

# LA FILOSOFIA DEI PROTOCOLLI

PAOLA PARLATO



**Prove strutturate, tabelle, test, schede di ogni tipo e formato somministrate fin dalla scuola primaria. Un'ossessione procedurale che avvilisce una valutazione seria, utile e responsabile. Tutto appare impeccabile, scientifico, incontestabile. Ma si può valutare una persona e la sua crescita attraverso griglie e punteggi convertibili in giudizi standardizzati?**

**D**a qualche tempo nel nostro paese trionfa la passione per i protocolli, per le griglie, per gli schemi di riferimento. Questa passione ha contaminato tutti gli ambiti, da quello della medicina a quello dell'amministrazione pubblica, a quello, ahimè, della scuola.

I protocolli nascono senza dubbio da ricerche e sperimentazioni di tutto rispetto, rendono i risultati e i processi meglio misurabili e quindi controllabili, sono – o almeno vorrebbero essere – garanzia di regolarità e, perché no, di uguaglianza e giustizia.

C'è poi un altro aspetto, non meno importante, che suggerisce il ricorso ai protocolli. Lo standard, il modello, come

tutto ciò che è norma e misura, solleva dalle valutazioni soggettive, dall'obbligo della scelta; è come l'invenzione della taglia unica, è fatta per andar bene a tutti senza dover prendere le misure. Attenersi alla prescrizione solleva soprattutto dall'assunzione di responsabilità. Nessuna protesta, nessun ricorso potranno mai mandare sotto processo chi si è attenuto scrupolosamente al protocollo, chi ha seguito iter uguali per casi uguali. Ma quale è poi la garanzia di oggettività? Forse per le procedure amministrative questo modello di comportamento può anche funzionare... Ma quando i "casi" sono soggetti, persone, corpi, menti, emozioni, tutti diversi? Cosa è più uguaglianza, cosa giustizia? Non si corre il rischio di far – come diceva don Milani – parti uguali fra diseguali?

Un tempo, quando la diagnostica e la farmacologia erano tanto più povere di strumenti, il medico di famiglia passava molto tempo ad auscultare e ascoltare. Il paziente gli parlava con i suoi mezzi, con il suo linguaggio, gli raccontava magari con parole improprie il come e il quando del sintomo, gli mostrava la parte del corpo dolente; e il dottore interrogava, ascoltava, palpava, spesso incoraggiava. Poi decideva la diagnosi e la terapia, promettendo magari di tornare per verificare la reazione del paziente alla cura, di rivedere anche la sua ipotesi, perché poteva essere inesatta, o semplicemente perché quel paziente rispondeva in modo diverso a quella cura. Qualche volta si trattava di scelte leggere, a volte le decisioni erano di vitale importanza e così la responsabilità che bisognava assumersi. Oggi prendere in

## LE BANALIZZAZIONI DELLA VALUTAZIONE

considerazione la soggettività delle persone e delle situazioni, così come correre il rischio di assumersi le responsabilità, sono merce sempre più rara. E non solo nel campo medico.

### **Tablette senz'anima**

Negli anni '70 del secolo scorso la scuola visse svolte importanti. Prima i decreti delegati (416, 417, 418, 419, 420 del DPR 31 maggio 1974) portarono la società civile nella scuola, la formazione dei bambini e dei ragazzi non fu più appannaggio degli specialisti del sapere, ma le famiglie, gli studenti e il personale scolastico tutto cominciarono a dialogare sul significato e le modalità dell'educazione e dell'istruzione. E di lì a poco sarebbero arrivati nuovi cambiamenti rivoluzionari: non solo la gestione della scuola si aprì a nuovi soggetti, presto le classi si aprirono alla ricchezza della diversità, perché si cominciava a credere che la difficoltà di uno potesse tra i banchi diventare opportunità del singolo e di tutti. E poi ancora fu la volta di nuove norme, norme non burocratiche ma un nuovo impianto programmatico per le classi e per le discipline, che era garanzia di visibilità e di trasparenza, possibilità di declinare i saperi in modo meno rigido, più vicino ai reali bisogni degli alunni e al tempo stesso monitoraggio e valutazione più oggettiva e condivisa dei progetti e dei percorsi. Seguirono riforme significative – si parla purtroppo sempre e solo della scuola dell'obbligo – alimentate da un fermento di idee, di istanze, di proposte, da un bisogno di partecipa-

zione mai più visti negli anni che seguirono (ma sono le buone leggi che fanno la buona scuola o sono le buone lotte a spingere per produrre buone leggi? Forse si tratta di processi dialettici in cui non si possono definire rapporti gerarchici o di causalità).

