

Marcella Guglielmelli sull'utilità della docimologia

Marcella Guglielmelli

14-04-2004

La valutazione nel sistema scolastico: i possibili contributi offerti dalla docimologia

La legge n. 59/97 ed il regolamento n. 275/99, conferendo alla scuola pubblica italiana piena autonomia amministrativa, organizzativa e didattica ed enucleando gli ambiti di autogoverno delle singole istituzioni scolastiche, s'inquadrano nell'ampio processo di valorizzazione delle autonomie territoriali e funzionali che ha caratterizzato l'azione riformatrice dell'intero decennio scorso. Fissare il conseguimento di obiettivi prioritari previsti dall'art. 21 della legge n. 59/97 (ovvero migliorare le condizioni di funzionamento del servizio scolastico; decentrare l'attività amministrativa, rovesciando la posizione eminentemente centralistica rivestita dalla scuola; avviare la costruzione di un sistema di formazione continua alla professionalità docente, incidendo con nuove modalità sul percorso d'insegnamento - apprendimento; rendere effettiva la partecipazione degli studenti e delle loro famiglie alla vita scolastica; arricchire l'offerta formativa con iniziative complementari ed attività integrative a quelle curricolari; contrastare la dispersione scolastica anche attraverso la costruzione di curricula personalizzati e collegare la scuola con il territorio e le università) è stata una scommessa "rivoluzionaria".

Si è profilata la necessità diffusa di una scuola intesa come luogo istituzionale in grado di operare scelte significative, responsabili e flessibili per i docenti, gli allievi, le famiglie e, nel complesso, per tutti gli addetti ai lavori, promuovendo in un sistema integrato nel territorio, lo sviluppo socio-economico locale, attraverso il potenziamento dei rapporti con l'extrascuola (enti locali, associazioni culturali, sportive, genitori, volontariato, imprese), inteso esso stesso come risorsa utile ai fini di una crescita qualitativamente significativa.

La semplificazione dei procedimenti alla base dei rapporti tra l'istituzione scolastica e l'esterno, lo scardinamento della "macchina regolativa" determinante la stasi dei processi ed il conseguente assecondamento della libera, responsabile iniziativa individuale, divengono imprescindibili per attuare quell'innovazione oramai indispensabile affinché ogni singola scuola costruisca rapporti orizzontali con altre comunità, basati su un sistema a rete in cui i diversi attori perseguono obiettivi di natura generale sottoposti a procedure di valutazione comuni.

Si è affermata l'idea di un modello d'istruzione policentrico e pluriverso, che superi l'angusto paradigma dei programmi, ormai lontanissimo dalle effettive esigenze degli utenti e del loro contesto di riferimento, per conseguire l'attuazione, forse meno agevole ma più rappresentativa del cambiamento sociale in atto, di una scuola dei progetti che valorizzi tutte le risorse in essa presenti.

Nell'ultimo decennio ci siamo misurati con nuove sfide, per le quali l'impostazione tradizionale degli studi - accentrata esclusivamente sull'area della conoscenza come cardine esemplificativo dei nostri gloriosi, ma non più bastevoli, fasti culturali - non offriva risposte esaustive ai numerosi percorsi di cambiamento, non solo concettuale, in atto. La varietà e la complessità dei fenomeni che connotano il sistema scolastico attuale, infatti, pongono significativamente l'accento su esigenze nuove e disparate, ma dinamicamente sentite dalle sue diverse componenti.

E' stringente la necessità di considerare il pianeta scuola non più soltanto come modello di riferimento generale, ma deve essere contestualizzata l'azione di ogni istituzione scolastica che rivela le potenzialità ed insieme le deficienze del suo territorio di riferimento, in specie per quanto concerne le effettive opportunità di lavoro che esso è in grado di offrire.

E' pertanto indispensabile rispondere in modo efficace alle esigenze formative dei giovani, in particolare di quelli con svantaggio scolastico o dei giovani drop out, costruendo un modello di scuola inclusiva che utilizzi gli "altri" alunni come promotori di un clima partecipativo e democratico, e capaci di porsi in funzione di tutoring per reticolare informalmente relazioni d'aiuto e favorire lo sviluppo di comportamenti interattivi prosociali.

In un simile contesto, fondamentale diviene l'esigenza di una formazione specializzata di tutti i docenti, non solo di quelli deputati al sostegno, non più relegati alla funzione di "custodi" degli alunni in situazione di svantaggio, ma rivalutati come elemento di supporto a tutta la scuola e come cardine nella costruzione di partnership con le famiglie, con i servizi sociosanitari, gli psicologi scolastici ed i pedagogisti.

