

**Guido Armellini**

# **Il tutto e le parti**



*editrice petite plaisance*

Publicato su Koinè, Periodico culturale – Anno X  
N° 1 – Gennaio 2003  
Reg. Tribunale di Pistoia n° 2/93 del 16/2/93  
Direttore responsabile: **Carminè Fiorillo**

# Il tutto e le parti

di Guido Armellini

## *Aspetti della valutazione*

Partiamo considerando la valutazione in generale come se noi non fossimo insegnanti: a che cosa serve la valutazione al di fuori della scuola? La valutazione che abbiamo in mente è una cosa molto specifica, ma a che cosa serve in generale? A che cosa serve essere valutati?

A me sembra che serva fundamentalmente a due cose: la valutazione, prima di tutto, serve ad imparare. Se io voglio imparare a guidare, se io voglio giocare a tennis, se voglio imparare a fare una torta, qualunque cosa io voglia imparare a fare, mi serve che ci sia qualcuno più bravo di me nel fare questa cosa, che mi dica: "hai fatto bene, hai fatto male, invece di fare così, dovevi fare colà".

Va tenuto presente naturalmente che le forme di valutazione legate a questi tipi di attività sono diverse da quelle che vigono nella scuola: quando, da ragazzo, andavo a lezione di tennis, sarei rimasto molto stupito se il maestro avesse mandato ai miei genitori una scheda con numeri o lettere per informarli del mio rendimento tennistico e, magari, sulla mia condotta in campo e sul mio livello di dedizione allo sport.

Ne deriva un'importante differenza fra le relazioni valutative scolastiche e quelle extrascolastiche: se stiamo imparando a guidare, a cucinare, a giocare a tennis, non nascondiamo i nostri errori, anzi li mettiamo in evidenza, perché speriamo che l'istruttore o l'istruttrice ci aiuti a superarli con opportuni suggerimenti. Nella scuola, invece, accade un fatto strano, diverso da quello che succede in qualunque altro luogo, cioè che si impara per essere valutati e non che si è valutati per imparare, con il conseguente rischio che si capovolgano il mezzo con il fine.

Questo può avere degli effetti secondari anche abbastanza nocivi, per esempio: il nascondimento dell'errore; uno degli sport che i ragazzi imparano molto presto a scuola è nascondere gli errori e siccome i ragazzi imparano ad essere valutati, e naturalmente non vogliono essere valutati male, non palesano l'errore ma lo nascondono. Questo atteggiamento rispetto all'errore, che costituisce un serio ostacolo all'apprendimento, ci dice che, se la valutazione in sé è positiva e necessaria per imparare, alcuni modi di valutare possono essere inutili o addirittura dannosi.

## *La valutazione nell'apprendimento e nella relazione*

La valutazione serve ad un'altra cosa molto importante: oltre ad imparare, serve ad entrare in relazione. P. Watzlawick nel libro "Pragmatica della comunicazione umana" spiega molto bene come la valutazione sia importante nelle relazioni fra esseri umani, individuando nella comunicazione fra due o più individui, due livelli del discorso: da un lato la comunicazione del contenuto, ciò di cui si sta parlando,

e dall'altro la comunicazione di una relazione. In quest'ultimo piano del discorso il messaggio è taciuto, sotterraneo, implicito, e la relazione che passa attraverso questo atto comunicativo trasmette all'interlocutore o all'ascoltatore il messaggio: "ecco come io mi vedo". E aspettiamo ansiosamente che chi entra in relazione con noi ci mandi un segnale di risposta, un "ecco come ti vedo" che potrà tranquillizzarci o inquietarci, ma ci aiuterà comunque a metterci in relazione col nostro interlocutore.

Le risposte a questo messaggio possono essere di tre tipi: la conferma, il rifiuto e la disconferma. La *conferma* ("anch'io ti vedo come tu ti vedi") è una forma di rassicurazione e di rinforzo che coopera positivamente all'accrescimento della consapevolezza di sé e allo sviluppo dell'ecologia della comunicazione: «Senza l'effetto che produce la conferma del Sé [...] vivremmo in un mondo privo di tutto fuorché di sforzi tesi sempre a fini utilitaristici, un mondo privo di bellezza, poesia, gioco, humour». Il *rifiuto* ("non ti vedo come tu ti vedi") può produrre effetti dolorosi, ma presuppone comunque il riconoscimento dell'interlocutore, e a volte può essere costruttivo, può contribuire a suscitare una nuova motivazione. La *disconferma*, invece, non conferma né rifiuta la definizione di sé offerta da chi sta comunicando con noi, ma lo nega come emittente di quel giudizio: l'equivalente verbale di questo terzo tipo di risposta potrebbe essere: "tu non esisti". A differenza della conferma e del rifiuto, è un messaggio devastante, che, non dando valore ai sentimenti e ai significati di chi entra in relazione con noi, può condurre a vere e proprie patologie della comunicazione e a una situazione di "perdita del Sé".