Nel corso degli anni molte cose sono cambiate. La scuola dell'autonomia – che si proponeva di dare più cittadinanza alle specificità del territorio e delle culture locali, in una normativa che conservasse un respiro nazionale ai percorsi formativi – è stato forse l'ultimo anelito autentico, ma mai realizzato fino in fondo, di una scuola che ha perso via via efficacia e credibilità.

La partecipazione è diventata sempre più forzata e formale e così pure il dialogo tra le parti. E come spesso avviene quando vengono meno lo spirito di collaborazione e la condivisione si avverte il bisogno di strumenti efficaci per tutelarsi, per difendersi gli uni dagli altri; di più, se vanno in crisi la creatività, la passione, il coraggio di mettersi in gioco allora si fa ricorso a rassicuranti schemi, a percorsi guidati che evitano l'ansia delle ricerche e delle verifiche.

### **Le implacabili crocette**

Nella scuola hanno fatto così il loro ingresso prove strutturate, tabelle, test, schede di ogni tipo e formato. Vengono ormai somministrate fin dai primi anni della scuola primaria; la valutazione avviene quindi in maniera rapida e automatica, appositi correttori attribuiscono punteggi convertibili in giudizi standar-

dizzati. Tutto appare impeccabile, scientifico, incontestabile.

I bambini, si sa, hanno tempi e modi di crescita molto diversi, hanno intelligenze di tipo diverso, hanno ritmi di apprendimento soggettivi, ma la loro evoluzione, la loro divergenza, le loro difficoltà sono costrette a esprimersi attraverso una serie di crocette, apposte nella casella giusta o in quella sbagliata. Naturalmente lei/lui vivrà il giudizio, siglato giù in fondo alla fila delle crocette, come la misura di quanto vale, soprattutto in rapporto agli altri bambini, che a loro volta si sentono pesati e valutati.

Dopo le prime schede molte altre ne verranno, persino di quelle ministeriali, deputate alla grande valutazione nazionale. Con il crescere dell'età griglie molto più complesse e articolate esploreranno le singole competenze, traducendole in inconfutabili dati quantitativi.

Viene innanzitutto da fare subito qualche riflessione di natura squisitamente docimologica.

Questa misura "scientifica" non è applicata solo a quelle conosciute come "scienze esatte", ossia le discipline scientifiche vere e proprie, ma anche alle discipline umanistiche.

Un test – a meno che non preveda risposte aperte (ma torna il problema del rigore della valutazione) – può esplorare solo il livello di conoscenza e comprensione di una disciplina; è improbabile che un quesito a risposta chiusa o multipla possa evidenziare una capacità di valutazione critica della poetica di un autore o del pensiero di un filosofo.

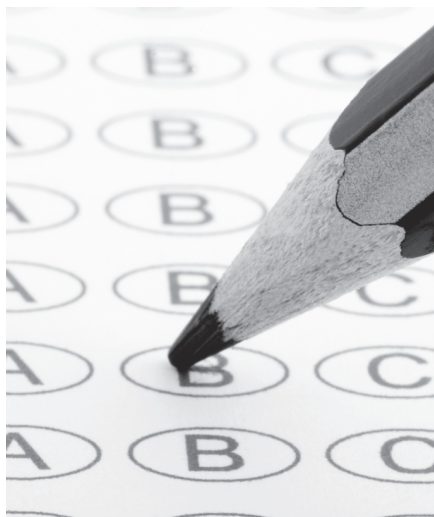
Le griglie di valutazione della produzione scritta appaiono ancora meno ade-

guate. Di solito la valutazione di un testo argomentativo o di un saggio di vario argomento si compone di un insieme di segmenti, che dovrebbero concorrere alla formulazione di un giudizio sul lavoro svolto. Ma quali parametri orienteranno il giudizio di chi deve decidere se attribuire a una certa competenza lessicale 2 oppure 1 oppure 0,5? Quante parole lessicalmente imprecise o sbagliate scrive un quattordicenne da 0,5? E un sedicenne? Questi rigorosissimi punteggi presentati come inappuntabili alla "controparte" (alunni, genitori che fanno ricorso o che più semplicemente vogliono capire) non ci rimandano all'arbitrio del singolo docente? Evidentemente sì, se è vero che si è in più occasioni sperimentato che, sottoposti a insegnanti diversi gli stessi elaborati e le stesse griglie di valutazione, i punteggi attribuiti risultano decisamente diversi da insegnante a insegnante.

