

Molti sostengono che il XXI secolo sarà necessariamente segnato dalle questioni formative che la *network society* sta ponendo alle nuove generazioni, dei nativi digitali, e alle vecchie, nate dopo la metà del Novecento. La scuola, in questo scenario, intesa come modello originario di ogni tipo di azione educativa, formativa e istruttiva è al collasso.

Che fare?

C'è bisogno di un pensiero sulla scuola che non si limiti a considerarla come qualcosa d'imprecisabile che ha effetti benefici o nefasti: bisogna ripensare l'educazione nella sua struttura di generazione di esperienze, che abbiano un valore e una qualità alta per tutti gli attori sociali della scena educativa e formativa. Solo attraverso un pensiero interessato a entrare in contatto con la materialità del lavoro di chi la scuola la vive tutti i giorni si possono promuovere sguardi inediti e indicare vie da percorrere verso cambiamenti concreti possibili. Per questo è necessario tematizzare la questione del metodo come qualcosa che riguarda gli insegnanti, i dirigenti, i genitori e gli studenti.

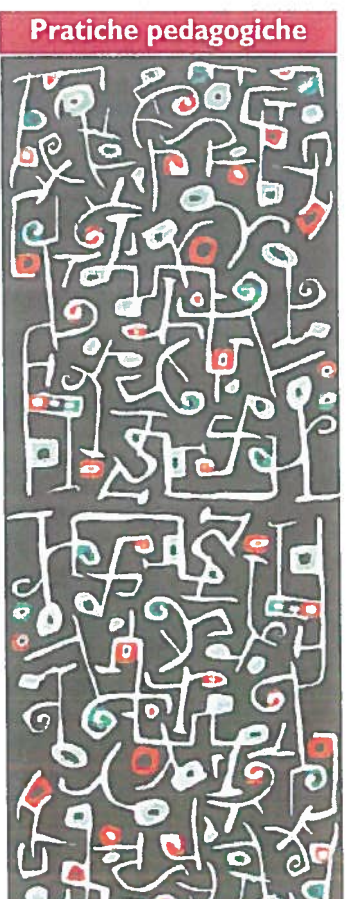
In rapporto a questa necessità il Laboratorio permanente *Cambiare la scuola: educare e istruire* del Centro Studi Riccardo Massa come suo primo gesto ha promosso e realizzato le ricerche presentate in questo testo. Le ricerche rappresentano un'occasione di osservazione e comprensione profonda dei dispositivi educativi che agiscono nelle concrete situazioni scolastiche e consegnano ad educatori, formatori e insegnanti possibili strumenti di lavoro.

**Francesco Cappa**, ricercatore di Pedagogia generale, insegna Metodologia della formazione nel Corso di laurea in Scienze dell'educazione e conduce il Laboratorio teatrale presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione Riccardo Massa dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Esperto di clinica della formazione, è socio fondatore del Centro Studi Riccardo Massa e di "OT. Orbis Tertius. Ricerche sull'immaginario contemporaneo". Tra altri ha curato, per questa casa editrice, *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione* (con F. Antonacci, 2001); *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia* (2007); *Foucault come educatore* (2009); e inoltre *Walter Benjamin, Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario* (con M. Negri, Cortina 2012).

565.1.4 F. CAPPA **METODO E QUALITÀ DELL'ESPERIENZA SCOLASTICA**

# METODO E QUALITÀ DELL'ESPERIENZA SCOLASTICA

a cura di Francesco Cappa



ISBN 978-88-917-0983-7  
9 788891 709837

**FrancoAngeli**  
La passione per le conoscenze

€ 22,00 (M)

**FrancoAngeli**

Centro  
Studi  
Riccardo  
Massa

## Indice

<b>Introduzione</b> di <i>Francesco Cappu</i>	pag. 7
<b>Metodo e qualità dell'esperienza scolastica: percorsi di ricerca e formazione</b> , di <i>Cristina Palmieri</i>	» 13
1. Presupposti e oggetti di ricerca e formazione	» 14
2. La ricerca a scuola	» 22
3. Le esperienze di ricerca	» 27
3.1. La prima ricerca: "Cambiare la scuola: metodo e qualità dell'esperienza scolastica"	» 27
3.2. La seconda ricerca: "Il ruolo dell'insegnante tra metodo e qualità dell'esperienza scolastica"	» 38
<b>La professionalità dell'insegnante: tra materialità e affettività</b> , di <i>Pierangelo Barone</i>	» 51
<b>La scuola che c'è. Sulla valorizzazione discorsiva dell'esistente</b> , di <i>Jole Orsenigo</i>	» 68
<b>L'esperienza della valutazione</b> , di <i>Anna Rezzara</i>	» 85
<b>Metodo educativo e qualità della scuola secondo studenti e studentesse</b> , di <i>Rossana Brambilla</i>	» 97
<b>La retorica della «riforma della scuola» tra umano e scientismo</b> , di <i>Simona Fauciano</i>	» 113
<b>L'educativo: legittimazione di un impensato</b> , di <i>Mannela Palma</i>	» 123

*Gráfica della copertina*: Elena Pellegrini

Copyright © 2014 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2014 2015 2016 2017 2018 2019 2020 2021 2022 2023

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti di autore. Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEAReDi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali ([www.cleardi.org](http://www.cleardi.org); e-mail [autorizzazioni@cleardi.org](mailto:autorizzazioni@cleardi.org)).

