



*IL GRIMeD*

*Gruppo Ricerca Matematica e Difficoltà*  
*www.grimed.net*

*organizza il videoincontro*

## ***VALUTAZIONE E DINTORNI***

*con*

***Roberto IMPERIALE***

*roberto.imperiale@fastwebnet.it*

*23 giugno 2020*

*Ancora questo titolo? Perché?*

*Tanti anni fa...*

*Tanti anni fa...*



*Giulio GIORELLO (14 maggio 1945 - 15 giugno 2020)*

*Roberto IMPERIALE*

# PREMESSE

## NEUROVARIETÀ

*(Unicità, Irripetibilità, Unitaria molteplicità –Uguaglianza Sostanziale)*

## NEUROSOCIALITÀ

*“Il sistema dei neuroni specchio appare [...] decisivo per l’insorgere di quell’esperienza comune che è all’origine della nostra capacità di agire come soggetti non soltanto individuali ma anche e soprattutto sociali [...]. Non solo: la nostra stessa possibilità di cogliere le reazioni emotive degli altri è correlata a un determinato insieme di aree [...] specchio. Al pari delle azioni, anche le emozioni risultano immediatamente condivise [...]. Ciò mostra quanto radicato e profondo sia il legame che ci unisce agli altri, ovvero quanto bizzarro sia concepire un io senza un noi”  
Rizzolatti; Sinigaglia, 2006)*

COSA NE DISCENDE?

# L'IDEA DI SCUOLA COME COM-UNITÀ NELLA QUALE SIA ATTIVA E CONTINUA LA

**DIA-GNOSIS** (greco «διάγνωσις»)

ossia quella «conoscenza funzionale alla comprensione dei **bisogni** esistenziali ed essenziali, una conoscenza che orienta l'azione ma è essa stessa azione educativa o **'progetto educativo'**» (Palmieri, 2005)

e il cui etimo vale «**conoscenza in relazione**» (affettiva), quindi rappresenta la prima più importante forma di

**VALUTAZIONE**

## ED È CONOSCENZA CHE CONSENTA DI MODULARE

- a) *La realizzazione autonoma del «progetto di vita» di ciascuno e di tutti.*
- b) *Lo sviluppo del pensiero critico ed autonomo di ciascuno e di tutti.*
- c) *L'evoluzione continua dell'intelligenza individuale e sociale che deriva dal legame necessario IO-NOI ovvero dalle interrelazioni cognitive, emozionali, affettive e commoventi tra tutte le persone. (intersoggettività)*
- d) *Lo sviluppo, il consolidamento e l'ampliamento dei mille linguaggi e delle relative funzioni, in particolare del processo di «negoziazione» sui significati con la mediazione narrativa (Bruner, 1992).*
- e) *L'unità e il meticciamiento dei saperi e la loro definalizzazione. (Gramsci, 1975); (Marchetti, 2011), (Natoli, 2001) ...*

# UNA SCORRIBANDA: LA DIA-GNOSIS E LE «SOFT SKILLS»

«[...] o competenze trasversali [cioè] quegli attributi personali, i tratti del carattere, i segnali sociali intrinseci e le *abilità comunicative* necessarie per il *successo* sul lavoro, ma anche nella vita di tutti i giorni»

(Definizione da WIKIPEDIA)

C'è chi le introduce col nome di «*Social-emotional learning*» o «*Apprendimento socio-emotivo*», centrato sulle tecnologie, che per Ben Williamson (<https://twitter.com/benpatrickwill>) è:

- Un interesse tecnico commerciale
- Un'ideologia del successo *individuale*
- Invenzione di economisti e psicologi*
- Una tecnica di governance per placare gli studenti strutturalmente svantaggiati
- Un nuovo fronte della *SORVEGLIANZA* degli studenti.

