

Sul filo del rasoio...

È difficile parlare (e scrivere) di valutazione

Benedetto Vertecchi
Ordinario di Teoria e Storia della Didattica, Università La Sapienza di Roma

monografia

Sommario

L'articolo esamina i differenti significati che la valutazione può assumere nei diversi contesti. E l'ambiguità, in senso anche positivo, ma sempre problematico, che la valutazione assume, anche e forse soprattutto quando è evocata come un «assoluto oggettivo». Nel dibattito sulla valutazione essa viene sovente confusa con l'assessment. Alcune questioni, in realtà, possono essere affrontate solo sul piano educativo, evitando di riprendere la vecchia e polverosa controversia sull'opportunità di usare prove strutturate. I Gesuiti e i Giansenisti hanno praticato valutazioni connesse alle proposte formative. Il contributo accenna a ciò per evidenziare gli equivoci insiti nella pretesa meritocratica, a fondamento logico-sincronico, mentre l'educazione dovrebbe proporre una logica diacronica.

Valutazione è una parola che tutti usano, e della quale, di conseguenza, si può ritenere che tutti conoscano il significato. In un certo senso, questa affermazione, nella sua banalità, è vera. Ma se ci si sofferma a considerare i significati che la parola assume nei diversi contesti in cui è utilizzata, viene da chiedersi che cosa si voglia effettivamente indicare con essa.

Nel linguaggio educativo, i significati prevalenti sono quelli di senso comune: è chiaro che cosa s'intende se si afferma che una prova di traduzione latina è stata valutata positivamente o no o se si afferma che le famiglie mostrano di apprezzare l'attività di una certa scuola. Ma proprio questi due esempi contengono i primi elementi di ambiguità dai quali ha origine quella difficoltà a parlare e scrivere di valutazione alla quale ho fatto riferimento nel titolo di queste riflessioni.

Ci può essere, infatti, un ampio consenso nel ritenere che una prova valutata positivamente consenta l'agevole prosecuzione di un percorso scolastico, così come si può concordare sul fatto che l'apprezzamento delle famiglie sull'attività di una scuola riguardi sia i livelli di apprendimento conseguiti dagli allievi, sia altri aspetti del processo educativo, come quelli che si collegano allo sviluppo dell'affettività e della socializzazione. Ma se cominciamo a chiederci in quali condizioni sia stata svolta la prova che è stata valutata positivamente, o quali aspetti dell'attività educativa siano più apprezzati dalle famiglie, è del tutto probabile che inizino a manifestarsi incertezze e contraddizioni.

Anche quando la valutazione investe aspetti dell'educazione che sembrano abbastanza definiti (come nel caso della prova di traduzione latina), l'apprezzamento positivo che avevamo ipotizzato è il risultato di una

serie di compromessi, che derivano in parte dalla sensibilità e dalla cultura di chi valuta, ma in parte anche maggiore dal prevalere nella cultura sociale di orientamenti culturali e valutativi. Inoltre, occorre chiedersi come sono stati rilevati gli aspetti della prova sulla base dei quali si è giunti a esprimere un apprezzamento positivo.

Troppo spesso, nel dibattito educativo l'attenzione si sofferma solo su quest'ultima domanda, perché è quella che consente di fornire risposte meno dense d'implicazioni interpretative. In altre lingue sarebbe addirittura possibile (almeno a prima vista) separare l'oggetto della domanda dalle questioni più generali nelle quali ci stiamo addentrando: in inglese, ad esempio, si distingue l'*assessment* (e cioè il modo di organizzare una prova e di rilevare le prestazioni fornite), dall'*evaluation*, ossia dall'espressione di un apprezzamento positivo o negativo che ha incidenza sugli atteggiamenti dei soggetti in qualche misura coinvolti nell'attività educativa. Molto del dibattito sulla valutazione ha a che fare con l'*assessment*, e non sempre ci si rende conto che al fondo dei diversi schieramenti ci sono questioni che possono essere affrontate solo sul piano educativo, se non si vuole ridurre il confronto alla polverosa controversia sull'opportunità di utilizzare prove strutturate.

