si prefiggono e che oggi mirano ad assicurare l'autonomia e la flessibilità cognitiva ai soggetti nei confronti dei quali essa si pone quale ausilio per lo sviluppo delle proprie potenzialità. Da qui la necessità per la valutazione di essere in grado di modificarsi e di rapportarsi adeguatamente alla situazione che si vuole valutare, seguendo i principi metodologici dell'efficacia e dell'efficienza, che in campo formativo sono determinati e legittimati dai fatti educativi (Piu, 1996).

Un punto fermo riteniamo vada posto a proposito del rapporto tra processi formativi e dimensione valutativa. La ricerca empirica, la letteratura psico-pedagogica hanno abbondantemente dimostrato che, in qualunque campo dell'apprendere, l'esperienza deve precedere la comprensione: il gusto di imparare va conquistato a questo prezzo e sul campo. Tutto il processo di apprendimento, a qualunque età, dall'infanzia alla vecchiaia, consiste

* Relazione inviata al Congresso SIRD, non sottosta a referaggio.

nella capacità di trasformare l'esperienza in consapevolezza culturale servendosi in modo sempre più affinato e perfettibile degli strumenti/linguaggi disciplinari (Baldassarre, 2010, p. 19).

Di conseguenza, non è più questione di polarizzare da una parte i metodi deduttivi che pongono prima le basi teoriche del sapere e poi procedono secondo uno sviluppo logico verso la comprensione della realtà e, dall'altra, i metodi induttivi che partono dalla realtà, dall'osservazione e dall'esperienza tangibile per andare verso l'astrazione. Questa polarizzazione costruita in modo artificiale fuori dal soggetto umano, trova la sua sintesi dentro il soggetto umano, il quale, fin dall'inizio del suo rapporto con il mondo e con la realtà fisica e sociale si costruisce, e quindi possiede, una teoria tacita sulla base della quale avvia il suo contatto con la realtà stessa e che rimette in discussione secondo un procedimento di cui Piaget ci ha fornito primariamente le connotazioni.

L'essenziale dov'è? È evidente che sta nel risveglio della curiosità, del gusto, dell'amore, della passione. Quando è soddisfatto questo principio, addirittura come incipit, le scelte metodologiche costituiscono piuttosto un caso di specie.

Un alunno non si innamora di una definizione, di un'esperienza o di un esercizio. Quale che sia l'approccio, rischia di provocare noia se viene ignorato l'incipit, quello che permette di ottenere l'adesione dell'alunno. Non si può chiamare buona una metodologia se non comincia con il risveglio del desiderio di imparare.

Il problema della valutazione ha radici molto antiche e si è sempre sviluppato in progress, trasformandosi da regolatore e orientamento interno (con prospettiva metacognitiva) a controllore e verifica della qualità del servizio erogato dai vari sistemi scolastici, a supporto e strategia didattica, per cui si riferisce non solo alla qualità degli apprendimenti e alla certificazione delle competenze sociali, valide per tutta la vita, ma anche alla qualità dei sistemi e del servizio offerto.

