

Introduzione

Queste pagine si prefiggono lo scopo di riflettere intorno al tema della valutazione, con particolare attenzione alle esigenze poste dagli alunni in difficoltà di apprendimento e/o in situazione di handicap. E con una ipotesi di fondo: i sistemi di valutazione che riguardano la generalità degli alunni possono essere migliorati proprio grazie alle situazioni «eccezionali». Nelle specificità dei bisogni possono essere meglio comprese le esigenze di tutti e di ciascuno.

Valutare non è atto che si risolva nell'attribuzione di un «semplice» giudizio di merito riferito ai risultati raggiunti da un alunno. C'è un collegamento stretto tra la valutazione e gli altri momenti che caratterizzano sistemi e processi formativi. La valutazione non è un fatto a sé stante e non ha una funzione meramente selettiva. Informa sul procedere dell'apprendimento, sull'iter della formazione, e ne regola l'evoluzione anche ai fini dell'orientamento.

Perciò, questo libro non è né vuole essere un «repertorio» di descrittori per la compilazione delle schede di valutazione. Esso presta grande attenzione alla prassi, formulando — ogni volta che è possibile — ipotesi operative, avendo presente la complessità dei problemi sollevati e l'impossibilità di riferirsi a soluzioni univoche. Ma l'obiettivo di fondo è un altro: individuare i nessi esistenti tra valutazione formativa e qualità dell'istruzione; tra individualizzazione dell'insegnamento, programmazione e valutazione; tra strumenti specifici per l'integrazione degli alunni in situazione di handicap e strumenti di valutazione utilizzati per la generalità degli allievi.

Una riflessione complessiva intorno a una tematica pur circoscritta, ma con le necessarie estensioni alle componenti che caratterizzano i percorsi scolastici,

può rivelare conseguenze importanti rispetto alle finalità e agli obiettivi da raggiungere, e agli stessi esiti degli interventi formativi, su almeno tre livelli di grande rilievo:

- evita l'utilizzo di metodologie e strumenti troppo specifici per la valutazione di alcuni alunni, con la conseguente ulteriore emarginazione anche «burocratica» dagli altri compagni;
- aiuta a capire i bisogni di tutti e a ridefinire interventi che siano nel contempo individualizzati ma di integrazione piena nel gruppo dei coetanei; invece di comportare una valutazione «speciale», l'attenzione alle diversità può trasformarsi in risorsa per riqualificare la valutazione di tutti e di ciascuno;
- aiuta a innalzare il livello di tutti gli allievi, perché sollecita al rispetto dei ritmi e delle potenzialità di ognuno, nell'articolata varietà delle situazioni.

Il volume si articola in tre parti.

Nella *parte prima* («I fondamenti»), vengono analizzati gli sviluppi che il tema della valutazione scolastica ha registrato dalla metà degli anni Settanta in avanti, anche e soprattutto in relazione alle nuove funzioni assunte dal sistema formativo. Tale sezione si conclude con un'analisi articolata della normativa vigente, per individuare le coerenze e le contraddizioni rispetto alle indicazioni teoriche, ma anche gli spazi aperti per un'applicazione «intelligente» delle disposizioni, che favorisca fra l'altro le sinergie tra chi fa ricerca docimologica e chi ha impegni pratici nella scuola militante.

Nella *parte seconda* («Il quadro»), l'esame riguarda i collegamenti tra le diverse fasi dell'azione educativa: la programmazione educativa e didattica, l'individualizzazione dell'insegnamento, le peculiarità di uno sviluppo eterocronico e le conseguenze sull'apprendimento, i rapporti con le finalità comuni da raggiungere, i nessi con le azioni di valutazione. Anche questa parte si conclude con un'ampia disamina della normativa vigente a proposito del concetto di «individualizzazione» e delle indicazioni operative rinvenibili in tali disposizioni.