Stampa: Global Print s.r.l., Via degli Abeti n. 17/1, 20064 Gorgonzola (MI)

<b>Il clima e la sintassi. Dimensione relazionale e metodo nel dispositivo scolastico, di Ernesto Curioni</b>	»	142
<b>L'amore per la materia. Didattica, metodo e affettività, di Francesco Cappa</b>	»	161

## **Introduzione** di Francesco Cappa

### L'educazione è al tramonto?

L'assetto contemporaneo della società e della vita diffusa ha decretato la fine della pedagogia, non certo la sua morte. Anzi, molti sostengono che il XXI secolo sarà necessariamente segnato dalle questioni formative che la *network society* sta ponendo alle nuove, dei nativi digitali, e alle vecchie generazioni, nate dopo la metà del Novecento (OCSE, 2009; OECD, 1996; Jenkins, 2007; Castells, 2010).

La scuola, in questo scenario, intesa come modello originario di ogni tipo di azione educativa, formativa e istruttiva è al collasso<sup>1</sup>. Che fare?

Innanzitutto non si tratta di difendere l'educazione con la retorica sociale e valoriale, ma si tratta di rivendicare alla scuola un privilegio: quello di rendere visibile la trama di quegli specifici elementi strutturali dell'esperienza formativa legati allo svolgersi dei processi di istruzione e di educazione. L'impressione che generano certi discorsi, anche di esperti editorialisti, pieni di consigli per far funzionare meglio la scuola è che non siano in molti quelli disposti a comprendere con pazienza e profondità quello che accade a scuola, prima di spiegare e interpretare quello che si crede di sapere sulla scuola.

C'è bisogno di un pensiero *sulla* scuola che non si limiti a considerarla come qualcosa di imprecisabile che ha effetti benefici o nefasti: bisogna ripensare l'educazione nella sua struttura di generazione di esperienze, che abbiano un valore e una qualità alta per tutti gli attori sociali della scena educativa e formativa. Solo attraverso un pensiero non pedantemente aderente all'idea della vita scolastica in sé, ma interessato a entrare in contatto con la sua materialità, si possono promuovere sguardi inediti e, nella migliore delle ipotesi, indicare vie da percorrere verso cambiamenti concreti possibili, a partire dalle condizioni reali.

La domanda che ha guidato la ricerca, della quale questo testo dà testi-

<sup>1</sup> Cfr. *A Nation at Risk: the Imperative for Education Reform*, National Commission on Excellence in Education, <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>.

- Massa R. (1975). *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*. La Nuova Italia, Firenze.
- Massa R. (1986). *Le Tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Unicopli, Milano.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli, Milano.
- Massa R. (1997a). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Laterza, Roma-Bari
- Massa R. (1997b). "L'erpice inceppato" in *Animazione Sociale*, Novembre, pp. 3-9.
- Morin E. [1999] (2000). *La testa ben fatta*, Cortina, Milano (ed. or.: *La Tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Seuil, Paris).
- Morin E. [2000] (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano (ed. or.: *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris).
- Mottana P. (1993). *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma.
- Mottana P. (2010). *Eros. Dioniso e altri bambini. Scorrubande pedagogiche*. FrancoAngeli, Milano.
- Mori L. e Varchetta G., a cura di (2012). *Le organizzazioni che curano*, FrancoAngeli, Milano.
- Nietzsche F. [1882] (1977). *La gaia scienza* dalle "Opere di Friedrich Nietzsche", Vol. V. Tomo II. Adelphi, Milano. 1965. 1977 (ed. or.: *Die fröhliche Wissenschaft*, Schmeizner, Chemnitz).
- Orsenigo J., a cura di (2010). *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Orsenigo J. (2012) "Lavoro educativo e organizzazioni: luoghi da curare e cure cui dar luogo" in Mori L. e Varchetta G., a cura di (2012). *Le organizzazioni che curano*, FrancoAngeli, Milano.
- Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Recalcati M. (2010). *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicanalitica*, Cortina, Milano.
- Recalcati M. (2011). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Cortina, Milano. 2011.
- Recalcati M. (2012). *Ritratti del desiderio*, Cortina, Milano.
- Reggio P. (2010). *Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma.
- Rezzata A., a cura di (2004). *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano.
- Rezzata A. (2009). *Il dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Mimesis, Milano.
- Turner V. [1982] (1986). *Dal rito al teatro*, Il Mulino, Bologna, 1986 (ed. or.: *From Ritual to Theatre. The Human Semiotics of Play*, Performing Arts Journal Publications, New York).
- Van Gemep A. [1909] (1981). *I riti di passaggio*, Bollati-Boringhieri, Torino, 1981, 1992 (ed. or.: *Les rites de passage*, Émile Nourry, Paris).

## L'esperienza della valutazione

di Anna Rezzata

### Piste di lettura

La prospettiva che apre questo saggio è di guardare i risultati delle ricerche come un discorso sulla valutazione. A scuola, dove ogni momento di vita scolastica è permeato dall'istanza valutativa, non si parla di valutazione: "come se" fosse un tabù.

