

La valutazione nella scuola dell'autonomia

Se penso al dramma del precariato, alla pesantezza nelle scuole causa i tagli delle risorse finanziarie e degli organici, certamente a prima vista la valutazione potrebbe apparire un tema secondario, ma così non è: l'interesse che riscuotono tante iniziative di dibattito sull'argomento mostra che qui si gioca qualcosa di profondo che obbliga anche noi a fare i conti con qualche mutamento di cultura professionale di cui ci sfugge la dimensione, con qualche rimozione di troppo, con qualche pigrizia intellettuale.

Il tema della valutazione può sollecitarci a diversi approcci: penso alla valutazione di sistema di cui continuiamo ad avere bisogno a maggior ragione nello scenario europeo della formazione; così come sono importanti gli studi sulla valutazione e autovalutazione di istituto. Si potrebbe anche approfondire l'analisi sul versante della valutazione vista nel tempo lungo, per scoprire quanto le politiche dell'istruzione incidano sui livelli culturali e di cittadinanza delle persone. Scoprire l'effetto, ad esempio, davvero enorme della riforma della scuola media del '62 che dispiegherà i suoi effetti nei decenni a venire, così come bisognerà vedere tra qualche anno l'effetto dell'innalzamento dell'obbligo a sedici anni malgrado le note contraddizioni di questa scelta.

Al di là dei diversi approcci, un dato è certo. Il cuore del problema non è il voto ma la cultura della valutazione che pratichiamo. In altri termini, chiarito subito che il cuore della valutazione non è la valutazione degli studenti, noi possiamo utilizzare i voti, i giudizi, le formule sintetiche e quant'altro ma ciò che conta è la cultura della valutazione che sta a monte di quelle scelte. In questo senso c'è una evidente pericolosità in questa enfaticizzazione ministeriale del ritorno al voto: il rischio che esso, con la sua supposta semplicità e precisione, trascini con sé una brutale semplificazione della cultura della valutazione di cui la scuola autonoma ha più bisogno di ieri.

Questo ritorno al voto certo ha solide radici ideologiche (contro la scuola del '68, della promozione facile, dei docenti di sinistra) ma come sempre l'ideologia non sarebbe di per sé vincente se non trovasse basi più materiali disponibili. Se infatti i "giudizi" utilizzati in questi anni troppo spesso sono diventati stereotipi slegati da ogni idea di verifica della programmazione e persino talvolta venati di psicologismo o paternalismo, si può comprendere allora come il consenso verso il voto decimale non sia poi così incomprensibile.

Chi ha iniziato a insegnare nei primi anni '70 ha fatto i conti con le letture dei testi di Freinet e Bruno Ciari, ancor prima e forse più di Don Milani.

Freinet nei suoi scritti del 1962-66 parla sempre di "controllo sul lavoro" e mai di giudizio sulla persona. Controllo rispetto a un "piano di lavoro", ovvero a ciò che oggi chiameremmo programmazione didattica.

Sono quattro le regole che Freinet poneva alla base del suo concetto di controllo sul lavoro:

- 1) È assolutamente necessario che ciascun alunno sappia che cosa deve fare (il piano settimanale di lavoro andava affisso alle pareti dell'aula);
- 2) Strumenti e materiali di lavoro devono essere perfettamente pronti: il caos, il disordine, l'improvvisazione, non si conciliano con la programmazione del lavoro;
- 3) L'alunno non deve mai trovarsi senza niente da fare (e quindi diversificazione del lavoro, lavori di gruppo, lavori individuali, schedari autocorrettivi ecc.);
- 4) Il maestro non deve mai mettere troppa carne al fuoco (l'apprendimento cioè ha bisogno di un tempo di consolidamento).

L'idea di controllo del lavoro è, come evidente, relativa alla classe, nel pensiero di Freinet; ma ciò che conta è il significato profondo: l'organizzazione della scuola e della didattica è la variabile che abbiamo in mano per realizzare una scuola in cui tutti i bambini possano apprendere.

Bruno Ciari raccoglierà questa eredità allargandone gli orizzonti, parlando di "comunità scolastica" che si apre alla politica, al territorio, alle associazioni. Bruno Ciari si misurerà personalmente con la politica, con le incertezze e le ambiguità della politica, convinto che scuola e politica fossero le vere risorse per la democrazia di un Paese. Dalla sua militanza, dalla spinta che nacque da "Riforma della Scuola", dalle esperienze "Cemea", nascerà quel movimento per le scuole a tempo pieno destinato a mutare profondamente la scuola elementare. Quel "Movimento di Cooperazione Educativa", grazie al lavoro sul campo, riuscì a trasformare una conquista giuridico/sindacale in grande operazione culturale e professionale, aggredendo come mai accadrà negli anni successivi, l'organizzazione del lavoro nella scuola e il lavoro di chi insegna. Altro che scuola facile, sei politici o sciocchezze di questo genere.

Quel grande movimento riuscì a preparare le condizioni per la legge 517/77 che di fatto aprirà le porte alla scuola dell'autonomia con un anticipo che neppure da noi fu colto e che travolgerà la vecchia cultura elitaria della valutazione come valutazione del profitto (viene abolita la pagella e fa il suo ingresso la scheda di valutazione e la programmazione didattica).

