

Valutazione, conoscenza, processi decisionali. Dibattito

EVALUATION, KNOWLEDGE,
DECISION-MAKING PROCESSES. DEBATE

Gaetano Domenici* - Pietro Lucisano**

gaetano.domenici@uniroma3.it
pietro.lucisano@uniroma1.it

Ad ogni fine anno scolastico, ritualmente, i problemi della valutazione degli apprendimenti, compiuta anche attraverso le prove di esame, emergono con piena forza tanto da suscitare l'interesse dei mezzi di comunicazione di massa, vecchi e nuovi. Quest'anno, in Italia, l'attenzione dei più è stata suscitata dal rifiuto di alcune scuole di somministrare ai loro studenti le prove oggettive elaborate dall'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione).

In generale, purtroppo, tutti quelli che hanno avuto una qualche esperienza scolastica o universitaria, e a maggior ragione i giornalisti, esprimono facilmente i loro «giudizi valutativi sulla valutazione degli apprendimenti come delle

* Già docente di Docimologia e Metodologia della Ricerca Educativa presso l'Università «Sapienza» di Roma, e direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e del Dipartimento di Studi dei Processi Formativi Culturali e Interculturali nella Società Contemporanea dell'Università «Roma Tre», è attualmente ordinario di Didattica Generale e Pedagogia Speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione, della quale è preside, presso lo stesso ateneo. È stato membro delle Commissioni nazionali per la *Riforma dei criteri valutativi nella scuola dell'obbligo* (1996) e per la elaborazione delle nuove *Indicazioni per il curricolo nella scuola dai tre ai quattordici anni* (2007). In riferimento all'ambito valutativo, ha tra l'altro coordinato: con M. Laeng (1979-1980), un'indagine sul *Profitto scolastico nelle scuole secondarie superiori sperimentali italiane*; con M. Barbagli, M. Laeng, A. Parisi, L. Pescia e A. Zuliani (1988-1989), una ricerca sulle *Conoscenze dei diplomati delle scuole italiane*; un PRIN (Progetti di Ricerca di Interesse Nazionale) 2006-2008, su *Valutazione e autovalutazione nei processi formativi e-learning*. Nel quadriennio 2005-2008 è stato presidente della SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica). Tra i suoi lavori in campo valutativo e didattico si segnalano in particolare: *Manuale della valutazione scolastica*, 21ª edizione 2010, e *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, 17ª edizione 2009, editi entrambi da Laterza, Roma - Bari.

** Ordinario di Pedagogia Sperimentale, presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione e della Formazione, presso l'Università degli Studi di Roma «Sapienza»,

strutture» che, per quanto non fondati sul piano scientifico, circolano però insistentemente fino a influenzare i decisori politici. Così, a seconda del momento «storico», della diffusione dei mezzi di informazione, dell'autorevolezza massmediologica dei giornalisti e della forza di attrazione delle singole questioni problematiche, vengono compiute analisi, diagnosi, prognosi e prospettate terapie che volta a volta finiscono con l'apparire all'opinione pubblica, come le migliori. Pareri più solidamente informati potrebbero invece evitare il susseguirsi di mode che impediscono, persino ai ministri della pubblica istruzione, di fondare le loro scelte su basi di dati e conoscenze affidabili, e a chi opera nelle strutture formative di ri-elaborare e diffondere una vera e propria cultura della valutazione.

Accade, così, che anche se la ricerca docimologica è ormai molto avanzata, talune soluzioni politiche dei problemi valutativi vengano adottate e messe in atto più per il loro valore simbolico che per il loro impatto sulla cultura e la pratica della valutazione nelle e delle strutture educative.

Con qualche piccola differenza di grado la questione si presenta con forti analogie anche quando l'oggetto valutativo diventa la ricerca e la didattica universitaria, il singolo ricercatore o le particolari strutture di ricerca a livello nazionale.

Il particolare rilievo che le questioni valutative rivestono nei processi di formazione e di ricerca, ha indotto il Comitato di redazione di ECPS Journal, ad aprire un dibattito sulla valutazione, a partire da questo numero.

Data la coerenza, soprattutto in questo momento, dei problemi valutativi scolastici, i primi due interventi, le note introduttive i cui contenuti sono stati più e più volte trattati da chi scrive, e l'articolo di Piero Lucisano, hanno come questione specifica di attenzione la valutazione, appunto, in ambito scolastico.

G. D.

coordinatore del dottorato di ricerca in Pedagogia Sperimentale. Si è occupato di ricerca sulla valutazione dei sistemi formativi, sulla dispersione scolastica e sull'economia dell'istruzione. Coordinatore nazionale delle Indagini IEA *Written composition* (1980) e *Reading literacy* (1991). Si è occupato di problemi di rilevazione della comprensione della lettura e di leggibilità, ha costruito e tarato, insieme a M. E. Piemontese, un indice di leggibilità per la lingua italiana (GULPEASE). Come assessore regionale a Scuola, Formazione e Politiche per il Lavoro nella Regione Lazio, ha predisposto e portato ad approvazione le leggi sull'imprenditoria giovanile LR 29/96, sul prestito d'onore LR 19/99 e sui servizi per l'impiego LR 38/98. Dal 2005 è stato prima prorettore e poi delegato a «Diritto allo studio, orientamento e politiche per gli studenti», dell'Università «Sapienza». Dal febbraio 2009 è vicepresidente della SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica). È direttore scientifico di SOUL (Sistema Orientamento Università Lavoro), un progetto che realizza un sistema integrato per il placement e la gestione dei tirocini, gestito dalle Università statali del Lazio. Tra i suoi lavori in campo metodologico si segnala in particolare il manuale *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, 7ª edizione 2010, Carocci, Roma.

1. LA VALUTAZIONE COME PROCESSO DI ATTRIBUZIONE DI VALORE E COME RISORSA – NOTA DI APERTURA

(di Gaetano Domenici)

L'attività valutativa, per quanto complessa e articolata, *precede, accompagna e segue* soprattutto le azioni umane finalizzate, ma anche quelle più disinteressate, ed entrambe, come si sa, caratterizzano peculiarmente i processi formativi scolastici. Gli esiti conoscitivi cui si perviene con il suo progressivo svolgimento orientano infatti l'agire indirizzandolo verso direzioni e traguardi desiderati. Ben lontana dal rappresentare solo l'espressione di un giudizio, peraltro considerato definitivo, come a livello di senso comune erroneamente si crede, l'attività valutativa si esplica attraverso una serie articolata di operazioni tra esse distinte ma reciprocamente connesse, tutte di grande rilievo, anche, se non soprattutto, sul piano formativo. Per cominciare, l'operazione di *attribuzione di valore a fatti, dati, procedure, eventi o a talune loro qualità, in relazione agli scopi che colui che «valuta» vuole perseguire*: un fatto ritenuto positivo o negativo in un contesto e in relazione a certe finalità può non essere considerato tale in ambienti differenti, in presenza di altri vincoli e in vista di ben altri obiettivi. Con un sistema esplicito di «classificazione» o discriminazione degli eventi e/o degli oggetti da valutare diventa più facile promuovere volta a volta quelli ritenuti favorevoli ed evitare o inibire quelli considerati controproducenti nei processi di formazione. Disporre di un tale sistema, per quanto empiricamente definito, aumenta la capacità modificativa del contesto, rende possibile sottoporre a vaglio critico le scelte didattico-valutative così da accrescere le competenze professionali individuali e di gruppo dei docenti. Se i «programmi nazionali di insegnamento» per molti versi rappresentano complessivamente il valore attribuito ai diversi aspetti procedurali e di risultato delle attività educative scolastiche nelle differenti fasce formative, e il POF (Piano dell'Offerta Formativa) quello riferito ad ogni unità scolastica, sono i singoli docenti o gruppi di loro a *ri-orientare*, pur in un quadro generale ed esplicito di riferimento, la definizione del valore dato a questo o quell'aspetto dei processi formativi scolastici a livello di classe.

