Recupero e valutazione

1. QUADRO GENERALE DI RIFERIMENTO

a) Superamento delle "*attese magiche*"
b) La trasparenza della valutazione.
c) Le difficoltà della professione.
d) *La rapidità del cambiamento.*

2. L'ABOLIZIONE "IMPROVVISATA" DEGLI ESAMI DI RIPARAZIONE

a) Successo e insuccesso nella secondaria superiore.
b) Quale cultura deve trasmettere la scuola.
c) Strategie didattiche, valutazione, decisioni.
d) Rapporto scuola media - scuola superiore.
e) La pedagogia del contratto formativo.
f) Le conseguenze della introduzione del recupero.

3. IL NUOVO RUOLO DELLA VALUTAZIONE

a) Recupero formale o sostanziale ?
b) Strategie didattiche modulari e flessibili.
c) Nuovi strumenti di misura e di valutazione.

4. CONCLUSIONI .

DUE CITAZIONI

"Quanto facilmente dimentichiamo che ogni valutazione dell'allievo dovrebbe essere, in effetti, un programma educativo in sintesi, cioè dovrebbe contenere spunti e indicazioni circa l'opera educativa ulteriore da svolgere nei suoi riguardi ! Invece noi ci preoccupiamo piuttosto di sanzionare, con i nostri voti e giudizi, astratti criteri generali, che riteniamo socialmente "utili", invece di aiutare ogni individuo a trovare la strada di un suo armonico sviluppo, che è poi la sola cosa che socialmente conti davvero" (Visalberghi, Esperienza e valutazione, Torino, 1958)

****

Il CENSIS, nel XXVII Rapporto sulla situazione sociale del Paese, F. Angeli, 1993, parlando dei docenti riferisce di "un atteggiamento culturale di una categoria professionale che tende a ribadire il carattere qualitativo, incommensurabile e assolutamente non monetizzabile del prodotto scolastico, definito da entità intangibili quali "l'apprendimento", il "capitale umano", "il patrimonio culturale". ..... "impermeabilità nei confronti di una autentica cultura della valutazione, carenza di strumenti di valutazione, mancanza di un'etica della valutazione".

1. QUADRO GENERALE DI RIFERIMENTO (1)

a) Superamento delle "attese magiche"

In genere è lecito pensare che un insegnante conosca la disciplina che insegna più di coloro che vanno ad impararla da lui. Perché allora, talvolta, nascono sentimenti di delusione proprio nei confronti della competenza disciplinare dell'insegnante ? Perché, spesso, ***indipendentemente dall'età,*** colui che deve apprendere spera di avere un insegnante onnisciente, capace di trasferire automaticamente il suo sapere nella mente dell'allievo, senza sforzo o sofferenza da parte sua. Questo atteggiamento non è esclusivo dei bambini, è tipico anche degli insegnanti e dei presidi quando frequentano corsi di aggiornamento. Si spera che il relatore trasferisca, con facilità, il suo sapere nei discenti.

Questo sentimento ha origini lontane, nei primi anni di vita allorché i bambini pensano che i loro genitori siano detentori di tutta la saggezza del mondo. Anche successivamente, di fronte ad ogni nuovo insegnante riaffiora questa speranza che un determinato corpo di conoscenze possa essere assorbito dallo studente senza sforzo. Quando ciò non si verifica lo studente, specialmente quello più debole, sperimenta un senso di delusione cocente, quasi che l'insegnante, egoista e distante, voglia tenersi per sé i suoi tesori.

Ciò facciamo anche noi adulti nei corsi di aggiornamento, quando protestiamo perché il relatore non ci fornisce risposte concrete, tecniche operative, ecc.. Negli adolescenti, che sono più fragili, questo sentimento diventa rabbia, senso di persecuzione, come se l'insegnante non rispettasse un loro diritto elementare, li escludesse dalle sue capacità.

Quando successivamente l'adolescente si accorge che i suoi insegnanti, come già prima i suoi genitori, non sono onnipotenti ed onniscienti, ma persone normali, con limiti e difetti, allora passa ad un atteggiamento opposto e diventa loro denigratore. Si mette alla ricerca di altri adulti capaci di fornire risposte ai suoi bisogni. Nel caso dei docenti si va alla ricerca di nuovi corsi, di nuovi esperti. Invece dobbiamo essere consapevoli che, in nessun luogo, esistono insegnanti onniscienti e capaci di trasferire nelle nostre menti risposte già pronte, tecniche efficaci per se stesse. ***In questo modo sia gli adolescenti che gli adulti cercano di non accettare la realtà del mondo, che è fatta di complessità, di difficoltà, di fatica quotidiana,*** un mondo nel quale se vogliamo crescere dobbiamo sudare, soffrire, lottare, accettare delusioni, disorientamento. ***L'albero della felicità non esiste, nessuno può conquistare la vetta della montagna al nostro posto.*** Gli adulti ci possono aiutare e sostenere, non sostituirsi a noi. Orientarsi in questo mondo e scoprirne la chiave può essere solo il risultato del nostro impegno. Ci sono alunni i quali ritengono che il semplice stare in classe, la semplice presenza fisica sia sufficiente per conquistare il sapere. Occorre far superare loro questi atteggiamenti infantili, dai quali deriva l'idea che il solo insegnante sia

---

(1) Per tutto il lavoro faccio riferimento a due studiosi (pur consapevole che la letteratura è, in questo campo, sterminata): B. Vertecchi: VALUTAZIONE FORMATIVA, Loescher, Torino, 1978;
G. Domenici: MANUALE DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA, Laterza, Bari 1995.

responsabile dei loro progressi. Compito di ogni docente, soprattutto nelle fasi iniziali del rapporto, è aiutare l'alunno a superare le attese infantili. Un conto è aspettarsi aiuto e sostegno dall'insegnante, un conto è vedere in lui un "rifornitore automatico" per tutti i bisogni e per tutti i desideri. Il superamento di questo atteggiamento è essenziale perché elimina l'equivoco deleterio che basti ascoltare passivamente per apprendere. Questa possibilità di trasmissione magica del sapere non esiste. Anche il neonato per prendere il latte dalla madre deve compiere uno sforzo. In seguito altri sforzi saranno necessari per conquistare l'ambiente fisico e mentale.

In ogni studente è sempre latente l'universale desiderio di tornare allo stato infantile, quando si era al centro di cure amorevoli e devote. Però la normalità richiede che l'individuo adulto conquisti una sempre maggiore autonomia; se un adolescente, o un adulto, non riesce a cavarsela senza una attenzione intensa, a tempo pieno, occorre ricorrere all'aiuto di specialisti. Aiutare un adolescente a superare stati di frustrazione, dolori emotivi, è compito che supera i doveri e le capacità di un insegnante.

b) La "trasparenza" della valutazione.

Ritornando, per un attimo, alla citazione di Visalberghi, vorrei ricordare a tutti noi che, ***frequentemente diamo prova di aver dimenticato la nostra esperienza scolastica.*** Non sempre, mentre interroghiamo un alunno teniamo presenti le ansie, le trepidazioni che, anche di fronte a prove positive, abbiamo provato. Mai dobbiamo dimenticare che l'attesa di un giudizio è legata ad un certo tasso di sofferenza. L'espressione di una valutazione, specie se di carattere negativo, deve sempre ***essere data con rispetto*** della persona valutata, ***deve discendere da parametri espliciti e concordati,*** deve poggiare su motivazioni condivise. Anche la valutazione entra nell'offerta contrattuale della scuola e si qualifica attraverso il tasso di ***partecipazione*** e di ***trasparenza*** che la caratterizzano. ***La valutazione, quindi, non può essere un atto soggettivo ed arbitrario, ma deve essere un atto collegiale e motivato.***

Con queste osservazioni non intendo contribuire in alcun modo ad un ulteriore abbassamento degli obiettivi cognitivi o delle competenze disciplinari, anzi intendo proporre una strada per migliorare la qualità degli studi e consegnare ai giovani competenze intellettuali più fini e più complete, conquistate all'interno di una esperienza scolastica più serena e gratificante. ***Per consegnare loro, insieme alle competenze disciplinari, l'amore per lo studio, per i libri, per la cultura, come insostituibile riserva personale cui fare ricorso nei momenti difficili della vita.***

Spesso mi capita di sentire, confesso con un certo fastidio, che in Italia vi sarebbe il problema della estensione dell'obbligo scolastico fino a 16 anni. Questo è un problema apparente: in Italia la quasi totalità degli adolescenti transita nella secondaria superiore. Il problema reale sta nel fatto che circa **il *40 % di questi adolescenti*** ne esce sconfitto, senza raggiungere il diploma e portandosi dietro, per tutta la vita, esperienze di insuccesso che minano l'autostima personale.

Riflettere sui temi del recupero, perciò, significa, dal mio punto di vista, riflettere sulle ragioni di questo "spreco" di risorse collettive e sul nostro dovere di non rimanere indifferenti. Non si tratta certamente di generare una situazione ancor più perni-

ciosa e discriminatoria, abbassando, magari attraverso una "promozione" generalizzata, i livelli delle *"performance"* richieste agli alunni e degli *standard* d'istruzione da considerare come "soglia minima accettabile". Bisogna scoprire il modo di coniugare l'esigenza di aumentare il "tasso di successo scolastico" con il mantenimento di un livello alto degli studi.

Consapevole di queste premesse cercherò di sviluppare un ragionamento che mira ad affermare ***non solo la possibilità di una valutazione formativa, ma la sua inderogabile necessità, pena la crisi definitiva ed irreversibile della secondaria superiore.*** Mi propongo di chiamare tutti a riflettere sulla necessità, ***resa non più dilazionabile dagli ultimi interventi sui corsi di recupero,*** di migliorare le nostre competenze e costruire insieme strumenti di controllo del profitto scolastico che possano migliorare l'efficacia del nostro insegnamento e diminuire i casi di insuccesso.

Ciò è possibile soltanto se si superano gli atteggiamenti settoriali, se si accetta la necessità di un approccio sistemico, per cui, ad es., si diviene consapevoli che ***la valutazione dei risultati scolastici degli alunni*** non può essere separata da:

1. una seria programmazione dell'attività educativo-didattica a livello di istituto e di consiglio di classe;

2. un efficace orientamento (anche attraverso la valutazione);

3. l'attivazione di strumenti di supporto, di integrazione e di recupero delle difficoltà degli allievi.

c) Le difficoltà della professione

Io non ignoro quanto sia difficile e contraddittoria, oggi, la nostra posizione di insegnanti. Giustamente non ce la facciamo quasi più! *"Dobbiamo fare da tampone sociale, reggere l'impatto del trapasso dalla famiglia alla società, essere responsabili della formazione, dell'istruzione, della trasmissione dei valori, di tutte le "varie educazioni"*. Noi insegnanti dobbiamo *dare* ciò che nessuno sa più dare, su di noi cadono tutte le responsabilità del malessere e dei fallimenti dei giovani. Si dimentica il mercato, la televisione, la famiglia. L'unica che non ci sa fare rimane la scuola. Alla scuola non si chiede più di trasmettere, alle nuove generazioni, i valori consolidati della società. Ad essa si chiede di *contrastare* i valori negativi che sgorgano da questa società.

"La scuola è stata caricata di un numero del tutto irragionevole di compiti. Si è teso ad assicurare nella scuola la presenza di ogni elemento culturale e tecnico sul quale si fosse soffermato un interesse da parte di gruppi più o meno ampi, ma si sono anche fatte ricadere sulla scuola funzioni vicarie per ciò che riguarda problemi che per qualche ragione avessero determinato un disagio al quale l'organizzazione sociale non si mostrava in grado di trovare soluzioni". (2)

L'atteggiamento della società nei confronti degli insegnanti è schizofrenico: da una parte c'è la richiesta di compiti sempre più difficili, di una professionalità sempre

---

(2) Vertecchi, RES, n. 8 1996, pag. 9.

più fine e complessa, dall'altra li si trascura, con accuse infondate di lavorare poco e male. Alla perdita, reale o presunta, di *status sociale* non possiamo reagire cercando di recuperare posizioni di potere in termini tradizionali, oppure erigendo un muro tra noi ed i nostri alunni, rifiutando ogni coinvolgimento affettivo, isolandoci nel ruolo dell'*insegnante burocrate. In questa direzione c'è soltanto la strada della sconfitta professionale, della rassegnata accettazione dell'inevitabile.*

Spesso, in Italia, si ritiene di poter risolvere i problemi per vie nominalistiche: compaiono sulla scena del dibattito alcune ***parole-mito*** che, in virtù della loro forza evocativa, dovrebbero risolvere i delicati e complessi problemi della scuola e risollevare il morale degli insegnanti.

Quasi sempre siamo stati costretti a constatare che le parole suggestive ed i discorsi eleganti e torniti non arrecavano alcun beneficio rispetto alle difficoltà quotidiane e, spesso, tutto si è risolto in un aggravio degli adempimenti burocratici. ***"Strattonati fra una moltitudine di educazioni, gli insegnanti fanno sempre più fatica a riconoscersi come professionisti impegnati nel comunicare alle generazioni in formazione il repertorio culturale delle generazioni precedenti. Ma non è minore il disagio - e il danno - per gli allievi, cui si prodigano buoni sentimenti (dei quali trovano puntuali smentite nei comportamenti sociali), ma si nega quella conoscenza complessa che è la condizione necessaria per una esistenza non marginale nel mondo contemporaneo".*** (3)

d) La rapidità del cambiamento (4)

Lo sviluppo dei sistemi scolastici nel corso dell'Ottocento e nella prima metà di questo secolo ha potuto giovarsi di una ***relativa stabilità degli elementi di contesto*** che hanno incidenza sulla formazione. In altre parole, lo scarto in termini di esigenze formative tra due generazioni non è stato tale da impedire alla generazione precedente di riconoscersi nei modi di formazione della generazione successiva.