Le linee di un tale processo, del resto sono insite nel passaggio dal concetto di individualizzazione a quello di personalizzazione dell'insegnamento; se infatti spetta al MIUR stabilire gli obiettivi generali e specifici d'apprendimento - come afferma l'art. 8 del regolamento n. 275/99 - è la scuola che deve supportare lo studente-persona a trasformare le conoscenze e abilità disciplinari in competenze personali.

L'attuale modello di formazione è, inoltre, in larga misura incapace di promuovere interventi flessibili in grado di aderire alla specificità di ogni singolo studente ed offrirgli la giusta opportunità di un collegamento con il mondo del lavoro. Costruire itinerari personalizzati

lontani dalla rigidità del percorso standardizzato attuale, rigidità d'altro canto riscontrabile anche nella predefinizione degli interventi, nelle attività di orientamento e nella strutturazione delle singole unità didattiche complementari alla costruzione del percorso modulare, rientra, infatti, nell'ottica sottesa all'intero processo riformatore del modello scolastico, avviato dall'Accordo per il Lavoro del 1996 e delineato nei suoi aspetti più peculiari nella legge 196/97. Essa negli artt. 16, 17 e 18, configura la riforma del sistema di formazione professionale e promuove modelli di alternanza formazione – lavoro attraverso i tirocini formativi e di orientamento, mirando non solo a favorire nuove sinergie tra il mondo della scuola e quello della formazione professionale, ma investendo anche quei meccanismi da cui scaturiscono domanda ed offerta.

La possibilità effettiva di garantire una qualificazione professionale alternativa a quella scolastica, ad essa parallela seppur con differenti specificità, soprattutto se considerata alla luce dell'estensione dell'obbligo formativo alla maggiore età, promuove l'acquisizione di competenze, trasversali e professionali, effettivamente spendibili sul mercato del lavoro.

Riduce, altresì, significativamente il processo di dispersione scolastica, predisponendo una rimotivazione forte allo studio mediante modelli di apprendimento personalizzati e momenti lavorativi direttamente sperimentati dai giovani.

Affinché la scuola venga percepita come autonoma dall'utenza, deve offrire un modello di cambiamento convincente e flessibile che investa interamente le sue componenti e ben s'integri con la realtà. Globalizzazione, informatizzazione, mobilità, scambio, sono del resto divenuti concetti marcatori del cambiamento, e vige con forza l'attesa di una formazione interculturale, civile e professionale fondata sull'esercizio della flessibilità cui si predispongano gli addetti ai lavori nella scuola attraverso un'educazione allo scambio che sfugga all'attuale iperegolamentazione. Il confronto con altre realtà è motivo di crescita globale, poiché garantisce la possibilità di definire entro limiti più chiari il contesto, recuperando le radici della nostra esperienza culturale e prospettando nuove aspettative, poiché "occorre che vi sia almeno un'alternativa di comportamento, perché sia possibile scegliere quella che si considera migliore" (B. VERTECCHI, L'archivio docimologico per l'autovalutazione delle scuole. Che cos'è, come si usa, Roma, Franco Angeli, 1999, 9).

Compiere scelte flessibili ed innovative, presuppone, inoltre, una struttura organizzativa ben articolata, in cui appaia chiara la finalità di assecondare lo sviluppo della leadership verso cui ogni scuola è rivolta in uno specifico ambito.

Essa prenderà, evidentemente, le mosse dalla centralità della figura docente intesa come chiave del cambiamento, ma ove, dall'intreccio delle relazioni tra i vari centri decisionali in essa attivi (Dirigente Scolastico, Consiglio di Istituto, Collegio dei Docenti, Consiglio di Classe, Consiglio degli Alunni, Assemblee di Classe, Assemblee del Personale Ata, Commissioni di Lavoro, Laboratori Adulti, Ufficio Studi, Coordinatori di Classe, Funzioni obiettivo, Gruppi di Area, ecc.), scaturiscano scelte responsabili e si promuovano soluzioni autonome rispetto a problematiche comuni individuate in seno al Collegio dei Docenti, coerenti al progetto che la scuola ha stabilito di realizzare nel territorio in una prospettiva dinamica seppur discrezionale.