Apparentemente inconciliabile con la scuola che genera esperienze educative piene di significato, la valutazione è vista a una dimensione, quella "cattiva". Il lavoro del saggio è rintracciare i segni della valutazione invisibile, quella "buona", quella che riaggancia la sua più nobile tradizione: valutare in questa ottica significa ridare senso. Se per metodo si intende il modo con cui ogni docente costruisce le condizioni concrete dell'esperienza scolastica, la valutazione è il momento in cui si aggancia l'esperienza scolastica al suo senso. In un corpo a corpo con i modelli di metodo emersi dalle ricerche, il saggio evidenzia e rende visibili altrettanti significati per le pratiche valutative che li accompagnano. Ripercorrere i vari modelli di metodo emersi dalle ricerche (un modello maieutico, un modello della cura educativa, un modello di governo dell'esperienza, un modello laboratoriale) è uno sforzo pedagogico necessario per cominciare a dare in modo consapevole senso e significato all'esperienza scolastica, ovvero a praticare la funzione di valutazione "buona" che gli studenti oggi invocano a gran voce e che i docenti oggi praticano "quasi senza volerlo".

Le ricerche condotte in questi ultimi anni che hanno voluto esplorare qualità e metodo dell'esperienza scolastica presso i protagonisti, docenti e studenti, della scuola, evidenziano con grande chiarezza come l'esperienza quotidiana di vita e lavoro scolastici sia anche, e forse soprattutto, un'esperienza di valutazione. Gli episodi narrati, le testimonianze individuali raccolte, le discussioni nei gruppi hanno fatto emergere infinite scene e vicende incentrate su processi e dinamiche valutativi.

Valutazione vissuta, agita, subita, adempita come dovere, temuta come minaccia, usata come strumento, sofferta e interrogata nei suoi dilemmi, naturalizzata come necessità formativa, rifuggita per i rischi, le responsabili-

lità, gli effetti a cui espone. Valutare ed essere valutati emergono come dimensioni quotidiane e costanti, come un elemento strutturale e caratterizzante dell'esperienza scolastica, tanto che spesso sembra di osservare quasi una naturale sovrapposizione di immagine tra processo formativo scolastico e valutazione.

Tuttavia, a fronte di questa presenza così naturale e pervasiva, di questa necessità intrinseca al lavoro formativo, a fronte della quantità e intensità di ricordi, citazioni, casi in cui la valutazione è protagonista, si rileva una diffusa difficoltà a pensare e a tematizzare la valutazione in sé e soprattutto a considerarla come parte integrante, progettata e consapevole del proprio modo di fare scuola e come funzione potente e decisiva nella relazione formativa.

### **Tabù, indicibilità e ambivalenza della valutazione**

Nel materiale raccolto dalle ricerche sembra di poter vedere apparire e confermarsi quel carattere tabù della valutazione che già si è ipotizzato e indicato come caratteristica saliente di questa funzione formativa. I testi e le voci che le ricerche hanno raccolto parlano molto di valutazione: è una presenza forte, un *basso continuo* che pervade tutti i discorsi, che si affaccia ciclicamente a connotare l'esperienza scolastica; è sentita come una presenza naturale e obbligata ma anche come una dimensione potente e di natura incerta e confusa; è un rituale sacro e imprescindibile del lavoro scolastico ma ne rappresenta anche una minaccia diffusa, un elemento di rischio e di potenziale inquinamento.

L'analogia con il tabù ci sembra particolarmente efficace per rappresentare il modo di sentire e vivere la valutazione: come questo, infatti, la valutazione appare come qualcosa di fortemente presente nell'esperienza e nella cultura diffusa della scuola, qualcosa di familiare ma al tempo stesso di indefinito, poco conosciuto e chiaro nella sua natura; qualcosa che ha un potere e una forza, che impone delle regole ma soprattutto delle proibizioni e interdizioni; qualcosa a cui ci si accosta con timore e cautela o da cui si cerca di prendere le distanze perché il contatto ravvicinato con il tabù è sempre potenzialmente pericoloso e perturbante; qualcosa infine che ha certamente una relazione forte e intrinseca con il potere, dimensione così diffi-

cile da riconoscere e trattare quando si pensa alla scuola e in generale all'educazione.

Da tutto ciò probabilmente deriva allora una diffusa indicibilità: l'eco e le tracce del valutare continuano a emergere nei discorsi e sono sempre connotati dalla fatica, dai rischi, dalla necessità, dalle incertezze, ma raramente se non mai si apre un discorso esplicito e a tutto campo su questa funzione, sugli interrogativi, il significato, i criteri, le scelte e gli effetti legati al valutare. Non succede nel materiale di ricerca come non accade per lo più nelle sedi di progettazione del lavoro scolastico e nei percorsi di formazione degli insegnanti. La valutazione è sempre detta e trattata per parti, riducendo la sua inevitabile complessità e separando le sue componenti. Si dicono e si pensano gli aspetti tecnici, gli strumenti, le sue espressioni in voti e giudizi, gli effetti e conseguenze del valutare, le ansie e le responsabilità di chi valuta, la difficile compatibilità con la relazione interpersonale, l'ingombro delle sue procedure nel lavoro scolastico; con più difficoltà però si assume a oggetto di discorso la valutazione nel suo essere funzione essenziale e strategica del dispositivo formativo della scuola, da interrogare quindi sul piano della problematizzazione pedagogica.