Nella *parte terza* («Gli strumenti»), l'attenzione si sposta alla documentazione che riguarda, da un lato, i percorsi di integrazione degli allievi in situazione di handicap, e dall'altro le indicazioni e i modelli per la valutazione di tutti gli alunni. Tenendo conto del ritmo dei cambiamenti, anche profondi che, negli anni Novanta, hanno caratterizzato gli strumenti per la valutazione riferiti alla generalità degli alunni, l'analisi si sofferma soprattutto sugli elementi di fondo che debbono caratterizzare le varie fasi del processo, integrando — ogni volta che è necessario — la modulistica ad hoc per gli alunni in situazione di handicap con quella che riguarda tutti i minori.

Un'ampia bibliografia di riferimento a chiusura del volume consente opportuni percorsi di approfondimento delle diverse tematiche.

Queste pagine sono ovviamente aperte alla ricerca e al contributo che viene dall'esperienza. La loro lettura (e le conseguenti discussioni e riflessioni) può essere utile anche in gruppo. Pensiamo alle tante occasioni di formazione e aggiornamento per gli insegnanti delle scuole di vari ordini e gradi; oppure, al qualificante momento di specializzazione attraverso i corsi biennali, ridefiniti dai programmi del 1995; o, ancora, ai corsi di formazione universitaria dei docenti della scuola primaria e di specializzazione dei docenti della secondaria rispetto all'area delle «disabilità». Ma pensiamo anche al dibattito che si è aperto nel Paese a proposito della proposta di riordino complessivo dei cicli scolastici. La valutazione è momento qualificante di ogni riforma scolastica, ed eccessive semplificazioni degli strumenti possono andare a scapito degli importanti, dichiarati, obiettivi di differenziazione degli interventi educativi e didattici.

Finalità dell'integrazione e programmazione degli interventi

I rapporti tra valutazione e integrazione

Si è detto che la valutazione scolastica ha funzione formativa in quanto rappresenta uno strumento per promuovere il massimo sviluppo possibile di ciascun alunno. Tale connotazione, che la caratterizza nei documenti illustrativi dei modelli di valutazione in uso nella scuola elementare e media, è riferibile a tutti gli allievi e, tra essi, anche a quanti si trovano in difficoltà di apprendimento e/o in situazione di handicap. Anzi, proprio per i minori in situazione di handicap inseriti nelle scuole dell'istruzione obbligatoria, l'attività valutativa può rappresentare un mezzo per riflettere sulla realizzazione effettiva delle finalità generali dell'integrazione scolastica.

È proprio l'analisi dei rapporti fra valutazione e integrazione degli alunni più deboli a consentire di comprendere come la valutazione — che alcuni, nella prassi, considerano ancora come un aspetto a sé stante del processo formativo — influenzi in realtà tutti i momenti della vita scolastica.

Finalità dell'integrazione nella legge-quadro sull'handicap

Sotto il titolo «Diritto all'educazione e all'istruzione», la legge n. 104 del 1992 sancisce, all'art. 12, comma 3, che l'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'*apprendimento*, nella *comunicazione*, nelle *relazioni* e nella *socializzazione*.

Il successivo art. 13, comma 3, introduce inoltre i concetti di *autonomia* e di *comunicazione personale*.

Si tratta del momento più significativo di sintesi di un lungo iter legislativo, iniziato nel 1971 (Pavone e Tortello, 1996, sezione 1), che ha sempre sottolineato come l'inserimento degli alunni in situazione di handicap nella scuola di tutti sia

un concetto delicato e vasto, che comprende una somma di relazioni umane e sociali atte a sviluppare la personalità del minore, ben distinte e più ampie della sola acquisizione di un corredo di conoscenze. (Fassone, 1981, p. 9)

La legge-quadro sull'handicap esplicita le indicazioni di principio che nel 1987 la Corte Costituzionale, con sentenza n. 215, ha dettato in merito alla scolarizzazione degli alunni in situazione di handicap, che si possono così riassumere:

- la partecipazione al processo educativo ha fondamentale importanza ai fini della socializzazione e dell'apprendimento;
- viceversa, l'artificiosa interruzione della frequenza della scuola può comportare rischi di arresto, quando non di regressione dello sviluppo della personalità;
- la frequenza scolastica è dunque un essenziale fattore di recupero per l'alunno in situazione di handicap e di superamento della sua emarginazione.

