

L'importanza della valutazione

di Pier Cesare Rivoltella



Ho iniziato a insegnare all'ultimo anno di università. Mi stavo laureando in filosofia con indirizzo di specializzazione in scienze della comunicazione e dello spettacolo. componevo le mie diciotto ore settimanali insegnando storia e filosofia al triennio del liceo classico ed educazione artistico-visiva al biennio. La mia scuola aveva aderito alla sperimentazione Brocca, un progetto di riforma della scuola superiore che prendeva il nome dal sottosegretario all'istruzione, Beniamino Brocca, che l'aveva proposto.

Un'idea di scuola

Siamo alla fine degli anni '80. "Il Brocca", come si chiamava, abbreviando, la sperimentazione, era costruito su alcune convinzioni di fondo, su alcuni capisaldi pedagogici, forse discutibili ma senza dubbio chiari.

Il primo era il tempo-scuola prolungato: 34 ore settimanali nei licei, anche di più negli istituti tecnici e professionali. Voleva dire: lezione tutti i giorni, sabato compreso, e due rientri pomeridiani. La *ratio* andava cercata nell'idea, anche questa discutibile, che la scuola andasse ripensata come spazio di apprendimento più che non di insegnamento. Apprendere a scuola voleva dire anche garantire una maggiore uguaglianza degli studenti di fronte ai saperi, evitando di spostare in domestico il tempo dell'appropriazione con la difficoltà di costringere a farlo a studenti dotati di diverso capitale culturale nelle loro famiglie. Dicevo discutibile perché, poi, di fatto, questo non accadeva, o meglio, accadeva a metà: si apprendeva a scuola, ma anche a casa, con il risultato di appesantire non poco il lavoro dello studente. Il secondo caposaldo era la contemporaneità della scuola, la ricerca da parte della scuola di una contemporaneità. Questo aveva comportato nel Brocca di agire sugli ordinamenti. Il classico, ad esempio, pur mantenendo di fatto intatto il quadro delle materie classiche, subiva un'iniezione di matematica, scienze e fisica almeno pari al peso che queste discipline avevano negli scientifici tradizionali. Tutti i corsi di studio si articolavano in indirizzi specializzanti che provavano ad anticipare alla scuola secondaria la logica che poi gli studenti avrebbero incontrato all'università cercando così di favorire la continuità con la scuola. E ancora, nuove discipline (come l'educazione artistico-visiva, l'educazione giuridico-economica, l'antropologia filosofica anche nei tecnici) venivano introdotte per aggiornare i curricula e renderli maggiormente capaci di dialogare, appunto, con una contemporaneità segnata da saperi sempre più complessi.

Il terzo caposaldo era l'orientamento. Non solo in entrata (dalla scuola media) e in uscita (verso l'università), ma soprattutto durante il quinquennio. E orientamento voleva dire possibilità di comprendere i talenti e le aspirazioni di ogni studente favorendone il passaggio da un ordine di scuola all'altro mediante un sistema di passerelle che evitavano il rischio della respinzione e prevenivano la dispersione. Proprio questo elemento del Brocca ne ha fatto un laboratorio interessante per sviluppare una nuova cultura della valutazione.

Valutare sempre

Il mio preside (si chiamavano ancora così) di allora era solito raccomandarci: "Interrogate, interrogate, interrogate!". I voti non gli bastavano mai, non ne avevi dati mai abbastanza. Capii presto che la sua preoccupazione non era né di garantirsi dalle obiezioni dei genitori, né di assecondare una logica