Torniamo ai dubbi che abbiamo incominciato a esprimere circa l'effettivo contenuto dell'apprezzamento positivo su una prova di traduzione latina. Immaginiamo (capisco lo sforzo necessario, dati i tempi che corrono...) che l'apprendimento del latino avvenga in una delle scuole della nostra tradizione umanistica, quella di Guarino o Vittorino. Tralasciamo di rilevare che, secondo i *tecnici* che oggi governano il nostro sistema scolastico, i comportamenti di Guarino o Vittorino dovrebbero essere considerati uno spreco insensato di risorse e soffermiamoci, inve-

ce, a considerare in che modo i due maestri organizzassero la loro attività.

Le loro scuole potrebbero essere considerate come esempi di scuole a tempo pieno (pienissimo, poiché impegnava tutta la giornata), ma con un numero limitato di lezioni, in gran parte dedicate alla lettura e al commento dei classici. Il resto del tempo era occupato in attività piacevoli e in discussioni, che avevano lo scopo di dare seguito a ciò che era stato letto e su cui si era riflettuto. Per Guarino o Vittorino non avrebbe avuto molto senso sottoporre ai loro scolari un breve testo da volgere, con un impegno che si sarebbe dovuto protrarre per più ore, in un'altra lingua. I profili degli allievi venivano assumendo caratteristiche in grado di rivelare l'efficacia dell'educazione di cui fruivano.

Se ipotizzassimo ora di trasferirci in un collegio di Gesuiti, troveremmo che quegli apprendimenti che per Guarino o Vittorino costituivano una sintesi di esperienze di vita sono stati trasformati in insiemi organizzati da acquisire in modo sistematico. Non è un caso che buona parte del repertorio di esercizi (e di prove di valutazione) che si è affermato nello sviluppo storico dell'educazione in Europa sia nato nel quadro di principi e regole organizzative così efficacemente enunciati nella *Ratio atque institutio studiorum*. La prova di traduzione latina acquistava un senso preciso. E, a ben riflettere, non si trattava solo di riscontrare il livello di capacità raggiunto nel tradurre, ma anche di far emergere gli elementi di convergenza fra un modo di apprendere e uno di comportarsi: in altre parole, tra apprendimento e cultura. Che cosa, di preciso, avrebbe orientato in una direzione positiva l'apprezzamento di una prova? Si sarebbe trattato di un apprezzamento solo determinato dalla competenza dimostrata, o da tanti altri fattori, spesso difficili da individuare e, soprattutto, da separare? E se invece che in un collegio gesuita

ci fossimo trovati a Port Royal, in una *petite école* nella quale l'attributo non era solo una rivendicazione morale, che cosa ci sarebbe aspettati di verificare attraverso una prova di traduzione latina?

Il fatto è che il dibattito sulla valutazione, in Italia e fuori d'Italia, da qualche decennio è del tutto soffocato da considerazioni che con l'educazione non hanno molto a che vedere e, anzi, sono in evidente contraddizione con essa. Non vengono poste domande che potrebbero essere imbarazzanti, e si preferisce ridurre il confronto ai requisiti formali delle prove alle quali si ricorre per rilevare le informazioni.

Si è venuta affermando una casta di *esperti* (funzionari, politici, ricercatori improvvisati, opinionisti) per i quali trovare risposte alle questioni sulle quali ci stiamo soffermando è una perdita di tempo, perché tutta l'enfasi è rivolta a ottimizzare un certo numero di indicatori statistici. Nel dibattito internazionale una spinta nella direzione indicata è stata data soprattutto dalle linee interpretative per la valutazione elaborate dall'OCSE (si veda la serie degli annuari *Education at a Glance*).

In Italia (purtroppo non è una novità) troppi sedicenti esperti (che ora amano presentarsi come *tecnici*) si sono limitati, e si limitano, a riportare alcuni aspetti del dibattito internazionale, il più delle volte senza che si sia assistito ad alcun serio tentativo di comprensione. Proprio gli atteggiamenti che si sono affermati fra i *tecnici* in relazione alla linea valutativa dell'OCSE dimostrano la scarsa consapevolezza circa le questioni sulle quali si pretende di discettare.

Politici ed esperti di contorno hanno fatto a gara nel richiamare i dati delle rilevazioni internazionali per piegarli a sostegno di una ridefinizione del sistema scolastico che incroci una strumentazione modernizzata (tipo OCSE) con cascami ideologici capaci di sollecitare il consenso di un pubblico

nostalgico. Non hanno tenuto conto che la logica delle rilevazioni OCSE risponde a un disegno interpretativo orientato alla definizione di fattori per lo sviluppo economico e che le interpretazioni dei dati che perseguono questo intento sono fundamentalmente di tipo *sincronico*.