1.1. *Strumenti e rilevazione dei dati e valutativi*

Coerentemente con la precedente operazione, vi è poi quella che rimanda alla *rilevazione* – diretta o indiretta, durante lo svolgimento dell'azione formativa o in momenti specifici ad essa dedicati – *delle informazioni e dei dati valutativi* ritenuti di particolare rilievo, attraverso l'impiego di quegli strumenti, tra i tanti possibili, reputati più adatti alle necessità, perciò coe-

renti con le differenziate funzioni didattico-valutative. Gli strumenti di rilevazione da impiegarsi possono essere i più diversi e a differente grado di formalizzazione proprio perché l'affidabilità dei dati raccolti deriva in gran parte dalla loro coerenza con le ragioni e gli «oggetti» della verifica; con le caratteristiche degli allievi; con la logica dei materiali e dei processi di apprendimento. Le informazioni cui si perviene attraverso le rilevazioni e l'analisi critica dei dati – siano qualitativi che quantitativi – possono effettivamente abbassare l'ambiguità interpretativa dei problemi incontrati; chiarire meglio gli elementi costitutivi del contesto, talvolta persino contribuire a costruirlo; offrire indizi per far approfondire questioni complesse o mal poste, in definitiva possono far meglio strutturare il quadro conoscitivo a disposizione dei principali attori del processo di istruzione. Per tale ragione l'impiego di strumenti per l'osservazione sistematica o quantitativa, per l'osservazione non sistematica o esperienziale o qualitativa (diari, diari di bordo, racconti di vita); l'uso di prove oggettive e prove semistrutturate e così elencando e più in generale l'impiego di sistemi di rilevazione e memorizzazione dei dati valutativi verranno decisi volta a volta in piena autonomia professionale dagli insegnanti ma sempre in stretta relazione con le differenziate ragioni della didattica.

1.2. *Attribuzione di significato ai dati valutativi*

Nelle macrodecisioni (per il governo dell'intero sistema educativo, delle unità scolastiche e dei processi di insegnamento-apprendimento) come nelle tante microdecisioni che docenti e allievi assumono più o meno consapevolmente ogni giorno, il livello di *pertinenza* e di *efficacia* delle azioni che in conseguenza di esse si intraprendono, quindi il grado della loro *adeguatezza al contesto* e alle necessità effettivamente emerse, la loro *coerenza con gli obiettivi di fatto perseguiti*, e in ultima analisi il loro successo educativo, dipendono non solo dall'affidabilità dei dati e delle informazioni raccolte, ma anche e soprattutto dalla capacità di connetterli, interrogarli e farli «dialogare» tra loro.

La messa in relazione dei dati così assunti può far emergere finalmente, perciò, quella rete di significati, quel sistema di relazioni tra dati, fattori e variabili sulla cui base solamente diviene possibile ri-adattare, a seconda dei momenti, tattiche e strategie formative, contribuendo a rendere la proposta educativa sempre adeguata e significativa per ogni allievo e nel contempo coerente con gli obiettivi perseguiti e a indirizzare verso il miglioramento della qualità dell'istruzione. La valutazione attua così pienamente la sua rilevante funzione formativa.

1.3. Restituzione e discussione dei dati valutativi

La «restituzione» dei dati valutativi agli allievi costituisce senza dubbio l'operazione più importante, delicata e densa di conseguenze educative di tutta la complessa attività valutativa. In assenza di questo «momento» altamente formativo o con una eccessiva riduzione del tempo e delle energie ad esso dedicati, la valutazione non ha senso se non quello della mera fiscalizzazione selettiva delle prestazioni degli studenti. *A seconda dei casi, la «restituzione» dei dati valutativi può avvenire durante lo svolgimento (quando, in forma laboratoriale o in laboratorio, prevale la dimensione dell'imparare facendo) o subito dopo il termine delle differenti attività. La scelta sarà compiuta evitando che l'informazione di ritorno data all'allievo inibisca in qualche modo il processo di apprendimento o di affioramento della consapevolezza delle proprie strategie cognitive, emotive e motivazionali.* La «restituzione» altro non è che riflessione, soprattutto «a freddo», sui punti forti e critici d'ognuno; discussione argomentata circa le più probabili concause degli esiti registrati; individuazione delle migliori vie da seguire per avvicinarsi ai traguardi desiderati. *La valutazione, indicando e suggerendo positivamente a ciascuno direzioni e azioni di sviluppo adeguate; sostenendo l'impegno cognitivo e il coinvolgimento emotivo dell'allievo, si fa di fatto, in questa fase, «pro-attiva».*

Gran parte della ricostruzione, comunicazione e condivisione dell'esperienza educativa dei docenti, così come quella degli allievi, deriva dai processi di memorizzazione e di conservazione di particolari dati valutativi sintetici e/o analitici.

La documentazione sistematica delle attività formative e dei loro esiti facilita la riflessività individuale e di gruppo permettendo l'attivazione di procedure di analisi critica e di eventuale modifica delle finalità, dei criteri, delle metodologie e degli strumenti valutativi impiegati, della loro adeguatezza alle differenti funzioni della didattica e della valutazione nei particolari contesti operativi. La registrazione e la documentazione relative allo sviluppo degli apprendimenti e delle competenze degli allievi possono avvenire impiegando i più diversi strumenti, dal libretto al dossier personale dell'allievo fino al portfolio, purché in grado di agevolare interventi di maggiore qualificazione degli ulteriori processi di formazione.

1.4. Autonomia scolastica e valutazione

L'eccessiva variabilità del prodotto culturale scolastico tra aree geografiche, tra centro e periferia dei grandi agglomerati urbani e persino tra gli allievi di un medesimo istituto, e di una stessa classe, permane ancora oggi, nonostante

l'autonomia, come una delle costanti del nostro sistema, così come hanno fatto registrare tutte le indagini sui risultati formativi della scuola italiana svolte fino ad oggi dalla fine degli anni Sessanta, perpetuando forme inaccettabili di iniquità, perché dovute non al demerito o alla casualità delle dotazioni individuali, bensì alla casualità del luogo di nascita e della scuola frequentata.

L'istituto dell'autonomia è stato invece e giustamente inteso come il mezzo principe per far tendere la scuola alla promozione, nel breve termine, del pieno successo formativo di ciascuno e di tutti gli allievi di ognuna e di tutte le unità scolastiche del Paese. È con un'autonomia ben interpretata e governata che può aver luogo la messa in atto di quel delicato, ma decisivo processo – per quanto apparentemente contraddittorio – di valorizzazione delle diversità inter e intraindividuali; inter e intrascolastiche nonché inter e intraterritoriali per promuovere in tutti i fruitori della formazione una più elevata base conoscitiva comune su cui solamente è possibile innestare una differenziazione non più legata alla casualità del luogo di nascita e della scuola frequentata, meno discriminativa sul piano sociale e perciò più equa.