*Ma soprattutto è il futuro dell'educazione*

**COMPETENZA E COMPETIZIONE**

*DALLE SOFT SKILLS ALL'INVALSI...*

*IL COSTRUTTO LATENTE (L'APPRENDIMENTO IMPLICITO)*

*LE VARIABILI LATENTI*

*Dal Qualitativo al Quantitativo : LA MISURAZIONE DEL COSTRUTTO*

*LE CROCETTE*

*LA VALUTAZIONE DI SISTEMA* COME CONTROLLO SOCIALE

*Noi invece sappiamo che*

*«Ciò che veramente conta non può essere contato»*

*(Thompson, 1988)*



## UN PASSO INDIETRO

*C'è però una domanda che non posso eludere:*

***L'APPRENDIMENTO SOCIO-EMOTIVO***

*può stare nella nostra **COM-UNITÀ?***

*Le parole usate per descriverlo direbbero di sì....ma*

***LA RISPOSTA È NO!***

*Quel modello è il più chiaro esempio di funzionalismo liberista, mentre noi*

*«possiamo e dobbiamo rilanciare un movimento educativo che [...] non può che riproporre l'umanesimo, ovvero ribadire che la destinazione della scuola non è nell'utile o nella fabbricazione del profitto ma nella riproduzione dell'umanità in quanto umanità. È un «umanesimo, che sancendo il primato dell'etica sull'economia, deve rivendicare [...] un diritto all'infunzionalità, diritto [...] che mira a conservare il valore intrinseco, il valore in sé della vita, della cultura, dell'umano».*

*(Marchetti, 2011)*

## ALTRIMENTI TUTTO DIVENTA VOTO E NULL'ALTRO

- «Anche il fine dei vostri ragazzi è un mistero. Forse non esiste, forse è volgare. Giorno per giorno studiamo per il registro, per la pagella, per il diploma. [...] Tutto diventa voto e null'altro. Dietro a quei fogli di carta c'è solo l'interesse individuale. Il diploma è quattrini. [...] Per studiare volentieri nelle vostre scuole bisognerebbe essere già arrivati a 12 anni. A 12 anni gli arrivati sono pochi»
- «Dopo l'istituzione della scuola media a Vicchio arrivarono a Barbiana anche ragazzi di paese. Tutti bocciati, naturalmente. [...] Non avevano mai sentito dire che a scuola si va per imparare e che andarci è un privilegio. Il maestro per loro era dall'altra parte della barricata e conveniva ingannarlo. Cercavano perfino di copiare. Gli ci volle del tempo per capire che **NON C'ERA REGISTRO**»

(Scuola di Barbiana, 1975)

- Il moderno, nel condannare l'ozio come spreco del tempo e occasione di dissipazione, mette tra parentesi [...] l'ōtium (la greca scholē, nda) di cui parlavano gli antichi. L'ozio, concepito al modo degli antichi, non è infatti una fuga dal lavoro, ma, al contrario, coincide con l'agire libero e più esattamente con il modo d'agire proprio degli uomini liberi [...]. Non a caso l'ozio degli antichi era caratterizzato dallo studio e soprattutto dallo studio disinteressato: non quello funzionale ai risultati immediati, ma quello necessario solo per capire.» (Natoli, 2001)
- Il professore che riunisce la duplice qualità di insegnante e di esaminatore, non è riconosciuto bene dagli studenti se sia un amico o un nemico. Pater et judex, diceva un mio antico professore; e l'allievo non sa se amarlo come pater, o detestarlo come judex. (Peano, 1912)

Ma allora la **VALUTAZIONE** è davvero valorizzare le emozioni, gli affetti, le commozioni, i saperi, i modi del sapere, del sapere di sapere, del conoscere e infine le azioni della persona che impara? Non credo...

Credo piuttosto che la **VALUTAZIONE** sia quel processo ideologico che consente di

*«giustificare l'introduzione di un sistema di controllo sociale generalizzato e omogeneo»*  
(Zarka, 2009)

e che questo sistema di controllo non sia altro che

*«un potere che si finge conoscenza», un potere che utilizza dei saperi o dei discorsi per assicurare la propria egemonia attraverso la messa a punto di un sistema unificato di valutazione dei saperi nella loro produzione e trasmissione.*

(Zarka, ib.)

*In definitiva, è lo strumento ideologico privilegiato (non certo l'unico...) impiegato per rendere effettiva la separazione tra chi deve comandare e chi deve ubbidire e la definitiva resa della scuola statale al mercato e alla sua privatizzazione dove i saperi siano **merci acquistabili**, così come la **tecnologia** che le fa da supporto. A questo proposito dico che la **DaD** fu una necessità, mentre la **ipotizzata didattica ibrida** è uno scempio. E la **VaD** è operazione di inaudita violenza.*

*Il maestro Alberto MANZI*



*Se tuttavia così non fosse, la VALUTAZIONE così come in genere viene agita e praticata al giorno d'oggi non dovrebbe più darsi. Per molte ragioni. Ne elenco qualcuna.*