I discorsi sulla valutazione, nelle riflessioni e nelle testimonianze, appaiono difficili anche perché tutti gli elementi e tutte le prospettive da cui la si può considerare si rincorrono e si intrecciano, fino a confondersi e sovrapporsi: così la questione tecnica delle sue procedure e strumenti implica e rinvia agli interrogativi sulla funzione e gli scopi del valutare; il discorso sui voti adombra e richiama il problema degli effetti della comunicazione valutativa; la misurazione dei prodotti di apprendimento incontra e si scontra con il monitoraggio del processo; il ruolo di giudice drammaticamente convive con il ruolo educativo. Se componiamo le tracce, gli accenni, gli episodi e le citazioni di pratiche che parlano di valutazione, emerge con evidenza il suo carattere ambivalente ovvero si rivelano i due volti della valutazione nel vissuto di docenti e studenti.

C'è una valutazione "cattiva" e minacciosa, che misura prodotti, descrivendo minaccia, sanziona, esclude e seleziona. Le voci di docenti e studenti convergono nel rappresentarla quasi come una interferenza negativa e una presenza incongrua nel lavoro scolastico perché contrasta la possibilità di una buona relazione docente-studente, perché esaspera l'asimmetria dei ruoli, perché inquinava la comunicazione e altera e devia la motivazione all'apprendere, perché diviene motivo centrale e dominante della

<sup>1</sup> L'attribuzione del carattere di tabù alla valutazione è trattata nel testo: Rezzara A. (2000), *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*, Mursia, Milano pp. 10-14.

<sup>2</sup> Per il ruolo della valutazione nel dispositivo scolastico, e in particolare per la sua riduzione a funzione meramente misurativa e a tecnicismo didattico si veda: Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o instruire?*, Laterza, Roma-Bari.

peggior routine scolastica: "appello, spiegazione, interrogazione, valutazione e si ricomincia...". Nella quotidianità scolastica appare sempre esplicita al rischio di gravi incongruenze con il progetto formativo e a interpretazioni e usi non educativi ("la valutazione formativa fatta con la calcolatrice"); emerge spesso come funzione didattica non risolta e non realizzata nel suo senso e scopo positivo di accompagnamento e orientamento del processo perché prevale e incombe la sua natura burocratica e di adempimento necessario ("non c'è scampo, bisogna valutare").

Ma c'è anche, nell'esperienza concreta o nei desideri, un'immagine "buona" della valutazione, come funzione che accompagnando e osservando il processo formativo permette di conoscerlo, di comprenderlo, di monitorarlo per orientarne lo sviluppo e la riprogettazione. E qui in primo piano la funzione euristica, epistemologica ed ermeneutica, della valutazione, il suo essere risorsa per riconoscere interpretare e comprendere le vicende educative e per fornirne consapevolezza ai protagonisti<sup>3</sup>. Le azioni della valutazione 'buona' sono allora l'ascolto, l'osservazione, la documentazione, l'elaborazione e la riflessione sul processo in atto; gli effetti sono la consapevolezza critica del proprio operato, l'attribuzione di senso e di valore a ciò che avviene, la possibilità di apprendere dall'esperienza anche e soprattutto usando l'errore e l'insuccesso come luoghi privilegiati per comprendere la dinamica dei processi di apprendimento-insegnamento. Così intesa la valutazione non rappresenta, per docenti e studenti protagonisti delle ricerche, un ostacolo a una felice relazione didattica ma permette invece l'instaurarsi di una comunicazione efficace perché fondata sulla comune e condivisa attenzione a ciò che accade, consapevole del processo in atto, capace di coglierne il valore e di comprenderne i problemi, intenzionata a valorizzare i buoni esiti e a risolvere le difficoltà.

## Tra metodo e valutazione

Nel lavoro di ricerca con insegnanti e studenti uno degli obiettivi è stato quello di raccogliere testimonianze e riflessioni sul metodo, inteso sempre come il modo e le forme del concreto lavoro quotidiano della scuola, così come i protagonisti delle ricerche lo vivono e lo rappresentano. Non si trat-

<sup>3</sup> La valutazione intesa come funzione di comprensione e interpretazione dei processi del lavoro scolastico e come forma di interazione e narrazione che mette in primo piano le soggettività e l'esperienza dei protagonisti docenti e studenti della scuola è trattata nel testo Bertolini P (1999), a cura di, *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze, che affronta la questione pedagogica della valutazione scolastica con lo sguardo della pedagogia fenomenologica.

tava di far emergere i modelli dotati e codificati eventualmente applicati al proprio lavoro, ma di stimolare la ricomposizione di gesti quotidiani, stili di relazione e comunicazione, strategie didattiche, modalità di organizzazione dell'esperienza in un quadro intero e significativo che potesse essere riconosciuto da docenti e studenti come il proprio metodo, agito e vissuto. Sono emerse, come in altre parti di questo testo è ampiamente documentato, due visioni del metodo: l'una vede il metodo come armamentario tecnico rigoroso e programmato di mosse e tattiche didattiche, che regola e organizza l'attività della classe, l'altra, che in qualche modo integra ma soprattutto modifica profondamente la prima immagine, lo identifica invece con l'interpretazione personale, contingente, mobile, flessibile, del ruolo di insegnante, che si adatta attivamente alla situazione presente, che gioca la sua parte aderendo alle condizioni concrete e essendo soprattutto attento a predisporre la costruzione di un setting in cui sia possibile fare esperienza di apprendimento, che recepisce e valorizza ogni segnale e spunto della classe per la sua proposta didattica.