L'autonomia va intesa, perciò, come via per poter raccordare i processi formativi formali alle caratteristiche peculiari individuali e a quelle del contesto socio-culturale territoriale specifico di riferimento, poiché è tale operazione di individualizzazione della proposta didattica che può generare il successo educativo diffuso.

Se dunque l'istruzione promossa nella popolazione studentesca rappresenta il prodotto principale della scuola, è con essa che va parametrato ogni elemento costitutivo della sua struttura e delle sue parti, della sua organizzazione culturale e didattica, quando si voglia valutarne il contributo qualitativo che apporta al conseguimento intenzionale e condiviso dello scopo per cui la scuola esiste.

L'autonomia può rendere perciò possibile, con le scelte di ogni scuola e pur sempre nel quadro dei vincoli nazionali, l'adeguamento di ogni proposta di istruzione tanto alle caratteristiche di ogni contesto socio-economico-culturale e di chi deve apprendere, quanto e contemporaneamente alle finalità sociali dell'istruzione, cioè al profilo culturale, definito e atteso, della popolazione in uscita dai diversi livelli e gradi di scuola. Un adeguamento di ogni proposta, in estrema sintesi, sia ai traguardi di istruzione e formazione nazionali, sia a quelli della quota parte locale dei curricoli. Essa, di fatto, viene a rappresentare il tramite per innalzare processi e prodotti dell'istruzione.

Alla luce di quanto è stato appena detto, inferire funzioni, criteri, procedure e strumenti utili per la valutazione non dovrebbe esser complicato.

Va comunque chiarito immediatamente che, se può aversi un apparato, un sistema o modello di valutazione scolastica modernissimo e razionale in una struttura e in un contesto tradizionali e persino regressivi, non è vero il contrario. Non può assolutamente darsi, infatti, autonomia intelligente in

senso letterale, senza l'impiego di un apparato, un sistema o modello di valutazione modernissimi, cioè scientificamente fondati e democraticamente accettabili.

Ma occorre che i dati valutativi siano affidabili, capaci cioè di rispecchiare di fatto la situazione che vogliono rappresentare, e che non mutino di significato complessivo a seconda di chi li abbia raccolti o li diffonda. Solo così diventa possibile, anzi abbastanza agevole, far esercitare ad ognuno, ai pur differenti livelli di responsabilità, in primis ai dirigenti scolastici, una *leadership* effettiva, cioè le funzioni di *indirizzo, attuazione, gestione, controllo e modifica* del proprio e/o dell'altrui operato, ovvero di ognuna e delle differenti azioni e attività che hanno luogo nella e per la struttura educativa.

L'alta qualità dei processi si ha tra l'altro quando tutte le attività, persino quelle apparentemente «stravaganti», magari di apertura sperimentale al nuovo, risultino sempre e consapevolmente orientate allo scopo formale interno ed esterno perseguito dall'unità scolastica e dal sistema nel suo complesso (perseguimento degli standard di istituto e della piena attuazione del POF, e delle finalità storico-sociali della scuola, ovvero degli standard di apprendimento nazionali e locali).

La coincidenza e/o lo scarto dell'esito delle varie scelte compiute, delle relative azioni e attività dai risultati attesi e persino, nei momenti delle macrodecisioni, dal profilo culturale in uscita dell'allievo che si è delineato, offrono informazioni preziose sul grado di legame tra quelle scelte, i corrispettivi processi di attuazione, monitoraggio e controllo, da una parte e gli effetti prodotti. *Queste informazioni abbassano di molto il livello di ambiguità interpretativa dei problemi, mettono tutti in grado di porre in discussione criticamente idee e conoscenze che si credevano valide e affidabile, di «suggerire» comunque direzioni e interventi complessivi e/o specifici e articolati di miglioramento.* Per esempio, la comunicazione, alle scuole di provenienza degli allievi di una prima classe, dei risultati delle rilevazioni d'ingresso offre un quadro informativo sullo scarto tra requisiti d'accesso previsti nella programmazione curricolare e del POF da quella scuola e le conoscenze realmente fatte raggiungere in uscita dalle scuole di provenienza, permettendo all'una e alle altre di *provvedere autonomamente* alla regolazione delle proprie decisioni, su solide basi conoscitive.

1.5. Valutazione e cultura della valutazione

Con le dovute differenziazioni sia di peso e di potere dei diversi attori, sia di strumenti utilizzabili, la metodologia rimane la stessa tanto che si operi per la valutazione del micro, quanto del meso e del macrosistema formativo, cioè a

livello di singolo gruppo di allievi o di classe; di istituto; del sistema scolastico nel suo complesso o delle sue articolazioni orizzontali e verticali.

Grammatica e sintassi della valutazione scientificamente fondata e democraticamente accettabile sono regole formali che non cambiano col mutare dei livelli di riferimento. Si evolvono come ogni sapere e ogni linguaggio, anche se l'uso che della valutazione si può fare dipende forse più di ogni altra pratica dalle scelte politiche. Una solida cultura valutativa critica, adatta quelle regole generali ai contesti e alle situazioni, si evolve non già inseguendo questa o quella moda, questa o quella proposta occasionale anche quando sia ministeriale (si pensi al portfolio delle competenze), ma permette di leggere e interpretare con più dati informativi a propria disposizione gli eventi educativi scolastici, offre maggiori strumenti di analisi e di intervento.

Utilità, praticabilità, appropriatezza, accuratezza della valutazione; condivisione degli scopi e degli usi che di essa si faranno, così come la condivisione delle procedure, dei criteri e degli strumenti che verranno impiegati, ma anche degli oneri che in qualche modo essa comporta, e conoscenza dei benefici che possono ricavarsi, sono elementi costitutivi di un sistema o modello valutativo che non può essere assolutamente sottostimato o non considerato senza che ne venga compromessa la sua affidabilità e credibilità.

Va detto, comunque, che se la valutazione di sistema ha come scopo quello di conoscere tanto la coerenza del suo impianto con le finalità consolidate ed emergenti socialmente assegnategli quanto la sua produttività culturale, così da offrire elementi conoscitivi utili – seppur differenziati nella forma comunicativa adottata – all'opinione pubblica e ai decisori politici per giudicare e strutturare le rispettive decisioni, e la valutazione del mesosistema, nella duplice forma dell'etero e dell'autovalutazione d'istituto, ha come obiettivo quello di permettere l'analisi della struttura organizzativo-didattica nel suo insieme e di ogni suo elemento costitutivo o attività svolta, traguardandoli e commisurandoli al valore formativo aggiunto prodotto, è a livello di microsistema che gli effetti delle valutazioni compiute agli altri due livelli (e la loro qualità) vanno a condensarsi per produrre il loro impatto più significativo. In assenza dei dati conoscitivi relativi agli esiti delle valutazioni condotte agli altri due livelli, docenti e allievi opereranno in quello splendido isolamento che produce, come tutti sanno, i mille differenti risultati, non certo su una alta base comune, ma rispecchianti gli altrettanti contesti socio-culturali di appartenenza.

