

Alle radici di un nuovo paradigma della valutazione: il concetto di “riconoscimento”

Simona Butò¹,

¹Docente di Matematica e scienze nella scuola secondaria di primo grado “San Carlo Borromeo” – Invernigo (CO)

Abstract: The aim of the following work is to suggest the possibility of a new standard in which integrate the meaning of ‘evaluation’, in school. The analysis of the concept of recognition, as the cornerstone in modern philosophy from Kant to Ricoeur, joins the philosophy of complexity, as stated by Morin, in order to define the borders of a new epistemological field where evaluation always goes beyond measurement.

Keywords: evaluation, recognition, philosophy

Riassunto: Il presente lavoro è volto a proporre un possibile nuovo paradigma all’interno del quale inserire l’azione di ciò che è ‘valutare’, nella scuola. L’analisi del concetto di riconoscimento, proprio della filosofia moderna da Kant a Ricoeur, si unisce alla filosofia della complessità, espressa da Morin, allo scopo di definire i confini di un nuovo terreno epistemologico nel quale la valutazione ecceda sempre la misurazione.

Parole Chiave: valutazione, riconoscimento, filosofia

1. Introduzione

Con l’evidente crisi educativa a tutto tondo (Glucksmann, 2010) - prima ancora che del sistema di istruzione e formazione - in Italia ci stiamo confrontando da anni, ben prima che il Covid-19 allungasse la sua mano sulla scuola e imponesse forme di didattica a distanza i cui effetti stiamo valutando ancor oggi. Affermare che l’intero apparato - dalla scuola dell’infanzia fino all’università - stia patendo i colpi di una qualche forma di inadeguatezza, mi sembra fin troppo ovvio. Penso tuttavia che si possa - e si debba - partire dall’osservazione dell’esteso disagio giovanile per riflettere onestamente su noi stessi come professionisti dell’educazione.

L’ambito nel quale la voce del mondo studentesco si sta alzando con maggior intensità per chiamare alla riflessione è sicuramente quello della valutazione. Gancitano e Colamedici (2018) rilevano la limitazione imposta alle esistenze di ognuno da una loro interpretazione in termini puramente performativi. La disaffezione che giovani e giovanissimi spesso manifestano ed esprimono nei confronti della scuola - e, per esteso, nei confronti dell’impegno verso la conoscenza - conduce a percentuali di dispersione

scolastica drammatiche.

Eppure l'azione del valutare è implicita in qualsiasi relazione educativa, anche non strettamente scolastica. Quando due soggetti sono coinvolti in una proficua dinamica relazionale reciproca, non possono fare a meno di manifestare se stesso all'altro attraverso l'espressione di un giudizio. Lo chiamerei il livello imprescindibile del percorso valutativo. Vi sono tuttavia livelli successivi, che si rivelano necessari poiché siamo anche - oltre ad essere individui - dei docenti. E perciò è doveroso interrogarsi sulla particolare area della valutazione che deriva - e viene espressa - dalla misurazione, ma non si esaurisce in essa.

2. L'eccedenza nella valutazione: quel che misurazione non è

Da docente, mi è sempre interessata quell'eccedenza, quello spazio lasciato dalla misurazione a beneficio di 'altro' (sì, ma cosa?) e che trova luogo anch'esso entro l'orizzonte della valutazione. Io penso che in questo spazio vuoto (vuoto di misurazione, perché privo di misurabilità), in questo silenzio, nella nostra - umana? epocale? - incapacità di animarlo e di viverlo, risieda la causa dell'inadeguatezza percepita di cui scrivevo sopra. Che è oggi una inadeguatezza, a ben pensarci, condivisa dal sistema scolastico con altre realtà (persino più ampie) della società, quella lavorativa in primis. Penso che dobbiamo innanzitutto fare pace con questo aspetto: all'interno dell'azione del valutare non può esserci che l'individuo, anzi, gli individui. Ci siamo noi che valutiamo e c'è l'altro che viene valutato da noi (ma che contemporaneamente esercita una reazione uguale e contraria su di noi). La metafora fisica del principio di azione-reazione mi sembra che descriva perfettamente l'essenza della relazione educativa.