È stato in buona parte un limite della sinistra non aver scommesso con più convinzione su quelle esperienze e su quella cultura. Ben presto la sinistra si sarebbe dislocata molto più convintamente su Don Milani. Penso che ciò dovrebbe farci riflettere a fondo, senza sconti. Non voglio discutere la vena profetica o il messaggio etico dirompente dell'esperienza di Barbiana e il ruolo che quel messaggio ha avuto per la pedagogia progressista.

Ma nella netta prevalenza del messaggio di Don Milani e l'ombra che ben presto cala su Bruno Ciari e sul suo movimento, c'è forse qualcosa di più e di "scomodo". In fondo l'eredità di Don Milani è ben compatibile con quel gentilismo di sinistra che resta ancor oggi un tratto molto

visibile di certa cultura scolastica. Essa consente di purificare la coscienza senza mettere in discussione la pratica di ciò che avviene nella scuola. Non importa che Barbiana sia una scuola molto atipica e sostanzialmente irripetibile come caratteristiche; non importa che quella esperienza sia inseparabile da una leadership individuale molto forte, non importa che quella fosse una scuola rigorosamente (e orgogliosamente rivendicata) privata. Tutto ciò non importa; decisamente più attraente di un Bruno Ciari che si fa maestro, che si misura nella politica locale, coinvolge università e intellettuali e parla di organizzazione della scuola, dei materiali di lavoro, di orari e modelli organizzativi. Che avvia le scuole a tempo pieno a Bologna con il sogno di farne la “nuova scuola elementare”.

Quella cultura demoliva un luogo comune che non è affatto scomparso: l'idea che la scuola di massa sia di per sé una scuola destinata a risultati modesti; che i risultati altro non siano che la proiezione/registrazione delle attitudini individuali di ciascuno. Questo “naturalismo” pedagogico è ricorrente nella storia, fino alla “personalizzazione” della Moratti o ai “meriti” della Gelmini.

Il giudizio di valutazione, in questo contesto culturale, investe quasi esclusivamente gli allievi (art. 1 comma 3 dello schema di regolamento sulla valutazione): si dà per scontata l'adeguatezza delle procedure didattiche, delle tecniche adottate, della scansione di tempi e modalità di insegnamento e il raggiungimento degli obiettivi dipende esclusivamente da chi apprende. Ed era esattamente questa la cultura della valutazione nella scuola d'élite. Il voto, con tutti i suoi rituali, non solo esprimeva il possesso dei contenuti appresi ma il riconoscimento allo studente che il percorso virtuoso (fatto anche di adattamento a valori e comportamenti codificati) attraverso il quale doveva passare per entrare nella classe dirigente stava procedendo nel verso giusto.

Il valore del pensiero e l'opera di Freinet e Bruno Ciari sta proprio in questo: rovesciare la cultura tradizionale della valutazione, definendo un modello che distingue tra la verifica che si effettua nel corso di un processo di apprendimento per orientarne lo sviluppo successivo (valutazione formativa) e quella che ha lo scopo di accertare che determinati traguardi propri di una determinata procedura didattica, siano stati raggiunti (valutazione sommativa). In questo quadro la valutazione non ricade in primo luogo sull'alunno ma sulla idoneità/efficacia dell'intervento didattico e dei mezzi impiegati per raggiungere gli obiettivi. La valutazione, in sostanza, diventa il processo attraverso il quale “controlliamo il lavoro” e i suoi esiti.

Da questo punto di vista è importante richiamare l'art. 4 comma 4 del DPR 275/99, che recita “le istituzioni scolastiche... individuano inoltre le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale ed i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti dalle istituzioni scolastiche nel rispetto degli obiettivi prefissati”. La Gelmini insomma può imporre la valutazione decimale ma non può impedire alla scuola autonoma di darsi tutti quegli strumenti (schede autoprodotte, colloqui formativi ecc.) che ritiene di adottare per rendere visibile la sua cultura e pratica della valutazione.

Se così sarà, la fine d'anno può essere un momento molto importante della vita della scuola perché in quel momento il processo di valutazione si carica di significati particolari e può produrre effetti molto importanti, talvolta irreversibili, sui destini individuali. La valutazione finale non è dunque solo adempimento burocratico ed è grave che spesso non si tenga conto degli effetti che i giudizi o voti di fine anno determinano sui giovani rispetto al senso di giustizia e la sua pratica nella scuola, al livello di autostima e di accettazione di sé tra i compagni e il contesto sociale.

La scuola autonoma valuta, consapevole dell'utilità, per lo studente e la sua famiglia, di conoscere i punti forti e quelli deboli dell'esperienza scolastica al fine di sollecitare un miglioramento dell'offerta formativa e dell'impegno dello studente. In quanto valutazione così impegnativa, essa deve derivare da dati rappresentativi, attendibili e verificati collegialmente, pena il rischio di determinare ingiustizie e disuguaglianze, di seminare demotivazione e disorientamento.

Sappiamo che l'assenza di standard nazionali di riferimento, l'assenza di un sistema nazionale di valutazione, costituiscono limiti relevantissimi all'azione valutativa della scuola. Ma tali limiti in nessun modo possono costituire il pretesto per una regressione culturale e pedagogica della scuola che minerebbe alla radice la sua funzione sociale.