Nella situazione attuale, in cui si registra un periodo di piena trasformazione sociale ed economica, la problematica della valutazione riappare in tutta la sua complessità e dinamicità e anche in tutta la sua difficoltà e in tutta la sua urgenza e significatività. In tutti i paesi europei, e anche in Italia, si richiede in modo urgente l'individuazione, la realizzazione e sperimentazione di nuove ipotesi progettuali di valutazione sia di processo sia di sistema sia di strategia didattica complessiva. Si richiede l'instaurarsi di un nuovo rapporto con il territorio, con la collettività e la propria utenza, che chiedono di essere adeguatamente informati e che vogliono comprendere e capire con chiarezza cosa si progetta; quale progetto si realizza e come viene strutturato; come si intende realizzarlo e cosa propone di nuovo e di concreto; quali risultati intende conseguire e quali gli strumenti di verifica e di controllo in itinere e finale si intendono utilizzare e perché. Ai soggetti si chiede di rendicontare, ossia di esplicitare e rendere palese quello che fanno e quello che producono (accountability). Per questi motivi anche la messa a punto di modalità di autovalutazione, gestite direttamente o indirettamente o in forma integrata dalle istituzioni o dai soggetti e da personalità giuridiche, è di fondamentale importanza. In generale, l'autonomia non è solo una ricerca o sperimentazione o un'innovazione pedagogica che va costruita ricercata, condivisa costantemente e continuamente passo passo, in modo graduale ma progressivo. Essa è anche, e forse soprattutto, un paradigma politico-culturale-pedagogico forte che tocca sia l'organizzazione scolastica o aziendale sia un modo diverso di organizzazione della didattica e dei percorsi formativi nonché di un loro funzionamento, poiché introduce, nel sistema pubblico, principi del tutto nuovi quali sussidiarietà, trasparenza, concorrenzialità, responsabilità, qualificate professionalità e qualità.

Le parole chiave del processo valutativo sono relazione, interattività, dialogicità, riflessività, che, del resto, sono comuni a quelle del processo formativo in quanto ne richiamano gli

aspetti didattici (la didattica quale mediazione: la dialogicità la relazione e l'interattività) e le finalità [(la riflessività "critica su di sé", che riguarda sia il docente o l'operatore territoriale sia il dirigente sia l'alunno sia la comunità in cui si realizza il percorso formativo). La valutazione in tal senso non misura, non giudica ma aiuta, prende atto di come si è e cosa si fa per progettare il futuro. In questo scenario i processi di verifica e di valutazione degli apprendimenti e delle competenze negli ambiti in cui la formazione è intenzionale sono strettamente correlati alla filosofia di fondo di natura educativa e quindi al paradigma di riferimento, relativo al modello teorico d'apprendimento. In ogni attività educativa si richiede sempre una mediazione tra gli aspetti teorici e le dimensioni operative e pratiche, entrambi strettamente interagenti. Le pratiche didattiche e professionali degli operatori educativi sono di necessità sempre guidate dalla riflessione teorica sulle proprie esperienze che possono portare anche a riflessioni personali e a eventuali proposte innovative che possono essere oggetto e risultato della ricerca psico-pedagogico-didattica. Lo stesso processo di valutazione, che occupa uno spazio rilevante all'interno delle più ampie questioni formative e innovative, non può ritenersi separato né dal processo né dal percorso formativo, rappresentando un segmento significativo del più complesso itinerario pedagogico, didattico, aziendale o istituzionale. I processi valutativi, comunque, al di là dell'approccio, non interessano solo ed esclusivamente l'attività e il profitto dei soggetti in formazione ma riguardano anche l'attività del docente/dirigente (insegnamento-innovazione) e i micro (scuola-ente-azienda) e macrosistema.

All'interno di una comunità (scuola, ente, azienda), la valutazione consente da un lato di conoscere continuamente la qualità dei processi attivati, perché da tale conoscenza si può effettuare un'opera di regolazione, capace di rendere progressivamente ottimali non solo i processi, ma anche buona parte degli stessi esiti formativi e innovativi. Dall'altro lato essa, questa è l'idea innovativa, diventa una strategia didattica in grado di contribuire in chiave formativa (Piu, 2005, p. 115) all'acquisizione autonoma delle conoscenze e alla costruzione delle competenze, contribuendo così alla crescita complessiva del soggetto e della comunità di riferimento. In altri termini, le più recenti prospettive sottolineano che la valutazione se per un verso si configura come un vero e proprio sistema di regolazione per l'ottimizzazione dei processi e dei prodotti stessi della formazione (Domenici, 1996)/innovazione per un altro verso può configurarsi come una strategia in grado di superare il tradizionale processo eterodiretto (si parla a tal proposito di eterovalutazione) in un processo autovalutativo, ossia in un processo interno di metacognizione, di azione e di riflessione critica circa la padronanza delle proprie conoscenze, promuovendo la consapevolezza, la responsabilità e l'autonomia dei soggetti (Varisco, 2004). In questa ottica la valutazione nei contesti formali e non formali, oltre a svolgere una funzione di orientamento e di regolazione del sistema, svolge anche la funzione di favorire la riflessività e l'autonomia dei soggetti coinvolti nell'azione formativa o innovativa.