È proprio per questa ragione che voglio escludere l'area della misurazione da queste riflessioni. Trovo molto più interessante - e corrispondente alle esigenze dell'Uomo nell'era della post-modernità - procedere lungo il sentiero di quell'imperscrutabilità e irriducibilità che risiedono nelle altre due aree del territorio della valutazione: a) quella della 'relazione umana' (è quel non misurabile 'altro', a cui facevo riferimento prima) e b) quella della descrizione e comunicazione dell'esito di una prova (con voti numerici? con un giudizio? con una scala di livelli?).

Nel presente lavoro mi soffermerò ad indagare aspetti e indicatori della valutazione in quegli spazi che sono esterni alla misurabilità, senza soffermarmi ancora sulla questione

della descrizione-comunicazione del giudizio originato.

Per definizione, una misurazione chiede infatti l'esistenza di indicatori chiari, ed è questa la ragione per la quale una porzione di quello spazio vuoto - mancante di indicatori standard o modellizzabili - potrebbe essere assegnata al cosiddetto 'impegno' dello studente. Non misurabile, ma sicuramente valutabile. Ritengo però che sancire lo spazio eccedente esclusivamente - ed anche in modo un po' affrettato - in termini di 'impegno' non renda giustizia allo studente e alla costruzione di apprendimento che si svolge insieme a lui.

Quando il docente valuta un lavoro, tiene dentro di sé tutte le dimensioni citate: lo spazio più interno della misurazione, dove vige il rapporto di corrispondenza che verificiamo tra il lavoro da valutare ed alcuni indicatori prestabiliti; lo spazio intermedio di silenzio (che è poi quello della relazione umana, in senso più manifesto); lo spazio esterno della descrizione.

3. Reale e realtà nella valutazione: verso la necessità di un riconoscimento

Io credo che la proporzione tra i diversi spazi sia quanto più difficilmente riusciamo a chiarire o chiedere a noi stessi, nel momento in cui valutiamo, e la ragione della (a volte) assoluta mancanza di comunicazione con gli studenti. Prendendo in prestito un concetto filosofico, mi sembra di poter dire che se la misurazione è la realtà, la valutazione è il reale.

Reale è tutto ciò che eccede, che sfugge ad una banale osservazione e misurazione. Ma è anche tutto ciò che ci chiama, che ci interroga e che esige - eticamente - la nostra presa di posizione. Trovo interessantissima l'analogia tra l'analisi che mi accingo a compiere e quella portata avanti da Philippe Forest riguardo al genere letterario del romanzo (Forest, 2003): se la scrittura - da Céline a Joyce, da Artaud a Houellebecq - è andata in cerca dell'indicibile, ovvero del reale, perché non dovrebbe essere questa la prospettiva anche della scuola contemporanea, post-moderna? Una scuola nella quale gli anfratti (indicibili) all'interno del singolo studente, dei suoi singoli apprendimenti persino, siano essi stessi ciò che di più importante vi sia da valutare, riconoscere e comunicare?

Proprio per questo motivo mi sento di chiamare in causa il termine e il concetto filosofico di 'riconoscimento' (Ricoeur, 2005). La filosofa e docente Angélique Del Rey - la cui attività di saggistica coinvolge da anni lo schema del lavoro e dell'istruzione - ricorda che