Da queste considerazioni possiamo trarre due conclusioni: a) che la valutazione non è un elemento isolabile nella relazione, ma la pervade in ogni suo momento; b) che l'assenza di valutazione è una grave forma di squalifica nei confronti della persona che entra in relazione con noi, è come se le comunicassimo che non ci accorgiamo di lei, che non abbiamo alcun vero interesse per ciò che fa ed è.

### *Ambiguità della valutazione*

La valutazione è dunque necessaria, per l'apprendimento e per la relazione; ma la valutazione è anche profondamente ambigua ed aleatoria. Restringiamo il campo alla valutazione scolastica e prendiamo in considerazione ciò che avviene in un consiglio di classe, riunito per uno scrutinio finale nel corso di una discussione se promuovere o respingere uno studente. Alla base di ogni intervento entrano in campo, di solito non dichiarati, ma potentemente presenti, due opposti principi: il principio di promozione, che mira prima di tutto a sviluppare le potenzialità di ogni ragazzo e ragazza, e il principio di selezione, che mira prima di tutto a verificare se quel ragazzo o ragazza ha raggiunto le competenze standard per passare all'anno successivo. A seconda che si privilegi il primo o il secondo criterio, ci si attegga in modo diverso rispetto al problema in esame. Il carattere inconcludente e frustrante di tanti dibattiti tra colleghi deriva dal fatto che ci si riesce a mettere d'accordo su quale dei due principi debba prevalere, e a volte non si è del tutto consapevoli della loro esistenza. Ma la coesistenza di questi due criteri contraddittori non è l'unico elemento di ambiguità della valutazione.

C'è chi ritiene che la valutazione debba vertere principalmente, o esclusivamente, sul grado di competenza raggiunto nelle discipline di studio, chi invece ritiene che sia il caso di valutare prima di tutto le "capacità", e chi invece mette in primo piano l'"impegno". C'è chi privilegia gli aspetti educativi (gli farà bene o male essere bocciato?), chi quelli burocratici (come metterci al sicuro da eventuali ricorsi?), chi la giustizia distributiva (se tu gli hai regalato mezzo voto bisogna che gliene tolga mezzo io), chi concepisce la promozione e la bocciatura come fatti eminentemente tecnici e chi pensa all'insegnante come autorità morale che deve dispensare premi e punizioni.

Nel caso specifico della scuola la valutazione, oltre a questo aspetto relazionale, può comprendere altri fattori complessi, altri criteri rispondenti ad esigenze di diversa natura, di tipo burocratico, educativo, tecnico o altro. Questi fattori solitamente giocano insieme e raramente vengono esplicitati, permeando il processo valutativo di una certa dose di ambiguità difficilmente eliminabile. A mio avviso, bisogna cercare di convivere con questa ambiguità utilizzandola in positivo, ma per fare questo occorre distinguere la misurazione dalla valutazione per poi rivedere i concetti di soggettività e oggettività

Gattullo, pioniere della docimologia, attua una distinzione molto netta tra misurare e valutare, facendo coincidere la misurazione con il rilevamento dei dati e riconoscendo alla valutazione un momento successivo e più ampio. Quindi possiamo misurare, valutare, ma anche classificare: c'è una modalità valutativa che noi possiamo chiamare classificazione o valutazione classificatoria.

Che cosa vuol dire classificare? Vuol dire mettere in classi, per esempio fare una graduatoria: "più bravo, meno bravo", "meglio, peggio"; può significare anche misurare rispetto a standard: decidiamo uno standard e facciamo delle graduatorie in base a una maggiore o minore vicinanza a questo standard.

Questa valutazione si esprime con dei numeri o con delle parole ed è la valutazione a cui noi di solito pensiamo a scuola, quindi pensiamo alla classificazione, istituiamo cioè delle gerarchie sulla base del raggiungimento o meno di certi traguardi e sulla base delle valutazioni espresse in voti o in parole, cui si aggiungono anche quelle ottenute sulla base di un esito, positivo o negativo, conclusivo di un percorso.