In altre parole, si tiene conto di tutto ciò che, nel breve periodo, può essere considerato coerente con le esigenze di sviluppo dei sistemi produttivi dei Paesi industrializzati. È una logica in evidente contrasto con l'educazione, che acquista significato nel lungo periodo: quella dell'educazione è, dunque, una logica *diacronica*. L'attività educativa che si svolge nella prima parte della vita avrà effetti, e potrà quindi essere interpretata, nel seguito di essa. Si dovrebbe anche riflettere sul fatto che un tale carattere diacronico delle interpretazioni educative risulta sempre più evidente se si tiene conto del ritmo incalzante dei cambiamenti nella conoscenza e nella società, nonché della crescente speranza di vita di chi oggi incomincia il percorso dell'istruzione formale.

È una modernizzazione marginale quella che si esprime attraverso scelte che si limitano a considerare gli effetti a breve termine dell'educazione. Ed è un espediente ideologico quello che qualifica come *meritocratico* il successo considerato all'interno d'interpretazioni sincroniche. Le scelte valutative, scarsamente in possesso di elementi interpretativi e ormai — in Italia — superate anche dal punto di vista delle procedure e dello strumentario, sono coerenti con la subalternità che la cultura dell'educazione subisce nei confronti di altri ambiti della vita sociale, e in particolare dalla cosiddetta *cultura organizzativa* (in altre parole, il modello che si è affermato è quello della gestione delle aziende).

Le scuole sono state valutate con modelli ricalcati dal mondo produttivo (come quelli ISO) e si è accreditata una nozione del *sistema*

educativo che potremmo definire *diminuita*, nel senso che esclude tutto ciò che non risulta riconducibile a indicatori la cui rilevanza si manifesta nel breve periodo. La conseguenza di un dibattito strabico, com'è quello sulla valutazione quando il profilo degli allievi nel lungo periodo non costituisce il riferimento principale, è il progressivo attenuarsi della rilevanza che la conoscenza assume nel sistema dell'educazione formale.

Dicevamo, all'inizio di queste riflessioni, che le famiglie esprimono un apprezzamento sull'attività delle scuole: ma che cosa sono indotte a valutare oggi? Certo non la qualità culturale, che risulta mortificata da ossessioni normative che si gabellano per autonomia. Nell'apprezzamento finiscono quindi con il prevalere gli aspetti di servizio. Non solo. All'ossessione normativa, alla modernizzazione di facciata, alle riprese nostalgiche finisce con il corrispondere uno stile espositivo che

non lascia margini al dubbio, alla riflessione, al confronto.

Stuart Mill non avrebbe potuto non sorprendersi nel constatare come le proposizioni che compongono il linguaggio valutativo siano prevalentemente fondate su induzioni per conferma, del tutto refrattarie al principio di contraddizione. I richiami nostalgici sono un modo per proporre induzioni *per enumerationem simplicem*, la cui validità non sopporta il manifestarsi di *instantiae contradictoriae*.

Parlare e scrivere di valutazione è sempre più rischioso. Se si è consapevoli dello sviluppo della conoscenza educativa non si può che accentuare la prudenza delle affermazioni, sia che il discorso sia condotto in termini dialettici, sia che si faccia ricorso a simbologie matematico-statistiche. E la prudenza vuole che l'ambito dei riferimenti si ampli, in senso spaziale e temporale. È, più o meno, il contrario di ciò che sta avvenendo.

Abstract

The article examines the different meanings which evaluation can assume in the various contexts. And the ambiguity that evaluation assumes, also in a positive sense, but always problematic, also and perhaps above all when it is evoked as an «absolute objective». In the debate on evaluation it is frequently confused with assessment. In actual fact, some matters can only be addressed on the educational plain, while avoiding a return to the old and dusty dispute concerning the expediency of using structured tests. The Jesuits and the Jansenists practised evaluations associated with educational proposals. The article mentions this aspect to highlight the misinterpretations inherent in the meritocratic claim, with a logic-synchronic foundation, whereas education should propose a diachronic logic.