Istruzione e piena formazione della personalità

Le finalità dell'integrazione scolastica vengono declinate e articolate anche nei programmi per la scuola elementare del 1985 e per la scuola media del 1979 (tabella 4.1). Sia i documenti legislativi che quelli programmatici sottolineano che il fine generale dell'educazione — o, meglio, lo sviluppo armonioso e integrale della personalità (Nanni, 1993, p. 6) — si concretizza nella coppia di valori *istruzione e piena formazione personale*. Ciò vale per tutti gli allievi, compresi quelli in situazione di handicap.

Né l'una né l'altra di queste finalità può essere disattesa dalla scuola, pena l'interruzione del processo di integrazione e il conseguente rischio di isolamento e di regressione nello sviluppo individuale. Tali considerazioni ci riconducono a un passo importante della già citata sentenza della Corte Costituzionale, là ove si afferma che

se l'obiettivo è quello di garantire a tutti il pieno sviluppo della persona [...], non vi è dubbio che alle condizioni di minorazione che tale sviluppo ostacolano debba prestarsi speciale attenzione e che in quest'ottica vadano individuati i *compiti della scuola* quale fondamentale istituzione deputata a tal fine. (Cort. Cost., Sentenza n. 215/87, punto 6)

TABELLA 4.1
Le finalità dell'integrazione nei programmi per la scuola elementare e media

<i>Scuola elementare (DPR 104/85)</i>	<i>Scuola media (DM 6.2.79)</i>	<i>Legge-quadro (L. 104/1992)</i>
Promuovere il massimo di autonomia personale e sociale.	Promozione di sé e sviluppo di tutte le potenzialità.	Autonomia (art. 13, comma 3).
Acquisizione di abilità e competenze espressive e comunicative.	Preparazione ad assolvere i propri compiti sociali.	Comunicazione personale; socializzazione; relazioni.
Possesso di strumenti linguistici e matematici basilari, fin dove è possibile.	Conquista di elementi culturali indispensabili.	Apprendimento.
In ogni caso, l'obiettivo dell'apprendimento non può essere disatteso [...], perché il processo di socializzazione è in larga misura una questione di apprendimento.	Il solo inserimento non risolve le difficoltà [...]. Mentre rappresentano un necessario supporto le forme particolari di sostegno previste dalla legge 517/77; sono necessari appropriati interventi didattici.	

Gli ambiti peculiari dell'intervento scolastico

Le distinzioni dell'OMS e il ruolo della scuola

L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha chiarito, sin dai primi anni Ottanta, i concetti di «menomazione», «disabilità», «handicap» (OMS, 1980, pp. 39, 137, 177), che debbono essere tenuti ben presenti anche quando si parla degli interventi finalizzati all'educazione e all'istruzione dei soggetti in situazione di handicap.

Menomazione

Si intende «qualsiasi perdita o anomalia a carico di strutture o funzioni psicologiche, fisiologiche o anatomiche».

Disabilità

Significa «qualsiasi restrizione o carenza (conseguente a una menomazione) della capacità di svolgere un'attività nel modo o nei limiti ritenuti normali per un essere umano».

Handicap

Risulta dall'impatto di un determinato deficit con un determinato ambiente, cioè «rappresenta la socializzazione di una menomazione o di una disabilità e come tale riflette le conseguenze culturali, sociali, economiche e ambientali che per l'individuo derivano dalla presenza della menomazione e delle disabilità».

Ora, è chiaro che la frequenza della scuola, finalizzata a obiettivi di apprendimento, comunicazione, relazione, socializzazione e autonomia, può:

- aiutare l'alunno ad attenuare (e, nella migliore delle ipotesi, a eliminare) le disabilità, affinché non si trasformino in handicap;
- ridurre l'handicap, quando questo non sia già conclamato.

Quindi, la scuola può e deve sostenere l'alunno in difficoltà nella promozione di sé e nella preparazione complessiva ad assolvere i compiti sociali, rapportati alle sue potenzialità.