Malauguratamente il riconoscimento della straordinaria complessità dell'insegnare e dell'imparare non ha prodotto - come si poteva sperare - un atteggiamento di umiltà, di consapevolezza del limite, di apertura all'imprevisto, ma ha dato il via ad uno smodato ampliamento della presunzione del controllo: oltre a misurare le prestazioni relative alla sfera cognitiva si è pensato che fosse necessario tenere implacabilmente sotto tiro "tutte" le (infinite ?) variabili dell'apprendimento: ne sono scaturiti gli ipertrofici strumenti valutativi delle scuole elementari e medie, da poco ridimensionati nella mole, ma non nell'impostazione; e sulla scuola si è abbattuta una vera e propria ossessione della valutazione.

L'unico antidoto a questo diffuso malanno è, secondo Von Foerster, «una teoria della conoscenza che sia conscia della vastità della nostra ignoranza». Credo che anche per le attività dell'insegnante si imponga con urgenza un simile ripensamento:

se teniamo conto di tutto ciò che *non* sappiamo sui processi del conoscere e sul funzionamento degli esseri umani come si modifica la nostra idea dell'insegnamento?

### *Domande legittime e illegittime*

Un'idea dell'insegnamento che tenga conto della vastità della nostra ignoranza e voglia utilizzarla come risorsa si incontra per prima cosa con la questione delle domande legittime e delle domande illegittime.

Secondo la definizione di Von Foerster, tratta dal libro "Sistemi che osservano"<sup>2</sup>, una domanda è "legittima" quando chi la pone non ne conosce la risposta; in caso contrario si parla di "domanda illegittima". I modelli didattici ufficiali, tutti tesi a trasmettere "abilità certificabili" e a controllarne l'acquisizione, pongono l'accento su ciò che noi sappiamo e gli studenti non sanno, e mirano a riempire il loro vuoto di conoscenza con il nostro sapere: ne consegue che sono interamente basati su "domande illegittime". Quando facciamo una domanda o sottoponiamo un *test* ai nostri studenti, non lo facciamo per apprendere da loro informazioni sconosciute e sorprendenti, ma semplicemente per verificare se hanno imparato ad esprimere verbalmente – o ad eseguire mentalmente o praticamente – una nozione, un concetto, un'operazione che noi già conosciamo.

A parere di von Foerster un simile sistema educativo produce inevitabilmente un effetto di banalizzazione. Quando un bambino entra nella scuola, è una "macchina non banale", pone le domande più imbarazzanti e dà le risposte più sorprendenti, è una creatura strana e meravigliosa, impossibile da prevedere. Ma dopo una cura intensiva e pluriennale di domande illegittime, se tutto avrà funzionato secondo i piani, le risposte che egli darà alle nostre domande saranno rigorosamente note in anticipo: «I test scolastici – conclude Von Foerster – sono un mezzo per misurare il grado di banalizzazione. Se lo studente ottiene il punteggio massimo, ciò è segno di una perfetta banalizzazione: lo studente è completamente prevedibile, e quindi può essere ammesso nella società. Non sarà fonte di sorprese né di problemi».

Naturalmente, in qualche misura, l'incremento della prevedibilità è un utile e necessario risultato dell'educazione, perché l'educazione è anche addestramento al rispetto delle regole e comporta processi di prevedibilità, quindi è giusto che nella scuola ci siano domande illegittime. Si tratta di attenuarne l'effetto banalizzante con una congrua dose di domande legittime, che nascono dalla consapevolezza che l'insegnante ha della *sua* ignoranza e che solo se si converge verso il sapere acquisito si può poi divergere a ragion veduta. È quindi opportuno mettere insieme sapere convergente e sapere divergente utilizzando nella valutazione sia domande legittime sia illegittime, anche se questo è molto difficile.

### *Oggettività, soggettività, arbitrarietà*

La difficoltà consiste nel collocarsi, e quindi collocare la propria azione didattica in un punto intermedio tra le due polarità della valutazione: quella soggettiva e quella oggettiva.

Il problema delle domande legittime e delle domande illegittime rinvia ad un'altra importante questione che è quella del ruolo rivestito dal soggetto valutatore e dell'atto valutativo.

Uno dei capisaldi del pensiero dominante sulla valutazione è che un atto valutativo sia tanto più attendibile quanto meno reca la traccia della soggettività degli esseri umani che lo hanno prodotto. La mia opinione è specularmente opposta: una valutazione risulta tanto più seria, utile per il valutato, confrontabile con altre, quanto più l'apporto della soggettività del valutatore o dei valutatori è consapevole ed esplicito. In altre parole, l'oggettività non mi sembra una garanzia di trasparenza e di equità, ma una riproposta particolarmente subdola del dogmatismo, un alibi per chi non vuole assumersi la responsabilità delle sue scelte.