2. Approcci e nuova impostazione

Nella pratica sono presenti numerose contraddizioni legate al concetto di valutazione, perché si hanno di essa molte definizioni e conseguenti interpretazioni divergenti: "procedimento sistematico che mira a determinare in quale misura gli obiettivi sono stati raggiunti" (De Landsheere); "processo di confronto tra i risultati raggiunti e gli obiettivi che (ci) si propone" (Calonghi); "processo di raccolta di informazioni volto ad accertare se gli obiettivi di un curriculum o di un corso sono stati raggiunti" (Boscolo). Il processo valutativo, sostiene la Varisco (2004), ha una sua legittimazione e validità quando da

momento valutativo e di controllo esterno si trasforma in un reale momento di controllo interno, ossia quando il momento valutativo viene vissuto, compreso ed agito in modo autonomo da ogni soggetto coinvolto nello stesso processo. In tale impostazione la valutazione si caratterizza come strategia didattica, come occasione e opportunità di dialogo, di ascolto e di riflessione utile al confronto e alla presa d'atto del proprio modo di apprendere in maniera autonoma. E tale "processo riguarda e interessa tutti i soggetti a vario titolo coinvolti nel processo: scuola/istituzione/azienda (autovalutazione d'istituto), le attività d'intervento (autovalutazione dei processi e delle pratiche didattiche), i docenti/dirigenti (autovalutazione professionale), i soggetti (autovalutazione metacognitiva)" (Piu, 2005). Tale impostazione segna una svolta significativa non solo nel processo di valutazione ma anche in quello di formazione, in quanto il processo valutativo supporta ed è funzionale alla crescita professionale dei soggetti, per cui si auspica una formazione che sia assistita e favorita dalla valutazione. Nel panorama dello sviluppo della ricerca valutativa coniugata in paradigmi, s'apre una nuova prospettiva, quella del paradigma della formazione, che mira a integrare un'impostazione di matrice francofona, che aggiunge alle tradizionali funzioni della valutazione (diagnostica, formativa, sommativa) quella formatrice, con un'impostazione di matrice anglofona che si sofferma sul concetto di valutazione per agevolare e favorire l'apprendimento.

Secondo tutti gli studiosi, tra cui Calonghi, De Landsheere, Domenici, Frabboni, Vertecchi e lo stesso Visalberghi, il termine si riferisce al procedimento di raccolta sistematica d'informazioni iniziali, in itinere e finali per essere non solo guida e filo regolatore e coordinatore, ma concreto punto di forza dell'intero percorso che si progetta (Paparella, 1988, 1996). Il processo valutativo tende sempre, infatti, a documentare e verificare metodicamente l'efficienza e l'efficacia dei percorsi e dei processi. Fare valutazione significa essenzialmente essere nelle condizioni di decidere per il meglio cosa progettare (valutazione predittiva e diagnostica) ed essere nelle migliori condizioni per decidere di interrompere o di continuare, di modificare o di integrare e rettificare (valutazione formativa) certe azioni e certe relazioni. Si valuta all'inizio di ogni attività educativa e didattica in relazione ai bisogni che giustificano l'impostazione di un intervento, ne orientano l'esistenza e la continuità rispetto alle informazioni e ai contenuti, ai metodi e alle strategie che si vogliono utilizzare o che si utilizzano.