Di questi problemi si discute in Italia ormai da un trentennio, ma solo o quasi tra addetti ai lavori e un limitato numero di docenti.

Quali fattori, e di che natura, hanno impedito e impediscono, allora, la costruzione progressiva di una diffusa cultura critica della valutazione, dal

momento che i dati di fatto fanno registrare quasi esclusivamente l'affermarsi pendolare di mode valutative che fondano le loro caratteristiche sul solo senso comune o sulle altalenanti imposizioni legislative?

È da queste considerazioni che è sorta la necessità di aprire un più serrato dibattito sui problemi della valutazione.

2. LA SINDROME DEL FIGLIO DELL'UOMO (SFU)

(di Pietro Lucisano)

Noi studiosi delle scienze sociali faremo bene a tenere a freno la nostra brama di controllare questo mondo che comprendiamo in modo così imperfetto. Non dovremmo consentire a questa nostra comprensione imperfetta di alimentare l'ansia e di aumentare così il bisogno di esercitare il controllo. I nostri studi dovrebbero essere invece ispirati a un principio più antico ma oggi poco onorato: la curiosità per il mondo di cui facciamo parte. Il premio di questo impegno non è il potere, ma la bellezza. (Bateson, G. [1972]. *Steps to an ecology of mind* [trad. it., *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1977])

La lettura di molti documenti sul sistema formativo scolastico e universitario fa supporre che si stia diffondendo, tra coloro che sono chiamati a dare indirizzi e a guidare queste organizzazioni e tra coloro che sono chiamati a rendere certi questi indirizzi tramite la ricerca, una nuova sindrome che potremo chiamare sindrome del *Figlio dell'uomo* (SFU).

A differenza di quanto può apparire a un lettore inesperto, *Figlio dell'uomo* è un modo per indicare un individuo di natura divina. Questa espressione è stata attribuita a Gesù di Nazareth nelle occasioni in cui ha voluto affermare con forza di essere il Messia. L'espressione *Figlio dell'uomo* rimanda ai testi del profeta Daniele, al libro di Enoch etiope e, più recentemente, alla testimonianza di Matteo: «Ora, quando il Figlio dell'uomo verrà nella sua gloria con tutti i santi angeli, allora si siederà sul trono della sua gloria. E tutte le genti saranno radunate davanti a lui; ed egli separerà gli uni dagli altri, come il pastore separa le pecore dai capri. E metterà le pecore alla sua destra e i capri alla sinistra»¹.

¹ Per approfondire il tema si veda il capitolo su *Gesù Figlio dell'uomo*, in Cullman, 1958.

Ora avviene che molti individui, senza aspettare la fine dei tempi, si sentano investiti dalla missione di separare la pecore dai capri, i buoni dai cattivi, il bene dal male. Tale affezione si presenta come una variante del più diffuso *peccato originale* che, come è noto, porta i pazienti a percepirsi come Assoluto riferimento della realtà che li circonda; come si usa dire in forma metaforica a sentirsi Dio, tuttavia, la maggior parte degli uomini e delle donne affetti da questa malattia si limitano a lamentarsi del mondo e a dire come lo farebbero funzionare loro, senza dar seguito a queste fantasie.

La SFU, invece, accentua la dimensione della tensione ad agire assumendo il ruolo di giudice per far funzionare finalmente le cose. Assunto che le cose, come vanno, vanno male, il valutatore cerca di individuare i colpevoli, colpiti i quali, presume notevoli miglioramenti. Questa soluzione viene percepita dal valutatore, come semplice, fortemente innovativa e foriera di una nuova efficienza e di notevoli risparmi di spesa. Le vittime di questa affezione tendono, inoltre, a pensare che il fatto di avere individuato una così semplice e innovativa soluzione, li investa di una grande responsabilità sociale e da quel momento tutto ciò che fanno è inteso come un sacrificio di cui la collettività deve essere grata. Questa tensione apocalittica li porta a considerare che la fretta del fine giustifichi i mezzi².

Trattandosi di una patologia, la sindrome non fa distinzioni ideologiche, così che è diffusa a destra e a sinistra, in misura sempre maggiore di quanto ci si potrebbe aspettare³, tuttavia, acquisisce forme particolarmente virulente nelle persone che presentano un pensiero semplice, dicotomico, senza gradazioni di grigio. Persone convinte che sia possibile definire aspetti della vicenda umana sulla base di categorie astratte e regolarle poi sulla base di un impianto razionalistico dedotto dalle definizioni elaborate. Persone convinte che le conclusioni a cui arriva la conoscenza che costruiscono abbiano valore assoluto. Non di rado i sintomi della SFU si presentano accanto all'entusiasmo per avere acquisito nuove tecnologie che ispirano la possibilità di maggiore controllo sulla realtà: «Finalmente abbiamo mezzi per capire quali scuole funzionano bene e quali no». «Attraverso l'analisi del valore aggiunto possiamo distinguere i professori capaci da quelli incapaci»⁴.

² Solo questo spiega il fatto che da dieci anni l'INVALSI non riesca a tarare le prove da somministrare un anno prima come richiede la comunità scientifica. Ogni volta non c'è tempo di fare le cose bene anche se sono tanti anni che si procede allo stesso modo.

³ Dal saggio di Cipolla (1988) apprendiamo alcune leggi fondamentali, sia pure esposte in modo divertente. La prima, a cui faccio riferimento, postula che si possa sottostimare la presenza di alcune categorie di persone.

⁴ La ricerca sull'efficacia e poi sul valore aggiunto è un esempio di come, in relazione allo scopo, gli strumenti che vengono generati possono operare in modo estremamente virtuoso o massimamente abietto; per un esame serio dello stato dell'arte vd. Corsini, 2010.

I soggetti affetti da questa sindrome ritengono di poter asserire proposizioni non giustificate da alcuna evidenza come corredo alle loro teorie, che, tuttavia, presentano illustrate da numeri e tabelle come se questo ne aumentasse la verità.

L'idea che i buoni devono essere premiati per la loro condotta e i cattivi puniti, cammina accanto a tutti i percorsi sapienziali di buon senso, ma è contestata invece dalla cosiddetta Alta Sapienza (*Giobbe, Ecclesiaste*)⁵. In tempi recenti questa idea è stata assunta dagli economisti liberisti, convinti che eliminando le regole, il Mercato, avrebbe premiato i buoni e punito i cattivi già nella vita terrena. L'evidenza del fatto che il mercato premi i farabutti e punisca i risparmiatori, non ha aiutato a capire. Come coloro che hanno fissato la data della fine del mondo per una data prossima, al superamento della data in questione, non si ravvedono, ma rinviando a nuova data l'evento, così i teorici del Mercato, visto che l'applicazione del loro modello all'economia sta provocando solo crisi di dimensioni sempre più consistenti, hanno pensato di riproporre le loro ricette all'educazione: il nome del rimedio è *cultura della valutazione*.