Di conseguenza, è stata forte la tendenza a confermare contenuti e stili di comportamento didattico, creando le premesse per una sorta di naturalismo formativo. Certe scelte non dovevano essere giustificate per il fatto che rappresentavano la riproposizione di scelte che avevano già mostrato la loro validità in occasioni precedenti. L'uso sociale del prodotto della formazione non appariva contraddittorio rispetto ad una simile attesa di stabilità: le attività professionali si modificavano abbastanza lentamente in modo da consentire che gli elementi di novità fossero interiorizzati senza strappi a livello soggettivo, così lentamente che in molti casi il repertorio di competenze collegabile ad una certa attività conservava la propria validità per più generazioni.

La formazione traeva indubbio vantaggio dalla stabilità delle condizioni di inter-

---

(3) Vertecchi, "QUADERNI DI RES", n. 8, pag. 3.

(4)Su "QUADERNI DI RES", n. 8 del febbraio 1995, B. Vertecchi ha scritto un breve saggio, molto interessante, al quale rinvio i lettori interessati.

vento: il percorso scolastico di una leva di allievi poteva essere *"progettato a freddo"*, dal momento che il numero degli anni che gli allievi avrebbero impiegato per percorrere l'itinerario scolastico non avrebbe comportato rotture rilevanti né dal punto di vista dei repertori culturali né da quello degli atteggiamenti del pubblico interessato alla formazione.

Ci si trovava insomma di fronte ad una nozione del tempo segnata da una "sorta di continuità formativa" fra le generazioni. Si comprende come, anche sul piano didattico, si manifestasse la tendenza alla stabilità delle proposte e, come - passando dai comportamenti spontanei degli insegnanti alla razionalizzazione delle proposte della propria didattica - ci si attendesse che le soluzioni già seguite con successo potessero essere riproposte indefinitamente: in altre parole il primato del metodo (che è come dire una nozione codificata dei comportamenti) ha avuto il significato di una "continuità nei modi di praticare la formazione". (5)

Oggi nella formazione è rimasto poco o nulla di stabile. Anzi, una componente fondamentale delle difficoltà che si incontrano è dovuta proprio alla rapidità con la quale il contesto in cui si interviene appare modificato. Nell'arco di pochi decenni, alla condizione di sostanziale stabilità che prima veniva richiamata si è sostituita una *progressiva accelerazione* del cambiamento, tanto che oggi non solo è difficile confrontare gli elementi caratterizzanti del contesto formativo di una generazione successiva, ma le differenze si manifestano in misura sempre maggiore anche nel breve volgere di tempo necessario ad assicurare ad una leva di allievi la formazione primaria e quella secondaria. I tredici anni che occorrono per passare dall'inizio della scuola elementare alla fine della scuola secondaria superiore sarebbero stati considerati scarsamente significativi rispetto alle scelte formative ancora verso la metà di questo secolo; rappresentano, invece, attualmente un tempo lunghissimo, che è probabile venga percepito come ancora più lungo, seguendo il ritmo incalzante che deriva dall'acquisizione di nuove conoscenze, dai mutamenti nei sistemi di comunicazione, dalle trasformazioni che investono la vita sociale.

E' venuta meno, dunque, non solo la *continuità fra le generazioni, ma anche quella entro le generazioni.* I ragazzi che quest'anno devono sostenere l'esame di maturità hanno incominciato il loro percorso scolastico in un contesto culturale diverso da quello attuale (basti pensare ai progressi nel campo dei calcolatori e delle comunicazioni).

Ognuno di questi cambiamenti va considerato come una vera e propria rottura nella continuità formativa per la leva di allievi che stiamo considerando. Ma a rotture ben più consistenti gli stessi allievi andranno incontro una volta usciti dalle scuole superiori, quando - nell'università o nelle attività professionali - dovranno adattarsi a condizioni di studio e di lavoro delle quali, al momento, ***si può prevedere con certezza solo che saranno diverse da quelle che ora sono in grado di rappresentarsi.***

"C'è da chiedersi se l'insistenza con la quale molti continuano ad invocare la continuità come criterio di riferimento per la

---

(5) Ibidem, pag. 8.

formazione non costituisca un ***estremo tentativo di rassicurazione,*** rivolto non tanto a migliorare le condizioni per la formazione degli allievi, ma a sottrarre ansia a chi non può più fondare le pratiche della formazione sulla conferma dei comportamenti consueti. ***Quel che è certo, è che ci troviamo di fronte ad un quadro della formazione segnato non dalla continuità, ma dalla discontinuità, e che non dobbiamo considerare tale condizione eccezionale, ma abituarci ad intervenire in contesti strutturalmente discontinui".*** (6)

La rapidità dei cambiamenti che investono la formazione richiede che si disponga di strumenti interpretativi più complessi di quelli che potevano considerarsi accettabili in condizioni di relativa stabilità. *In particolare, non possiamo ricorrere a comportamenti già praticati per affermare la validità dei comportamenti ancora da assumere.*

Non è certamente pensabile ricorrere ad una continuità di tipo metodologico, perché essa presupporrebbe una stabilità delle caratteristiche degli allievi introvabile nel contesto attuale. Proporre una metodologia statica e calibrata sulle esperienze del passato significherebbe far ricadere sugli allievi tutto l'onere dell'adattamento.

2) L'ABOLIZIONE "IMPROVVISATA" DEGLI ESAMI DI RIPARAZIONE

a) Successo e insuccesso nella secondaria superiore

L'iniziativa, adottata dal ministro D'Onofrio, di abolire gli esami di riparazione, ***al di fuori di ogni contesto globale di riforma,*** è stata indiscutibilmente un atto di improvvisazione e di faciloneria.

Ora si aprono di fronte a noi due possibilità:

a) consentire al decreto, che ormai è diventato una legge, di scardinare definitivamente la scuola italiana, dal momento che è stata interrotta una pratica dell'attività didattica e della valutazione senza offrire ai collegi dei docenti strumenti e supporti adeguati alla nuova condizione;

b) cercare di uscire dall'emergenza e dall'improvvisazione affrontando con coraggio e determinazione un problema reale e grave che era all'origine del decreto di abolizione degli esami di riparazione: l'alto tasso di dispersione nella scuola superiore.

La scuola secondaria è stata chiamata a confrontarsi con una sua specifica ***debolezza storica:*** *in che misura essa è responsabile del successo o insuccesso degli studenti, e quali strategie deve mettere in atto per "recuperare" gli studenti per i quali non è sufficiente la didattica normale ?*

Dato per scontato che l'operazione di abolizione degli esami di riparazione è stata improvvisata, frettolosa, intempestiva, debole perché non fondata su alcuna ipotesi pedagogica e didattica, rimane tuttavia il dovere per la scuola di riflettere sulle sue responsabilità nella gestione e nella soluzione del problema dell'insuccesso scola-

---

(6) Vertecchi, ibidem pag. 8.

stico.

Tutte le analisi e tutte le iniziative relative al problema della **DISPERSIONE SCOLASTICA** fanno sempre riferimento, tra le altre cause, al problema dell'efficacia dei processi formativi.

Spesso ci si richiama al problema del prolungamento dell'obbligo scolastico. Esso è soltanto un problema politico. Nei fatti quasi la totalità degli adolescenti transita nella secondaria superiore. Il vero problema è costituito dal 40 % di giovani che "si disperdono". Questo tasso di dispersione avrà pure un significato relativamente alla efficacia dei processi formativi.

Nella scuola di massa si richiede una inversione di tendenza per quanto concerne le ***finalità del sistema scolastico***. In realtà è necessario passare dal ***diritto allo studio/accesso alla scolarità al diritto al successo scolastico*** di ciascuno secondo le proprie attitudini e capacità. In questo senso la legge sull'attivazione dei corsi integrativi e di recupero può aprire una ***prospettiva di decisa novità*** e di apertura alla ***logica di valorizzazione delle potenzialità,*** (fino ad oggi ci siamo limitati alla "certificazione" del raggiungimento o meno di certi *standard* di competenza disciplinare senza preoccuparci di creare le condizioni per l'acquisizione delle conoscenze, anzi presupponendole come esistenti, non si sa per merito di chi).

Un esempio tipico è l'affermazione, assai frequente tra noi docenti, che ***l'allievo manca di metodo di studio,*** senza renderci conto che tale realtà è un ***obiettivo da raggiungere***, non un prerequisito da verificare.

Nella secondaria superiore significa abbandonare la ***logica selettiva*** e la logica degli ***esiti di profitto*** - costruiti su *standard* vaghi, soggettivi e, soprattutto, diversificati da scuola a scuola, da classe a classe, *da insegnante a insegnante nella stessa classe*, per passare alla ***cultura della didattica compensativa*** che consiste:

a) nell'individualizzazione dell'insegnamento in rapporto ai tempi ed agli stili di apprendimento degli alunni;

b) in una revisione dei contenuti che faccia riferimento ai concetti ed alle abilità fondamentali (ai saperi più che alle discipline);

c) nel coinvolgimento responsabile di studenti e famiglie in un progetto formativo di cui siano chiari gli obiettivi, i traguardi intermedi e finali, i criteri di valutazione.

La scuola secondaria si deve porre il problema di introdurre il recupero come elemento ordinario della programmazione didattica. SI TRATTA DI UNE VERA E PROPRIA RIVOLUZIONE COPERNICANA. Dovranno certamente cambiare i modi di lavorare di docenti, allievi, presidi, genitori. Gli esami di riparazione rappresentavano, comunque, una ulteriore *chance* di dimostrazione di raggiungimento delle competenze, una ulteriore quantità di tempo - apprendimento, magari con metodologie diverse.

Siamo chiamati tutti ad accettare le conseguenze di questa rivoluzione copernicana, a modificare radicalmente le condizioni di lavoro nella scuola,***ad uscire dallo splendido isolamento nelle nostre discipline, a passare dalla scuola che giudica alla scuola che aiuta ad apprendere e orienta.***

I docenti non possono pensare di risolvere il problema semplicemente mettendosi a studiare ognuno per proprio conto e diventando "perfetti misuratori e valutatori", ammesso che ciò sia possibile. Il cambiamento deve riguardare l'intero

istituto, il Collegio dei docenti e soprattutto il CONSIGLIO DI CLASSE.

Tra tutti noi, dentro gli istituti, deve essere sottoscritto un ***vero e proprio contratto,*** che veda una reciproca, leale assunzione di responsabilità. In tale contratto devono essere chiaramente definiti gli ***obiettivi, le procedure, gli strumenti ed i criteri di valutazione cui tutti devono attenersi.***

Viene messo in discussione il metodo di lavoro quotidiano, la scansione dei programmi, i sistemi di verifica, ecc.. E' l'istituzione scolastica nel suo insieme che va organizzata in modo da creare e mantenere un clima educativo favorevole all'apprendimento.

b) Quale cultura deve trasmettere la scuola

Negli ultimi decenni si è assistito alla attribuzione alla scuola di un numero del tutto irragionevole di compiti. Si è teso ad assicurare la presenza nella scuola di ogni elemento culturale e tecnico sul quale si fosse soffermato un interesse da parte di gruppi di ricerca o di settori disciplinari più o meno influenti.

"Si è avviata la corsa verso programmi enciclopedici ai quali non possono far riscontro che apprendimenti superficiali e che, per di più, a causa della improvvisazione e della caducità delle proposte, non fanno che segnalare il ritardo con il quale la scuola insegue una corsa alla conoscenza che vede la scuola solo come spettatrice. Se si aggiunge l'effetto devastante che hanno avuto i compiti impropri imposti alle scuole, che di volta in volta avrebbero dovuto risolvere i problemi del traffico, della fame nel mondo, delle fonti di energia e della diffusione dell'AIDS, si comprende la ***crisi di identità della scuola*** che si risolve, dalla parte degli insegnanti nell'***incertezza sul che fare*** e, dalla parte degli allievi, in una ***progressiva disaffezione verso il compito di apprendimento".*** (7)

Occorre invertire questa dinamica perversa. Bisogna operare delle scelte drastiche, potature spietate nella *quantità* dei contenuti della formazione a vantaggio della *qualità* degli apprendimenti che si perseguono.

Agli inizi della grande scolarizzazione nel mondo contemporaneo c'è stata una fortissima richiesta di quelle ***competenze di base*** che si riassumevano nella formula "leggere, scrivere e far di conto". Rispetto a questo traguardo che si riteneva stabilmente conseguito, i paesi avanzati stanno verificando un analfabetismo di ritorno. Se non vogliamo registrare anche in Italia simili perdite delle capacità alfabetiche di base, dobbiamo effettuare una *scelta formativa centrata sullo sviluppo senza interruzione delle capacità di leggere, di comprendere il testo, di effettuare rappresentazioni verbali e simboliche e di operare con tali rappresentazioni.* Gli alunni devono essere aiutati a conquistare in profondità e gestire con sicurezza quelle competenze di fondo che non perderanno la loro validità in un lungo arco di tempo e costituiscono il profilo di una

---

(7)Vertecchi, ibidem pag. 9

persona colta. (8)

Di fronte alla pervasività dei nuovi mezzi telematici, molti hanno pensato a un indebolimento delle funzioni socio-culturali della scuola e che fosse divenuta insignificante la sua funzione formativa primaria. Invece le cose non stanno così. Proprio la cronaca degli ultimi anni ha dimostrato che l'importanza del sistema formativo pubblico è addirittura aumentata, perché la scuola è rimasto l'unico luogo nel quale si attua una ***trasmissione critica delle conoscenze, dove si cura in ogni persona la formazione di reticoli concettuali capaci di consentire l'attribuzione di senso ed un'analisi critica delle molteplici e spesso contraddittorie informazioni e sollecitazioni che provengono dall'extrascuola.***

A questo punto è possibile definire il ***fine generale della formazione,*** cioè che cosa cercare di realizzare nei nostri istituti.