Non si riferisce, oltretutto, solo al soggetto o ai soggetti verso i quali è rivolto l'intervento ma anche alle scelte, alle strategie adottate nonché ai docenti e dirigenti stessi nel loro relazionarsi e rapportarsi alla situazione, in quanto può essere utilizzata al meglio per essere di supporto significativo e funzionale alla formazione o meglio ancora rivolta a realizzare la crescita e la formazione perché si realizzi una formazione assistita dalla valutazione (Piu, 2005), in quanto può essere una valida strategia didattica per far acquisire consapevolezza delle e nelle proprie azioni.

Le modalità valutative appartenenti ad una precedente impostazione si limitano ad accertare i processi cognitivi più semplici ed elementari, in quanto congruenti con le caratteristiche delle prove strutturate, mentre non sono in grado di apprezzare abilità più complesse quali processi di analisi e di sintesi, la riflessione critica, soluzioni creative ed originali a problemi aperti. Inoltre, il sapere scolastico tende a rimanere inerte, incapsulato nel contesto scuola ed incapace di connettersi a situazioni di realtà, con conseguenti riflessi sulla significatività dell'esperienza scolastica e la motivazione degli studenti nei suoi confronti. Tale incapsulamento si ripercuote anche sulla valutazione, la quale tende a basarsi su compiti astratti e decontestualizzati, incapaci di agganciarsi a contesti reali e significativi e comprensibili solo nel contesto della cultura scolastica.

La valutazione scolastica così concepita impiega quasi esclusivamente prove individuali,

in sintonia con un analogo approccio al processo di apprendimento centrato su un rapporto privato tra lo studente e il sapere. Viene attribuito scarso rilievo a prove di gruppo, richiedenti un'elaborazione e uno sforzo collettivo e, di conseguenza, ai correlati processi di comunicazione sociale, di confronto culturale e di collaborazione. Un'altra caratteristica è quella di rimanere implicita nei suoi criteri e di basare la sua credibilità sulla segretezza delle prove richieste e l'assenza di opportunità di comunicare con altri o di avvalersi di strumenti di consultazione e di supporto.

Ciò evidenzia come, al di là delle affermazioni di principio e delle dichiarazioni di intenti, la funzione prevalente della valutazione scolastica rimanga quella di classificare gli studenti in rapporto alla qualità delle loro prestazioni e, in particolare in alcuni ordini di scuola, a selezionarli attraverso il successo scolastico. Ciò tende a perpetuare una netta separazione tra momento formativo e momento valutativo, impedendo a quest'ultimo di sviluppare la sua funzione promozionale e orientativa in rapporto al processo di apprendimento. Un'altra separazione tipica della valutazione di una precedente impostazione è quella tra i ruoli di valutatore e di valutato, relegando lo studente ad una funzione passiva di mero oggetto del processo valutativo. Ciò determina una deresponsabilizzazione da parte dello studente nei confronti della valutazione avvertita come estranea e minacciosa, evidente nel fiorire di strategie di sopravvivenza tipiche della cultura scolastica (copiare, fregare l'insegnante, ecc.). Diventa prevalente l'attività giudicante rispetto ad una mite volontà di promozione della crescita delle persone (Baldassarre, 2010).