Per realizzare un simile processo, si sono stabiliti parametri di natura generale in grado di valutare l'efficienza, l'efficacia e la produttività del sistema scolastico nel suo complesso e, laddove possibile, di ciascuna scuola. Tale compito è stato demandato all'INValSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione), costituito con il DL 258/99 a seguito del riordino del CEDE in "Ente finalizzato al supporto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche".

La soddisfazione dell'utenza rispetto ai progetti ed alle iniziative d'innovazione promossi dalle scuole, non può realizzarsi senza il supporto didattico e tecnico, anche mediante la creazione di un archivio informatico (Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole - ADAS), da parte dell'INValSI che seguendo la Direttiva del Ministro del MIUR (prot. 9959 del 6 agosto 2002), emanata in applicazione dell' art. 1 del DL n.258/99, ne ha programmato le attività, conformemente alle priorità strategiche individuate annualmente con propria direttiva dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Valutare è, senza dubbio, un'operazione complessa: innanzi tutto perché può essere rivolta ad ambiti differenti, più o meno ampi; in secondo luogo, perché non è mai priva di elementi del tutto soggettivi.

Cercheremo, dunque, d'indicare alcune linee orientative.

Stabilire gli indicatori di qualità del nostro sistema di istruzione e formazione, è la finalità prefissata dall'INValSI con lo scopo, pienamente rispondente alla volontà del Governo, di offrire al nostro paese l'immagine di una scuola reale. Tale obiettivo, perseguito attraverso la rilevazione sistematica dei livelli di apprendimento e della qualità complessiva delle istituzioni scolastiche, ci pone a confronto con altre realtà scolastiche – formative europee e necessita, attraverso tale comparazione, di rinvenire elementi indicatori di qualità rispettivamente condivisibili. Entrano, quindi, in campo i concetti di produttività del sistema, di obiettivi di qualità, della definizione di metodologie oggettive nella rilevazione e misurazione, introdotti nella nostra organizzazione scolastica per la prima volta dal Testo Unico del 1994, art. 3, che debbono necessariamente essere ampliati da ulteriori elementi di ricerca, atti a valutare non solo l'efficienza e l'efficacia del nostro sistema educativo, ma in particolare la congruenza dello stesso con le esigenze della nostra comunità in riferimento alla competizione internazionale.

Si è affermata la necessità di meglio allocare le risorse complessivamente disponibili nel sistema di istruzione - formazione, considerata la nuova ripartizione costituzionale delle competenze tra Stato e Regioni, cosa diversa dal valutare il capitale umano delle

singole comunità scolastiche, in termini di acquisizione di competenze attraverso la somministrazione di prove periodiche e sistematiche.

Per formulare una valutazione sensata di tipo didattico, bisogna considerare, infatti, che il carattere stesso dell'apprendimento è finalizzato al superamento di una prova.

Pertanto, raggiunto l'obiettivo prefissato, è molto probabile che, come rilevava lo stesso Piaget (I meccanismi della percezione, Londra, Rutledge & Kegan Paul, 1969), l'oblio dei contenuti avvenga con una certa rapidità per gli studenti quanto per gli adulti.

Il profilo culturale dei paesi industrializzati tracciato dall'OCSE configura un analfabetismo funzionale, non più determinato dall'appartenenza ad una condizione sociale debole, incapace di fornire gli stimoli adeguati ad una crescita culturale qualitativamente apprezzabile, ma caratterizza interamente la quota della popolazione alfabetata, nascendo da una predisposizione a ripetere acriticamente talune operazioni le cui conoscenze decadono se non vengono rinforzati gli stimoli a conservarle.

Per valutare il profilo culturale di un soggetto, quindi, si potrà considerare la sua capacità di strutturare le conoscenze acquisite accogliendo le sollecitazioni provenienti dall'esterno e quelle interiori (che tipo di conoscenze si avranno, infatti, se non si sedimenta ciò che si è appreso attraverso un processo d'interiorizzazione?).

Del resto, se l'obiettivo ultimo di un simile processo di apprendimento è il superamento della prova, la velocità nell'eseguire talune operazioni sollecita il ricorso a mezzi di comunicazione più rapidi, come il telefono, sfavorendo quei processi che, sebbene più lenti, predispongono una sedimentazione culturale più forte.

Ma è indispensabile considerare la capacità di trasformare le conoscenze in competenze, operando un raccordo tra le varie discipline per tracciare linee di continuità significative tra esse (a chi potrebbe giovare, infatti, l'idea di una conoscenza per compartimenti stagni? Spesso nella scuola è questa la modalità più diffusa!).