## La valutazione è responsabilità

Il medico che formula le sue diagnosi e le sue indicazioni terapeutiche esclusivamente sulla base di quello che si può evincere da macchine e tabelle non è certo un buon medico; non è un buon medico se cura un ammalato di fegato come fosse un fegato, se vede solo una malattia e non un ammalato. Il buon medico incrocia i dati in vario modo, studia i casi della letteratura specifica e li confronta con quelli del singolo, cerca di individuare nel suo paziente, uguale a tutti e al tempo stesso unico, le cause e gli effetti, le componenti cliniche e quelle emotive. Una professione difficilissima e meravigliosa al tempo stesso. Come quella dell'insegnante.

Un bambino che cresce e impara a conoscere è una soggettività assoluta; arriva a scuola con la mente e il cuore pieni di tutto ciò che ha visto e vissuto, con il sapere e l'ignoranza della sua fa-



miglia e della sua gente, con il suo carattere, la sua sensibilità, con le sue paure e le sue difficoltà, con la sua voglia di sicurezza e di riconoscimento, col suo timore di non farcela. Un magnifico precetto pedagogico suggeriva qualche tempo fa di metterlo al centro del processo di insegnamento-apprendimento.

Non bisogna cadere nell'errore di credere, come taluni in più o meno buona fede hanno spesso fatto, che si faccia riferimento con questo discorso a forme di insegnamento individualizzato.

L'alunno deve crescere e apprendere fra i pari e dai pari, la classe può essere una eccezionale comunità dove si producono saperi, condivisione, solidarietà; dove si negoziano i conflitti e le conoscenze, dove ci si sente accolti.

E quando i bambini diventano ragazzi il bisogno di identità e di autostima è ancora più forte e ancora più efficacemente si può "mettere l'alunno al centro del suo processo di apprendimento". La conoscenza, le discipline, lo studio possono non essere un'entità altra rispetto ai bisogni dell'adolescente, ma un medium potente nella formazione della sua personalità.

Si vede bene che questa filosofia è ben diversa da quella dei "protocolli"; c'è poco spazio in questo approccio didattico per le misurazioni *scientifiche*, per i

decimi e i centesimi che decidono promozioni e bocciature. Ma è altrettanto chiaro che non si vuole tracciare il profilo di una scuola buonista o compiacente, dell'alunno preso cameratescamente sotto al braccio da un docente stile *volemose bene*; né tantomeno di valutazioni grossolane e pressappochiste, dalle sufficenze "politiche" ai professori "bravissimi", cioè di larghissima manica nei voti e nei giudizi.

La scuola di cui stiamo parlando è la scuola della responsabilità, dei docenti come degli alunni, come delle famiglie, come di tutte le agenzie educative che interagiscono con essa.

Una scuola che sa essere attenta e severa, senza rigidità e recriminazioni, ma anche senza indulgenze da cattiva ideologia, che si propone di dare competenze complesse ma sempre a partire dalla motivazione degli alunni, sempre attraverso un processo che li vede consapevoli e protagonisti del loro apprendimento. Parliamo di una scuola che valuta continuamente, innanzitutto se stessa, i processi che attiva, i risultati positivi, le criticità preziose per ripensare i percorsi e ripartire.

La valutazione è davvero uno dei segmenti più complessi di tutta l'azione didattica e ne include tutti i momenti. Le verifiche - scritte, orali, multimediali, formali, informali - hanno tutte come primo obiettivo quello di rendere palese al soggetto che apprende i progressi, le difficoltà, i punti di forza e le cadute; con l'obiettivo sempre di fornire strumenti di riparazione e incoraggiamento.

Gli strumenti del docente sono davvero molti e diversi, mai improvvisati e *faidate*, rigorosi e al tempo stesso flessibili e rivedibili. E soprattutto la valutazione non è mai strumento di potere, ma, piuttosto, di comprensione per gli alunni, per le famiglie, per i docenti stessi, che osservano e si osservano in ogni fase della dialettica insegnare-apprendere. ■