Da tale precedente impostazione che ne faceva strumento fiscale terminale si è passati a quella che la vede come strumento d'informazione ed, in prospettiva, ci si augura, un ulteriore passaggio: quello che ne fa strumento e strategia didattica di formazione e di innovazione. In un intervento di formazione o d'innovazione, scientificamente e metodologicamente impostato, i risultati non vengono considerati elementi per esprimere un giudizio finale o parziale, ma essenzialmente vengono considerati fonti di informazioni preziose per progettare interventi più calibrati, più appropriati e più efficaci, nel senso che le informazioni relative a un processo in corso consentono l'immediata ristrutturazione e calibratura della proposta anche di innovazione ai fini del raggiungimento degli obiettivi (conoscenze, abilità e competenze, capacità) del processo stesso. In tale ottica il processo valutativo diventa funzionale a una progettazione atta a risolvere i problemi concreti di un allievo, di una scolaresca, di un'azienda, di una comunità. Valutare, infatti, significa verificare costantemente se l'intervento abbia conseguito o stia conseguendo o meno, in tutto o in parte, gli obiettivi prefissati, per cui è sempre da ritenersi un processo mirato a far prendere consapevolezza di ciò che si sta realizzando attraverso l'azione intrapresa. In sintesi, si può a ragione ritenere che il processo valutativo sia la strategia migliore, se correttamente impostata dal punto di vista scientifico e metodologico, di leggere, interpretare, prendere coscienza e rendersi consapevoli di ciò che si realizza nella situazione fattuale. Diventa cioè lettura significativa dell'esperienza in atto; controllo e verifica della gestione complessiva dell'intervento proposto ed attuato; processo di analisi, di interpretazione e comprensione nonché di metacognizione, ossia di autocontrollo e autovalutazione del processo in grado di acquisire e fornire i dati informativi e conoscitivi, individuare correlazioni significative, analizzare ed interpretare i dati acquisiti sul piano relazionale e cognitivo, orientare e favorire la crescita professionale dei dirigenti/docenti e lo sviluppo e crescita formativa dei soggetti (Piu, 1996).

Di fronte, ora, al differenziarsi della domanda formativa e in un'ottica di costruzione delle competenze e di personalizzazione dei percorsi, è necessario attivare e sperimentare strategie e metodi di valutazione chiari, sistematici ed efficaci, considerando la valutazione come strumento strategico non solo per regolare e migliorare la qualità del servizio ma es-

senzialmente quale strategia didattica di natura squisitamente formativa. Da quest'ultima impostazione viene a delinarsi una nuova frontiera epistemologica della valutazione, che potrebbe rappresentare un nuovo paradigma, che riflette sul modo di concepire e conseguire le competenze e sul modo di contribuire, in chiave formativa, alla costruzione delle competenze e alla crescita complessiva del soggetto per renderlo autonomo e in grado di rispondere in modo adeguato e coerente alla sfida della società della conoscenza, in cui il soggetto è chiamato più volte a rivedere il proprio processo e percorso di formazione. Il processo valutativo da strumento fiscale e certificatorio è passato a strumento d'informazione in grado di regolare e orientare in senso positivo il percorso degli interventi per approdare a una dimensione interpretativa e collaborativa per l'acquisizione e costruzione delle conoscenze e delle competenze e giungere, questo è il nostro punto di vista, a trasformarsi in una strategia didattica in grado di agevolare e favorire l'autonomia e la flessibilità cognitiva dei soggetti.

Il paradigma della formazione, in effetti, costituisce un notevole passo in avanti rispetto allo stesso concetto di valutazione formatrice¹ (d'impostazione francofona) e di valutazione per l'apprendimento (di matrice anglofona)², perché cerca per un verso di coniugare in modo sinergico ed armonizzare le due impostazioni (francofona e anglofona), dandovi un respiro più ampio, legato alla formazione, dal momento che direttamente interviene sul processo formativo; e per altro verso di far agire insieme una valutazione scientifica e classica con il modello interpretativo, in cui prevale la natura ermeneutica e l'interpretazione è riferita a ciò che è stato precedentemente osservato e non tanto alle prestazioni; si tratta di saper utilizzare e armonizzare la dimensione quantitativa con la dimensione qualitativa. Il paradigma della formazione è, pertanto, un approccio che mira a integrare le due impostazioni e a trasformare una prova di valutazione in uno dei momenti che conducono alla costruzione della propria identità e della propria crescita culturale. Si valuta, cioè, per dialogare, per riflettere sui punti di forza e di debolezza, per incrementare il processo di autovalutazione della propria professionalità (autovalutazione di crescita professionale) e della propria crescita culturale ed intellettuale (autovalutazione e sviluppo metacognitivo).