Per dirla in termini generali: quanto più la prestazione richiesta è banale ed elementare tanto più se ne può accertare "oggettivamente" la correttezza; quanto più le operazioni valutate sono complesse, tanto meno oggettivo può essere l'apprezzamento. Conclusione: se vogliamo essere massimamente "oggettivi", dobbiamo limitarci a verificare il possesso mnemonico di nozioni, o la capacità di svolgere mansioni meramente addestrative; se invece vogliamo vagliare la capacità di far uso di processi di analisi, sintesi, critica, invenzione (ciò che il didattichese attualmente in uso designa con la parola "competenza"), dobbiamo rinunciare apertamente a ogni presunzione di oggettività.

Da questa consapevolezza dovrebbe scaturire il principale correttivo all'arbitrarietà valutativa, che non sta nell'uso di marchingegni tecnicistici o di intricati congegni matematici, ma nell'etica del valutatore: che consiste prima di tutto nella consapevolezza del limite (non si può "valutare tutto"; quanto più ci si avvicina alla valutazione di capacità complesse, atteggiamenti, modi di essere, tanto più occorre tener conto della relatività del proprio giudizio, ed esprimerlo nella forma conseguente); e in secondo luogo nella ricerca dell'intersoggettività, basata sull'esplicitazione dei criteri adottati e sul confronto aperto e paziente con gli altri esseri umani coinvolti nel processo valutativo.

### *Il tutto e le parti*

La mia opinione è che, nell'esercizio della valutazione scolastica come in numerose altre operazioni relative tanto alle scienze umane quanto alle scienze naturali, il tutto non sia equiparabile alla somma delle parti, e che la parcellizzazione della valutazione, anziché fornire risultati più attendibili e confrontabili di un approccio globale, produca un effetto di distorsione e di disturbo, aggravato dalla presunzione di oggettività.

Sulla filosofia atomizzante si basa anche il meccanismo valutativo del nuovo esame di stato, imperniato sull'addizione di punteggi parziali (credito scolastico + tre valutazioni delle prove scritte + valutazione del colloquio + eventuale bonus della commissione nel caso di prestazioni eccellenti). Anche in questo caso l'esperienza dimostra che il tutto non è uguale alla somma delle parti: addizionando numeri riferiti a grandezze di natura disomogenea, misurate con criteri disparati



(voti di temi, saggi brevi, colloqui; punteggi di test; medie di voti finali aumentate o diminuite in considerazione di fattori come la “partecipazione” e l’“impegno”; punteggi legati ad attività sportive o di volontariato...), si compie un’operazione matematicamente indebita, che ottiene il risultato opposto a quello che vorrebbe proporsi: sommando le pere coi fichi secchi, l’arbitrarietà e l’inconfrontabilità dei risultati, anziché diminuire, aumentano a dismisura.

Così, non diversamente dall’utilizzo pedissequo delle “griglie” di correzione, gli automatismi aritmetici dell’esame creano situazioni che fanno a pugni con il buon senso didattico.

### *Conclusioni possibili*

Concludendo: bisognerebbe lasciare alle e agli insegnanti l’onere di una valutazione globale, senza imbrigliarla nel meccanismo aritmetico della somma. Questo non impedisce di far riferimento a prove “oggettive”; l’importante è non confondere la misurazione con la valutazione. La situazione dell’insegnante che valuta uno studente è simile a quella del medico che deve definire le condizioni di salute di un suo paziente: l’apporto dei dati risultanti dagli esami di laboratorio può essere un punto di riferimento fondamentale, ma la diagnosi consisterà in un’interpretazione dei dati, non nella loro combinazione matematica.

Occorre inoltre riconoscere che l’incontro fra insegnanti e studenti non è semplicemente un incontro fra livelli di conoscenza, ma tra esseri umani caratterizzati da orizzonti culturali differenti, che devono prima di tutto cercare un contesto comunicativo condiviso, attraverso la costruzione di presupposti comuni.

Se è vero che ogni osservatore che descrive un mondo descrive se stesso che descrive un mondo allora l’insegnante dovrebbe avere la consapevolezza del *suo* mondo.

Se le cose stanno così, non basta che l’insegnante si ponga come inossidabile controllore di prerequisiti cognitivi e cronometrico programmatore di percorsi didattici attraverso i quali far passare i suoi studenti. Più che un trasmettitore di conoscenze / competenze / capacità, dovrà essere un “esploratore di mondi possibili”, capace di affacciarsi sull’alienità degli orizzonti dei suoi “barbari” interlocutori, per costruire insieme a loro un modello di mondo che nasca dall’incontro fra il sapere canonico e la nuova domanda di senso, le nuove strategie cognitive, i nuovi orizzonti d’attesa che essi esprimono. Deve cambiare cornice.