“contro la visione manageriale del lavoro, per cui l’obiettivo di chiunque nella vita sarebbe, come per un’impresa, essere più competitivo, guadagnare più soldi ed esercitare più potere, una corrente contemporanea della sociologia del lavoro (ripresa anche da alcuni responsabili delle risorse umane) vede il riconoscimento del lavoro come uno degli elementi chiave della retribuzione” (Del Rey, 2018, 172). Spostandosi nell’ambito scolastico, la retribuzione può essere considerata la valutazione che noi ‘offriamo’ agli studenti? La suggestione che Del Rey offre nei suoi lavori e che trovo cruciale dal nostro punto di osservazione (quello scolastico) è che il riconoscimento è soprattutto (oltre ad essere frutto dell’intersoggettività) qualcosa di oggettivo. Questo ci rimanda alla teoria del lavoro affermata da Hegel, secondo la quale il riconoscimento è “un moto della coscienza che, attraverso la trasformazione che produce nelle cose, si sente ‘a casa nel mondo’” (Del Rey, 2018, 173). A me sembra che, attualmente, pochi adulti e ancor meno studenti si sentano ‘a casa nel mondo’. È proprio questo che mi fa riflettere sul fatto che, alla base dell’inadeguatezza percepita, vi sia un problema di riconoscimento.

Ma come affrontare, nella concretezza, l’esigenza di riconoscimento?

Tentare di rispondere a questa domanda coincide, a mio avviso, con il desiderio di esplorare quel terreno spoglio che sta tra la misurazione e il confine della valutazione. Questo implica un (ri)mettersi in gioco come professionisti ma soprattutto un voler mettere in discussione l’idea di ciò che è valore del soggetto. Cito un recente intervento di Paola Frassinetti, Sottosegretaria di Stato per l’Istruzione e il Merito, allo scopo di sottolineare quale sia il punto cruciale del discutere.

“La scuola non deve spingere e non spinge verso una competizione esasperata, ma non può eludere il voto e il compito stesso della scuola che è valutare le capacità nell’apprendimento. I ragazzi saranno valutati nell’arco di tutta la loro vita, sul lavoro, negli esami professionali, il mondo li fuori sa essere spietato e l’ostacolo non va aggirato”. Forse sarebbe il caso di chiedersi se questo stile valutativo-tra-virgolette - che, perlomeno a detta del mondo giovanile (Piarulli, Landini Saba, Spano, 2021), sembra tenere in conto solo l’area della misurazione - sia davvero destinato a declinarsi per un futuro indeterminato su tutti i rami del vivere sociale (quando già le scelte nelle politiche scolastiche italiane degli ultimi vent’anni si sono orientate in direzione parzialmente contraria). Inoltre, sarebbe il caso

Forse innanzitutto - di chiedersi se tale e tanta ‘valutazione’ (più che altro, misurazione)

sia adeguata ad un soggetto umano del XXI secolo.

4. L'imperscrutabile e l'irriducibile: non si può dire fin dove arriva il sé

Voglio partire da molto lontano. Da Plotino, fondatore del neoplatonismo. Lo cito per un concetto che egli introdusse nella filosofia e che trovo attinente all'idea di eccedenza della quale scrivevo sopra. L'Uno di Plotino è la prima figura dell'imperscrutabile, in filosofia, il quale non può essere oggetto di visione, nemmeno intellettuale. Anche se - in quanto docente non stiamo andando 'alla ricerca del principio ultimo' della realtà, penso che sia interessante - ed anche un po' rivoluzionario, sì - ricordarci che non si può dire fin dove arriva il sé. Potremmo obiettare che, nell'ambito dell'istruzione, non possiamo certo arrenderci al concetto di imperscrutabile. Il fulcro della nostra attività è proprio quello di scrutare nelle pieghe degli apprendimenti, di misurarne l'efficacia.

Escludendo la necessità di sottolineare l'evidenza dell'impossibilità - tutta umana - di abbracciare completamente qualsiasi realtà (evidenza con la quale facciamo i conti tutti i giorni), metterei in luce il concetto di valutazione come azione necessaria ma complessa. L'irriducibilità non è afferente alla misurazione in sé (assumo che i nostri strumenti di misurazione siano efficaci e correttamente calibrati): la docimologia indaga da più di un secolo in questo ambito. Utilizzando la metafora che ho esposto sopra, tuttavia, gli altri due ambiti della valutazione (che ho tripartito in misurazione-'altro'-descrizione) risultano pienamente preda dell'imperscrutabile. Eppure, l'intero terreno - quello della valutazione - a noi docenti è chiesto di padroneggiare. Come possiamo risolvere questa apparente aporia?

