

Valutare la scuola è possibile?

I processi valutativi non possono prescindere dal che cosa vogliamo osservare e dal che cosa vogliamo trasformare. Occorre chiarire quali sono le informazioni di cui abbiamo bisogno sia a livello di macrosistema (sistema educativo nazionale), sia di mesosistema (singola istituzione scolastica), sia di microsistema (insegnamento-apprendimento).

Occorre un sistema valoriale di riferimento. Un'idea di scuola e un'idea di società. Quale società vogliamo realizzare, quale uomo vogliamo formare, in rappresentanza di quale utopia positiva per la nostra società?

Per il CIDI, la scuola ha il compito di fornire gli strumenti culturali capaci di rimuovere gli ostacoli al pieno esercizio della cittadinanza e di muoversi da cittadini consapevoli e colti nella complessità della realtà.

Un sistema formativo va valutato per la sua capacità di mettere le risorse finanziarie ed intellettuali al servizio di questa impresa.

Un'istituzione scolastica che ha la chance dell'autonomia può concorrere al raggiungimento di questa finalità a patto di non autocomprendersi in senso organizzativistico. Nel senso cioè di concepire l'organizzazione al di fuori della sua finalità di supporto alla ricerca, alla sperimentazione e allo sviluppo del curriculum (art. 6 del Regolamento).

Il curriculum è il cuore dell'autonomia e la valutazione è parte integrante del curriculum.

Il curriculum è lo spazio che integra saperi disciplinari, metodologie didattiche e dimensione affettivo-relazionale ed una scuola va valutata a partire dalla capacità di far funzionare il volano del curriculum.

Il problema diventa come è possibile raccogliere informazioni sulla tenuta del curriculum e quali strumenti adottare per garantire una manutenzione seria del curriculum. In questo senso la scuola deve dotarsi di un'organizzazione che sia funzionale alla possibilità di mettere al lavoro tutti i docenti sul curriculum di scuola, che non è solo il 20% ma è tutto il curriculum.

Nell'azione valutativa che assume come campo di osservazione il curriculum il presupposto fondamentale è intendersi sul significato di *successo formativo*. Non è disquisizione teorica perché è il grande implicito dei momenti valutativi istituzionali con i quali si misurano i consigli di classe.

Se il successo formativo è inteso soltanto come capacità di riprodurre il sapere della scuola, questa concezione retroagirà sui processi di insegnamento apprendimento nella direzione di una didattica trasmissiva e di una concezione accumulativa della conoscenza con forte effetto di esclusione sociale ma soprattutto con riduzione dell'idea di curriculum a programma.

Convegno FARO – Astoria Palace Palermo – 30 marzo 2007
Maurizio Muraglia - CIDI

Se analogamente successo formativo è inteso soltanto come capacità di esprimere un buon livello affettivo-relazionale, questa concezione retroagirà sui processi di insegnamento-apprendimento nella direzione di una didattica attivistico-espressiva in senso deteriore con lo stesso effetto di esclusione sociale e ancora con riduzione dell'idea di curriculum a meccanismo di gratificazione emotiva senza nesso con il sapere e la cultura.

Entrambe queste derive, a nostro parere, influirebbero non solo sulla valutazione dei processi di insegnamento/apprendimento, ma anche sulla valutazione della capacità della scuola di produrre successo formativo.

Se invece intendiamo il successo formativo quale integrazione tra competenze culturali e atteggiamenti positivi della persona – e per integrazione intendiamo la interdipendenza stretta tra i due livelli che si influenzano reciprocamente – allora avremo un'idea di manutenzione del curriculum che tiene sotto controllo sia gli aspetti della relazione, della mediazione e della comunicazione (curriculum implicito) sia gli aspetti della dimensione formativa delle discipline, con le conseguenze che si possono immaginare sui processi della valutazione.