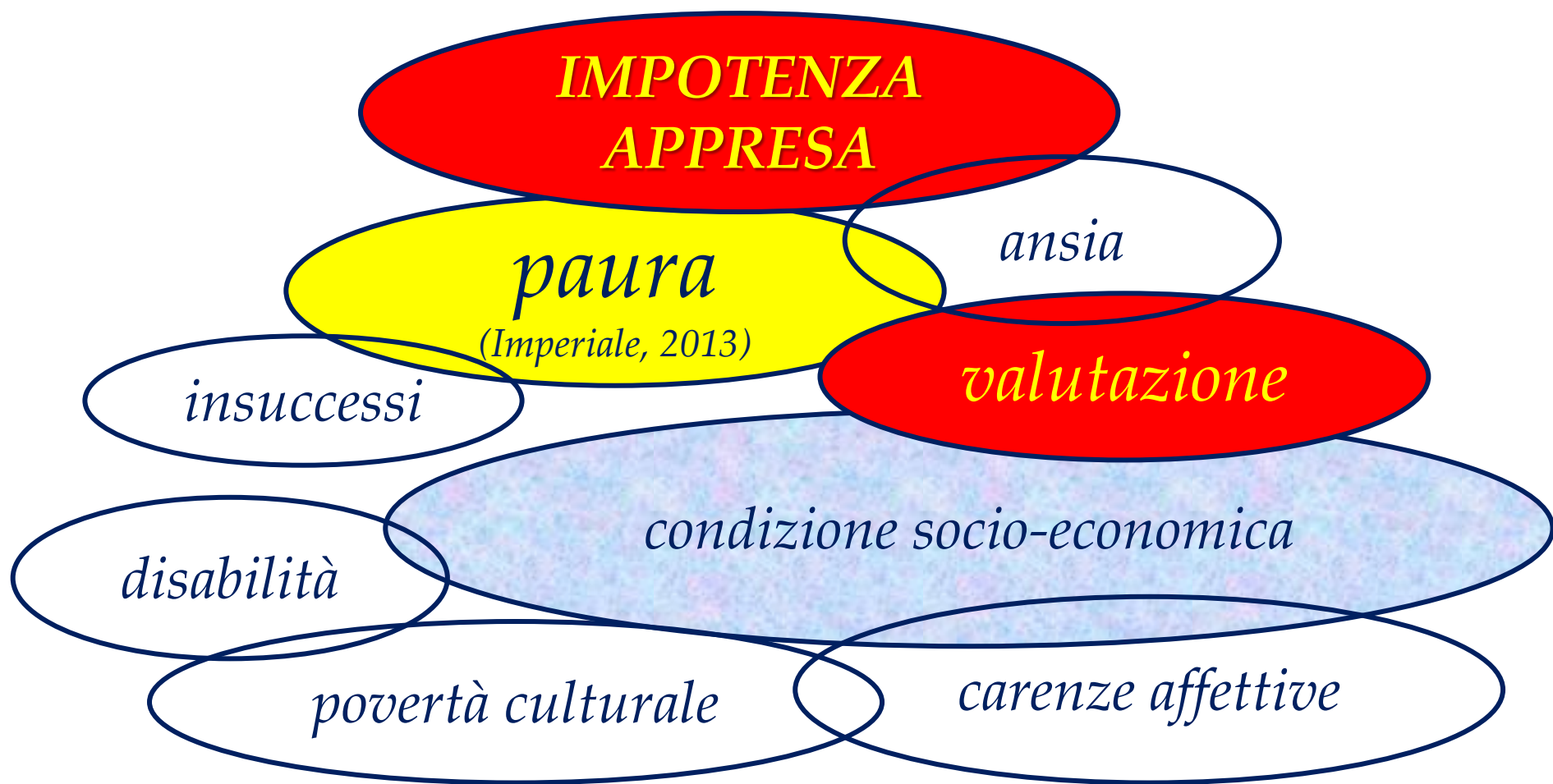
*Un aspetto che sembrerebbe secondario e che invece è fondamentale per la comprensione del discorso, riguarda la fondamentale differenza – in genere non percepita – tra VALUTAZIONE e CERTIFICAZIONE (che è atto dovuto e voluto dalla COSTITUZIONE– art. 33 comma 4)*