5. **Alla ricerca di una nuova oggettività: lo studio dei sistemi complessi**

L'obiezione citata in precedenza potremmo tradurla in un dubbio circa l'oggettività della valutazione. Ma le valutazioni possono essere oggettive? Di più... devono esserlo? Per quanto riguarda la misurazione, non ci sono dubbi, eppure c'è molto altro che sfugge alla possibilità di una oggettività, se essa è intesa come manifestazione dell'attività misurativa (più avanti vedremo che è possibile un'altra forma di oggettività).

Del resto, A. Bobbio e C. Scurati (2008) affermano che nessuna valutazione, seppur ancorata ai migliori criteri di scientificità, sarà mai oggettiva. Essa, infatti, si basa su un elemento ideale costruito da un soggetto e su un elemento fattuale che, in realtà, viene

selezionato dallo stesso soggetto.

Né dovremmo - credo - stupirci o scandalizzarci di questo, seguendo l'affermazione del filosofo tedesco Wilhelm Dilthey. Agli albori del Novecento, egli formalizzò la differenza tra la razionalità delle scienze della natura (una razionalità dimostrativa) e quella delle scienze sociali (una razionalità interpretativa).

Perché citare Dilthey? Semplicemente perché penso che sia mio dovere - di individuo come di professionista - andare alla ricerca dei frammenti nelle diverse possibili interpretazioni che la Storia ci ha fornito riguardo ad un determinato contesto. Al netto dell'aver superato un concorso, dell'aver frequentato le SSIS oppure i tfa, dell'esserci (a volte) nauseati di nozioni, resta il fatto che a ognuno viene chiesto di comprendere le ragioni sulle quali poggia l'agire.

Conoscere il dettaglio dei decreti del Ministero dell'Istruzione spesso non è sufficiente. Rischieremmo, infatti, di avere una visione troppo limitata al presente, all'attuale.

Rischieremmo di chiuderci in una accettazione passiva e non critica di regole e proposte.

Rischieremmo, soprattutto, di non essere in grado di prevedere le rotte future che prenderà la scuola.

I docenti di Storia me lo insegnano, una simile azione predittiva non può che nascere dall'osservazione attenta dei passi che hanno condotto all'oggi. È vero che non possiamo trasgredire le leggi di un sistema al quale abbiamo deciso di appartenere; tuttavia possiamo domandarci quali spazi di riflessione esso ci lasci aperti e quale inventiva personale esso comunque consenta di realizzare, nella nostra quotidiana attività didattica. A seconda della propria, di storia, e dei valori che definiscono il suo io, poi, ognuno compirà le sue scelte. Ma se decideremo di aderire compiutamente ad una visione oppure se ci intesteremo a scovare possibilità alternative, sarà esito di una consapevolezza più profonda e ardita del punto in cui ci troviamo.

Propongo dunque che nell'impianto del contemporaneo significato di 'valutazione' debba trovare posto un concetto fondamentale: la complessità. È la riflessione su che cosa significhi e rappresenti la complessità oggi che consente di tentare di capire lo smarrimento del soggetto, e quindi di ognuno di noi. Perché è vero che l'aspetto valutante fa parte della dimensione formativa, ma è ancor più vero che esso determina in modo definitivo la struttura che ognuno dà alla propria realtà. Questa è la ragione per la quale di valore e valutazione dobbiamo parlare (e non stancarci mai di farlo) non perché siamo

docenti, ma perché siamo esseri umani.

Ho già sottolineato come l'aspetto della valutazione che più suscita perplessità, nelle diverse visioni di essa, è quello della sua oggettività. Insisto nel sottolineare il punto fondamentale del percorso che ho avviato: non ci troviamo nell'ambito della docimologia (non ne ho la pretesa e nemmeno il desiderio), non stiamo parlando di misurazione. Quella, la diamo per fatta... e fatta bene! Stiamo esplorando un terreno sdrucchiolevo che sta 'oltre' essa, ma che è necessario attraversare per raggiungere il confine del significato del verbo 'valutare'.