Aiutare gli studenti a conquistare un sapere così caratterizzato:

a) un ***sapere sistematico, stabile e capitalizzabile:*** gli studenti devono essere aiutati a formarsi dei reticoli concettuali stabili, meno esposti all'oblio delle informazioni, dei singoli contenuti, capaci di assicurare al soggetto la *capacità di apprendere in modo autonomo nuove conoscenze - apprendere ad apprendere;*

b) un ***sapere significativo,*** cioè un sapere agganciato alle conoscenze pregresse, alle caratteristiche psicologiche del soggetto, alle sue motivazioni;

c) un ***sapere generale,*** un sapere di fondo capace di garantire una flessibilità utile per acquisire in tempi rapidi nuovi saperi specialistici, utilizzabili anche in ambito internazionale, e ***particolare,*** in grado cioè di rispecchiare anche il contesto territoriale specifico in cui il soggetto si trova a vivere.

Si tratta di un OBIETTIVO GENERALE AMBIZIOSO. E' POSSIBILE PERSEGUIRE TALE OBIETTIVO NELLA SCUOLA SECONDARIA DI MASSA ? OPPURE E', ORMAI, INEVITABILE SOCCOMBERE ALLA MASSIFICAZIONE DELLA FORMAZIONE E ACCETTARE UN PROGRESSIVO ABBASSAMENTO DEGLI STANDARD DI QUALITA' ?

Gaetano Domenici descrive in questi termini la nostra condizione attuale: *"ci troviamo di fronte ad alunni estremamente diversificati sul piano cognitivo, motivazionale, valoriale e siamo privi di qualsiasi supporto tecnico-scientifico ed informativo. In tali condizioni è utile procedere in modo estemporaneo, affrontando di volta in volta i problemi che sorgono nella vita scolastica quotidiana, oppure è preferibile predisporre una rigorosa programmazione in cui tutti i comportamenti siano rigorosamente predeterminati ?"* (9)

In realtà la via dell'equilibrio è sempre quella intermedia: strategia e tattica non si escludono, ma si integrano vicendevolmente, sostenendosi e rafforzandosi a vi-

---

(8) Vertecchi, ibidem pag. 10

(9) G. Domenici, Didattica e valutazione nella sec. superiore, in NUOVA PAIDEIA, n. 2, 1995.

cenda. La tattica evita di ridursi a banale improvvisazione solo in presenza di una flessibile strategia entro cui viene continuamente ricondotta; la strategia diventa aperta alle correzioni ed alle integrazioni che lungo il percorso si rendono necessarie, evitando di ridursi a schemi di azione astratti e rigidi.

c) Strategie didattiche, valutazione e decisioni

Nelle strategie didattiche più accreditate sul piano scientifico, in quelle cioè che, in termini applicativi ed organizzativi, valorizzano i risultati della ricerca della tecnologia educativa che studia le caratteristiche formali dei processi d'insegnamento/apprendimento, in situazioni scolastiche classiche e in altri contesti, e capaci di ottimizzare processi e prodotti formativi in forza di una vera e propria individualizzazione dell'insegnamento/apprendimento, tra le numerose funzioni della didattica assumono particolare rilievo le seguenti:

- ***lo sviluppo ed il sostegno della motivazione;***
- ***la trasmissione delle conoscenze e delle informazioni;***
- ***il controllo dell'adeguatezza del canale comunicativo e dell'approccio metodologico impiegato;***
- ***la diagnosi delle difficoltà iniziali e procedurali dell'apprendimento;***
- ***la determinazione e l'attivazione degli itinerari didattici compensativi più adeguati agli stili cognitivi individuali;***
- ***il consolidamento e l'estensione, anche autonoma, degli apprendimenti e delle procedure di analisi dei problemi;***
- ***la valutazione delle conoscenze e dei saper fare acquisiti.***

"Come è facile constatare, molte di esse altro non sono che le funzioni poste in atto dai vecchi precettori e da alcuni insegnanti particolarmente motivati, che però le svolgevano facendo appello alla sola empiria e perciò non distinguendole sul piano formale. Fatto che ne impediva l'estensione e l'impiego consapevole in tutti i soggetti chiamati a svolgere professionalmente attività educative.

Purtroppo, però, gran parte di quelle funzioni restano disattese e quelle che si cerca di attuare si risolvono spesso in una patente discriminazione sociale e culturale degli allievi con una sclerotizzazione delle diversità di partenza o, addirittura, con una analogica proiezione di quelle differenze in uscita, nonostante il fenomeno delle promozioni (nominali) faccia ritenere a molti che la scuola ormai non selezioni più socialmente". (10)

Nella didattica tradizionale (che caratterizza ancora oggi gran parte delle scuole italiane), nonostante la complessità e l'articolazione dei rapporti interpersonali tra allievi e docenti, la quasi totalità delle attività si esauriscono attorno a due pur importanti funzioni: *la trasmissione dei saperi e il controllo degli apprendimenti.*

Più o meno la sequenza delle opera-

---

(10) Domenici, Manuale di valutazione scolastica, p. 30.

zioni messe in atto da ogni docente è la seguente:

- ***individuazione delle conoscenze pregresse degli allievi;***
- ***motivazione all'apprendimento;***
- ***promozione diffusa dei saperi di base necessari per lo sviluppo del proprio ambito disciplinare(programma);***
- ***attivazione formale del programma;***
- ***verifica delle abilità acquisite (dopo un periodo più o meno lungo).***

Una didattica così articolata sortisce risultati formativi non accettabili perché speculari delle caratteristiche cognitive e affettivo-motivazionali possedute dagli allievi all'inizio delle procedure di istruzione.

d) Rapporto tra scuola media e scuola superiore

La scuola, ancora oggi, non è uno strumento di promozione di una certa e progressiva uguaglianza di coloro che la frequentano. Anzi, per certi versi, ancor più di alcune variabili socio-economiche, è essa stessa un fattore di disuguaglianza di coloro che la frequentano. Nel determinare il successo o l'insuccesso di uno studente acquista un peso sempre maggiore l'organizzazione della didattica.

Da indagini condotte risulta che la maggiore differenziazione interindividuale -sia sul piano degli apprendimenti che su quello della motivazione - ha inizio a partire dalla ***terza elementare.***

"Fino a quel momento - scrive G. Domenici - ***le abilità-obiettivo della formazione*** *vengono raggiunte positivamente dalla totalità, o quasi, degli allievi, sia perché, grazie alla massiccia esposizione al mezzo televisivo, tutti padroneggiano la lingua italiana (o almeno quei rudimenti linguistici che facilitano la comunicazione a due vie tra docenti ed allievi). Perché il limitato numero di conoscenze - peraltro qualitativamente cruciali- da far acquisire agli allievi, permette ai docenti di avere sotto controllo i processi individuali di apprendimento con gli* ***strumenti didattico-valutativi empirico-tradizionali. In tali condizioni è ancora possibile la personalizzazione dell'insegnamento.*** *..... Quando la quantità delle conoscenze da far acquisire e da "controllare" con la valutazione cresce, la strumentazione tradizionale non consente più la messa in atto di procedure didattiche individualizzate con la conseguente accumulazione dei deficit di apprendimento e differenziazione del profitto scolastico. ...La differenziazione interindividuale, ben oltre la certificazione ufficiale e per effetto delle cosiddette promozioni nominali, diventa particolarmente accentuata in uscita dalla scuola media".* (11)

Nonostante che dai singoli allievi e dalle loro famiglie venga posta in atto una prima autoselezione attraverso la scelta di continuare o meno gli studi, e, in caso di prosecuzione, attraverso la scelta di un certo tipo di scuola secondaria, sempre, all'***inizio del primo anno di scuola secondaria, le differenze interindividuali sono***

---

(11) G. Domenici, Didattica e valutazione nella sec. superiore, in NUOVA PAIDEIA, n. 2, 1995, pag. 6.

molto più accentuate di quanto non sia lecito attendersi dal momento che tutti quegli allievi hanno lo stesso titolo di studio, conseguito con lo stesso voto.

Invece il possesso di quel titolo di studio dovrebbe autorizzare a supporre che tutti siano forniti degli stessi requisiti minimi, prodotto della scuola precedente, avendo in comune se non proprio le stesse, almeno equivalenti esperienze formative.

Sia i docenti che gli alunni sanno che non è così. Non è così, nemmeno nel mio istituto, al passaggio tra quinto ginnasio e prima liceo.

CHE COSA POSSIAMO FARE NELLA SECONDARIA SUPERIORE ?

1) Offrire informazioni di ritorno alle scuole medie circa il grado di congruenza tra: CONOSCENZE RELATIVE AI PIU' RAPPRESENTATIVI AMBITI DISCIPLINARI PRODOTTE IN USCITA (rilevate con opportune prove di verifica all'inizio dell'anno scolastico nella secondaria superiore) e CONOSCENZE REPUTATE COME CONDIZIONE NECESSARIA PER UN INGRESSO PROFICUO NELLA SEC. SUPERIORE.

2) ***Concretizzazione della teoria dell'accoglienza***, intesa come parte costitutiva della più ampia strategia didattica di INDIVIDUALIZZAZIONE DEI PROCESSI DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO.

a) Nei primi trenta quaranta giorni - soprattutto nelle classi di collegamento - tutti gli allievi devono essere aiutati a percepire oggettivamente e soggettivamente il legame e la connessione tra i saperi da loro posseduti e quelli che la nuova scuola vuole far acquisire; gli studenti devono diventare coscienti che i primi rappresentano gli indispensabili ancoraggi dei secondi.

b) Devono inoltre arrivare a capire e sentire che nella nuova scuola le loro capacità e le loro aspirazioni possono effettivamente trovare valorizzazione e sviluppo.

c) La pedagogia del contratto formativo

Per prima cosa occorre far nascere e sviluppare, nello studente, la consapevolezza del ***suo dovere di studiare.***

Un dovere che non deve essere formulato in termini moralistici, ma si deve far derivare da una cosciente assunzione di responsabilità personale nei confronti di compiti ed atti indispensabili per il raggiungimento di mete accettate.

E' di fondamentale importanza che lo studente conosca le tappe del processo al quale è chiamato a partecipare; se conosce ciò che ci si aspetta da lui, se conosce il percorso, è facilitato ad assumersi le conseguenti responsabilità.

Certo, la scuola non fa questo da sola: la famiglia, la realtà sociale, il gruppo dei pari incidono ancora di più nella scelta dei modelli di comportamento.

Però la scuola è il luogo nel quale lo studente ha la possibilità di una lettura critica della propria esperienza, dove può diventare cosciente del peso che le sue scelte esercitano nella conquista della sua vita, delle sue possibilità. Questo è ciò che si chiama ***pedagogia del contratto formativo:*** *se lo studente conosce le tappe del suo lavoro, se può personalmente verificare i successi, può dare motivazioni forti al suo* ***dovere di studiare.***

La pedagogia del ***"contratto"*** *riguarda anche la valutazione e condiziona, per lo*

studente, la possibilità di esercitare ***l'autovalutazione.*** *Perché lo studente sia in grado di esercitare una seria e leale autovalutazione è necessario che* ***sia stato esplicitamente definito un contratto con lo studente****: lo studente deve sapere con precisione perché e che cosa deve studiare e* ***che cosa si richiede da lui in sede di verifica.***

f) Le conseguenze della introduzione del recupero

Inserire il recupero nella normale attività didattica comporta una serie di conseguenze di grande rilevanza su :

1 - gestione della scuola;

2 - metodologia di insegnamento;

3 - statuto epistemologico delle discipline;

4 - profilo professionale degli insegnanti;

ma soprattutto richiede

5 - una nuova forma di organizzazione della didattica e un nuovo modo di attuare i processi di verifica e di valutazione degli apprendimenti.

1. GESTIONE DELLA SCUOLA

1.1 Nella gestione della scuola diventa essenziale la costruzione del progetto di istituto

- Definizione delle finalità, degli obiettivi disciplinari (scanditi in unità didattiche) e delle prestazioni richieste agli alunni;
- definizione dei criteri di valutazione (intesa soprattutto come ***valutazione formativa***, quindi finalizzata al controllo ed al sostegno del processo di apprendimento), le modalità di verifica, l'individuazione dei livelli di accettabilità;
- definizione delle prove diagnostiche e dei criteri per l'individuazione delle difficoltà o delle carenze (sia nelle competenze metodologiche, sia nelle abilità specifiche);
- definizione dei livelli di responsabilità: coordinatori di materia, coordinatori di classe, *tutor*, conduttori di gruppo, ecc .

La caratteristica principale della secondaria superiore, oggi, sotto il profilo della organizzazione, è ***l'isolamento dei docenti***, per cui ogni istituto risulta non una comunità educante, come dice la legge, ma un aggregato di specialisti disciplinari tenuti insieme da legami deboli, norme burocratiche e programmi ministeriali. Tutti noi sappiamo benissimo che gli organi collegiali non funzionano !

Tale situazione, che sembrerebbe garantire la libertà di insegnamento, in realtà produce soltanto un ***isolamento professionale***, per cui ogni docente invece di condividere con i colleghi un progetto formativo comune, spesso si vede costretto a difendere i propri spazi di intervento.

Questo isolamento dei docenti, questo loro procedere in ordine sparso, è terribilmente dannoso per gli studenti che vengono disorientati e non aiutati ad operare quella sintesi culturale che, permettendo loro di connettere i vari saperi, li potrebbe aiutare a dare un senso al proprio lavoro e una motivazione al proprio impegno di studio.