La diffusione di questa cultura della valutazione negli ambienti ministeriali è stata notevole e sembra dovuta alla assenza di anticorpi e alla difficoltà di confutare in modo sperimentale le sciocchezze asserite. Da tempo, del resto, gli studiosi di educazione sono stati emarginati dal sistema di governo della scuola e dell'università⁶. Ora, invece, di valutazione scolastica si occupano soprattutto economisti, con la collaborazione di statistici e di qualche scienziato generico. In realtà agli economisti è stato chiesto soprattutto di giustificare la necessità di fare economia ed essi interpretano con rigore questa missione.

Colpiti dalla SFU alternano a ragionamenti su numeri un linguaggio apocalittico che poco ha a vedere con i problemi di cui si parla (ad esempio Checchi, Ichino e Vittadini sentono il bisogno di fondare le loro proposte su «tre pilastri portanti», come una casa costruita sulla roccia, Abravanel ha *Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*), e al tempo stesso questi autori propongono scenari apocalittici se non verranno assunte le soluzioni proposte⁷. La percezione che hanno è di lavorare al servizio della collettività, ma i modelli di valutazione utilizzati escludono, per impotenza, la chiamata in causa delle responsabilità

⁵ In *Giobbe* si contesta l'idea che il merito o il demerito siano ragione della condizione umana, nell'*Ecclesiaste* l'idea che la saggezza comporti necessariamente vantaggi.

⁶ Va ammesso che anche questi studiosi hanno trovato grandi difficoltà nel rapportarsi al Ministero e alla politica, tuttavia il rapporto costante con la realtà scolastica aveva consentito di accompagnare le discussioni e i cambiamenti nel sistema scolastico con riflessioni e ricerche di qualche utilità.

⁷ Checchi, Ichino, & Vittadini, 2008; Abravanel, 2008.

sovraordinate dando luogo ad un particolare sistema che assume come fisso il ruolo di chi viene valutato colpevole⁸.

Nelle pagine seguenti cercheremo di definire alcuni elementi che è necessario tenere in considerazione se si vuole cercare di capire i problemi della scuola e aiutare la scuola, gli studenti e le loro famiglie.

2.1. Perché lo fai?

Io ho passato una vita a costruire test e a misurare e a scrivere di queste cose anche in termini molto tecnici, anni a ruminare dati⁹. La ricerca è, in sostanza, un lavoro di questo tipo. Scrivendo il mio primo libro, rimasi molto colpito da questa considerazione di Kaplan (1964):

Troppo spesso, ci chiediamo come misurare qualcosa senza affrontare la questione di che cosa potremmo fare con le misure una volta ottenute. Noi vogliamo sapere come, senza porci il problema del perché. Io spero di poter dire senza irriverenza: «cercate prima ciò che serve ai vostri bisogni e tutte le altre cose vi saranno date di conseguenza».

Mi colpiva perché da ricercatore spesso ho lavorato sul *come* con rigore, curiosità e se vogliamo anche un po' di inventiva, ma da quando il *perché* ha fatto irruzione nelle mie riflessioni, non riesco a non avere incertezze.

Perché lo fai? A cosa serve? Per aiutare i ragazzi a crescere o per difendere la disciplina, il sacro fuoco del saputo? Lo fai per fare ottenere una buona posizione alla tua scuola? Lo fai perché ti piace, quando valuti ti senti qualcuno. Come lo fai e perché lo fai sono due domande che riguardano la stessa questione. Dewey ci ha insegnato che mezzi e fini sono in sostanza un *continuum* e, dunque, mezzi e fini hanno la stessa natura¹⁰.

Illich richiama alla nostra attenzione il fatto che Aristotele considerasse la causa da quattro diverse prospettive: la *causa efficiens* cioè l'origine, il

⁸ Recentemente un ministro italiano, prendendo un treno dal Sud, ha scoperto che le Ferrovie dello Stato, al Sud non funzionano (le carrozze sono quelle dismesse dal Nord, i binari pure, ecc.), ne ha indotto che la responsabilità è delle regioni del Sud.

⁹ Chi volesse approfondire le considerazioni tecniche che ho avuto modo di svolgere sulle recenti conduzioni dell'INVALSI può vedere Lucisano, 2003. Chi invece volesse comprendere come è possibile un progetto di valutazione cooperativa può vedere Lucisano, 2010.

¹⁰ Dewey, in *Teoria della valutazione*, delinea il progetto di una valutazione intesa non solo al giudicare quanto a dare valore all'esperienza umana. In questo lavoro viene approfondita l'idea che mezzi e fini costituiscano un *continuum* e che per costruire una teoria della valutazione sia necessario tenere in considerazione i contesti da cui sorgono bisogni e propositi, i mezzi, i fini e i risultati delle azioni intraprese.

motivo di un evento, la *causa materialis* che si riferisce alle caratteristiche sostanziali degli elementi in gioco, la *causa formalis* che si riferisce a ciò che in una cosa è in potenza e che ne condiziona lo sviluppo, e la *causa finalis* che fa sì che le cose abbiano un fine, un obiettivo.

«All'inizio del XIII secolo la *causa efficiens*, l'unica delle quattro cause aristoteliche che ancora chiamiamo causa, ebbe, potremo dire, un figliastro. La categoria della *causa efficiens* sviluppò una nuova sottocategoria chiamata *causa instrumentalis*, che era una causa priva di intenzione» (Illich, 2005, p. 59)¹¹. La tecnologia fa sua questa separazione, che consente di eliminare la responsabilità delle azioni condotte e di spostare la responsabilità sullo strumento.

Così la professoressa chiamata in causa da Don Milani registrava fedelmente gli esiti delle sue interrogazioni e non poteva in alcun modo considerare di essere complice di un sistema che attraverso la scuola rubava ai figli dei poveri anche il piacere di pensare. Lei usava uno strumento, l'interrogazione, e registrava le risposte; se avesse avuto un test, avrebbe ancor meglio potuto motivare a quel prete insistente che lei faceva solo il suo dovere.

Invece, forse, l'idea aristotelica di causa ci aiuta meglio a capire che cosa avviene, ogni strumento porta in sé l'animo di chi lo muove, è il fine che anima la mano che agisce e la spada che ferisce, la domanda e lo sguardo di disapprovazione. Sono i fini, sono i mezzi o è il loro combinato disposto a costruire quella che Benvenuto (2011) chiama la scuola *diseguale*?

L'inganno della separazione tra animo e strumento viene anticipato dal più astuto degli Achei, quando a Polifemo che gli chiede il suo nome, risponde di chiamarsi Nessuno. Così che, quando il Ciclope ferito chiama in aiuto i suoi fratelli, e questi chiedono da chi fosse stato accecato, non può che rispondere: *Nessuno*.

2.2. *Nessuno mi ha accecato*

Noi sappiamo che per insegnare è necessario conoscere ciò che gli studenti sanno e continuiamo a fare test su ciò che gli studenti non sanno (cosa che peraltro conosciamo senza l'ausilio di prove) solo perché non ci interessa insegnare, ci interessa valutare.

Così, accecati dalla necessità di valutare, possiamo sostenere a cuor leggero che *Nessuno* impedisce agli studenti di accedere ai corsi di laurea che preferiscono: c'è solo un test di ingresso. *Nessuno* è responsabile del fatto che

¹¹ Il testo, *I fiumi a nord del futuro*, è una sorta di testamento spirituale di Ivan Illich; viene raccolto e pubblicato da David Cayley, qualche anno dopo la morte di Illich (1926-2002).

la maggior parte di questi test sia mal fatta (poco validi e poco attendibili), di fatto quasi *Nessuno* di quelli che li fanno ha la competenza per farli, *Nessuno* li firma, *Nessuno* si chiede perché vengano generalmente corretti e analizzati con una procedura che dagli anni Ottanta non viene più usata in ricerca.