Il problema sollevato dall'oggettività della valutazione risiede in una declinazione della stessa che è suscettibile di ampia revisione. Appunto in virtù della complessità cui accennavo sopra.

Dove ci può condurre un ri-editing del concetto di oggettività?

Innanzitutto penso sia fondamentale ripartire da quanto Morin (Morin, 2021) affermava circa la complessità, descrivendo i sistemi complessi. I sistemi complessi - e gli individui ne sono un esempio! - sono (perlomeno in parte) imprevedibili. Non che l'analisi di Morin abbia indagato a questo proposito l'area della valutazione, ma credo che la prospettiva del filosofo francese ci aiuti a capire come qualsiasi azione o decisione si sia compiuta - in ambito politico, sociale e quindi anche scolastico - a partire dagli ultimi decenni del Novecento non abbia ancora tenuto conto della portata della complessità. Mi sembra di poter affermare che, dove si è agito in modo da rinnegare lo spazio che sta oltre la misurazione, ancora contenuto

nel territorio della valutazione, si è negato dunque - per riprendere un concetto che ho richiamato in precedenza - il reale.

I tentativi degli ultimi anni - una parziale revisione del peso delle prove Invalsi nella valutazione degli studenti in uscita dal primo ciclo di istruzione, così come l'avvio delle riflessioni sulle character skills e la direzione recentemente imposta all'insegnamento dell'Educazione Civica - dicono di una iniziale presa di coscienza e di una metariflessione anche da parte della scuola italiana. Finora, però, la mossa nei confronti della persona ha risentito della 'zavorra' data dalla centralità del concetto di competenza. Ad esempio, il lavoro di Chiosso, Poggi, Vittadini (2021) ha il pregio di porre in luce la necessità di una scuola che tenga conto anche delle competenze non cognitive (ben dimostrato dal sottotitolo "persone, relazioni, valori"). Emerge tuttavia, fra le righe, la suggestione che

la valorizzazione della persona (attraverso il riconoscimento delle competenze non cognitive) sia necessaria affinché l'individuo possa poi avere un maggior successo, esistenziale e lavorativo. In tale prospettiva, l'avventurarsi oltre la misurazione, da parte dei docenti, sarebbe soltanto una sorta di 'ipocrisia' e, dalla parte dello studente, niente più che un 'gioco defatigante'.

6. Una revisione necessaria: l'oggettività del riconoscimento

È necessario, a mio avviso, agire in modo più netto, chiaro e concreto. La chiarezza attiene anche alla parte comunicativa, cioè alla modalità con la quale agiremo nei confronti degli studenti. Sono loro che hanno bisogno di essere aiutati a confrontarsi con una realtà che non guardi soltanto alle loro competenze, al loro 'fare', ma valorizzi il loro 'essere'. Se è vero che l'intero impianto della conoscenza e dell'agire sulla realtà si è orientato (nell'ultimo secolo) sull'interpretazione più che sulla misurazione (non a caso in letteratura si parla di svolta interpretativa), perché la scuola dovrebbe continuare ad accanirsi sulla misurazione? Una misurazione che sia esclusiva, cioè una valutazione che non esplori aree estranee alla misurazione, riduce l'essere al fare e la persona al suo fenomeno, alla sua apparenza.

C'è chi obietta che l'intero mondo del lavoro si muove ancora in termini di performance e quindi sulla misurazione costante degli esiti; a questo riguardo i testi di Adam Grant, esperto di psicologia del lavoro e di dinamiche collaborative, potrebbero aprire lo sguardo su quanto la realtà lavorativa attuale si stia interrogando sugli stessi temi nostri. Non a caso, l'attivazione dello spirito di collaborazione è ciò che viene invocato come antidoto alla performatività e competizione.

Perché questo discorso dovrebbe aiutarci a revisionare il concetto di oggettività?