Necessità di una lettura integrata delle norme

È noto che, per gli alunni in situazione di handicap, si utilizzano nella scuola strumenti specifici di osservazione, programmazione e valutazione. La loro articolazione e la loro funzione, già descritte nella legge-quadro sull'handicap, sono state in seguito precisate nell'Atto di indirizzo e coordinamento alle Aziende USL.

Contestualmente, nelle classi dell'istruzione obbligatoria, sono attivati sistemi di valutazione destinati a tutti gli alunni che — congiuntamente ad altri strumenti di carattere programmatico e di documentazione — si propongono di realizzare la funzione promozionale, formativa e orientativa della valutazione stessa. Attraverso l'articolazione in momenti successivi, sistematicamente e dinamicamente collegati, il sistema di valutazione invita ad accompagnare l'itinerario educativo e apprenditivo dell'alunno, dalla delineazione della situazione iniziale alla rilevazione degli apprendimenti disciplinari, alla valutazione dei processi formativi e del livello globale di maturazione.

È lecito domandarsi se non vi sia il rischio che gli strumenti conoscitivi e programmatici in uso per gli alunni in situazione di handicap possano essere un

doppione (almeno parziale) di quelli valutativi e, in ogni caso, è opportuno riflettere su come si possa coordinare tale variegata e complessa strumentazione.

L'obiettivo prioritario da perseguire a scuola, rispetto a tutti gli alunni e quindi anche nei confronti di quelli in situazione di handicap, è la sollecitazione delle potenzialità personali e della migliore integrazione scolastica possibile: tutto l'insieme dell'attività didattica e organizzativa deve sinergicamente e coerentemente tendere a questo scopo. Di conseguenza, anche l'utilizzo dell'insieme dei documenti conoscitivi, progettuali, programmatici e valutativi deve essere funzionale all'integrazione e non ridondante, artificioso, cristallizzato o autoreferenziale. Del resto, l'insieme degli strumenti oggetto della nostra riflessione è sottoposto alla responsabile elaborazione collegiale, da parte del team docente o del consiglio di classe, con la collaborazione degli operatori sanitari e dei familiari dell'alunno.

Perciò, non va mai perso di vista il fatto che la compilazione di tali documenti deve rispecchiare fedelmente e in modo flessibile la dinamica del processo di apprendimento e di integrazione scolastica del soggetto, e non risultare generica, fine a se stessa o con scopi puramente amministrativi. La qualità dell'integrazione migliora notevolmente se il gruppo professionale (formato da docenti e tecnici extrascolastici, ma che si avvale anche delle professionalità «grezze» della famiglia o di altri) coordina progetti e interventi, documenta passo dopo passo a se stesso e all'allievo il cammino scolastico percorso e ne verifica il livello (Canevaro e Cocever, 1989, p. 155).

Priorità degli interventi educativi

Nei Programmi didattici per la scuola elementare del 1985 (parte II, «Alunni in difficoltà di apprendimento ed integrazione dei soggetti portatori di handicap»), nei Programmi per la scuola media del 1979 (parte II, par. 4, «Interventi di integrazione e di sostegno»), nella Legge-quadro sull'handicap e nell'Atto di indirizzo e coordinamento alle Aziende USL (Pavone e Tortello, 1996, sezioni 1 e 5), è possibile rinvenire interessanti sottolineature relative all'intervento specifico della scuola.

Una lettura integrata di tali disposizioni pone in primo piano gli interventi educativi e didattici rispetto a quelli sanitari, cioè le «potenzialità» del soggetto rispetto alla sua «patologia». Il solo Atto di indirizzo e coordinamento alle Aziende USL privilegia, invece, l'impostazione sanitaria: sia sufficiente ricordare che, in questa sede, il piano *educativo* individualizzato viene correlato prima alle disabilità dell'alunno, poi alle conseguenti difficoltà e solo in terza battuta alle potenzialità del soggetto (DPR 24 febbraio 1994, art. 5, comma 4; Canevaro, 1994; Pavone e Tortello, 1996).