Infine, prescindendo dalle effettive capacità, conoscenze e competenze dell'allievo, potrà valutarsi il suo livello di abilità mentale sussistente all'azione di formazione scolastica e, semmai, solo potenziato nel suo esplicitarsi.

Quali saranno gli elementi utili ad una valutazione didatticamente corretta e come dovranno utilizzarsi?

Nella formulazione di un giudizio di valutazione, espresso attraverso valori numerici o alfabetici, si esprime l'apprezzamento del docente verso la prova sostenuta dall'alunno, che, pur prescindendo in questa sede dall'analisi dei singoli elementi oggetto di valutazione (culturali, affettivo-relazionali, psicologici, sociali), è indubbio investa la sfera affettiva.

Nel processo d'insegnamento – apprendimento le dinamiche che subentrano all'espressione di un'attività valutativa, trasferiscono su un piano relazionale, quindi non percepibile attraverso questo stesso dato, le attese di entrambi i soggetti interessati. Ciò non potrà esser ininfluente anche sotto il profilo ritenuto più tradizionalmente valutabile, ovvero quello relativo alla quantità e qualità delle conoscenze acquisite che, in caso di giudizio positivo o negativo, potrebbero alimentare solo certe aspettative con il rischio d'incorrere in una parzialità aprioristica da parte del docente, modificando di conseguenza l'impegno dello studente. E' bene, quindi, stabilire, prima che avvenga una valutazione delle priorità in termini di obiettivi, che essa contiene sempre elementi di soggettività (effetto Pigmalione, effetto alone, effetto contrasto, labeling, ecc.).

Innanzitutto perché il campo sottoposto al giudizio è di volta in volta circoscritto ad un ambito preciso; poi perché, anche nel caso di prove strutturate su risposte multiple o chiuse, gli aspetti sottoposti all'attenzione dell'alunno possono essere più o meno difficoltosi per lui.

Ciò dipenderà non solo dalle conoscenze effettivamente in suo possesso, ma anche dal clima in cui si svolge la prova, dalle attese da parte di chi la svolge (sapendo che sarà sottoposto a giudizio) e, non ultimo, dalla capacità che il docente avrà dimostrato nell'affrontare didatticamente gli argomenti somministrati.

Se è plausibile tutto ciò, la possibilità di successo nello svolgimento di una qualunque prova dipenderà proporzionalmente dal grado di conoscenze, competenze e capacità di entrambi. Paradossalmente, perciò, nel corso di una prova pluridisciplinare, non sarebbe peregrina l'ipotesi che l'ambito di conoscenze possedute dall'alunno possa essere più ampio di quello, in molti casi solo specialistico, dominato da ciascun docente nella propria disciplina.

Non c'è da meravigliarsi, in effetti, se alla base di conoscenze deboli di un alunno sussista una scarsa perizia didattica o, addirittura, una conoscenza limitata e nozionistica del docente.

Stando a quanto ipotizzato, bisognerebbe chiedersi: esiste la possibilità di giudicare, prima che essa stessa sia somministrata, l'effettiva validità di una prova?

Questo è un primo problema.

Se poi spostiamo la nostra analisi sulla valutazione di elementi extrascolastici, trasversali alle discipline, educativi, sociali, metacognitivi, l'apprezzamento espresso nel giudizio dipenderà dal valore che soggettivamente il docente attribuisce a ciascuno di essi, relativamente alla propria sensibilità ed al proprio senso civico, elementi spesso lontanissimi da qualsiasi codificazione schematica prefissata in sede di programmazione generale dal Consiglio di Classe.

In tal caso, dunque, dipenderà dal singolo docente l'attribuzione di un dato punteggio a ciascuno dei suddetti elementi che, per la loro stessa natura non sono valutabili oggettivamente in una scala alfanumerica.

Questo è un secondo problema.

Per procedere ad una misurazione di tipo matematico è, infatti, necessario che sussistano una classe di grandezze ed un sistema che le renda confrontabili. Tale procedimento è possibile se applicato alla conoscenza dei fenomeni, ma diviene alquanto controverso traslarlo ai tre campi di applicazione docimologica (apprendimento, insegnamento, organizzazione).

Se per indicatori misurabili s'intendono gli obiettivi didattici, benché non univoci, la misurazione dell'apprendimento potrebbe essere valutata nei termini di una discreta validità, ma laddove si volessero misurare i processi d'insegnamento ed organizzazione di una scuola, ad esempio, confrontandoli anche con quelli di altre realtà scolastiche, non si potrebbe formulare una valutazione attendibile, uniforme, condivisa, stabile.