Perché se decidiamo di modificare la nostra prospettiva sulla questione e poniamo come punto cardine della valutazione quello di riconoscimento, allora è esso stesso a diventare qualcosa di oggettivo (e non è soltanto la misurazione ad esserlo).

Ricapitolando, quindi: nell'area della valutazione che ho definito come la più interna, l'oggettività è data dalla misurazione. E non vi è dubbio di questo: ci affidiamo al punteggio assegnato ai vari esercizi di una verifica, all'utilizzo del linguaggio adeguato, etc. Nello spazio intermedio della valutazione, laddove i canoni della misurazione improvvisamente crollano (in una sorta di 'singolarità', prendendo a prestito un termine

fisico), nondimeno siamo ancora in condizioni di oggettività. Infatti possiamo affidarci all'oggettività data dal riconoscimento. Per quanto non sia oggetto del presente studio, anticipo che nemmeno lo spazio più periferico (quello della comunicazione del giudizio) soggiace ai canoni della misurazione, poiché - per sua stessa definizione - è invece il terreno nel quale opera il linguaggio dell'interpretazione (Bruner, 1997).

Ma che cosa intendiamo, nello specifico, con riconoscimento?

Nel caso della valutazione scolastica, penso che il riconoscimento - del lavoro dello studente, del suo impegno, della sua tensione ad imparare - si espliciti come interpretazione, distanziamento a seconda del contesto. Entrambi i concetti - interpretazione e distanziamento implicano il raggiungimento di una specie di 'doppia lettura' del soggetto: una lettura che tiene in considerazione ciò che egli mostra ma anche, inevitabilmente, della situazione peculiare alla quale egli appartiene. La situazione peculiare - unica e irripetibile per ciascun soggetto da valutare - è la manifestazione di ciò che Morin aveva infatti descritto in termini di 'complessità'. Ogni studente è uno studente irregolare: vive le sue catastrofi, le sue transizioni di fase, sfugge alla modellizzazione (utilizzo di proposito un lessico da scienza della complessità, ma trovo che si applichi perfettamente anche al sistema-Uomo). Ogni studente... funziona male. Anche quando va bene. La misurazione non ci consentirebbe di leggere questo (mal)funzionamento se non come non corrispondenza con un modello standard; l'interpretazione ci consente di riconoscerlo. E quindi valorizzarlo.

Del resto, non definiremmo grandemente oggettiva una valutazione che sappia tener conto della singola situazione?

7. Risorse

Quali sono dunque le nuove risorse teoriche - che siamo però in grado di scorgere nelle loro iniziali e balbettanti applicazioni anche nella scuola italiana, da qualche anno - sulle quali possiamo costruire una riforma paradigmatica dell'insegnamento e della valutazione?

Penso che tali visioni si possano agevolmente riassumere nelle due parole che hanno costituito l'ossatura dello studio presentato: complessità e interpretazione.

Della prima, sappiamo come Morin l'abbia declinata in una concezione 'a tutto tondo' dell'Uomo, cioè anche dello studente. Un soggetto sfaccettato, che per essere conosciuto

(mai completamente, però) deve essere accettato in tutte le sue forme, abilità e incertezze. La sfida - anche educativa - che propone Morin può essere riassunta dalle domande:

1. come trattare le incertezze?
2. come accogliere paradossi e antinomie che appaiono nel processo razionale?
3. come accettare le contraddizioni e gli antagonismi logici?
4. come collegarli tra loro?
5. come integrare l'indecidibile nel razionale?

Se provassimo a calare ognuna di queste domande nella didattica quotidiana, non è forse l'immagine perfetta dello studente quella che ne emerge? 'Studente irregolare'... Ogni studente lo è. Il suo è un tessuto ruvido, ispido, che non si presenta mai uguale al tatto, cioè alla nostra attività sensoriale di 'registrazione'. La quota di apprendimento che siamo in grado di rilevare con i nostri strumenti è ben misera cosa, rispetto alla totalità dell'essere. Di questo essere caotico e vero che chiamiamo 'studente'. "Non si elimina l'incertezza, si negozia con essa" scrive Morin (Morin, 2021).