Alla luce di queste due immagini emerse di metodo, si comprende meglio come la valutazione, pur essendo sempre citata come una dimensione cruciale, molto presente e particolarmente problematica della didattica, sia complessivamente espunta e allontanata quando si testimonia il proprio metodo, fino alla affermazione che più efficacemente e direttamente esprime questa realtà: "la valutazione è fuori dal metodo". Che cosa impedisce di pensare la valutazione come parte del proprio metodo?

Se consideriamo la prima visione del metodo, inteso come rigorosa applicazione di modelli e apprestamento di tattiche, ciò che probabilmente impedisce che la valutazione entri nel metodo è proprio la consapevolezza che essa, pur potendo mettere in campo un ricco repertorio di strumenti, indicatori e prove, non è riducibile a ciò, al suo aspetto più tecnico di misurazione del profitto e alla sua presunta oggettivazione, ma è invece funzione complessa e potente che innerva tutta la didattica. Anche se spesso nella scuola il valutare sembra ridotto solo a una questione di strumenti con cui valutare o di modi di esprimere il giudizio, docenti e studenti nelle ricerche mostrano di sapere bene che così non è. E ci dicono allora che se il metodo è una serie di scelte e strategie fondate su principi di razionalità didattica, la valutazione gli è estranea, perché le sue pratiche non sono davvero riconducibili a un insieme di principi, criteri e scelte rigorose, non sono formalizzabili, non sono forse neppure dicibili come un apparato tecnico-metodologico che si padroneggia con consapevolezza, chiarezza e convinzione.

Consideriamo ora la seconda visione di metodo emersa dalle ricerche: qui il metodo significa essenzialmente il modo personale con cui si costruiscono le condizioni concrete dell'esperienza scolastica. Si tratta di interpre-

tazione dei ruoli, di modi del rapporto interpersonale, di attitudini comunicative, di costruzione di un contratto formativo, di ricerca delle condizioni delle strategie didattiche che rendano autentico, coinvolgente, significativo il lavoro scolastico. Le parole ricorrenti per descrivere il metodo sono allora incontro, dialogo, fiducia, passione, educazione, persona, relazione, comprensione, motivazioni, ricerca, cura, soggettività, potenzialità, valori e valorizzazione. Un lessico che sembra difficile conciliare e far dialogare con la valutazione, soprattutto se la si pensa nei suoi aspetti di giudizio sulla persona, di strumento potenziale di selezione ed esclusione, di minaccia a una buona relazione docente-studente, di potere/dovere dell'insegnante, di dimensione che inquina e condiziona il lavoro scolastico. La valutazione sta fuori dal metodo, in questa visione, perché appare quasi in contrasto con il lavoro di costruzione di un'esperienza scolastica significativa ed efficace, perché interferisce e getta ombre nel dialogo tra insegnanti e studenti, perché devia sul voto le motivazioni autentiche al lavoro e all'apprendimento, perché fa parte degli adempimenti e delle routine e non del "reinventare ogni giorno una situazione nuova e stimolante in cui imparare", perché assegna ruoli e prefigura destini invece che aprire alla possibilità.

Ci sono tuttavia anche molte indicazioni, nei discorsi di studenti e insegnanti, di come la valutazione potrebbe essere riconosciuta come presenza positiva e risorsa preziosa dentro al metodo del lavoro scolastico. È una valutazione profondamente diversa da quella più diffusa e sperimentata nella vita scolastica, una valutazione che recupera e realizza uno dei significati originari e più nobili del valutare: l'attribuire un senso e un valore a ciò che si fa.

Così intesa e praticata la valutazione svolgerebbe una funzione essenziale nel dispositivo metodologico della scuola perché risponderebbe all'esigenza didattica di collocarsi consapevolmente nella propria esperienza di studente, comprendere ciò che si fa e come lo si fa, di essere consapevoli delle proprie risorse, strategie cognitive, criticità, errori e del proprio rapporto con l'apprendimento, lo studio, le discipline. Sarebbe poi una dimensione cruciale e strategica del dispositivo educativo profondo della scuola e del patto formativo tra docenti e studenti perché risponderebbe al bisogno, così continuamente e intensamente emergente dai dati della ricerca, di essere riconosciuti, valutati, valorizzati e 'abilitati' come studenti e di poter comprendere il senso per sé e attribuire valore al lavoro e all'esperienza scolastica.

