

# Sbagliando si impara: fare valutazione ma senza provocare timori

di Raimondo Giunta



“Gli errori sono le porte della scoperta”(J. Joyce)

“Pensare è andare da un errore all’altro”(Alain)

“Lo Spirito scientifico si costruisce su un insieme di errori rettificati”(G. Bachelard).

“Se gli uomini sono i soli a poter fare gli errori, sono anche i soli a poterli correggere”(G. Le Boterf).

Di simili citazioni se ne possono raccogliere tante altre, ma a scuola non si è riusciti a correggere il convincimento che l’errore sia una colpa di cui si deve rendere conto e di cui si deve pagare la pena, anche se come ci ricorda A. Giordan sono cinque secoli che l’errore è considerato come inevitabile nell’atto di apprendere; come inerente ai suoi processi. Gli errori non sono colpe da condannare, nè imperfezioni da disprezzare. Sono sintomi interessanti degli ostacoli con i quali si confronta il pensiero degli alunni. Si collocano dentro il processo di apprendimento e indicano il progresso concettuale che bisogna ottenere (J. P. Astolfi).

L’ostacolo incontrato e non superato ha lo statuto di indicatore e di analizzatore dei processi intellettuali in giuoco.

L'errore segnala a volte un'incomprensione delle consegne da parte degli alunni o il loro disinteresse per l'argomento trattato o ancora la loro lontananza dalla cultura della scuola. Può essere l'affiorare di concezioni proprie dell'ambiente umano e sociale di provenienza degli alunni; è prova del loro modo di ragionare. L'errore può essere soltanto l'ostacolo creato dal modo in cui gli alunni agiscono e riflettono con i mezzi di cui dispongono. Non bisogna cercare l'errore, ma la logica che l'ha prodotto. In altre parole l'errore è un'informazione, non una colpa e bisognerebbe finirlo con le intimidazioni.

Bisogna accettare gli errori come tappe apprezzabili dello sforzo di comprendere dell'alunno e dargli i mezzi per superarli. Non si deve perdere la memoria del cammino fatto dal sapere e dalla conoscenza, degli ostacoli, delle incertezze, delle vie traverse e dei momenti di panico che l'hanno contrassegnato.

Si è proceduto da sempre laicamente per tentativi ed errori: solo dove e quando il sapere costituito vuole assurgere al ruolo di verità inconfutabile, l'errore si connota negativamente come devianza, opposizione, renitenza o rifiuto.

L'errore diventa imperdonabile solo in un contesto in cui la conoscenza non è ricerca personale, volontà di capire e risultato del dibattito e del confronto di opinioni e di teorie, ma trasmissione vincolante e dogmatica di saperi pre-costituiti; l'errore è imperdonabile dove il rapporto educativo non è fondato sul dialogo, ma sull'obbedienza ad autorità dichiarate indiscutibili; dove non si crea, ma si ripete; dove non si parla, ma si deve solo ascoltare. Se l'alunno non è il vaso da riempire, ma il soggetto autonomo che deve fare in proprio il cammino che porta alla conoscenza, l'errore diventa uno strumento straordinario per insegnare a ragionare.

Bachelard affermava che una buona didattica delle discipline tenta di comprendere gli errori, prima di condannarli e

combattearli.

Se l'errore, d'altra parte, è visto come motivo di sanzione, gli alunni tenderanno certamente di evitarlo col rischio, però, di cercare più le risposte giuste che concentrarsi sull'apprendimento.

Pur nell'accresciuta consapevolezza pedagogica del significato dell'errore a scuola spesso non si fuoriesce dalle pratiche che tengono ancora sugli altari con tutti gli onori del caso la sua severa condanna. Gioca a favore di questo stato di fatto anche il mantenimento del valore legale dei titoli di studio, che è incline alla logica oggettivistica della misurazione e alla pretesa di rilasciare certificazioni corrispondenti alla reale preparazione posseduta da una persona al termine di un tratto o di tutto il percorso di formazione.