Veniamo allora all'interpretazione e cerchiamo di capire perché essa possa costituire uno strumento in grado di definire - secondo un paradigma nuovo, certamente, ma ormai assolutamente necessario - l'osservazione che compiamo nei confronti dello studente.

Non dobbiamo infatti dimenticare che nei primi decenni del Novecento ebbe luogo la cosiddetta svolta interpretativa, sorta nel teatro e in letteratura, ma poi estesi alla storia e infine all'epistemologia. E che da tempo, ormai, si esprime anche nell'educazione, attraverso la prospettiva del costruttivismo. L'obiettivo dell'interpretazione è la comprensione, non la spiegazione, e il suo strumento è l'analisi del testo. Del resto, la fine del primato della conoscenza scientifica si colloca nella tradizione filosofica che muove da Nietzsche e Heidegger. Ricoeur, Gadamer e Vattimo indicarono tutti la possibilità di un approccio alla conoscenza che sia basato sull'interpretazione, sulla ermeneutica: il linguaggio diviene il tramite attraverso cui si costituisce e conosce l'esperienza.

E qui credo stia tutta la potenza enorme di questo 'nuovo' modo di intendere l'Uomo e la conoscenza: la realtà, umana e naturale, è testo; è un insieme di elementi che ci si presentano il più delle volte in modo confuso e che dobbiamo mettere in ordine. Che

dobbiamo trasformare in storia.

Trovo meravigliosa ed arricchente la prospettiva secondo la quale l'azione didattica (e ancor più, educativa) abbia come scopo la comprensione dello studente e non la sua spiegazione. Il ragazzo, la ragazza che abbiamo di fronte è un testo - un tessuto - confuso che dobbiamo trasformare in storia. Non rilancia forse la stima che abbiamo della nostra attività il pensiero che valutare uno studente non possa essere altro che aiutarlo ad aiutarci a scriverne la storia?

Tra le risorse culturali che abbiamo a disposizione nella nostra azione valutativa, possiamo citare alcune domande-chiave che dovrebbero accompagnarci lungo la nostra attività. Sempre Bobbio e Scurati (2008) ricordano che trattare la valutazione pedagogicamente significa prima di tutto saperla riconoscere e distinguere. In particolare, gli autori presentano alcune domande che aiutano chi si accinge a valutare a comprendere il significato e l'orizzonte della sua azione.

Quando sto valutando? Quando sto analizzando? Quando sto decidendo?

Quando sto esercitando forme di controllo?

Un aspetto sottinteso nelle due citazioni riportate è la necessità di rendere la nostra professione un tempo altamente riflessivo, come già sottolineato nell'ambito della teacher education (Tempesta, 2018).

In particolare, mi interessa - da docente quale sono - indagare le motivazioni che mi spingono a valutare, in quel preciso momento, il mio particolare studente. Le domande suggerite da Bobbio e Scurati mi sembrano particolarmente intelligenti, tutt'altro che banali. Penso che sia fondamentale porsele, indipendentemente dalla risposta che ci daremo; persino l'ultima,

quella che potrebbe trovare la sua manifestazione nella classica 'verifica punitiva' o 'a sorpresa', deve essere tenuta in considerazione.

La domanda "quando sto valutando?" mi sembra possa essere la più facile alla quale rispondere, perché la risposta è: sempre! Valuto quando misuro ed anche quando ascolto, quando osservo le dinamiche alle quali è soggetto il mio studente. Attenzione, però... Benché la risposta relativa sia la più facile, è - automaticamente, di conseguenza - la domanda più complessa. Questo è un meraviglioso esempio del binomio "complessità-facilità", con il primo termine che indica lo spessore della rete di relazioni che definiscono l'oggetto di osservazione ed il secondo che indica l'agilità nel descriverlo. La risposta