1.2. Diversa gestione degli spazi e dei tempi

- Studiare in modo diverso l'orario delle lezioni;
- consentire che docenti delle stesse discipline possano lavorare insieme nella

normale attività;

• collocazione, già all'inizio dell'anno scolastico, del tempo e dello spazio del recupero.

In definitiva una reale azione di recupero e di sostegno del processo di formazione è possibile soltanto se, in ogni istituto, esiste una struttura organizzativa in cui ***siano definiti e condivisi da tutti:***

• i compiti specifici delle singole istanze organizzative: presidenza, collegio, dipartimenti, consigli di classe;

• gli strumenti di rilevazione delle carenze e dei bisogni degli alunni;

• gli strumenti di controllo e di raccolta dei dati;

• gli strumenti di comunicazione interna:

• l'organizzazione generale delle attività (calendario, progetti, laboratori, ecc.).

2. Metodologia di insegnamento

• Ogni singolo docente deve strutturare il suo lavoro in modo sequenziale, esplicitando i singoli obiettivi e verificando per ciascun obiettivo il grado di approssimazione raggiunto in modo da approntare ed attuare subito gli interventi di rinforzo.

3. Statuto epistemologico delle discipline

• Vanno ripensati i fondamenti delle singole discipline, nelle quali va definito ciò che è essenziale ed irrinunciabile, sia dal punto di vista di acquisizione del metodo sia da quello dei contenuti;

• vanno privilegiati gli aspetti che hanno valenza generale ed interdisciplinare;

• il recupero di abilità e metodologie diviene prioritario rispetto al recupero dei contenuti.

4. Profilo professionale degli insegnanti

• Competenze disciplinari abituali;

• capacità di lavorare in gruppo;

• capacità di porsi come facilitatore dell'apprendimento (non solo come trasmettitore di conoscenze).

5. Un nuovo ruolo della valutazione

• Un elemento fondamentale per la nuova organizzazione dell'insegnamento e per l'attuazione di un recupero efficace è costituito dal ***possesso di strumenti di verifica che permettano di diagnosticare con esattezza le carenze*** (purtroppo. la produzione di *test* diagnostici per le abilità di base non rientra nelle normali competenze del docente).

• Il recupero comporta:

- maggiore frequenza di verifiche;
- preparazione di materiali per il recupero;
- maggiore carico di lavoro per la valutazione.

Fino ad oggi gli insegnanti hanno reagito con il fai-da-te e con la collaborazione spontanea. Può bastare ancora ?

3 IL NUOVO RUOLO DELLA VALUTAZIONE

a) Recupero formale o sostanziale ?

Se tutte le ipotesi sui corsi di recupero vengono da noi concepite con una inten-

zione di concretezza e di realizzabilità, una condizione indispensabile è il ***possesso di strumenti di verifica che permettano di individuare con chiarezza e oggettività le carenze.***

La maggior frequenza di verifiche che l'organizzazione di recupero richiede, comporta per i docenti, oltre a quello per la produzione di materiale per il recupero, un maggior carico di lavoro per la valutazione: ***strumenti pronti non ci sono, il fai da te e la collaborazione spontanea non bastano più.***

Una volta garantite a tutti le condizioni necessarie, anche se non sufficienti, per una immissione probabilisticamente positiva nell'itinerario della scuola secondaria, il processo di individualizzazione non dovrebbe avere termine. Perché ciò sia possibile la ***valutazione degli apprendimenti deve assumere un carattere prevalentemente formativo***: i dati valutativi raccolti con strumenti efficaci dovrebbero facilitare i processi di compensazione individuale in modo tempestivo rispetto alla individuazione delle lacune.

Il valore fiscale della valutazione dovrebbe essere rinviato al termine di uno o più anni scolastici. La compensazione delle lacune estemporanee deve avvenire all'interno della didattica ordinaria usualmente impiegata da ciascun docente nelle sue attività di formazione.

La compensazione di lacune molto estese e non rimontabili con la ordinaria individualizzazione dei processi di apprendimento dovrebbe avvenire con interventi straordinari e solo questi dovrebbero essere sostitutivi degli esami di riparazione.

Sia durante la fase di accoglienza, sia lungo tutto l'itinerario didattico annuale potrebbe manifestarsi la necessità di offrire agli studenti ***(per taluni studenti ed in talune discipline)*** un tempo extracurriculare sia per creare le pre-condizioni di positiva frequenza del corso, sia ***per compensare lacune particolarmente gravi*** ed estese, da lungo tempo accumulate e non rimosse.

In questi casi è utile prevedere un intervento ben calibrato, di durata variabile, per il recupero o per il consolidamento di competenze fondamentali. ***Ad attuarlo dovrebbero essere i docenti "titolari dell'insegnamento ordinario".*** Nel caso si debba ricorrere ad altri docenti, essi devono ricevere dai titolari ***flussi di informazioni*** chiare ed univoche su ciò che sanno gli allievi e sul tipo di intervento che si rende necessario. A loro volta questi docenti "incaricati del recupero" devono fornire flussi informativi di ritorno per consentire ai docenti titolari di modulare l'offerta formativa sulle mutevoli esigenze individuali.

Deve assolutamente essere evitato l' "effetto delega", per cui i docenti titolari ritengono di aver scaricato sui docenti del recupero la responsabilità degli esiti finali negativi, ovvero della promozione o della bocciatura.

Una tale posizione porterebbe ad un colpevole imbroglio in quanto l'offerta di *chances* aggiuntive agli allievi per il superamento delle difficoltà sarebbe solo formale ed apparente. Le ripetizioni da esterne alla scuola (con l'assunzione dell'onere economico da parte della famiglia), proprie degli esami di riparazione, diventerebbero interne con l'onere a carico dello Stato.

Mancherebbe una qualsiasi alterazione significativa del lavoro formativo quotidiano all'interno degli istituti scolastici, l'unico evento veramente innovativo che potrebbe rendere inutili e superati gli esami di riparazione, o che, almeno, non li fareb-

be rimpiangere.

Gli esiti di una tale impostazione potrebbero essere due:

1. ***un aumento delle bocciature***: l'insuccesso, dopo l'attivazione dei corsi, verrebbe interpretato come incapacità strutturale dell'allievo di condurre a buon termine gli studi secondari;

2. oppure si potrebbe avere un ***effetto di garanzia formale*** di avvenuto recupero, solo perché sono stati organizzati i corsi, senza un miglioramento effettivo del processo di formazione e senza un aumento effettivo del grado di preparazione. ***Ciò comporterebbe un aumento delle promozioni nominali e, conseguentemente, un ulteriore abbassamento degli standard formativi della secondaria superiore.***

PERCHE' NON SAREBBE UTILE UN RECUPERO IN ESTATE: perché il recupero sia efficace deve essere garantita la ***prossimità temporale tra affioramento delle lacune ed interventi.*** Le azioni tardive sono poco efficaci, se non inutili. Esiste una difficoltà oggettiva di recuperare apprendimenti relativi a sezioni troppo estese di curricolo. Di fronte ad un compito oggettivamente troppo difficile l'allievo si sente inadeguato (abbassamento del livello di autostima) e perciò viene meno anche la motivazione. Quando gli esiti della formazione ordinaria e del recupero durante l'anno scolastico non hanno portato ancora lo studente nelle condizioni necessarie per affrontare gli apprendimenti dell'anno scolastico successivo, sono preferibili interventi integrativi all'inizio del nuovo anno scolastico, perché in tal modo assumono il carattere di una fase propedeutica relativa allo svolgimento del curricolo del nuovo anno di corso.

Dopo la fase di accoglienza, nei corsi di recupero occorre mettere in atto una ***didattica differenziata*** rispetto a quella messa in atto prima dell'affioramento delle lacune.

Gli interventi devono essere prioritariamente ***specifici,*** cioè strettamente calibrati sulle caratteristiche formali dell'area di contenuto disciplinare, sulla tipologia degli obiettivi cognitivi da perseguirsi (anche se talvolta l'allargamento degli orizzonti di riferimento può facilitare la comprensione di problemi altrimenti non abbordabili).

L'intervento deve essere ***specialistico,*** quindi condotto da docenti particolarmente esperti in quel settore o subsettore disciplinare, al fine di rendere la comunicazione educativa massimamente efficace, o, almeno, più efficace di quella solita che, per quel soggetto, ha dato esito negativo.

Gli interventi devono essere ***pertinenti*** alle esigenze di ciascun allievo (di qui l'utilità, in taluni casi, di comporre gruppi omogenei di allievi in quanto a lacune da rimontare),

Dalle considerazioni precedenti deriva che ***i tempi di intervento e di durata del recupero non possono essere rigidi.*** E' necessaria una grande flessibilità, in quanto ogni allievo va inserito in un gruppo di recupero man mano che le sue esigenze soggettive si manifestano.

La collocazione temporale dei corsi di recupero è fondamentale, è elemento essenziale per la loro efficacia. Il massimo sforzo deve essere fatto all'inizio dell'anno scolastico, per ottenere in tutti gli allievi condizioni di partenza omogenee.
Poi segue il recupero della ordinaria attività didattica, che riguarda le carenze nelle discipline e che deve essere attuato subito dopo l'affioramento delle carenze stesse.

Certamente, la ***sequenza spiegazione-verifica-recupero*** richiede una autentica

programmazione collegiale del consiglio di classe ed una grande lealtà tra i vari docenti, altrimenti il carico di lavoro diviene insostenibile per gli allievi. Se al termine dell'anno scolastico, per alcuni alunni, gli esiti della formazione sono carenti e tali da compromettere un proficuo inserimento nella classe successiva, allora sì, si rendono necessari, indispensabili ed obbligatori, corsi intensivi all'inizio del mese di settembre.

b) Strategie didattiche modulari e flessibili

Mastery learning: la premessa teorica delle "strategie modulari" è costituita dal ***mastery learning***, una strategia di apprendimento volta al conseguimento di livelli qualitativi elevati per ***tutti, o quasi tutti gli allievi.*** Si parte cioè da una critica radicale di quello che è stato definito il ***feticcio della distribuzione normale dei punteggi,*** quello che sta alla base dell'uso "rivoluzionario", si fa per dire, delle lettere dalla A alla E. Molti non si rendono conto che accettare l'ipotesi della distribuzione normale dei risultati scolastici finali equivale a dichiarare l'inutilità dell'attività didattica, perché se, al termine di un ciclo educativo, gli allievi vanno a distribuirsi secondo lo stesso profilo d'ingresso, e la distribuzione in uscita è la semplice riproduzione di quella in ingresso, ciò significa che il lavoro formativo è stato inutile. Ripeto, sarebbe una dichiarazione dello scarso peso dell'azione formativa sugli studenti. (12)

"Si tratta, invece, di dar corso a procedure capaci di individualizzare in ambito collettivo (classi, frazioni di classi, gruppi) le attività di insegnamento/apprendimento, di differenziare in funzione specialistica la didattica, di impiegare la verifica e la valutazione degli apprendimenti per l'innalzamento della qualità dell'istruzione".

Al termine di un ciclo la grande maggioranza degli allievi si deve collocare ai livelli alti del profitto, nel senso che la ***quasi totalità consegue gli obiettivi dell'apprendimento.***

Noi parliamo, oggi, nel 1996, di una ipotesi di cambiamento per fare fronte alla introduzione dei corsi di recupero. Eppure il recupero era chiaramente teorizzato, in Italia, nel 1976, da Benedetto Vertecchi, in un libro, sintetico e chiaro: **LA VALUTAZIONE FORMATIVA.** (13)

Lo schema presentato nella figura n. 1 (v. pag. 34) è tratto da quel libro e lo presento soltanto per indicare come nella ricerca taluni suggerimenti fossero presenti da almeno 20 anni. Vertecchi scrive chiaramente che tale schema rappresenta la struttura formale del modo di procedere della valutazione formativa. Nel 1993 uno schema analogo viene presentato da Gaetano Domenici nel testo **MANUALE DI VALUTAZIONE SCOLASTICA** (v. figura n. 2, pag. 35).

I due studiosi sottolineano come ogni procedura formativa parta proprio da una ***verifica (valutazione diagnostica) che mira ad accertare i prerequisiti cognitivi ed affettivo-motivazionali di ciascuno e di***

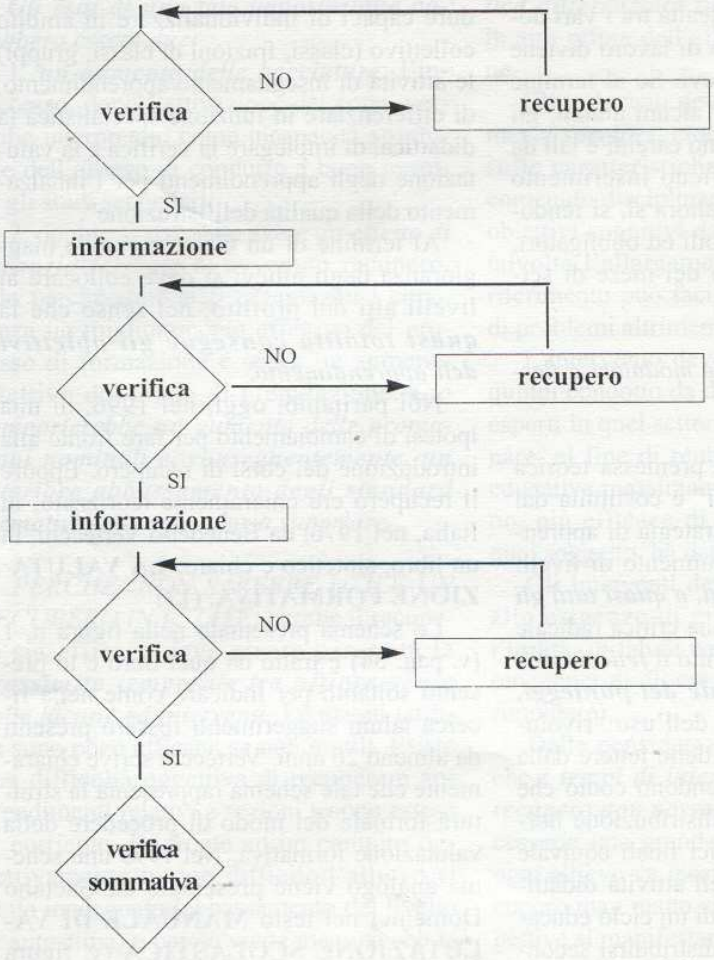
(segue pag. 36)

(12) Domenici, op.cit., p. 32 .