*Questa differenza rende epifenomenico il dilemma :VOTO O GIUDIZIO*

*VOTO SI – VOTO NO    GIUDIZIO SI – GIUDIZIO NO*

*NÉ VOTO NÉ GIUDIZIO: SONO PURO FLATUS VOCIS*

Ma – più importante - la valutazione è certamente una delle cause che condizionano negativamente e pesantemente lo sviluppo dei nostri ragazzi inducendo molto spesso quello stato psicoaffettivo che la letteratura designa come «**IMPOTENZA APPRESA**»



## E POI...

1. Perché è distaccata in modo netto dall'imparare/insegnare, mentre dovrebbe essere un momento non distinguibile della e nella **DIDATTICA UNIPLURALE** (di cui fra poco dirò...)
2. Non è dia-logica/negoziale ma sub-ordinativa: Uno «domanda» e l'altro «risponde» senza negoziazione né delle parole né delle finalità
3. Dunque non è formativa perché è almeno sicuramente diacronica e decontestualizzata rispetto all'«IMPARARE» ma – appunto – altro dal DIA-LOGOS
4. «Pesa» - in genere - prodotti e non esamina processi/pensiero
5. È del tutto incoerente con la NEUROVARIETÀ e con la NEUROSOCIALITÀ (standardizzata vs sommativa)



## INOLTRE, È SEMPRE SOGGETTIVA

*non potendo essere oggettiva per infinite ragioni, (ad esempio: diversità e sovrapposibilità solo parziale delle sintassi/semantiche di docenti e allievi, diversità dei loro stili cognitivo/comunicativi, assenza di negoziazione sugli scopi, individuazione unilaterale delle modalità,...) tra le quali, per fondamentale importanza, si colloca quella che, derivata da ricerche scientificamente validate, certifica che:*

*“Non solo lo stesso compito viene valutato diversamente da diversi insegnanti, ma viene valutato diversamente perfino dallo stesso insegnante in un momento diverso”*

*(Lichtner, 2004 )*

## CERTO, SAREBBE STRAORDINARIO...

*se di fronte ad una domanda «legittima» (Von Foerster, 1987) che favorisse sapere e conoscenza reali, ciascuno dei ragazzi raccontasse senza nessuna «paura» d'esser sanzionato (Imperiale, cit.) cos'abbia imparato e quanto quell'imparare sia stato infunzionalmente significativo e favorente del definitivo compimento del proprio diritto di cittadinanza.*

## COME?

*«dopo che lo studente ha svolto un compito, si può chiedere di «raccontare» il proprio percorso o fargli una «intervista»... Questo rende «decisiva quella forma di insight, (intuizione immediata e improvvisa; ...) o di empatia cognitiva...» Quindi «una valutazione che non si ferma al risultato [...] ma prende in esame i processi, e lo fa in modo collaborativo, [...] è certamente più rassicurante. [...]*

*Questo vale per tutti, ma per chi ha difficoltà [...] la crescita di motivazione, il piacere di tentare, di mettersi alla prova [...] è un passo fondamentale, da considerare e valutare. (Lichtner, 2011)*

*DOVE?*

*Nel luogo che chiamo*

*UNIPLURALITÀ*

*UNA NUOVA SOCIOANTROPOLOGIA DELL'UMANO*

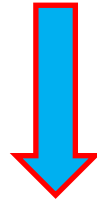
*OVVERO IL COSTRUTTO CHE DECLINA*

*L' "EVOLUZIONE CONDIVISA",*



*Che è quel processo complesso e difficile che consenta*

1. *DI INSEGNARE A CIASCUNO E A TUTTI*
2. *A CIASCUNO E A TUTTI DI IMPARARE*
3. *DI VALUTARE CIASCUNO E TUTTI*
4. *A CIASCUNO E A TUTTI DI AUTOVALUTARSI*



*«ERRANDO» TUTTI NELLO STESSO SPAZIO-TEMPO  
E CIASCUNO «A SUO MODO»*

# OVE

1. *INSEGNARE* è «LASCIARE SEGNI IN...»  
(trovando «le parole per dirlo... e per sedurre»)

2. *IMPARARE* è il COSTRUTTO COMPLESSO

«COMPRENDERE-APPRENDERE-CONDIVIDERE»

3. *VALUTARE* è «PROGETTARE CAMMINI ERRANTI»

4. *AUTOVALUTARSI* è

«CONOSCERSI E METACONOSCERSI»

E COME?