“sempre!” è infatti quanto di più evidente ed immediato possiamo dire, poiché - in base al concetto di apprendimento/insegnamento quale luogo di una relazione umana - ogni nostra azione educativa è necessariamente anche valutativa. Al contempo, arrivare a motivare quell’avverbio è faccenda piuttosto ardua: come sono giunto a questa valutazione? quali passi ho compiuto? ho misurato o sono andato anche ‘oltre’? è stata una misurazione oggettiva? lo ‘spazio eccedente’ è stato da me colto nella sua interezza? il mio interlocutore (lo studente, in questo caso) mi ha lasciato penetrare in tale spazio? quali indicatori ho utilizzato? che cosa deduco dalla valutazione effettuata? quali azioni successive metterò in campo? etc.

Mi sembra si possa dire che, persino nella valutazione, sia in atto una sorta di analogo del principio di indeterminazione fisico. In definitiva, la valutazione è o non è una osservazione, da parte di un soggetto che indaga, rivolta ad un oggetto di indagine?

8. Etimologie per orientarsi

Se il verbo ‘valutare’ può dirsi così ‘complessamente’ (forgiando un neologismo à la Morin) liquidato - e dell’espressione “esercitare forme di controllo” abbiamo in tutta pace capito che sia il famigerato ‘coltello dalla parte del manico’ che il dire comune riconosce alla nostra professione - dove ci conduce la circumnavigazione degli altri due verbi (analizzare e decidere) che erano presentati dagli autori?

In questo ci viene in aiuto il dizionario Zingarelli-Ugolini:

1. Analizzare, da analisi: da ἀνα-λύω, io sciolgo, libero. ἀνά-λυσις è ‘liberazione’. “Scomporre un tutto nelle sue singole componenti allo scopo di esaminarle e definirle”. In quel verbo - ‘scomporre’ - vedo un livello inferiore ma pur sempre semanticamente coerente alla ‘complessità’ che abita il ‘valutare’: quando analizzo lo studente, è per cercare di capire quale groviglio lo definisce. Giacché ogni essere umano è un groviglio, un problema da risolvere (πρό-βλημα, una questione che ci sta davanti agli occhi e che desideriamo sbrogliare).
2. Decidere: da dē-cāedere, tagliar via. “Definire emanando una sentenza, pronunciare un giudizio conclusivo su una questione, risolvere” (fine XV sec, si rinviene nel Nuovo Etimologico Zanichelli). Osservo allora che il campo di significato del decidere può essere ancora quello del risolvere (come era accaduto

per il verbo precedente) ma inizia anche ad essere contiguo al terreno giudiziario. Del resto, non si deciderà, fra pochissimo, nel corso degli scrutini? Ma è un verbo che reca in sé tutto il dilemma delle strade non percorse, tutto il dramma della complessità e dell'interpretazione. Io so che domani, quando entrerò in classe, avrò ad accompagnarmi ed aiutarmi - nell'osservazione dei miei studenti - quei quattro verbi. Quattro cavalieri erranti, nella lingua e nel significato, che ribadiscono in ogni istante come e perché agisco.

Bibliografia

- Bobbio, A. e Scurati, C. (2008). *Ricerca pedagogica e innovazione educativa*. Armando: Roma
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli: Milano
- Chiosso et al (2021). *Viaggio nelle character skills*. Il Mulino: Bologna
- Colamedici, A. e Gancitano, M. (2018). *La società della performance*. Tlon: Roma.
- Glucksmann, A. (2010). *Une crise post-moderne*. *Politique Internationale - La Revue*. 126
- Del Rey, A. (2018). *La tirannia della valutazione*. Eleuthera: Milano
- Forest, M. (2003). *Il romanzo, il reale*. RCS: Milano
- Morin, E. (2021). *La sfida della complessità*. Editoriale Le Lettere: Firenze
- Piarulli et al (2021). *Prof... quanto mi hai dato?*. Golem edizioni: Torino
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Raffaello Cortina Editore: Milano
- Tempesta, M. (2018). *Motivare alla conoscenza*. Editrice Morcelliana: Brescia