(13) Vedi nota 1 .

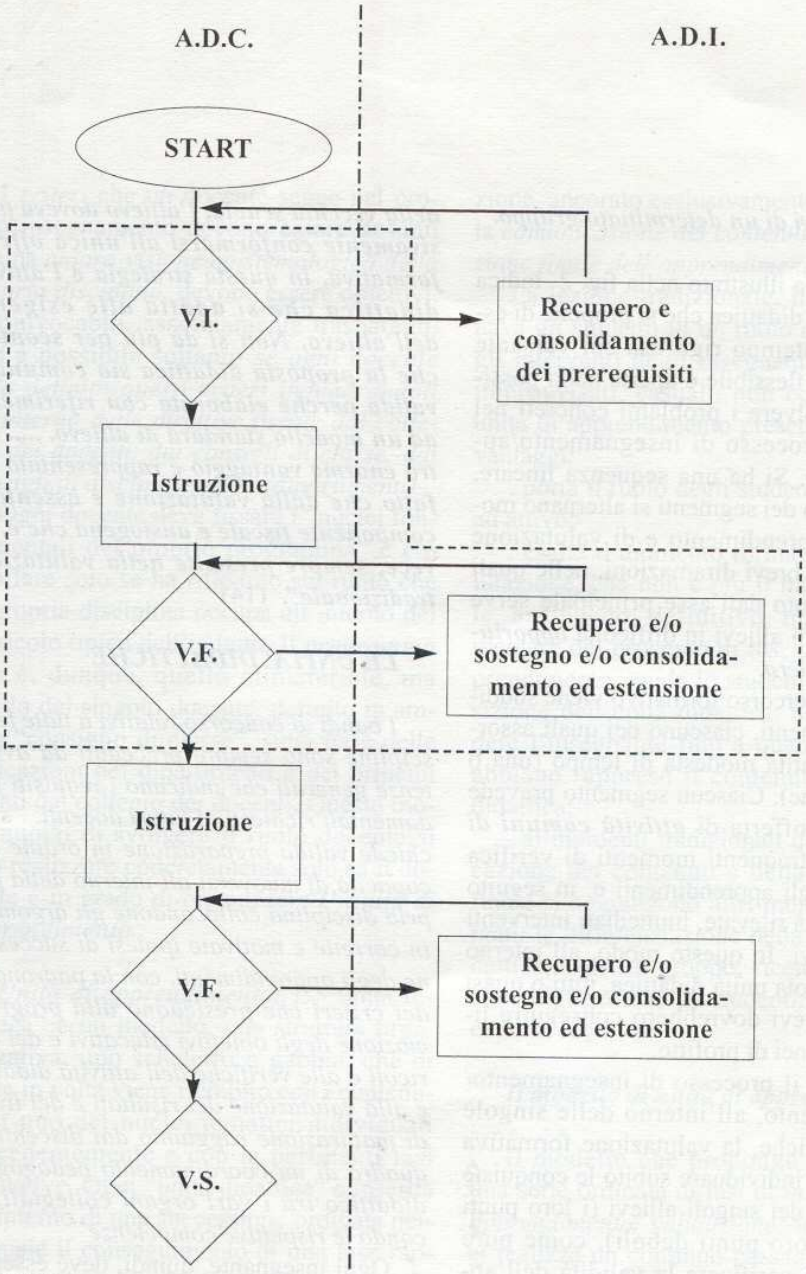
LA VERIFICA DEVE ESSERE TEMPESTIVA

Tra i motivi della scarsa efficacia didattica della valutazione tradizionale c'è anche il fatto che essa interviene quando il processo di apprendimento si è concluso. Il che vuol dire che chi ha raggiunto un buon livello di abilità può fornire una prova soddisfacente, mentre gli altri non hanno più la possibilità di recuperare. La verifica è invece tanto più efficace quanto più è tempestiva. Si osservi questo algoritmo:



Esso rappresenta la struttura formale del modo di procedere della valutazione formativa, e in genere della didattica che tende verso l'individualizzazione dell'insegnamento. Come si vede, non solo la procedura è costituita da una successione di funzioni di informazione e di verifica, ma essa ha inizio proprio con una verifica. Infatti qualunque procedura di insegnamento/apprendimento richiede per essere seguita con vantaggio che gli allievi possiedano già determinate abilità. Tali abilità possono essere di carattere generale, per esempio di tipo linguistico, o specifiche: così chi segue un corso di trigonometria bisogna che già possieda alcuni elementi di base della geometria razionale. Il possesso delle abilità di ingresso, o prerequisiti dell'apprendimento, non può darsi per scontato: al contrario, va accertato con strumenti opportuni. Se è necessario, si devono predisporre le condizioni per un recupero precoce, cioè per l'eguagliamento del possesso dei prerequisiti da parte degli allievi. Può sembrare che in questo modo si perda molto tempo: nella realtà accade l'opposto, perché un buon livello iniziale di abilità consente di procedere più celermente

FIG. 1. ***B. VERTECCHI 1976***



LEGENDA:

A.D.C. = Approccio Didattico prevalentemente Collettivo (nell'unità di tempo il docente si rivolge all'intero gruppo classe, sia nel processo di istruzione che in quello di controllo degli apprendimenti)

A.D.I. = Approccio Didattico prevalentemente Individualizzato (procedure didattiche diversificate e lavori collettivi, in piccoli gruppi e individuali). Gli altri simboli sono spiegati nel testo. Qui va solo precisato che le funzioni, gli strumenti, le attività e i corrispondenti materiali di apprendimento inclusi nella linea tratteggiata chiusa, rappresentano gli elementi formali minimi di una Unità didattica.

FIG. 2. ***Schema rappresentativo di una strategia didattica flessibile***

tutti gli allievi di un determinato gruppo.

Lo schema illustrato nella fig. 2 indica una strategia didattica che si propone di essere nel contempo rigorosa sul versante scientifico e flessibile e aperta nella possibilità di risolvere i problemi concreti nel corso del processo di insegnamento/apprendimento. Si ha una sequenza lineare, ed in ognuno dei segmenti si alternano momenti di apprendimento e di valutazione formativa, e brevi diramazioni, nelle quali lo scostamento dall'asse principale serve ad offrire agli allievi in difficoltà ***opportunità di recupero.***

Tutto il percorso formativo viene suddiviso in segmenti, ciascuno dei quali assorba una quantità modesta di tempo (una o due settimane). Ciascun segmento prevede oltre che l'offerta di ***attività comuni di istruzione,*** frequenti momenti di verifica analitica degli apprendimenti e, in seguito alle difficoltà rilevate, immediati interventi compensativi. In questo modo, all'interno di ogni singola unità didattica, tutti o quasi tutti gli allievi dovrebbero conseguire livelli omogenei di profitto.

Durante il processo di insegnamento/apprendimento, all'interno delle singole unità didattiche, la valutazione formativa consente di individuare subito le conquiste e le lacune dei singoli allievi (i loro punti forti ed i loro punti deboli), come pure consente di verificare la validità dell'approccio didattico seguito. In questo modo i docenti possono disporre di una ***base informativa intenzionalmente costruita per il miglioramento dell'istruzione. "Se, nella vecchia scuola, l'allievo doveva passivamente conformarsi all'unica offerta formativa, in questa strategia è l'attività didattica che si adatta alle esigenze dell'allievo. Non si dà più per scontato che la proposta didattica sia comunque valida perché elaborata con riferimento ad un modello standard di allievo. ..... Altro enorme vantaggio è rappresentato dal fatto che dalla valutazione è assente la componente fiscale e ansiogena che è, invece, sempre presente nella valutazione tradizionale".*** (14)

LE UNITA' DIDATTICHE

I bandi di concorso relativi a tutte le discipline sono sempre preceduti da avvertenze generali che indicano i requisiti fondamentali richiesti ai futuri docenti: "si richiede valida preparazione in ordine alla capacità di muoversi all'interno della propria disciplina collocandone gli argomenti in corrette e motivate ipotesi di successione degli apprendimenti, con la padronanza dei criteri che presiedono alla programmazione degli obiettivi educativi e dei curricoli e alle verifiche dell'attività didattica e alla valutazione dei risultati e del livello di maturazione raggiunto dai discenti nel quadro di un coordinamento pedagogico-didattico tra i vari organi collegiali, secondo le rispettive competenze".

Ogni insegnante, quindi, deve essere in grado di sviluppare un insegnamento mirato alla reale situazione nella quale opera, mirato alle caratteristiche degli alunni che ha di fronte.

---

(14) Domenici, op.cit., p. 32.

I *criteri* che un docente segue nel proprio insegnamento devono essere desunti da una *chiara visione epistemologica della propria disciplina,* devono essere obiettivi, inequivocabili, assolutamente trasparenti. Ciò è possibile soltanto *se ogni docente avrà definito questi criteri inquadrandoli all'interno delle direttive fissate dal collegio dei docenti, dai consigli di classe, dai consigli di discipline affini (dipartimenti).*

Ogni docente deve fissare i "nuclei fondamentali del proprio programma" e ciò può fare solo se ha riflettuto sul ruolo che la propria disciplina occupa all'interno del curricolo tipico dell'istituto. Il ***programma*** non è, dunque, quello ministeriale, ma quello del singolo docente, definito in ambito "consiglio di classe", sulla base delle indicazioni dei dipartimenti e dei principi fissati dal collegio dei docenti. Questo modo nuovo di svolgere il ruolo docente si può realizzare concretamente solo se il docente è in grado di organizzare ***l' unità di apprendimento.***

Unità di apprendimento: L' "unità didattica" è un modello, una struttura organizzativa, uno scheletro o gabbia, che di volta in volta viene riempito con i contenuti di uno dei nuclei tematici individuati precedentemente e con le pertinenti fasi valutative. Ogni "unità didattica" è inserita all'interno di una successione ordinata nella quale il conseguimento di una fase rappresenta il prerequisito per affrontare la fase successiva.

Attraverso l' "unità didattica" si possono superare i limiti della lezione tradizionale, in particolare la passività degli studenti e l'uso non formativo della valutazione. Inoltre si può realizzare facilmente una didattica nuova e completa che supera definitivamente il vecchio modo di fare lezione, ancorato esclusivamente su due fasi, la *comunicazione dei contenuti e la valutazione finale dell'apprendimento.*

La lezione tradizionale, inoltre, confinava gli studenti in un ruolo di passività e gli interventi degli insegnanti risultavano improvvisati, casuali, non coordinati. La unità di apprendimento presenta i seguenti vantaggi:

. porta il ruolo degli studenti da passivo ad attivo;

. esalta il momento formativo della valutazione, che non è più il momento finale, ansiogeno, definitivo, ma è complementare del processo di insegnamento-apprendimento, guida lo studente nell'acquisizione dell'unità didattica, non fa procedere l'insegnante fino a quando tutti non abbiano appreso il contenuto dell'unità didattica;

. ai momenti tradizionali della comunicazione dei contenuti e della valutazione finale si aggiungono altri momenti importanti: la differenziazione della proposta didattica(lavori di gruppo, ricerche, ecc.), il coinvolgimento degli studenti, le fasi di recupero, ecc. .

Il modello di unità di apprendimento

Il modello che propongo è basato su una serie ordinata di fasi di *insegnamento/ apprendimento/ valutazione;* in queste fasi si realizza un continuo passaggio di informazioni tra docente ed alunni sia sui contenuti della ***U. di A.***, sia sui criteri e sui metodi, sia sulla misurazione dei progressi e sulla valutazione complessiva relativa all'unità didattica.

La struttura è circolare perché nel momento dell'archiviazione si fa anche un bilancio tra il momento iniziale e quello finale.

1. Analisi del sistema d'istruzione

Ad ogni inizio di anno scolastico il ***consiglio di classe*** , soprattutto nel caso delle classi iniziali, opportunamente deve procedere alla conoscenza delle caratteristiche della classe, dei fattori psicologici, sociali, culturali che influenzano i comportamenti, l'apprendimento, la didattica.

2. La valutazione diagnostica iniziale

Terminata la somministrazione dei *test,* per una durata complessiva di tre ore, dopo la correzione collegiale ed un confronto tra tutti i docenti, si ha un quadro generale della classe abbastanza preciso. Ogni docente può avviare una fase di recupero e di attività finalizzate a portare tutta la classe allo stesso livello di partenza.

Il tempo necessario per questo primo recupero è assai variabile, ma è senz'altro utile dilatarlo nei limiti del possibile perché questa prima fase è fondamentale per il tipo di rapporto che si instaura con gli alunni. Molti, erroneamente, ritengono che questo tempo sia sprecato; in realtà la conquista dei prerequisiti è, non sufficiente, ma certamente necessaria ed indispensabile perché l'allievo possa immettersi nell'itinerario programmato di istruzione con qualche probabilità di successo.