Sarà più opportuno, allora, ricorrere alla misurazione e standardizzazione dei dati, o all'apprezzamento approssimato di una specifica caratteristica dell'oggetto sottoposto a valutazione?

Fissando lo scopo della misurazione dovrà operarsi una scelta che, anche in tal caso, escluderà di pervenire all'oggettività.

Questo è un terzo problema.

Alla base di qualunque ricerca, si rende sempre necessario stabilire lo scopo del conoscere.

Procediamo, dunque, ad una riflessione di natura metodologica.

L'epistemologia del XX secolo, introducendo i concetti di soggettività, finalizzazione ed irriducibilità nella ricerca scientifica, ha messo in crisi il metodo cartesiano che, essendo rivolto alla conoscenza dei fenomeni, è di tipo nomotetico.

Al contrario, gli scopi della Ricerca – Azione (R-A), avendo essa stessa restituito allo scienziato il ruolo di soggetto protagonista responsabile dell'indagine, la configurano come ideografica, cioè mirata alla comprensione ed interpretazione di fenomeni contestualizzati, non riproducibili e, quindi, difficilmente generalizzabili.

Non essendo possibile separare il conoscere dal fare – e quindi il metodo sperimentale classico (basato sull'idea del conoscere per conoscere) dalla R-A (impennato sull'idea del conoscere del fare per conoscere) - spetterà allo studioso stabilire, di volta in volta, le finalità da perseguire per rendere valida la sua ricerca: qualora esse siano mirate all'efficienza si ricorrerà al primo metodo, all'altro quando ci si prefiggerà di raggiungere l'efficacia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AA.VV., Gli indicatori di qualità in relazione agli obiettivi di Lisbona: progressi realizzati e prospettive di sviluppo, Atti del Seminario internazionale svoltosi a Frascati, 29-31 ottobre 2003, a cura dell'INValSI, in corso di pubblicazione.

AA.VV., Knowledge Management, Torino, Sperling & Kupfer, 2000.

ALLULLI G., Le misure della qualità, Roma, SEAM, 2000.

BARZANO' G., MOSCA S., SCHEERENZ S. (a cura di), L'autovalutazione nella scuola, Milano, Mondadori, 2000.

BERTOLINI G., NARDI D., Statistica applicata alla ricerca educativa, Milano, Guerini, 1998.

BONDIOLI A., FERRARI M. (a cura di), Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola, Milano, Franco Angeli, 2000.

COLOMBO A., D'ALFONSO R., PINOTTI M. (a cura di), Curricoli per la scuola dell'autonomia, Firenze, La Nuova Italia, 2001.

DE MARTIN G.C. (a cura di), Rapporto sulla scuola dell'autonomia 2002, Roma, Luiss edizioni, 2002.

DE VECCHI G., Aiutare a costruire le conoscenze, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

DEMETRIO D., Apprendere nelle organizzazioni, Roma, NIS, 1994.

GAZIEL H., WARNET M., Il fattore qualità nella scuola del 2000, Brescia, La Scuola, 2000.

GROSSI L., SERRA S. (a cura di), Mobilità studentesca e successo formativo, Roma, Armando editore, 2002.

IANES D., Metacognizione e insegnamento: spunti teorici e applicativi, Trento, Erickson, 1996.

MANTOVANI S., La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi, Milano, Mondadori, 1998.

PIAGET J., I meccanismi della percezione, Londra, Rutledge & Kegan Paul, 1969.

POURTOIS J.P., La ricerca-azione in pedagogia, in BECCHI E., VERTECCHI B. (a cura di), Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa, Milano, Franco Angeli, 1986.

PRODI G., Metodi matematici e statistici per le scienze applicate, Milano, McGraw Hill, 1992. VERTECCHI B., Manuale della valutazione, Roma, Editori Riuniti, 1984.

VERTECCHI B. (a cura di), Valutazione e qualità degli studi. Per un servizio docimologico nazionale, Napoli, Tecnodid, 1989.

VERTECCHI B., Archivio docimologico per l'autovalutazione delle scuole, Frascati, CEDE, 1999.

VERTECCHI B., Che cos'è la docimologia, paper, Università degli Studi Roma Tre, Laboratorio di Psicologia sperimentale, Roma, 2003.

FONTE: [Luiss](#)