Si richiede, perciò, un ulteriore cambiamento: il passaggio da momento valutativo e di controllo esterno a momento valutativo e di controllo interno, ossia alla necessità che ogni momento valutativo venga vissuto, compreso ed attuato da ogni soggetto assicurando e salvaguardando la dimensione o la categoria della riflessività e della criticità e, didatticamente quella dell'ascolto, del dialogo e del confronto. Solo metabolizzando, accettando e rendendo personale, consapevole e convinto il giudizio valutativo, che deve sempre essere motivato e documentato, questo può contribuire in modo sostanziale e non solo formale alla formazione e alla crescita complessiva e all'autonomia del soggetto-persona. Ora è possibile conseguire tale obiettivo quando si realizza un reale, concreto e significativo processo autovalutativo. Quest'ultima dimensione consente non solo di aumentare e incrementare sia le conoscenze sia le abilità strategiche di autovalutazione ma anche di modificare l'ottica complessiva del processo valutativo. Sostiene la Varisco che alle forme tradizionali, rivolte principalmente a valutazioni esterne di tipo quantitativo e certificatorio degli esiti d'apprendimento, si sono aggiunte ulteriori modalità per far conseguire ai vari soggetti una

1 Il processo valutativo pone al centro della propria azione il soggetto e il docente assume il ruolo di mediatore più che di trasmettitore. È il prototipo, ossia il primo tentativo di autovalutazione, in quanto legato alla conoscenza delle strategie in grado di promuovere un'autoregolazione (Hadji, 2003).

2 Con l'espressione valutazione per l'apprendimento s'intende la valutazione che è progettata e realizzata allo scopo di promuovere l'apprendimento degli studenti (Black, Harrison, Marshall, Wiliam, 2002).

consapevolezza e una comprensione “delle ragioni e dei processi che generano le singole performances”, non considerate singolarmente ma in una prospettiva di sviluppo migliorativo. In tale visione, cambia notevolmente la dimensione valutativa in quanto si privilegia un approccio integrato quantitativo–qualitativo–clinico, per cui il momento valutativo diventa momento ed occasione di crescita culturale, in quanto utilizzato non per valutare in senso stretto ma per costruire conoscenze, abilità e competenze. Si tratta, in definitiva, di porre la valutazione al servizio del processo formativo del soggetto, nel senso che viene utilizzata per dialogare, discutere, riflettere e individuare gli elementi di criticità e, quindi, in direzione della costruzione strategica e culturale di natura soggettiva dello sperimentare, del comprendere e del valutare unito alla capacità di prendere ed assumere decisioni in modo consapevole ed autonomo (Vertecchi, 1993). La valutazione, in tale visione, ha necessità di assumere una problematicità più ampia, più complessa, più articolata e più ricca, in quanto acquisisce una sua significativa valenza perché legata alla formazione di una mente critica e riflessiva che interessa i singoli soggetti, i gruppi, le istituzioni. Si tratta di legare il momento valutativo alla formazione di una mente plurima (Gardner, 1987; Olson, 1979; Cambi, 2004; Morin, 2001) per cui anche la valutazione deve essere caratterizzata dalla riflessività e dalla criticità e, quindi, deve muoversi verso l’imparare ad imparare, ossia verso la dimensione metacognitiva.

Riferimenti bibliografici

- Baldassarre V.A. (2010). *Latenza valutativa e Pedagogia della mitezza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Black P., Harrison H., Marshall B., William D. (2002). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.
- Cambi F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari-Roma: Laterza.
- Domenici G. (1996). *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- Hadji C. (2003). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Morin E. (2001). *La testa ben fatta, riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Olson D.R. (1979). *Linguaggi, media e processi educativi*. Torino: Loescher.
- Paparella N. (1988). *Pedagogia dell’apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Paparella N. (1996). *Istituzioni di pedagogia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Piu C. (1996). *Nuovi orientamenti della didattica*. Roma: Armando.
- Piu A. (2005). *Progettare e Valutare. Dalla comunità di apprendimento al portfolio*. Roma: Monolite.
- Varisco B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Vertecchi B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.