La valutazione può dunque rientrare nel metodo per questa via, come ci dicono docenti e studenti, con affermazioni perfettamente coincidenti e speculari:

*"Il metodo è riconoscere il valore di quello che sto facendo"*  
*"Il metodo è efficace quando si capisce il significato di quello che si sta facendo"*

## **Valutazione e modelli formativi**

I discorsi con cui docenti e studenti hanno ricostruito e narrato il metodo della propria esperienza scolastica quotidiana si aggregano intorno ad alcune configurazioni di significato che possiamo leggere come espressione di modelli educativi diversi. Abbiamo riconosciuto, in particolare, un modello maieutico, un modello della cura educativa, un modello di governo dell'esperienza, un modello laboratoriale. Ogni possibile modello educativo assegna inevitabilmente un qualche significato e funzione alla valutazione, ne enfatizza o riduce ruolo e presenza, le assegna specifici obiettivi e identità nel processo formativo, delinea in un suo modo la relazione e la comunicazione valutative. Vediamo allora quale immagine di valutazione e quali pratiche sono connesse ai diversi modelli, per far emergere vie possibili di una valutazione "buona" e pedagogicamente fondata.

Il modello maieutico, modello educativo antico, è ripreso nei discorsi delle ricerche da espressioni come "il metodo è quell'insieme di cose, di scelte, di condizioni che riescono a far venire fuori le possibilità di apprendere di ogni ragazzo" oppure "oltre a dargli delle nozioni da apprendere, metterli in contatto con qualcosa di nuovo, il metodo di insegnamento deve tirare fuori le loro potenzialità, anche farglielo scoprire per poterle usare". Nella prospettiva maieutica è centrale, oltre che stimolare l'emergere di possibilità del discente, la funzione di riconoscimento e riscontro delle capacità e potenzialità; sono centrali la relazione stretta, il dialogo, l'attenzione all'espressione del ragazzo, l'ascolto, una posizione critica che privilegia l'aprire domande al fornire risposte, la centatura comune, di docente e studente, sugli oggetti di apprendimento. Si ritrovano espressioni efficaci di questi tratti del modello maieutico nei materiali delle ricerche:

*"Comunicare vuol dire mettere in comune, ma metter in comune non vuol dire che io ti dico delle cose e poi le mettiamo in comune: Mettere in comune viene prima. E mettiamo in comune il fatto che possiamo mettere in comune"*

*"Bisogna fare sì che insieme, noi insegnanti e loro studenti, guardiamo le stesse cose, ci concentriamo sugli stessi argomenti, nel momento in cui vogliamo fare in modo che li apprendano"*

*"[...] avere come obiettivo finale della scuola che loro imparino a farsi delle domande, educare a far domande".*

In questo modello dunque la valutazione è ascolto, osservazione, comprensione e conoscenza, attenzione continua all'allievo; è soprattutto riconoscimento e riscontro di capacità, apprendimenti, modi di pensare, strategie cognitive; diviene pratica di discorso didattico che apre domande, sollecita pensiero, rimanda e ripropone all'allievo immagini del suo rapporto con il sapere, mostra i risultati conseguiti per rilanciare ulteriori obiettivi da raggiungere, esplicita strategie, risorse e debolezze riconosciute nel lavoro di apprendimento e nell'approccio alla conoscenza di ogni studente. È una valutazione continua e diacronica, è valutazione in itinere, come è definita oggi, che si colloca organicamente all'interno del processo didattico, perché ne è parte costitutiva necessaria a riscontrare e orientare il processo. E presuppone una particolare relazione valutativa, che accompagna e si accosta a tutto il processo, caratterizzata da vicinanza e comunicazione costanti, da dialogo aperto sull'esperienza didattica e i suoi oggetti, da distanze ravvicinate che consentono sguardi e ascolti personali incrociati che servono a comprendere più che a giudicare.

Nel secondo modello che i materiali delle ricerche fanno emergere, quello della cura, sono centrali il valore della relazione docente-allievo, la ricomposizione tra dimensioni cognitive e dimensioni affettive, l'educare piuttosto che l'artificiosa dominanza delle finalità istruttive. Aver cura del processo didattico significa costruire e presidiare condizioni di benessere, mettere al centro le persone, i loro desideri e problemi; implica capacità di comprendere i bisogni e di rispondere sia 'nutrendo' gli allievi di tutto ciò che serve per poter apprendere sia curando di eliminare o attenuare tutto ciò che ostacola o interferisce negativamente con il compito scolastico (facilitazione dell'apprendimento). Così parlano dell'aver cura del lavoro scolastico insegnanti e studenti:

*"Io mi devo occupare e preoccupare di ognuno di loro, nel senso di assicurarmi che tutti, ognuno, sia nelle condizioni che gli permettono di seguire il lavoro". "La logica non può essere quella del 'chi è fuori è fuori e chi è dentro è dentro', io devo fare in modo che siano dentro tutti nelle cose che facciamo in classe". "Io parlo di una tensione continua delle relazioni, che non può non esserci". "Lo scopo è quello di arrivare alle persone, comprendere al di là delle apparenze".*

*"Se sto bene io stanno bene anche loro, se accogli i tuoi bisogni di piacere accogli anche i loro". "Il prof. si interessa proprio a quello che faccio io come persona".*