fiscale di accertamento delle prestazioni. Niente di tutto questo. Le interrogazioni frequenti dovevano servire a due scopi. Il primo: accorgersi in tempo del fatto che qualcuno stesse facendo fatica in modo da attivare subito strategie di recupero adeguate. In buona sostanza: non lasciare indietro nessuno. Il secondo: raccogliere un numero adeguato di evidenze che aiutassero a capire se l'indirizzo scelto dallo studente fosse quello giusto. E nel caso in cui risultasse chiaro che non lo era, allora si attivava la macchina dell'accompagnamento dello studente e dei suoi genitori a maturare insieme la scelta più opportuna. Attraverso una serie di colloqui, alla presenza di genitori e figlio, si produceva un percorso di riflessione che poteva condurre o alla scelta condivisa di ripetere l'anno o, senza perderlo, di pensare a un riorientamento in altro indirizzo od ordine di scuola. Non ricordo, tranne rari casi isolati, contenziosi o discussioni: molte volte erano i genitori stessi insieme al figlio che chiedevano la respinzione, o che ipotizzavano la possibilità del riorientamento.

Oggi so che stavamo facendo valutazione formatrice, assessment as learning, anche se non lo sapevamo.

L'attesa educativa

Sempre il mio preside ci chiedeva, soprattutto al biennio, di valutare sul medio periodo. Questo voleva dire non affrettare i giudizi, non saltare subito alle conclusioni, dare tempo allo studente. Spesso, durante gli scrutini, rimproverava molti di noi di "avere il canino sporco di sangue". La sua proposta era di collocarsi in una posizione di attesa educativa, ovvero ragionare non sul singolo anno, ma su due; dare tempo allo studente non fino a giugno del primo anno, ma fino alla fine del secondo e poi tirare le somme. Per rendere praticabile questa strada, abolimmo a titolo sperimentale gli esami di riparazione di settembre, molto tempo prima che, per qualche anno, la scelta venisse adottata anche a livello ministeriale. Si veniva promossi a giugno "con l'asterisco": in rosso, sul tabellone, compariva un 6*. Voleva dire congelare il giudizio, attendere di vedere cosa sarebbe successo l'anno dopo; voleva dire scommettere sullo studente e dargli spazio di crescere, di maturare, di recuperare le sue difficoltà, più spesso la sua motivazione. Poi, alla fine del secondo anno, sarebbero arrivate le decisioni, mai imposte ma sempre accompagnate con quel processo cui facevo cenno poco sopra. In questo modo evitavamo, allo scrutinio, di sparare in un cespuglio, non sapendo se avremmo preso un coniglio o uno studente (Scuola di Barbiana, 1967).

La responsabilità degli studenti

Perché tutto funzionasse, chiaramente, serviva sollecitare la responsabilità degli studenti. La responsabilità non è semplicemente sentire di dover fare il proprio dovere. Piuttosto, è la consapevolezza di sentirmi rivolgere dall'altro un appello cui solo io posso rispondere (Lévinas, 1961): sono responsabile perché il volto dell'altro guarda proprio me e chiede a me qualcosa; a me, non a un altro, e se non lo faccio io, quell'appello rimarrà inascoltato. Questo è il tipo di relazione che deve stabilirsi tra l'insegnante e lo studente: qualcuno che per te conta, si rivolge proprio a te e ti chiama a una risposta. Si tratta di una consapevolezza raggiunta dalla filosofia dell'educazione (Biesta, 2017), ma molto prima è stato il punto di appoggio del sistema preventivo di Don Bosco. Per evitare di dover intervenire repressivamente con dei castighi, occorre prevenire costruendo la responsabilità del ragazzo: prevenire e poi lasciar andare, mettendo in conto il rischio educativo. La garanzia di tutto il dispositivo è il fatto che lui sa che per noi conta, che noi a lui ci teniamo davvero: difficilmente vorrà darci un dispiacere. Il mio preside usava la stessa strategia anche con noi insegnanti. Si chiamava Emilio Bruni, morì a soli 49 anni: so che senza di lui non sarei quello che sono ora.

Riferimenti bibliografici

Biesta G. (2017). *Riscoprire l'insegnamento*. Tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2021.

Lévinas E. (1961). *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*. Tr. it. Città Nuova, Roma 1984.

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.