## SAPENDO CHE...

Nessun *apprendimento* evita il viaggio. Sotto la direzione di una *guida*, l'educazione spinge all'esterno. [...] *Apprendere dà inizio all'ERRANZA*. [...] Avviarsi su un cammino dall'esito incerto richiede un eroismo di cui soprattutto l'infanzia è capace: un'infanzia che, per di più, bisogna *sedurre* per poterla impegnare. *Sedurre: condurre altrove [...] partire. Uscire. Lasciarsi un bel giorno sedurre*». (Serres, 1992)

«L'ERRANZA», è straordinaria polisemia. Il suo etimo ci obbliga ad "analizzare gli errori del singolo alunno per comprendere i processi cognitivi che sottendono all'errore stesso con intervista del soggetto. [Infatti] l'analisi dell'errore favorisce la gestione dell'insegnamento". (Linee Guida, 2011)

**L'ERRORE** rappresenta il diritto fondamentale della persona (che impara); perciò non va in alcun modo sanzionato, ma negoziato in relazione AFFETTIVO/COGNITIVA. I ragazzi desiderano - e hanno diritto a - essere guidati senza interferenze. Essi vogliono *conoscere il sé*, «semplicemente imparando», emozionandosi e provando piacere nel farlo, non rispondere ad interrogatori...vogliono essere sedotti, non processati! (l'Eros nell'insegnare/imparare)

## CONOSCERE IL SÉ. LA METACOGNIZIONE COME INTRECCIO TRA CONSAPEVOLEZZA E CONTROLLO

- *delle proprie convinzioni/emozioni (Imperiale, cit.)*
- *dei propri punti forti - deboli, cioè delle proprie risorse e delle conoscenze pregresse*
- *della propria capacità di gestire tali risorse e della motivazione a farlo (AA.VV, 1991.)*
- *della propria modalità/stile di imparare, quindi*
- *delle proprie modalità di pensiero*
- *delle proprie capacità di ricordare*
- *della «legittimità delle domande e delle risposte» (Von Foerster, cit.) presenti nella fase valutativo-dialogica*
- *della propria capacità di valutazione delle difficoltà che un compito presenta e delle influenze che esse hanno sull'emozionale-affettivo-cognitivo*
- *della propria capacità di guida dei processi cognitivo/affettivi («sono certo?»)»*

## BIBLIOGRAFIA

- WILLIAMSON, B. (<https://twitter.com/benpatrickwill>)
- BRUNER, J., 1992, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino
- GRAMSCI, A.; 1975, *Quaderni del carcere*, Nuova Universale Einaudi, Torino
- IMPERIALE, R., 2013, (1) *Chi ha paura della matematica? Io...o forse no; ora in : DiM – Difficoltà in Matematica – Erickson, Trento;*
- LICHTNER, M., 2004;, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Franco Angeli, Milano
- LICHTNER, M., 2011, *Comprendere per valutare*, in: *Il senso dell'educazione matematica. valorizzare valutando; (a cura di) R. Imperiale, A. Pesci, P. Sandri; P. Vighi, Pitagora Editrice, Bologna*
- MARCHETTI, L.; 2011, *L'umanesimo e i compiti di una scienza «nuova» della formazione; in (a cura di P. Bevilacqua): A che serve la storia, Donzelli, Roma*
- MIUR, *Linee Guida associate alla Legge 170/2010*
- PALMIERI, C., 2005, *Diagnosi educativa e pratiche di conoscenza. Riflessioni dall'osservatorio "handicap"; in: (a cura di PALMIERI, C.& PRADA, G.), La diagnosi educativa, Franco Angeli, Milano*
- PEANO, G, *Contro gli esami*, in: *Torino Nuova*, 17 agosto 1912; p. 2
- RIZZOLATTI, G.; SINIGAGLIA, C., 2006, *So quel che fai*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- SCUOLA DI BARBIANA, 1975 , *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze
- SERRES, M., 1992, *Il mantello di Arlecchino*, Marsilio, Venezia
- THOMPSON, I.;1988, *Ecologia e autonomia: la nuova biologia: implicazioni epistemologiche e politiche*, Feltrinelli, Milano
- VON FOERSTER, H., 1987, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma
- ZARKA, Y.,C., 2009, *L'évaluation: un pouvoir supposé savoir; Cités , 37/2009*