La valutazione, in questo modello, è sempre connessa alla relazione e alla comunicazione interpersonale, diviene anzi forma e contenuto privilegiato della relazione didattica. Valutare è una funzione conoscitiva, con valore diagnostico e prognostico, che inaugura e accompagna l'intervento formativo. Prendersi cura degli allievi, infatti, vuol dire anche, o soprattutto, conoscerli, comprenderli, interpretare ciò che fanno e dicono, attribuire un significato e un valore a ciò rispetto al progetto didattico, individuare risorse e limiti, raccogliere indicatori continui del procedere o delle difficoltà. E vuol dire comunicare gli esiti di questa attività continua di valutazione formativa, per condividere la conoscenza del processo e per costruire negli allievi consapevolezza di sé e del percorso:

*"Non è il voto in pagella che gli fa capire quanto vale o quanto è in difficoltà: sono tutti i momenti in cui ragioniamo insieme sui suoi compiti, su quando riesce o non riesce, su come studia". "Comunicare i risultati non vuol dire bollarli, ma anzi aprire un discorso sui motivi di quella prova, cercare di rispettare la loro non voglia o non capacità di studiare, aiutarli a trovare la via". "Se la prof. mi fa vedere gli errori ma mi fa anche capire che comunque ha fiducia in me, che potrà farcela, allora da lì comincia qualcosa di positivo, è la fiducia che conta". "Io penso che se c'è qualche studente che non ha voglia di studiare, magari perché ha altri problemi, sia importante rispettarlo fino in fondo[...]. Probabilmente sia coltivando un mondo di cui lui crede di aver bisogno in quel momento".*

Nel modello che abbiamo definito di governo dell'esperienza è fortemente enfatizzata la funzione di guida e di conduzione del processo da parte dell'insegnante. Il ruolo è quello di chi sta davanti e apre piste, di chi ha esplorato e conosce il territorio, di chi presidia i percorsi e li orienta, di chi garantisce la possibilità di approdi: *"La classe è una nave e io sono il capitano"*; *"per arrivare in cima e al traguardo, bisogna che qualcuno conosca il cammino e faccia da guida"*. Competenze e responsabilità del docente sono qui chiaramente definite, l'asimmetria dei ruoli è affermata come necessaria garanzia del percorso che è visto come la conquista progressiva di tappe. La valutazione qui assume in pieno ed esalta la sua identità di monitoraggio di processo e le sue funzioni di orientamento: *"in un'impresa complessa come la scuola non si può mai perdere di vista dove siamo arrivati, dove dobbiamo andare e come si fa ad arrivarci"*; *"il mio metodo è di*



*seguire passo passo i progressi, ma anche le fermate, i rallentamenti o le difficoltà ad andare avanti, e provvedere*”; *“occorre avere in mente la strada principale, ma poi bisogna osservare anche i sentieri di ognuno, le strade che fanno gli studenti e capire perché le scelgono e dove portano*”.

La visione di valutazione insita in questo modello coniuga istanze di razionalità ed efficacia del processo con attenzioni alla qualità dell'esperienza dei singoli soggetti. È monitoraggio e controllo di processi e prodotti e contemporaneamente anche funzione educativa di orientamento e sostegno. Si sente l'eco del modello della programmazione didattica: *“il percorso degli allievi è scandito in tappe, bisogna raggiungere ed assicurare ognuna e poi ripartire per la prossima*”; ma si avverte anche la consapevolezza del proprio compito di orientamento: *“valutandoli capiamo dove ci sono ostacoli, capiamo se la strada era giusta o se bisogna cambiarla*”; *“a volte è come mettere dei paletti, o dei segnali indicatori*”. Nel modello di governo dell'esperienza il valutare svolge un'essenziale funzione informativa, permettendo di conoscere e riconoscere il percorso compiuto, le conquiste e le cadute del cammino, e soprattutto la propria collocazione e l'adeguatezza del proprio equipaggiamento per il viaggio. Ma serve anche — forse più all'insegnante che all'allievo, stando alle parole raccolte, ma non a caso lo definiamo un modello di governo e guida — per prefigurare il cammino ancora da percorrere, per riorientarlo e per attrezzarsi del necessario. Si tratta sicuramente qui di una valutazione in itinere, che accompagna e monitora l'intero processo ed elabora i dati raccolti in mappe di orientamento.

L'ultimo modello individuato è quello del laboratorio, dove l'esperienza scolastica quotidiana che le ricerche volevano esplorare sembra divenire concreta pratica di strumenti, tecniche, attrezzi, materiali d'uso, prove ed errori: *“le materie sono poi strumenti per mettersi alla prova, per incontrare problemi concreti da risolvere*”; *“io gli do gli attrezzi per lavorare, il materiale, poi devono attivarsi loro e verificare come li usano*”; *“... in laboratorio artigianale per la costruzione di oggetti di uso*”; *“quando impariamo qualcosa di cui vediamo e capiamo subito a che cosa serve, come è fatto, quello è un buon metodo*”; *“occorre fare per imparare*”. Le immagini del lavoro scolastico qui rimandano proprio al modello antico della bottega artigiana, dell'apprendista e del maestro di bottega. La centratione sull'operatività concreta, sul fare e sul manipolare materiali e strumenti, la stretta contiguità tra azione e conoscenza, e in particolare il doppio rapporto che si evidenzia tra fare e sapere, perché il fare sembra condizione necessaria per apprendere, ma l'apprendimento d'altra parte trova il suo senso nell'essere un apprendere per agire, tutto ciò prospetta una qualità di esperienza scolastica e una forma della scuola radicalmente diversa e alternativa