"Il tempo impiegato per perseguire tali finalità, lungi dall'essere sprecato, come molti erroneamente asseriscono, è forse il tempo a più alto tasso di capitalizzazione formativa: i prerequisiti sono infatti quelle conoscenze che rappresentano la condizione necessaria, certo non sufficiente, affinché ciascuno possa immettersi con alta probabilità di successo nell'itinerario di istruzione programmato". (15)

Anche la valutazione diagnostica, nella prospettiva attuale, assume un diverso valore. Non è più un momento legato alla sola fase iniziale, destinato ad essere archiviato sotto l'incalzare dello ***svolgimento dei programmi,*** ma deve costituire la piattaforma iniziale sulla quale costruire la progettazione educativa e dà significato vero alla ***valutazione globale finale*** che deve essere vista come la ***misura del percorso formativo compiuto, da ogni allievo, rispetto alle posizioni di partenza.***

La valutazione diagnostica specifica

Ogni unità di apprendimento deve essere preceduta dalla verifica del possesso, da parte degli studenti, dei prerequisiti per accedere ai contenuti dell'unità. Ci si può servire di un breve *test* di circa 30 minuti, a risposta chiusa, per verificare la terminologia di base e le abilità generali.

Livellamento delle conoscenze

In questa fase, di non lunga durata, si colmano le lacune evidenziate dal *test* in modo da collocare tutti gli studenti sullo stesso piano.

L'esplicitazione

L'esplicitazione costituisce un passaggio fondamentale perché coinvolge emotivamente gli studenti e stimola la motivazione all'apprendimento. Gli studenti si sentono partecipi e protagonisti perché sentono di poter collaborare nello sviluppo delle lezioni.

Argomenti della esplicitazione:

a) i tempi

Viene presentata la scansione temporale

---

(15) Domenici, op. cit. pag. 32

delle singole fasi di insegnamento apprendimento, sempre inserite nel quadro del progetto di lavoro annuale.

b) le finalità

In realtà le finalità sono state esposte agli studenti ad inizio di anno scolastico perché fanno riferimento a valori fondamentali perseguiti da tutte le discipline. Giova, di tanto in tanto, richiamare l'attenzione su questi aspetti fondamentali.

c) gli obiettivi didattici generali e trasversali

Sono comuni a tutte le discipline, come il rafforzamento delle capacità logiche o la maturazione individuale, come la comprensione della realtà contemporanea, oppure la padronanza del linguaggio specifico di una disciplina come parte della competenza linguistica generale.

d) gli obiettivi didattici specifici

Questi devono essere esplicitati con molta cura agli studenti; essi devono sapere con precisione che cosa ci si aspetta da loro al termine dell'unità didattica, in termini di comportamenti concreti.

3. Le esperienze di apprendimento

Un docente esperto possiede tutta una serie di tecniche per agevolare l'incontro tra i contenuti della lezione e la struttura cognitiva degli alunni.

Ovviamente in una classe non è possibile realizzare un insegnamento individualizzato in senso assoluto, ma è possibile differenziare gli interventi in modo da sollecitare la massima partecipazione.

Si può partire dal metodo più immediato che è la lezione frontale, ma se il nostro obiettivo è quello di sviluppare la "capacità di ricerca" allora la lezione va impostata in termini di "risoluzione di un problema" (raccolta di dati, interviste, testi di prima mano, ecc.)

*** apprendimento per ricezione:**

lezione frontale

studio del testo

lezione discussione

mastery learning

insegnamento individualizzato

*** apprendimento per scoperta:**

analisi dei casi

problem solving

peer teaching

role playing

brain storming

4. La valutazione formativa

Controlla il processo di insegnamento-apprendimento attraverso la rilevazione analitica delle acquisizioni delle conoscenze e delle abilità prefissate.

Strumenti: interrogazioni flash; osservazione della partecipazione; verifiche scritte; controllo dei compiti a casa.

Queste verifiche hanno una funzione di ***feed-back*** sia per gli studenti che per i docenti; agli studenti consentono di correggere o confermare le modalità del loro stu-

dio, ai docenti servono per modificare il tipo di intervento usato.

Dico con molta chiarezza che, essendo noi nella secondaria superiore, la modifica del percorso didattico non deve significare abbassamento degli obiettivi, sia perché credo nei riferimenti di livello nazionale, sia perché sono convinto che ciò corrisponda agli interessi fondamentali degli studenti.

"La pratica della valutazione formativa può assumere un forte valore decondizionante. Agli allievi si richiedono prestazioni che sono strettamente legate agli specifici compiti di apprendimento. Ciascuna prestazione viene verificata separatamente e, sulla base di essa, ***non*** si esprime un giudizio, ma si fornisce una indicazione positiva sul successivo lavoro da svolgere. Il livello finale delle abilità che tutti devono raggiungere è rigorosamente stabilito prima dell'inizio della procedura didattica. Questo insieme di condizioni fa sì che non si attivino quegli atteggiamenti di rifiuto che sono tipici delle situazioni scolastiche tradizionali: ***gli insegnanti si aspettano da tutti un risultato pienamente soddisfacente e ciascun allievo acquista la consapevolezza di poter raggiungere un livello di abilità uguale a quello dei suoi compagni".*** (16)

La valutazione formativa interessa l'andamento quotidiano dell'attività didattica e si distende su tutto l'anno scolastico, per un verso creando percorsi individualizzati di apprendimento e, per l'altro, procedendo alla misurazione ***il più possibile oggettiva del profitto, senza intenti sanzionatori,*** ma con modalità propositive di recupero e di miglioramento.

Il recupero: è l'attività destinata a far raggiungere gli obiettivi dell' **U. di A.** anche agli studenti che, in occasione delle valutazioni formative, dimostrino di non averli raggiunti.

Importante: l'assunto base è che il recupero è un problema strettamente temporale: alcuni studenti hanno bisogno di tempi più lunghi per conseguire gli stessi obiettivi. Varia la durata ed il percorso. ***Il recupero non deve essere considerato un momento eccezionale. Esso è una delle fasi normali della didattica, destinato a far conseguire a tutti gli stessi risultati. Naturalmente è grave, da parte di un docente, ripetere, per il recupero, il procedimento iniziale. Occorre proporre procedimenti diversi.***

5. La modificazione dei comportamenti

Il raggiungimento degli obiettivi della U. di A. deve essere verificato non in termini generici, ma attraverso la modificazione dei comportamenti cognitivi dello studente concretamente verificabili.

Al termine di una U. di A. uno studente deve saper fare alcune cose concrete.

6. La valutazione sommativa o finale

E' il momento che corrisponde alla interrogazione classica, in cui si tirano le somme del lavoro svolto. Si differenzia dalla valutazione formativa perché non si limita a misurare analiticamente il raggiungimento dei vari obiettivi, ma esprime un giudizio complessivo anche sul comportamento degli alunni.

---

(16) B. Vertecchi, LA VALUTAZIONE FORMATIVA, pag. 46.

7. La produzione finale

Consiste nel far realizzare degli elaborati che hanno lo scopo di documentare il lavoro svolto e di coinvolgere i ragazzi in un'attività che li diverte.

8. Archiviazione

Tutti i docenti devono avere un archivio personale dove vanno conservate le **U. di A.** e le relative verifiche, innanzitutto perché tale materiale può essere utilizzato in contesti diversi.

Inoltre serve per un confronto del lavoro personale con quello di altri docenti, e costituisce la base per l'attività successiva.

9. Il follow-up

E' la verifica delle conoscenze e delle acquisizioni dopo che sono state sedimentate, cioè una verifica molto distanziata nel tempo (l'anno scolastico successivo). Si basa sull'idea, non peregrina, che la vera cultura è ciò che resta quando si è dimenticato tutto ciò che si è appreso, cioè quando le acquisizioni, liberate di tutte le ridondanze nozionistiche, fanno ormai parte integrante della struttura mentale dell'individuo.

c) Nuovi strumenti di misura e di valutazione

L'adozione di un modello di formazione ispirato al *mastery learning* comporta:

a) un aumento dei momenti della verifica;

b) l'abbandono di una logica della valutazione basata e centrata sulla comparazione delle prestazioni fornite dagli allievi;

c) la visione della classe come corpo eterogeneo, quindi un aumento dell'ansia collegata alle necessità di assumere continuamente delle decisioni.

1. Come possono gli insegnanti abbassare il tasso di ansia legato a questa continua esigenza di assumere decisioni ?

2. Come possono abitualmente assumere decisioni corrette ?

La bontà delle decisioni dipende dalle informazioni e dalla loro interpretazione. Pertanto dalla quantità e dalla qualità delle informazioni dipende la bontà della decisione. Chi fornisce questi elementi ? LA VALUTAZIONE ! Appare evidente, a questo punto, come il problema reale sia quello di disporre di strumenti di valutazione efficaci, ***superando i limiti degli strumenti tradizionali.***

Le modalità di accertamento del profitto che impiegano gli insegnanti sono numerose, ma hanno tutte in comune alcuni ***difetti strutturali:*** sono poco affidabili e non forniscono, sui *deficit* di apprendimento, informazioni tali da far assumere decisioni efficaci.

Prendiamo in esame le cosiddette prove orali: interrogazioni, dialogo, colloquio.

Non consentono una rilevazione completa, per ciascuno e per tutti gli allievi, delle abilità o delle conoscenze che il docente considera importanti.

1. Non a tutti vengono poste le stesse domande: per cui tutti possono, nello specifico, risultare sufficienti, ma, dopo molto tempo, si potrebbero scoprire lacune molto gravi sulla parte di programma non controllata;

2. Nel caso in cui il docente decide di

porre a tutti le stesse domande, si verifica certamente che gli ultimi allievi, pur non avendo studiato, mostrano di possedere le abilità/conoscenze semplicemente perché hanno memorizzato le risposte giudicate esatte dall'insegnante.

3. Anche nel caso delle prove scritte frequentemente succede che finiscono per non darci proprio le informazioni per il cui fine sono state realizzate.

Sia il *tema* che *l'interrogazione orale* sono fonte di innumerevoli errori di valutazione. Tali prove, caratterizzate come sono da *stimoli aperti* (da quesiti di non sicura ed univoca interpretazione da parte degli allievi) e da *risposte aperte (*per le quali al docente risulta difficile se non impossibile determinare in modo oggettivo il peso ed il punteggio da attribuire), costringono il giudizio, sia verbale che scritto, ad essere poco affidabile, a non rispecchiare fedelmente le reali competenze dello studente, a dipendere troppo fortemente dalle caratteristiche soggettive del correttore.

I principali difetti delle prove tradizionali:

1) effetto di alone
2) effetto di contrasto
3) effetto di stereotipia (effetti di pregiudizio, di empatia, ecc.)
4) effetto Pigmalione
5) effetto di distribuzione forzata dei risultati.

La docimologia (17)

Dall'analisi del grado di validità dei giudizi valutativi espressi dai docenti attraverso l'impiego delle prove tradizionali di accertamento del profitto, si è sviluppata la docimologia. Le prime indagini furono svolte in Francia nel 1922 da Henri Pièron, che ne ha coniato il termine. I suoi studi, confermati da analoghe ricerche negli USA e in altri paesi dell'Europa, dimostrarono che i voti riportati dagli allievi agli esami di scuola elementare presentavano una correlazione quasi nulla con i risultati rilevati con la somministrazione di prove oggettive. Altri studi dimostrarono che:

1) lo scarto dei voti tra i correttori di una medesima prova è altissimo persino quando si tratti di compiti di matematica (docenti diversi "misurano" e valutano una stessa prestazione in modi altrettanto diversi);

2) le gamme dei voti impiegati dai differenti correttori sono molto diverse fra loro, e i voti più frequentemente si pongono per taluni su livelli positivi(sufficienza), per altri su valori negativi (insufficienza);

3) la concordanza sul grado di accettabilità di una determinata prova è assai bassa (differente concetto di sufficienza).

CONCLUSIONE: i controlli degli apprendimenti con i sistemi tradizionali sono determinati, nelle loro conclusioni, dal CASO.

All'inizio la docimologia ha studiato soprattutto i problemi della valutazione dell'apprendimento scolastico in termini scientifici, il meno soggettivi possibile, ma collocandosi ***al termine*** e ***quasi al di fuori*** del processo formativo, senza alcuna ambizione di modificare, nel senso di migliorarne l'efficacia, il processo stesso. Quindi, nella prima fase della ricerca docimolo-

---

(17) Domenici, MANUALE DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA, p. 20

gica, l'interesse era centrato esclusivamente sulla rilevazione terminale degli apprendimenti. Questo atteggiamento, che si limita alla costruzione di prove di accertamento del profitto nella fase terminale, ha nei sistemi scolastici di massa, a base sociale ampia, una conseguenza molto grave che consiste in una fortissima dispersione ed in un abbassamento della qualità dell'istruzione.

A partire dagli anni cinquanta si è sviluppata una nuova direzione di ricerca nella quale la valutazione non ha soltanto lo scopo della rilevazione finale dei risultati, ma si propone invece di ***retroagire*** sui processi formativi per consentire al maggior numero di allievi di conquistare ***le competenze e le abilità che costituiscono l'obiettivo della formazione.***

Oggi la docimologia ha compiuto notevoli progressi ed è arrivata ad estendere il campo dei propri interessi ***fino al problema dell'impiego delle informazioni e dei dati quantitativi e qualitativi nella strutturazione dei processi di decisione e nella regolazione dei sistemi complessi.***

Non è un caso che le esigenze più pressanti del nostro sistema scolastico come degli altri paesi avanzati, sia quello di innalzare la qualità dei processi formativi e dei loro risultati.

L'attenzione degli esperti è rivolta particolarmente al sistema didattico, in cui prevale la ricerca di ***procedure di rilevazione, analisi e interpretazione di dati valutativi affidabili, capaci di facilitare decisioni didattiche che innalzino la qualità dei processi formativi.***

Validità e attendibilità delle rilevazioni

I cardini concettuali intorno ai quali si è venuta sviluppando la ricerca docimologica sono rappresentati dalla ***validità*** e dalla ***attendibilità*** delle rilevazioni, delle misurazioni e persino delle ***valutazioni degli apprendimenti.*** Se sono affidabili le valutazioni, sono altrettanto affidabili le decisioni didattiche conseguenti.