Occorre quindi, come diceva Piero Romei, potenziare la “logica del cruscotto” ovvero creare le condizioni perché la scuola possa tenere sotto controllo l'efficienza e l'efficacia del curriculum. Tenendo distinti, sempre seguendo Romei, gli indicatori di qualità dell'output, che riguardano l'erogazione del servizio (per esempio la qualità del lavoro dei gruppi di disciplinari e della progettazione integrata dei consigli di classe) e gli indicatori di qualità dell'outcome, che riguardano gli esiti di apprendimento degli studenti, ricordando che il nesso tra gli uni e gli altri non è di tipo deterministico ma probabilistico. La valutazione quindi dovrà dotarsi di quegli *schemi interpretativi* capaci di non assolutizzare né la qualità dell'offerta formativa né gli esiti di apprendimento. Si tratta di schemi dinamici, soggetti sempre a negoziazione nei collegi, ma che permettono di essenzializzare la valutazione dell'offerta formativa non disperdendola tra i mille progetti della scuola ma concentrandola sull'unico progetto della scuola, che appunto fa perno sul curriculum.

La **valutazione degli studenti** può rischiare di vanificare anche il buon funzionamento di una scuola se:

è usata come mezzo di esclusione sociale

è usata senza alcuna attenzione ai processi di apprendimento

è usata in funzione premiale o punitiva

è usata con funzione di controllo dei comportamenti

viene fatta coincidere con la misurazione e la raccolta di informazioni

Convegno FARO – Astoria Palace Palermo – 30 marzo 2007
Maurizio Muraglia - CIDI

Va recuperata la dimensione intersoggettiva della valutazione. Vanno coinvolti i bambini e gli studenti (dimensione formativa).

La dimensione formativa della valutazione, attenta ai processi, alle evoluzioni, ai meccanismi di autostima può entrare in conflitto con la questione della certificazione delle competenze.

Occorre molta prudenza nell'usare il termine certificazione in relazione ad una dimensione, quella di competenza, che è fortemente processuale e richiede sguardo lungo. Se la competenza è un groviglio inestricabile di conoscenze, procedure e atteggiamenti, diventa complicato pronunciarsi in forma certificativa sul possesso di una competenza. C'è il rischio di piegare il processo di insegnamento apprendimento a logiche burocratiche e a privilegiare le prestazioni e i prodotti su quelle che Bruner chiamerebbe le narrazioni.

L'oggettività può far paura quanto la soggettività. L'oggettività rende gli adulti valutatori dei mostri. La relazione educativa si annebbia. Ancora nel linguaggio scolastico, soprattutto alle superiori, sono presenti espressioni quali “è un compito da quattro” oppure “ancora non riesce a raggiungere il sei”, come se questi numeri fossero soglie oggettive rispetto alle quali il docente può limitarsi ad osservare il movimento dello studente. Occorre lavorare molto su questa dimensione della professione docente.

In altri termini secondo noi la valutazione oggettiva è un autentico ossimoro, un'espressione in se stessa contraddittoria. Valutare è attribuire valore, significato, e questo avviene a partire da un orizzonte di attesa che appartiene ai soggetti coinvolti nel processo valutativo. L'orizzonte di attesa non può essere diverso tra chi valuta e chi è valutato. La negoziazione dell'orizzonte di attesa – tra istituti nazionali di valutazione e scuole oppure tra docenti e studenti – è fondamentale perché il processo valutativo sia sentito come elemento che contribuisce alla trasformazione positiva di ciò che si espone alla valutazione.

In conclusione. Intendersi sulle finalità e sui sistemi valoriali di riferimento e dividerli significa creare il terreno per intendersi sulla valutazione.

Noi riteniamo che le mete del sistema scolastico vadano recepite a partire dalla Costituzione e che sia gli enti che valutano il sistema, sia le scuole che compiono l'autovalutazione sia gli insegnanti che ogni giorno devono dire una parola sugli studenti e implicitamente sul proprio lavoro possano trovare nei valori costituzionali il sistema di riferimento del proprio agire valutativo.

Le tecniche, i tempi, gli spazi, le condizioni del valutare verranno dopo e di conseguenza.