E se un test «oggettivo» dice che non sei adatto a studiare, *Nessuno* ti spiega come è uscito il responso, ma tu potresti immaginare di non essere adatto. Se questo responso contrasta con tutte le diagnosi di orientamento che avevi ricevuto: *Nessuno* può far niente. Ma anche *Nessuno* ha rimorsi. *Nessuno* guarda in faccia i ragazzi che vedono le liste. Se sono figli di papà, ci penseranno i papà a consolarli, gli altri ..., mica possiamo occuparci di tutti.

La serietà della procedura è tuttavia oggetto di attento esame, il rituale è rigorosissimo, la sorveglianza è oggetto di dibattiti sulla stampa, non importa se le prove sono fatte male e corrette peggio, sono misure e con questo la discussione è chiusa.

Ciò che è sottoposto a esame è soprattutto la forma, il processo, il processo è garanzia di serietà, di rigore, deve essere quello che hanno pensato i tanti risparmiatori che sono stati truffati da società e da banche tutte certificate ISO*qualche*cosa.

La cosa che stupisce è che ci si preoccupa della forma, ma non del mezzo, almeno di quella parte del mezzo che conserva un poco di natura del fine, cioè della prova. Nella sua tesi di dottorato Flavia Di Donato (2008) esamina le prove di accesso di un discreto numero di corsi di laurea della «Sapienza». Sottopone le prove a item analisi e ne considera la validità e la affidabilità. Per l'esame della validità intervista anche i colleghi che avevano costruito le prove. Il risultato è sconsolante. La maggior parte delle prove presentava problemi di affidabilità, tutte presentavano problemi di validità, cioè quello che veniva chiesto aveva poco a che fare con ciò che si intendeva misurare.

2.3. *Chi da i voti a chi*

Ma c'è una sostanza nel rapporto tra un maestro e uno scolaro, tra un giudicante e un giudicato, una sostanza umana, fatta di sguardi, di palpitazioni di una continua reinterpretazione della norma, in relazione allo scopo, di un adeguamento del voto al voto, alla speranza che si ripone, all'incoraggiamento, e anche alla punizione.

Il rapporto con lo studente è un rapporto complesso e richiede di mettersi in gioco, gli insegnanti lo fanno. In ognuno di questi rapporti c'è un prima. La storia di ciascuno di noi, il momento che si vive, le emozioni che ci muovono, le condizioni in cui si lavora. La necessità di una giustizia

che ripari i torti della storia, a meno di non voler rendere ancora più vera la provocazione di Zenone nella storia della corsa tra Achille più veloce e la tartaruga, invertendo l'ordine dei competitori e dando ad Achille un buon vantaggio. In fondo l'economia va così: i Paesi ricchi partono in vantaggio e diventano a ogni intervallo sempre più ricchi. Forse gli economisti vogliono una scuola che assomigli all'economia. Questo viene accuratamente registrato da ricerche di rilievo come il PISA che, nel rapporto 2009, ci dice che «Il background familiare influenza il successo nei percorsi educativi e la scuola sembra spesso rinforzare questo effetto. Anche se le basse prestazioni nelle scuole non sono automaticamente frutto di un contesto sociale svantaggiato, il background socioeconomico dello studente e le scuole sembrano avere una forte influenza sulle prestazioni» (OECD, 2010, p. 13). La ricerca seria offre indicazioni, il PISA da oltre dieci anni: ascoltiamo e cerchiamo di capire.

Ma torniamo ai voti e passiamo all'università. Vedete, l'università fino al 1990 era rimasta fuori dal dibattito sulla valutazione che si è invece sviluppata nella scuola. Questo dibattito con il contributo dei pedagogisti aveva affrontato molte delle tematiche connesse al voto: la sua soggettività, la sua incidenza sulla motivazione, il limite di sintetizzare in un unico indicatore situazioni complesse¹².

All'università il dibattito è ricominciato da capo: secondo un vecchio principio educativo, quello della *tabula rasa*, si prendono dei nuovi consulenti, senza nessuna ricerca bibliografica, senza un lavoro di rassegna su quanto era emerso precedentemente. Per ottenere questo risultato è stato sufficiente riunire commissioni di esperti che erano sì esperti, ma di altre discipline. Così sia per la valutazione dell'efficacia dei corsi di laurea sia per la valutazione della ricerca scientifica si è subito fatto ricorso a soluzioni semplici, quelle da bar dello sport, che avevano il solo difetto di essere state sperimentate e di non aver funzionato. Qual è la funzione dell'università? Promuovere. Dunque un indicatore è il numero delle promozioni. Qual è il principale problema dell'università italiana: il dilatarsi dei tempi. Semplice, dunque la velocità di percorso è il secondo indicatore. A che serve l'università? A trovare lavoro. Semplice, dunque il terzo indicatore è dato dal tipo di occupazione trovato. Che cosa manca nelle università? Attrezzature e laboratori. Semplice. È così che un'università privata che promuove per contratto i suoi iscritti, che pagano molto e sono figli di ricchi e che dunque trovano

¹² Vorrei ricordare i lavori di Egle Becchi, Luigi Calonghi, Maria Corda Costa, Gaetano Domenici, Mario Gattullo, Mauro Laeng, Roberto Maragliano, Lydia Tornatore, Benedetto Vertecchi e Aldo Visalberghi.

lavoro per mezzo di papà alla faccia del merito, diventa la prima università del mondo.

Il merito, quello vero, è terra di *Nessuno*. Alcuni anni fa sono incappato nell'errore di consigliare due ragazzi che a mio parere manifestavano vocazioni diverse a proseguire nel dottorato di ricerca. Ma:

- un buon dottorato deve avere molta richiesta di partecipazione;
- tra questa i docenti selezioneranno i migliori;
- se non ci sono bravi tra i partecipanti, il dottorato non ha sufficiente attrattiva;
- se i bravi non vengono selezionati, i docenti non sono adeguati;
- se gli studenti sono bravi, debbono addottorarsi in tempo e pubblicare molto;
- gli esiti occupazionali dei dottori concorrono alla valutazione del dottorato.

Ne consegue che, se si vuole mantenere il proprio dottorato di ricerca, bisogna prendere i ragazzi che capitano e poi promuoverli prima dottori e poi comunque accademici, magari associandoli nelle pubblicazioni.

Così, mentre si parla di merito, si insegna a soprassedere, a promuovere tutti, pronti tuttavia a mettere sotto accusa i docenti perché promuovono senza insegnare¹³.

Non diversamente funziona il sistema di valutazione delle università che però ha la possibilità di considerare anche i risultati della ricerca. Domenici (2010) dedica a questo argomento un attento editoriale della rivista *Educational Cultural and Psychological Studies* esprimendo preoccupazione per «un quadro che va via via delineandosi con inimmaginabili contraddizioni».