Validità: grado di corrispondenza tra una rilevazione, una misura, un giudizio e l'oggetto specifico cui questi si riferiscono. ***Uno strumento di misura sarà valido*** se gli esiti della misurazione sono congruenti con gli scopi che con il suo impiego si intende raggiungere, se cioè sono direttamente collegabili alla capacità ed alle conoscenze che interessa sottoporre a verifica.

Es.: Per misurare lo spigolo di un tavolo, un ottimo microscopio non è valido.

Se quindi vogliamo rilevare una certa tipologia di abilità e di conoscenze, dobbiamo impiegare prove e strumenti capaci di garantirci che quelle rilevate, misurate e valutate, siano davvero le abilità, le conoscenze, ecc., che volevamo sottoporre a controllo con quella specifica prova.

Anche se la questione appare banale, tale non è in campo scolastico, perché in molte situazioni, per ragioni involontarie, il canale comunicativo impiegato per sollecitare una determinata prestazione, non sempre garantisce negli allievi una decodifica univoca, una reale comprensione della questione che il docente vuole sottoporre a controllo.

Può accadere che taluni allievi padroneggiano le abilità che si intende verificare, ma non riescono a manifestarle semplicemente perché non riescono a decodificare la domanda, cioè non comprendono quali sono i termini del problema che non riescono a risolvere. Le informazioni rica-

vate in tali condizioni non sono valide.

Affidabilità: Le prove tradizionali sono scarsamente affidabili perché sono soggettive ed incostanti. Torniamo all'esempio della misurazione dello spigolo di un tavolo.

E' vero che lo strumento per dare misure valide deve essere uno strumento per misurazioni lineari, ma deve essere anche rigido, in modo che diverse misurazioni nel tempo diano sempre gli stessi risultati, oppure misurazioni di persone diverse diano gli stessi risultati. Si può dire ciò delle interrogazioni orali o dei temi ?

Una misurazione è ***affidabile*** quando dà lo stesso risultato chiunque sia il soggetto che misura, oppure quando l'esito di successive misurazioni compiute dalla stessa persona, risulti fedelmente riprodotto.

In termini scientifici si dice che valutazioni sono valide e affidabili, quando sono "a lettura costante" ed "esenti da variabilità collegabili al correttore".

Gli strumenti della misurazione scolastica sono:

1. ***validi*** quando le sollecitazioni offerte agli studenti consentono loro di manifestare quelle abilità che effettivamente si vogliono misurare;

2. ***affidabili*** quando sono stati chiaramente predeterminati criteri non ambigui o meglio univoci di lettura delle risposte.

Alcuni criteri di classificazione delle prove di verifica

tipologia della prestazione richiesta	orali scritte scritto-grafiche pratico-operative ecc.
in rapporto al momento in cui vengono impiegate	iniziali o d'ingresso (predittive) intermedie finali o d'uscita
funzione valutativa privilegiata	diagnostiche prognostiche (quando i dati della valutazione iniziale vengono usati per compensare i livelli di competenza insufficienti) predittive (gli esami di ammissione alla scuola media avevano lo scopo di predire le possibilità di successo degli allievi che aspiravano ad iscriversi a tale scuola). formative sommative

Il difetto comune alla maggior parte di queste valutazioni, nonostante la loro diversa collocazione temporale, è quello di ***non interagire*** col processo formativo, ma di supporre che ***il processo sia già avvenuto e che occorra semplicemente prendere***

nei temi, oppure oralmente nelle interrogazioni, spesso offrono stimoli che possono considerarsi più aperti che chiusi, almeno nel senso che viene lasciato all'alunno una interpretazione soggettiva delle conoscenze che deve manifestare.

Dall'apertura dello stimolo e della risposta deriva l'impossibilità di una interpretazione univoca delle prestazioni.

• ***Prove a stimolo aperto e risposta chiusa***

Appartengono a questo gruppo quelle situazioni di verifica nelle quali, dopo una ampia esposizione da parte del docente, si richiede semplicemente all'allievo di esprimere il suo assenso o dissenso.

Possono essere utili durante una spiegazione per verificare il grado di difficoltà della lezione o il grado di comprensione da parte dell'alunno.

• ***Prove a stimolo chiuso e risposta chiusa; prove a stimolo chiuso e risposta aperta***

A questi due ultimi gruppi appartengono le prove oggettive o strutturate e le prove semistrutturate.

Tali prove se ben costruite e se ben utilizzate consentono di rilevare dati valutativi più validi e più attendibili. Per queste loro caratteristiche positive dovrebbero diventare le prove di verifica più impiegate all'inizio, durante e al termine dei processi di formazione scolastica (e non scolastica).

"Qualunque sia la struttura dello strumento impiegato per verificare conoscenze apprese durante o al termine di una procedura d'insegnamento, oppure conoscenze giudicate come prerequisiti prima dell'avvio di una procedura, il docente deve avere chiaro nella mente che cosa intende rilevare, quali siano gli obiettivi della verifica. La questione, per quanto sembri intuitiva, non è totalmente scontata. O almeno, non è totalmente scontato che, pur avendo nitidamente in mente che cosa si vuol rilevare, sottoponendo gli studenti ad una certa prova, ***si abbia altrettanto chiaramente in mente quale sia il grado di coerenza tra strumento impiegato e tipologia dei saperi, delle competenze, delle abilità. ecc., che si vogliono verificare".*** (19)

Nella realtà delle nostre scuole, in virtù della storia scolastica del nostro paese, la gran parte dei docenti fa ricorso soltanto alla propria esperienza soggettiva, e quasi nessuno ha l'umiltà di stabilire con rigore scientifico la corrispondenza tra conoscenze e abilità che si vogliono verificare e adeguatezza degli strumenti di misura che si adottano. Assai spesso, il ricorso automatico ed esclusivo alla propria esperienza, induce a commettere veri e propri errori di sottostima dell'importanza di questi problemi, ***per cui le decisioni didattiche discendono da informazioni poco affidabili ed interpretate in modo soggettivo.***

1. ***Le prove tradizionali***: hanno il grave limite di costringere sia l'allievo che il docente a compiere una mediazione troppo soggettiva, ***a volte addirittura arbitraria,*** delle domande e delle risposte.

---

(19) Domenici, MANUALE DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA, p. 142

atto dei risultati. (18)

La novità introdotta da Scriven è consistita nell'interpretare la valutazione come capace di interagire con le attività didattiche. Non si tratta più di limitarsi a prendere atto di una situazione più o meno positiva, ma la valutazione diventa un elemento del processo che concorre a determinare la qualità dei risultati. (RETROAZIONE).

Ovviamente la valutazione formativa non mira a stabilire una gerarchia tra gli allievi, ma soltanto ad acquisire informazioni circa il processo di apprendimento e deve avere un carattere di forte analiticità.

Oggi noi possiamo disporre di criteri più efficaci di classificazione, sulla base delle caratteristiche degli stimoli offerti e delle risposte attese. Dalla ***validità*** e ***affidabilità*** degli stimoli e delle risposte deriverà, in gran parte, il grado di attendibilità delle informazioni derivate e delle decisioni conseguenti.

Sia gli stimoli che le risposte possono presentarsi con un grado di strutturazione assai vario, compresi comunque nella gamma che ***va dalla forma totalmente chiusa a quella totalmente aperta.***

Stimolo aperto:

1. permette una interpretazione libera o del tutto soggettiva della sollecitazione che complessivamente viene offerta;

2. non contiene, in modo dichiarativo o sottinteso, indicazioni precise circa i modi in cui deve venire organizzata una risposta.

Risposta aperta: può venire formulata secondo forme e criteri scelti autonomamente da chi è chiamato a darla.

Stimolo chiuso: stimolazione fortemente circoscritta ed univoca.

Risposta chiusa: la sua esattezza rispetto alle corrispondenti domande risulta univocamente predeterminata.

Quanto più gli stimoli sono chiari, circoscritti e precisi, tanto più tenderà a zero la loro ambiguità interpretativa.

Quanto più chiuse e predefinite sono le risposte, tanto meno soggettiva sarà la loro interpretazione.

Ad un aumento della strutturazione corrisponde sempre una diminuzione dell'ambiguità interpretativa, sia degli stimoli che delle risposte.

Nuova classificazione

1. prove a stimolo aperto e risposta aperta;

2. prove a stimolo aperto e risposta chiusa;

3. prove a stimolo chiuso e risposta chiusa;

4. prove a stimolo chiuso e risposta aperta.

• ***Prove a stimolo aperto e risposta aperta***

Quasi tutti gli strumenti tradizionali di accertamento del profitto appartengono a questo gruppo.

Persino molti dei quesiti, ritenuti per la loro analiticità univoci, posti per iscritto

---

(18) Domenici, MANUALE DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA, p. 47

nei temi, oppure oralmente nelle interrogazioni, spesso offrono stimoli che possono considerarsi più aperti che chiusi, almeno nel senso che viene lasciato all'alunno una interpretazione soggettiva delle conoscenze che deve manifestare.

Dall'apertura dello stimolo e della risposta deriva l'impossibilità di una interpretazione univoca delle prestazioni.

• ***Prove a stimolo aperto e risposta chiusa***

Appartengono a questo gruppo quelle situazioni di verifica nelle quali, dopo una ampia esposizione da parte del docente, si richiede semplicemente all'allievo di esprimere il suo assenso o dissenso.

Possono essere utili durante una spiegazione per verificare il grado di difficoltà della lezione o il grado di comprensione da parte dell'alunno.

• ***Prove a stimolo chiuso e risposta chiusa; prove a stimolo chiuso e risposta aperta***

A questi due ultimi gruppi appartengono le prove oggettive o strutturate e le prove semistrutturate.

Tali prove se ben costruite e se ben utilizzate consentono di rilevare dati valutativi più validi e più attendibili. Per queste loro caratteristiche positive dovrebbero diventare le prove di verifica più impiegate all'inizio, durante e al termine dei processi di formazione scolastica (e non scolastica).

"Qualunque sia la struttura dello strumento impiegato per verificare conoscenze apprese durante o al termine di una procedura d'insegnamento, oppure conoscenze giudicate come prerequisiti prima dell'avvio di una procedura, il docente deve avere chiaro nella mente che cosa intende rilevare, quali siano gli obiettivi della verifica. La questione, per quanto sembri intuitiva, non è totalmente scontata. O almeno, non è totalmente scontato che, pur avendo nitidamente in mente che cosa si vuol rilevare, sottoponendo gli studenti ad una certa prova, ***si abbia altrettanto chiaramente in mente quale sia il grado di coerenza tra strumento impiegato e tipologia dei saperi, delle competenze, delle abilità. ecc., che si vogliono verificare".*** (19)

Nella realtà delle nostre scuole, in virtù della storia scolastica del nostro paese, la gran parte dei docenti fa ricorso soltanto alla propria esperienza soggettiva, e quasi nessuno ha l'umiltà di stabilire con rigore scientifico la corrispondenza tra conoscenze e abilità che si vogliono verificare e adeguatezza degli strumenti di misura che si adottano. Assai spesso, il ricorso automatico ed esclusivo alla propria esperienza, induce a commettere veri e propri errori di sottostima dell'importanza di questi problemi, ***per cui le decisioni didattiche discendono da informazioni poco affidabili ed interpretate in modo soggettivo.***

1. ***Le prove tradizionali***: hanno il grave limite di costringere sia l'allievo che il docente a compiere una mediazione troppo soggettiva, ***a volte addirittura arbitraria,*** delle domande e delle risposte.

---

(19) Domenici, MANUALE DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA, p. 142

2. ***Prove basate su stimoli e risposte chiusi:*** consentono di predeterminare in modo rigido l'esattezza delle risposte ed evitano di incorrere in errori interpretativi. Ad ogni risposta si può assegnare un certo punteggio, a seconda che sia esatta, sbagliata, omessa. Qualsiasi correttore troverà come risultato della correzione lo stesso punteggio.

3. Prove oggettive:

a) a tutti i soggetti si richiede l'esecuzione delle stesse prestazioni;

b) tutti debbono rispondere alle stesse domande, magari nello stesso tempo;

c) nel caso di uso di *test* standardizzati, i quesiti rappresentano un'adeguata campionatura delle conoscenze relative ad un determinato ambito disciplinare, ad un certo livello di complessità.

d) la costruzione di un *test* oggettivo da parte di un docente rende pubbliche, trasparenti e verificabili le sue scelte culturali, che possono, pertanto essere sottoposte ad un controllo scientifico e democratico.

E' lecito affermare che sia necessario bandire dalla pratica scolastica tutte le prove tradizionali (soggettive) e ricorrere in via esclusiva alle prove strutturate ? NO ! Sarebbe come cadere dalle padella (delle prove tradizionali) nella brace (delle prove strutturate). (20)

La regola aurea della docimologia è che, per ogni funzione valutativa, in rapporto ad ogni specialistica funzione della didattica, è necessario impiegare uno strumento di accertamento delle competenze la cui struttura sia omologa a quella specifica funzione.

In questo senso anche il ***vecchio tema di italiano***, che pure presenta molti e gravi limiti, in alcuni casi è insostituibile:

- se si vuole accertare l'abilità di trattare all'improvviso una questione estemporanea;
- se si vuole verificare la capacità di usare liberamente la propria fantasia;
- se si vogliono far effettuare libere espansioni di brevi affermazioni.