rispetto ai più tradizionali modelli trasmissivi e passivizzanti. I caratteri pedagogici che contraddistinguono la bottega e l'apprendistato ci aiutano a leggere il modello laboratoriale, e in particolare ci aiutano a riconoscere i tratti distintivi che la valutazione vi assume. La bottega è un ambiente fatto e attrezzato per produrre e imparare a produrre specifici manufatti; vi si trovano tutti i materiali, gli strumenti e le tecniche adatti e necessari a tale scopo; è un ambiente di lavoro e di vita, con un'interazione intensa e prolungata tra maestro e apprendista; l'apprendista impara facendo, provando, e seguendo insegnamenti ed esempio del maestro; gli errori e gli insuccessi sono parte naturale dell'esperienza e anche su quelli lavora il maestro per costruire competenze; il lavoro nella bottega produce sempre qualcosa di concreto in cui l'apprendista può riconoscere i segni e il frutto del proprio lavoro, l'efficacia o meno del proprio operare, gli effetti dell'insegnamento del maestro. Fuor di metafora, una scuola-bottega, e un modello di didattica laboratoriale, si costituiscono come un ambiente costruito e attrezzato appositamente per apprendere, dove si impara facendo e le conoscenze si traducono in azioni, dove si stabilisce una relazione privilegiata, di vita e lavoro, tra docente e discente, dove ci si misura direttamente e subito con gli effetti dell'insegnamento e con la traduzione del sapere in competenze e produrre oggetti e di risolvere problemi. In questa realtà la valutazione è funzione essenziale e strategica, è continua, esplicita e condivisa; è elemento intrinseco e necessario al lavoro e all'apprendere il lavoro; rappresenta una delle risorse principali del processo di apprendimento; è valutazione esterna, del maestro, che evolve in capacità di autovalutazione; è valutazione di processo e di prodotto; mostra la sua evidenza nella qualità del prodotto e nelle mosse e strategie messe in campo per produrlo; è oggetto di discorso e struttura il rapporto.

*“Quando un insegnante, spiegando, ci ha proprio fatto vedere il procedimento, tutti i passaggi, come dovevamo fare, e poi si è anche messo in gioco lui, raccontandoci come aveva fatto lui, studente, a imparare quella cosa, allora si mi è sembrato di capire”.*

*“Voglio che vedano i loro errori, che li capiscano, li metto proprio davanti all'evidenza, perché se li hanno fatti c'è un perché, gli errori non sono qualcosa che non c'è, che manca, sono modi di pensare e di affrontare un problema, sbagliati magari ma che possono insegnare e far capire moltissimo”.*

*“Mi piace pensare che il mio ruolo sia quello di sostenere la costruzione di qualcosa, far costruire qualcosa ai miei allievi, sì certo la costruzione di conoscenze ma anche quasi qualcosa di concreto: perché costruire vuol dire*

essere attivi, impegnati direttamente, sporcarsi le mani, usare bene i materiali, sapere come fare, e veder crescere e realizzarsi un tuo progetto”.

## Riferimenti bibliografici

- Bertoldi F., Serio N. (1999), *Oltre la valutazione*. Armando, Roma.
- Bertolini P., a cura di (1999), *La valutazione possibile*. La Nuova Italia, Firenze.
- Bondoli A. (2000), Ferrari M., *Manuale di valutazione del contesto educativo*. FrancoAngeli, Milano.
- Cappa F., a cura di (2007), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*. FrancoAngeli, Milano.
- Dominici G. (1994), *Manuale della valutazione scolastica*. Laterza, Bari.
- Frabboni F. (1993), *Manuale di didattica generale*. Laterza, Roma-Bari.
- Gennari M. (1994), *Didattica generale*. Bompiani, Milano.
- Guasti L. (2000), *Valutazione degli apprendimenti e didattica*. FrancoAngeli, Milano.
- Lichtner M. (1999), *La qualità delle azioni formative*. FrancoAngeli, Milano.
- Lipari D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Edizioni Lavoro, Roma.
- Margiotta U., a cura di (2003), *Manuale critico della valutazione*. Armando, Roma.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Laterza, Roma-Bari.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli, Milano.
- Massa R. (1991), *Saperi, scuola, formazione*. Unicopli, Milano.
- Orsengo J., a cura di (2010), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*. FrancoAngeli, Milano.
- Palmieri C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. FrancoAngeli, Milano.
- Palmieri C. e Prada G. (2005), a cura di, *La diagnosi educativa*. FrancoAngeli, Milano.
- Rezzara A. (2000), *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessive pedagogiche*. Mursia, Milano.
- Rezzara A. (2009), *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*. Mimesis edizioni, Milano.
- Vertecchi B. (1976), *Valutazione formativa*. Loescher, Torino.