Un certo modo di considerare gli errori è funzionale ad una logica di selezione. La valutazione a scuola non può fermarsi alla logica giudiziaria della prova; valutare non vuol dire istituire il tribunale delle colpe e degli errori con tutto il corredo di drammatizzazione, di stress, di angoscia (Ph. Perrenoud).

Gli alunni e anche gli insegnanti hanno il diritto all'errore, a pensarci bene. Gli insegnanti non sono contabili del giusto punteggio, ma guide del processo di formazione, di cui devono comprendere gli ostacoli e le resistenze ad esso frapposti.

Gli alunni non sono dati da giudicare, ma soggetti da conoscere, da capire e da ascoltare, perché hanno una storia cognitiva da raccontare. Solo nelle pratiche di una valutazione che vuole essere formativa trova una soluzione pedagogica soddisfacente la gestione degli errori. Con accurata strumentazione l'errore diventa un'opportunità per la regolazione del processo di formazione, perché dà informazioni all'insegnante sul grado di padronanza raggiunto da un alunno e sulle difficoltà che incontra nel processo di apprendimento.

La valutazione formativa non ha come oggetto diretto il

profitto scolastico, ma la relazione pedagogica del processo formativo, che viene valutata per poterla migliorare, in modo che l'alunno sia aiutato a identificare, a superare le sue difficoltà e a progredire.

“La valutazione formativa mira a consentire all'alunno di sapere perché è riuscito in un caso e non in un altro(. . . ). L'obiettivo di questo tipo di valutazione è in effetti di confrontare l'alunno con se stesso e di aiutarlo a compensare le difficoltà identificate da lui e per lui”(A. De Peretti).

Andare verso la valutazione formativa significa rinunciare a fare della selezione il nodo permanente del rapporto pedagogico. La valutazione formativa non ha una vocazione selettiva e in qualche modo suggerisce di sostituire una relazione cooperativa ad una relazione potenzialmente conflittuale. La valutazione formativa dovrebbe esercitarsi soprattutto sugli alunni in difficoltà; è funzionale alla differenziazione dell'insegnamento per un'educazione su misura. La buona valutazione è quella che suscita motivazione ad apprendere; è quella che valorizza lo sforzo e il superamento delle difficoltà e degli ostacoli; è quella che non tende a sorprendere in fallo e non demonizza gli errori.

Nelle operazioni di valutazione convivono naturalmente sia l'intenzione della misurazione, per gli esiti pubblicitari di cui si è parlato, sia l'intenzione dell'interpretazione che si realizza nel giudizio di valore. Intenzioni che allo stato di fatto esistono e che bisognerebbe saper conciliare, perché danno consistenza al significato della valutazione.

Bisogna saper conciliare la prospettiva dell'aiuto e della regolazione con quella del riconoscimento sociale degli apprendimenti, dell'attestazione e della certificazione. Nei fatti si registra un'oscillazione costante tra una concezione democratica della valutazione, inclusiva e a sostegno delle pari e migliori opportunità per tutti, e una concezione elitista, formalmente meritocratica, ma funzionale alla riproduzione delle distanze sociali esistenti ad un certo

momento della storia della società. La valutazione non dovrebbe servire ad escludere e a stigmatizzare, ma dovrebbe essere un'opportunità per apprendere meglio. "Altro è la selezione, altro è volere che le persone apprendano ad agire con efficacia, permettendo di riflettere se sono stati ottenuti gli effetti voluti. "(G. Le Boterf)

Purtroppo generalmente nelle pratiche di valutazione viene proposta una pedagogia dell'emulazione e della costrizione; raramente una pedagogia della realizzazione e della cooperazione. Per preservare la dimensione educativa della valutazione è necessario considerarla come l'operazione che assume il proprio significato nel dare un valore, nel valorizzare il lavoro, l'impegno, la prestazione degli alunni. "Bisogna spostare il senso ultimo dell'attività valutativa dalla polarità del controllo e della sanzione, a sostegno di una logica premiale o punitiva, a quella della ricerca e sostegno dell'innovazione"(M. Ambel). Verrà il giorno in cui prove e valutazione non saranno più considerate con timore e terrore?