Quindi guai ad affermare che la soluzione consista in un affidamento fideistico alle prove oggettive. Anzi la capacità di ottimizzare l'intervento educativo sta proprio nella capacità di assumere un atteggiamento consapevole e critico che sappia recuperare il meglio della strumentazione tradizionale. Se è vero che in alcuni ambiti (storia e geografia) con *test* ben costruiti in poco tempo si ha conoscenza della situazione di tutti e di ciascuno in relazione agli obiettivi programmati, ci sono conoscenze e abilità che non si riuscirebbe mai a verificare, nemmeno con il migliore dei *test* possibili.

Sta insomma al docente, in rapporto alle abilità e competenze che intende verificare, scegliere il tipo di prova più adatto. Tra gli strumenti che si possono usare rivestono una particolare importanza le ***prove semistrutturate:*** hanno stimoli chiusi e risposte aperte, ma in modo particolare. Esse sono una serie articolata di quesiti che richiedono agli alunni di formulare autonomamente il testo delle risposte, rispettando però alcuni vincoli prescrittivi.

I criteri di correzione sono dati, di solito, dalle risposte stilate da chi elabora la prova al momento della sua costruzione.
La chiusura dello stimolo, che rende i que-

---

(20)Domenici, MANUALE DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA, p. 145

siti specifici e delimitati, e la determinazione dei vincoli da rispettare nella formulazione delle risposte, permettono di predeterminare il livello di accettabilità delle prestazioni ed i punteggi da assegnare.

Prove semistrutturate:

a) domande strutturate;
b) riassunti;
c) saggi brevi;
d) rapporti di ricerca;
e) taluni tipi di esercizi;
f) colloquio strutturato;
g) riflessione parlata.

Credo che tutti abbiano notato che la verifica e la valutazione degli apprendimenti assolvono sempre una ***super-funzione costante, quella cioè di una vera e propria REGOLAZIONE DELLE ATTIVITA' DIDATTICHE, cioè di base informativa insostituibile per la STRUTTURAZIONE DELLE DECISIONI, formali o informali che siano.***

1. Da tutto ciò che siamo venuti dicendo finora risulta chiaramente che, oggi se possibile più di ieri, il problema della valutazione riveste una importanza assolutamente fondamentale.

2. In particolare è divenuto essenziale per i docenti disporre di test diagnostici, formativi e sommativi.

3. Agli insegnanti si richiede oggi una rigorosa programmazione didattica che preveda continui interventi flessibili per rispondere alle esigenze imprevedibili che via via si manifestano.

Debbo confessare ***che i nostri progetti di istituto quasi sempre non rappresentano ipotesi scientifiche*** capaci di offrire informazioni affidabili sugli esiti formativi attesi e verificati in ragione di continui e costanti interventi correttivi. *"Assai di frequente si tratta piuttosto di* ***resoconti narrativi*** *delle finalità che ci si propone di raggiungere con l'attività educativa, delle metodologie da impiegare, dei contenuti oggetto specifico di insegnamento. In altri termini, la pratica della progettazione,* ***più che una realtà consolidata, pare l'ostentazione formale*** *alla imposizione normativa, ridotta così ad una sorta di elencazione di pur nobili intenti, di vere e proprie petizioni di principio, evocate liturgicamente all'apertura di ogni anno di scuola.....".* (21)

Nella secondaria superiore ancora oggi l'attenzione dei docenti è concentrata quasi esclusivamente sui contenuti dell'insegnamento. Questo, intendiamoci, non per nostra colpa, ma a causa dell'incapacità della classe di governo di affrontare i nodi strategici del processo di ammodernamento della scuola.

Nel campo della valutazione scientifica quale serio supporto è stato offerto ai docenti ? Nessuno. Nella quasi totalità della nostra scuola (in forma sperimentale e parziale nella secondaria superiore) si è in presenza di nuovi programmi di insegnamento elaborati da commissioni che hanno cercato di realizzare delle sintesi, certamente non perfette, ma serie, dei risultati della ricerca nei diversi ambiti del sapere. I nuovi programmi indicano i saperi, le competenze, le abilità, i saper fare, in sintesi la strumentazione cognitiva che ciascun allievo, in uscita dai vari cicli di stu-

---

(21) Domenici, MANUALE DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA, p. 20

dio, deve possedere in modo da poter dire di ***essere proficuamente passato attraverso la scuola e poter vivere come cittadino del proprio tempo.***

4. CONCLUSIONI

Nel campo della scuola, forse non solo in quello, ***l'Italia è il paese dei paradossi.***

Dire che migliorare il sistema di valutazione riveste un ruolo fondamentale nei processi educativi significa fare una affermazione ovvia. Eppure, nei fatti, l'attuale sistema scolastico nazionale è caratterizzato da un grande ritardo che è una delle cause principali del fenomeno della dispersione e della scarsa qualità del nostro sistema formativo. Mentre sembra inutile e ridicolo dimostrare l'importanza della valutazione, nei fatti riscontriamo fenomeni e processi di ordinaria cattiva valutazione. Credo che assicurare un efficace processo formativo ad un alunno non significhi costruire una esperienza scolastica nella quale siano assenti le difficoltà, i momenti di crisi e, perché no, anche di discontinuità, i quali ultimi possono anche costituire delle risorse e delle ***occasioni di mutamento.*** Per me ***buona scuola*** significa ***presenza diffusa di stili educativi centrati sui bisogni dell'allievo, all'interno di un progetto educativo chiaro, rigoroso, condiviso.***

Al centro di questo progetto sta l'alunno con le sue esigenze complesse, di formazione globale, di ***"promozione del suo sviluppo". Fare pedagogia della "promozione" significa organizzare la scuola, estendere e consolidare l'obbligo della programmazione didattica, introdurre la valutazione formativa, accogliere i contributi che al rendimento scolastico possono provenire dai fattori non cognitivi, gestire collegialmente i processi educativi a livello di consiglio di classe e di collegio dei docenti.***

Per fortuna qualche elemento di speranza appare all'orizzonte. Mentre queste note, frettolose e un po' disordinate, sono alla stampa, in tutte le scuole è arrivata l'ultima circolare ministeriale sugli *"Interventi didattici ed educativi integrativi nella fase iniziale dell'anno scolastico 1996/97 - Indicazioni operative"*. Questa circolare rappresenta una piacevole novità perché contiene indicazioni chiare per rispondere agli obblighi immediati degli istituti scolastici e, nello stesso tempo, propone una rapida transizione verso nuovi modelli organizzativi ***basati sull'autonomia dei singoli istituti,*** cioè sulla possibilità per gli istituti di *scegliere liberamente metodologie, strumenti, organizzazione e tempi dell'insegnamento, come espressione della libertà progettuale di ciascun istituto.*

La circolare segna una svolta epocale nell'atteggiamento del Ministero, liberando presidi e docenti dalla viscosità terribile e paralizzante di inutili adempimenti formali e burocratici che hanno angosciato l'azione dei docenti nella precedente fase dei corsi di recupero, costringendoli a disperdere energie in una sequela ininterrotta di riunioni, di verbali, di registrazioni.

La circolare si limita a fornire alcune indicazioni operative, a *titolo esemplificativo, ma non esaustivo*, affermando chiaramente che ***le scuole hanno piena autonomia per quanto riguarda la scelta degli strumenti attraverso i quali promuovere il recupero del profitto.***

Altra affermazione nuova ed importante è che ***"la legge pone lo svolgimento delle attività di recupero a carico dei docenti dell'istituto";*** tutti conosciamo ciò che si è verificato negli istituti scolatici con l'affi-

damento delle attività di recupero a supplenti, a docenti esterni, ecc.

A questo punto si apre una stagione di effettiva sperimentazione di modelli organizzativi nuovi attraverso i quali sarà possibile superare la logica dell'improvvisazione, dei palliativi inutili, del recupero formale, per passare alla adozione di modelli educativi basati sulla ***individualizzazione dell'insegnamento,*** i soli che consentano di affrontare il problema dell'insuccesso scolastico.

Dire che l'attività di recupero svolta finora abbia avuto una ricaduta modesta significa usare un eufemismo per evitare di esprimere giudizi assai severi su una fase di ulteriore dequalificazione della nostra scuola. Le conseguenze negative sono state attenuate soltanto dallo spirito di sacrificio e dal senso di responsabilità di presidi ed insegnanti. Se le procedure fissate dalle precedenti circolari fossero state interamente applicate tutta l'attività di recupero si sarebbe ridotta ai preliminari amministrativi.

Ora si tratta di passare ad una fase costruttiva, forti di una nuova consapevolezza: prima la scuola secondaria riteneva che l'insuccesso scolastico fosse un problema estraneo ai propri compiti ed alla propria realtà istituzionale, riferibile a responsabilità esclusive degli studenti da lasciare alla cura delle famiglie. L'ampio dibattito che si è sviluppato negli ultimi tempi ha lasciato affiorare e diffondersi una consapevolezza nuova che può essere la base per un processo di forte rinnovamento e di sicura crescita professionale degli insegnanti. Attraverso la elaborazione ***del progetto di istituto*** si affermerà nelle scuole il lavoro didattico basato sugli schemi della ***programmazione educativa*** che rappresenta la condizione necessaria per poter affrontare il problema degli studenti in difficoltà e degli interventi di sostegno e di integrazione.

All'interno di questo quadro in movimento certamente riveste un ruolo centrale e strategico la ***questione dei criteri e dei parametri di valutazione.*** Un obiettivo prioritario è quello della incentivazione di una *"cultura docimologica"*, attraverso un miglioramento delle competenze professionali degli insegnanti i quali devono essere in grado di mettere a punto ***nuove modalità di verifica, quali test, questionari, prove oggettive.***

Dal momento poi che l'insuccesso scolastico chiama in causa le motivazioni di fondo degli studenti, una componente importante della crescita professionale è il miglioramento della ***competenza relazionale,*** intesa come consapevolezza delle interferenze emotivo-affettive che possono disturbare il processo di apprendimento.

Infine il momento della ***collegialità:*** i docenti devono avere una grande disponibilità a confrontarsi, all'interno degli organi collegiali, in particolare nel consiglio di classe. I metodi di valutazione, i criteri, i parametri devono essere concordati, condivisi e partecipati agli studenti ed alle famiglie. Occorre superare l'isolamento, la difesa di parametri soggettivi ed individuali di valutazione che disorientano gli studenti e distruggono qualsiasi efficacia formativa del processo di valutazione. Sono ancora troppo numerosi i docenti che portano in consiglio il loro voto come verdetto immodificabile, per nulla disposti ad un confronto sereno per una *valutazione effettivamente collegiale e globale.*

I problemi da affrontare sono numerosi e, a questo punto, sarebbe difficile anche elencarli semplicemente in modo ordinato. E' importante che si sia aperta una stagione di cam-

biamento nella quale, facendo tesoro della precedente esperienza, sia possibile passare ad un tipo di gestione della vita dell'istituto scolastico e della responsabilità professionale secondo obiettivi di valore e scelte educative coscienti per tendere verso risultati di successo diffuso nella formazione degli studenti.

Ancora oggi la permanenza degli studenti nella secondaria fino alla conquista del diploma non garantisce la conquista di effettivi traguardi formativi. Anche con un recupero mal fatto le promozioni rimangono apparenti e la scolarizzazione rimane puramente nominale.

Lavorare per una nuova valutazione, agganciata ad attività di recupero serie, significa recuperare la serietà degli studi, offrendo a coloro che frequentano la scuola una formazione reale, spendibile negli studi successivi o nella società.

Una scuola di qualità è nell'interesse di tutti, ma soprattutto dei giovani provenienti dai ceti più deboli, purché siano dotati di volontà, di spirito di riscatto, di desiderio di realizzare pienamente se stessi. Vi è una rivoluzione da operare: il passaggio da una ***scuola apparato*** ad una ***scuola servizio*** al servizio dei cittadini per aiutare ognuno a conquistare le mete formative che sono alla sua portata.

Il problema reale della scuola italiana è proprio questo: ***il 40 % dei ragazzi che entrano nella scuola media (il 98% della popolazione scolastica) non raggiunge il diploma. Di tutti coloro che si iscrivono all'università raggiungono la laurea il 10%, il 30 % nelle università più efficienti.*** Il nostro problema, quindi, non è quello di far entrare o permanere più a lungo nella scuola tutti i giovani, ***ma quello di alzare il livello reale della qualità degli studi ed il livello reale della certificazione.*** Prima la scuola selezionava subito coloro che dovevano entrare nel mondo del lavoro; nella scuola entravano tutti, ma una quota consistente di giovani doveva rimanere poco. Molti lasciavano la scuola ed entravano nelle fabbriche che domandavano forza lavoro operaia a bassa scolarità. Non a caso il maggior numero di laureati veniva prodotto dall'Italia meridionale.

Oggi il mondo industriale è cambiato, è cambiato radicalmente il modo di lavorare e di produrre. Oggi a tutti i ragazzi che vanno a scuola si dice: ***"Dovete andare a scuola e rimanerci il più a lungo possibile, perché la società e il mondo del lavoro non tollerano più persone a bassa scolarità".*** Però, nello stesso tempo, quasi subito si dice a molti di questi ragazzi che non sono capaci, non sono bravi, non sono adatti alla scuola, non sono portati per lo studio. Alcuni di questi ragazzi dai licei passano agli istituti tecnici o professionali, e, ancora una volta, si sentono ripetere che sono cretini, incapaci, ma devono rimanere a scuola altrimenti non troveranno lavoro. ***Siamo al secondo paradosso , quello di una scuola che tiene molti giovani dentro per spiegare loro che sono stupidi ed incapaci.***

É questa scuola che ci dobbiamo lasciare alle spalle per costruire una scuola nuova, nella quale attraverso la scelta della programmazione didattica, attraverso un sistema di valutazione più moderno ed efficace, attraverso la collegialità e la trasparenza dei comportamenti professionali, ***tutti*** gli alunni vengano guidati e sostenuti nella loro crescita culturale e umana.

Nilo Cardillo

Preside L.C.