E come si procede a considerare i risultati della ricerca? Anche in questo caso il problema è un problema di misura. Si misura il numero di pubblicazioni che il docente ha fatto. Poi si misura la serietà delle riviste in cui ha pubblicato. Nel valutare le riviste si considera la loro regolarità di uscita, il numero di stranieri nel comitato scientifico, il fatto che gli articoli siano sottoposti a referaggio, il fatto che ci siano un certo numero di pubblicazioni di stranieri. Il sistema di valutazione non legge gli articoli e i saggi, in fondo lo fanno i *referee*, dunque gli articoli almeno una volta vengono letti.

¹³ Chomsky ci propone un interessante decalogo per difendersi dall'informazione che imbroglia. Il testo merita di essere letto interamente, sembra, tuttavia, rilevante per il nostro ragionamento il punto 9: «Far credere all'individuo di essere esclusivamente lui il responsabile della proprie disgrazie a causa di insufficiente intelligenza, capacità o sforzo. In tal modo, anziché ribellarsi contro il sistema economico, l'individuo si auto svaluta e si sente in colpa, cosa che crea a sua volta uno stato di depressione di cui uno degli effetti è l'inibizione ad agire. E senza azione non c'è rivoluzione!», in sostanza un sistema che costringe comunque a sbagliare e che mette tutti gli attori nel ruolo di colpevoli.

2.4. La norma è la regola

Per evitare qualsiasi forma di soggettivismo in tutte queste valutazioni si ricorre a misure. Del resto la misura è una procedura garantita da un accordo tra esperti che la mette alla prova da qualsiasi soggettivismo: la misura è scientifica, la misura si riferisce a un modello concordato, a una norma.

E qui emerge una seconda caratteristica del giudice-educatore, quella di voler realizzare un sistema in cui tutti devono essere costruiti in modo uniforme. Ricordate i Pink Floyd? Nell'indimenticabile *The wall*, in cui, con sullo sfondo la critica alla Guerra, si propone un'immagine della scuola che costruisce i ragazzi per farli diventare carne da macello, in modo che diventino mattoni per un muro. Mattoni tutti uguali.

Per il valutatore i ragazzi devono crescere tutti uguali, del resto se sono mattoni per un muro, o capitale umano o risorse immateriali, ciò che va bandito è la differenza. Per far questo servono strumenti rapidi per uno screening veloce: i test INVALSI.

I test INVALSI sono l'ideale per queste finalità. Si sottopongono tutte le scuole e tutti gli studenti a queste prove, ovviamente non molto ben fatte, e coloro che sono sotto soglia vengono additati e presto forse saranno puniti. Così gli insegnanti sottopongono i loro studenti a una specifica preparazione per rispondere ai test INVALSI. Si stampano libretti da sottoporre ai ragazzi. Ci si forma il giudizio sulle scuole sulla base di come si collocano sotto la campana degli esiti delle prove INVALSI: normale, più che normale, meno che normale.

Una scuola funziona in base al lavoro del suo dirigente e dei suoi insegnanti. Il dirigente è su più scuole e non è ubiqou. I docenti devono coprire le assenze, hanno classi più numerose e input contraddittori dal sistema centrale. Il territorio ha poche risorse. La scuola è sgarrupata. L'utenza viene da ambienti in difficoltà. Il POF prevedeva l'approfondimento di arte e geografia. Le risorse per attività sono state cancellate.

Le classi vanno male ai test INVALSI. La scuola sarà dunque penalizzata. «E poi hanno pure avuto tre lavagne dei miracoli». Ci si chiede se il problema è l'INVALSI o il Ministero, i ricercatori dell'INVALSI fanno del loro meglio, ma obbediscono al Ministero. Il Ministero vuole usare i dati per gli incentivi alle scuole. Non so. Le prove sono insufficienti, i questionari per rilevare i dati socio-economici sono fatti male, il sistema di rilevazione fa acqua¹⁴. Se ci sono

¹⁴ Non si tratta di valutare, ma di cercare di capire perché ricercatori preparati producano un rapporto, in cui si possono vedere in testo e in grafico confronti tra popolazioni diverse a cui sono stati somministrati test diversi, i dati sono presentati come percentuali di risposte esatte ai test, nei grafici le barre o i punti riferiti a prove o popolazioni diverse sono uniti come si trattasse di andamenti. Bisogna trattare bene i dati, e così anche insegnanti e studenti.

persone competenti, intervengano. Se non possono farlo, non si dispiacciono se noi diciamo quello che loro possono solo pensare.

2.5. *Dal giudicare al comprendere*

Proviamo ora a proporre in modo costruttivo un cammino di educazione possibile. Questo si basa sulla ricerca della comprensione del mondo di cui siamo parte e dei nostri compagni di strada. Una comprensione che, lontano dal voler essere assoluta, è solo un tentativo di cercare un accordo tra ciò che io vedo, tocco, ascolto, annuso, assaggio, sento e provo e le risposte che ricevo da cose, piante, animali (e tra questi persone). Una comprensione che, dunque, è in costante rapporto con la realtà, che la considera con curiosità, ne avverte l'imprevedibilità. Una comprensione che sa fare ricorso a modelli, ma sa anche che i modelli sono strumenti della nostra mente e non cede la responsabilità del proprio, sia pure provvisorio, giudizio.

Se comprendere è qualcosa che si realizza insieme, se il linguaggio che di questo insieme è uno degli strumenti costitutivi, è anche costitutivo della nostra identità, allora dobbiamo cercare di comprendere senza fare sconti.

E, tuttavia, ogni volta che cerchiamo di definire una verità ci rendiamo conto che questa può essere affermata solo se vengono accettati alcuni assunti o se vengono rimossi.

Ogni ragazzo è un mondo che va scoperto e di ciascuno che incontriamo come educatori abbiamo la responsabilità. Non ha nulla a che vedere con l'essere impiegati in una fabbrica di mattoni tutti uguali. Lì la mattina timbri il cartellino, poi scarti i pezzi che non sono conformi e, se non si adeguano, li boccia. Invece abbiamo la possibilità di capire insieme a Gianni, di capire con Gianni, di entrare nel suo mondo, di scoprire i suoi talenti, di incoraggiarlo a valorizzarli, questi incoraggiamenti sono voti e misure. Le misure aiutano a capire dove ci si trova, i voti dove si vuole arrivare, ma poi alla fine conta ciò che Gianni capisce, dove vuole lui arrivare e come ritiene di poter essere felice.

Questa comprensione consente di andare al di là delle condizioni, che non consentirebbero di lavorare, di considerare anche con un po' di benevolenza il ministro che taglia i fondi per le aule e i suoi valutatori che verificano che le aule non sono in ordine e tagliano ancora i fondi per le aule per poi tagliare gli orari e forse le aule *tout court*, che non essendoci più, non saranno non in regola. Volete che un vecchio stolto, che una giovane avvocatessa di

Se è per la fretta imponiamo la calma. L'efficienza non è necessariamente utile e neanche bene (SNV, 2010).

provincia, a cui si deve volere bene perché la vita non è stata generosa con loro (lui è così solo che paga per avere compagnia, lei non sa quello che fa), ci privino dello sforzo e del piacere di cercare di comprendere Gianni, ci privino del piacere di condividere con i giovani quello che abbiamo capito e di capire i giovani?

No, bisogna sforzarsi di comprendere e di far crescere il numero di coloro che alla comprensione si appassionano. La scuola è etimologicamente passione, dunque quello che dobbiamo fare è portare avanti una scuola di comprensione al posto della proposta scuola di valutazione.

Nella scuola di comprensione ciò che è interessante cercare di mettere a fuoco sono le diversità. Si tratta di un percorso di conoscenza opposto a quello che cerca di mettere a fuoco le uguaglianze e di dare fuoco alle diversità. Nella scuola di comprensione ogni alunno può contribuire con la sua unicità, e dalla sua unicità, a costruire un sapere comune e liberamente, cioè volentieri condiviso. Se un ragazzo ama leggere potrà leggere tutto il tempo che vuole, e se ama far di conto lo incoraggeremo a contare. Il contrario di ciò che oggi si fa scoraggiando le passioni e incoraggiando la normalità.

Una scuola aperta al mondo del lavoro che vada a visitare le fabbriche, i campi, gli uffici, perché i ragazzi vedano quanto c'è di sano e di insano e si proponcano di cambiare. Se lo proponcano quando sono ancora in grado di considerare anormali la ripetizione coatta, l'obbedienza senza ragione.

2.6. Provare a comprendere

Allora la nostra possibilità è nel divertirci a comprendere.

Si comprende con la testa e con il cuore, la comprensione è un processo che muove dalla passione per l'altro, dalla capacità di imitare e riprodurre al nostro interno i suoi sentimenti, il suo piacere, il suo dolore. La comprensione è educazione, perché è il luogo in cui si incontrano docente e discente, e condividono e ampliano la loro capacità di condividere.

Non c'è il problema e la sua giusta soluzione, ma ci sono tanti diversi problemi concreti che dobbiamo cercare di comprendere e affrontare insieme a volte risolvendoli, a volte adattandoci a convivervi.

E tuttavia è necessario superare il modello in cui il docente non può mai essere superato dal discente. In questa prospettiva potrebbe essere utile verificare la utilizzabilità (anche per dimostrare di non avere pregiudizi nei confronti dell'economia) dell'applicazione all'educazione della teoria della decrescita, «a rigore bisognerebbe parlare sul piano teorico, piuttosto che di decrescita, di accrescita, come si parla di ateismo. La decrescita è un progetto politico nel senso forte del termine, quello della costruzione al Nord

come al Sud, di società conviviali, autonome ed ecome» (Latouche, 2010, p. 105)¹⁵.

Benjamin propone qualcosa di simile nella sua lettera (non)pedagogica all'amico Sholem dove utilizza per l'educazione la metafora dell'onda che si rovescia¹⁶.

Solo se il docente accetta e comprende la propria decrescita, il proprio rovesciarsi, può promuovere la crescita del discente. Tutto il contrario di quella crescita senza tempo che viene proposta come educazione permanente sottoponendo gli anziani ad esercizi defatiganti e senza prospettive.

Ma l'uscita da questa situazione risiede in un'educazione che, una volta per tutte, non avrà la pretesa di convertire, ma di divertire, anzi di divertirsi insieme docenti e discenti, e costruire insieme nuove forme di cambiamento o di adattamento, di ricerca quantitativa e qualitativa, con la capacità di cogliere in profondità i problemi, di dare valore alle situazioni e alle persone, di gioire del nuovo. Divertire e diverso poi hanno la stessa radice.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abравanel, R. (2008). *Meritocrazia. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*. Milano: Garzanti.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Balantine (trad. it., Milano: Adelphi).
- Benvenuto, G. (a cura di). (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Checchi, D., Ichino, A., & Vittadini, G. (2008). *Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole: finalità e aspetti metodologici*, Proposta preparata per l'INVALSI, 04/12/2008.

¹⁵ Rimane di grande interesse il discorso che l'economista francese Serge Latouche propone sull'economia della decrescita e in particolare merita attenzione per il nostro discorso il volume *Pour sortir de la société de Consommation* (2010). In particolare si consiglia la lettura del capitolo «Spirito del dono, economia della felicità e decrescita».

¹⁶ Così ad esempio Benjamin parla dell'educazione: «Chi non ha imparato non può educare, poiché non vede in quale punto è solo, e dunque comprende a sua maniera la tradizione e insegnando la rende comunicabile. Il sapere diventa tramandabile solo in colui che lo ha concepito come tramandato e che diventa libero in una maniera incredibile. A questo proposito penso all'origine metafisica della barzelletta del Talmud. La dottrina è un mare ondosso, ma per l'onda (se la prendiamo come immagine dell'uomo) tutto sta nell'abbandonarsi al suo movimento, così da salire e rovesciarsi spumeggiando. Questa inaudita libertà del rovesciarsi è l'educazione, in senso stretto: della lezione, dove la tradizione diventa visibile e libera, si rovescia sotto l'impulso della sua pienezza di vita» (Sholem & Adorno, 1966, pp. 32-33).

- Cipolla, C. M. (1988). *Allegro ma non troppo*. Bologna: Il Mulino.
- Cullmann, O. (1946). *Cristo e il tempo. La concezione del tempo e della storia nel Cristianesimo primitivo*. Bologna: Dehoniane.
- Cullmann, O. (1958). *Die Christologie des Neuen Testament* (trad. it., Bologna: Il Mulino).
- Corsini, C. (2010). L'impiego del Valore Aggiunto nella valutazione dell'efficacia scolastica. Problemi e prospettive. In G. Domenici & R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 605-615). Roma: Monolite.
- Dewey, J. (1939). Theory of valuation. In A. Hickman Larry (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953: The electronic edition, The later works*, Vol. 13. Charlottesville, VA: InteLex Corp. (trad. it., Firenze: La Nuova Italia).
- Di Donato, F. (2008). *Gli accessi all'università: ricerca sulla validità delle prove di selezione di alcuni corsi di laurea triennale della Sapienza Università di Roma*. Roma: Nuova Cultura.
- Domenici, G. (2010). Valutazione della ricerca, procedure e distribuzione delle risorse / Research Evaluation, Procedures and Resource Distribution. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(2), 9-24.
- Kaplan, A. (1964). *The conduct of Enquiry: Methodology for behavioral science*. San Francisco: Chandler.
- Illich, I. (2005). *The rivers North of the Future. The Testament of Ivan Illich as told to David Cayley*. Toronto: Anansi Press (trad. it., Macerata: Quodlibet).
- Latouche, S. (2010). *Pour sortir de la société de Consommation*. Paris: (Les) Liens qui libèrent (trad. it., Bologna: Il Mulino).
- Lucisano, P. (2003). Validità e affidabilità delle pratiche valutative: a proposito del Progetto Pilota 2. *Cadmo*, 11(2), 37-56.
- Lucisano, P. (2010). *Fini e strumenti della valutazione di sistema*. In E. Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Franco Angeli.
- OECD PISA (2009). *Results: Overcoming social background*, Vol. 2.
- SNV – SERVIZIO NAZIONALE DI VALUTAZIONE (2010). *Rilevazione degli apprendimenti a.s. 2009/2010, Parte I e II, INVALSI*. Roma: INVALSI.
- Sholem, G. G., & Adorno, T. W. (a cura di). (1966). *Benjamin. Lettere 1913-1940* (trad. it., Torino: Einaudi).