

Documentazione e valutazione: quale relazione?

Carla Rinaldi

Il concetto di documentazione come raccolta di documenti atti a comprovare la verità di un fatto, o a confermare una tesi, è storicamente correlato al nascere e all'evolversi del pensiero scientifico e a una concettualizzazione del sapere come entità oggettiva e dimostrabile. È dunque legato a un certo periodo storico e a profonde ragioni di ordine culturale, sociale e politico che non vorrei ora prendere in esame. Mi pare invece interessante sottolineare come il concetto di documentazione, transitando solo di recente in ambito scolastico, e più specificamente in ambito pedagogico-didattico, subisca alcune sostanziali modifiche che ne mutano parzialmente la definizione. In questo contesto, infatti, la documentazione viene elaborata nella sua valenza rievocativa, cioè come possibilità riflessiva.

L'itinerario didattico e il percorso di apprendimento che si compiono nella scuola assumono infatti pieno significato per i soggetti coinvolti e interessati – insegnanti e studenti – nella misura in cui possono venire adeguatamente rievocati, riesaminati, analizzati e ricostruiti. Il percorso educativo si rende concretamente visibile attraverso un'attenta documentazione dei dati relativi alle attività, per i quali ci si può utilmente avvalere sia di strumenti di tipo verbale, grafico e documentativo, sia di tecnologie audiovisive più ampiamente diffuse nelle scuole.

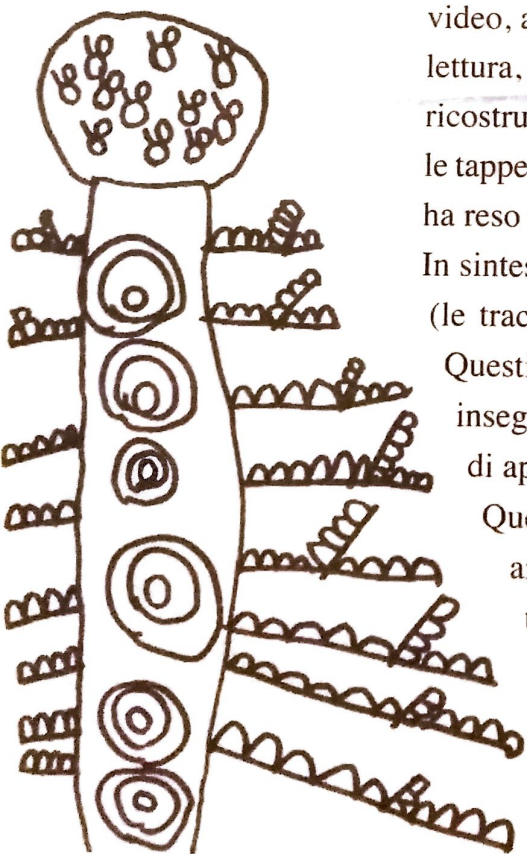
Vorrei sottolineare un aspetto: i materiali vengono raccolti durante l'esperienza, ma la loro lettura e interpretazione avviene alla fine del percorso. La rilettura e la rievocazione della memoria è dunque postuma. I documenti (registrazioni video, audio, appunti) sono raccolti, a volte catalogati e riesumati per una rilettura, una riflessione e una ricostruzione del percorso. Ciò che è accaduto è ricostruito, interpretato/reinterpretato attraverso i documenti che testimoniano le tappe salienti di un percorso predefinito dall'insegnante, il percorso cioè che ha reso possibile il raggiungimento degli obiettivi.

In sintesi: secondo questa concettualizzazione e pratica didattica i documenti (le tracce documentate) vengono utilizzati dopo, non durante il processo.

Questi documenti (e le riflessioni, le interpretazioni che essi sollecitano in insegnanti e bambini) non intervengono durante il percorso e nel processo di apprendimento, consentendo così di significarlo e orientarlo.

Questa è la differenza sostanziale: l'esperienza reggiana, che da molti anni si confronta su questa metodologia, pone l'accento sulla documentazione come parte integrante delle procedure per favorire l'apprendimento e per modificare la relazione apprendimento-insegnamento.

Ma per meglio comprendere questa mia dichiarazione sono necessarie alcune premesse che forse inizialmente parranno allontanarci dall'argomento, ma che – almeno così auspico – potrebbero aiutarci



a capire come la scelta da noi prodotta e agita non è casuale né indifferente. Credo infatti che la documentazione sia parte sostanziale di quella tensione che ci caratterizza fin dalle origini dell'esperienza: la ricerca di senso. Trovare il senso della scuola, o meglio, costruire il senso della scuola come luogo che partecipa alla ricerca di senso dei bambini, alla nostra stessa ricerca di senso e di significati condivisi.

Credo, infatti, che una delle prime domande che dovremmo porci in quanto insegnanti ed educatori sia questa: "Come possiamo aiutare i bambini a trovare il senso di quello che fanno, che incontrano, che vivono? E come potremmo farlo noi stesse?". Questa mi pare essere la domanda centrale che il bambino continua a farsi ininterrottamente, sia quando frequenta le nostre istituzioni, sia quando esce da esse. Domande di senso, ricerche di senso (Perché? Come? Che cosa?).

È una ricerca molto difficile, è un'operazione difficile soprattutto per il bambino che oggi ha mille riferimenti nella sua vita di ogni giorno: c'è tutta l'esperienza della famiglia, della televisione, dei luoghi d'incontro frequentati oltre la famiglia e oltre la scuola. È un'operazione che cerca di mettere insieme, di dare senso a questi avvenimenti, frammenti raccolti nel corso delle molte, dissimili esperienze.

E il bambino lo fa, con testardaggine, con fatica, sbagliando, con gli altri ma anche da solo. Non si può vivere senza senso: significherebbe precludersi ogni identità, ogni speranza, ogni futuro. E questo il bambino lo sa, lo sa fin da subito: lo sa come specie, lo sa come individuo, lo sa come persona. Questa ricerca di senso della vita, e di sé nella vita, nasce con il bambino stesso, è desiderata dal bambino: è anche per questo che lo definiamo competente e forte. È un bambino che ha il diritto di sperare e quello di contare; non più dunque un bambino definito, ritenuto fragile, sofferente, incapace. Diverso è il nostro pensiero e il nostro atteggiamento nei confronti di un bambino che sentiamo attivo, e che è con noi nell'esplorare, nel cercare ogni giorno di capire qualcosa, di strappare un significato, un pezzo di vita.

E a noi questi significati, queste teorie esplicative, paiono di grande rilevanza e fortemente rivelatrici dei modi attraverso i quali i bambini pensano, interrogano, interpretano la realtà e i propri rapporti con essa e con noi.

È qui che mi pare di individuare la genesi della "pedagogia della relazione e dell'ascolto", una delle metafore con cui viene contraddistinta la pedagogia reggiana.

Sia per l'adulto che per il bambino capire significa dunque riuscire ad elaborare una "teoria" interpretativa, una narrazione che dia senso agli accadimenti e alle cose del mondo. Una teoria provvisoria, una spiegazione soddisfacente

essere compresa e sostenuta. I bambini sono, in senso metaforico, i più grandi "ascoltatori" della realtà che li circonda. Hanno il "tempo dell'ascolto", che non è solo il tempo per ascoltare, ma è un tempo rarefatto, curioso, sospeso, generoso. È un tempo pieno di attesa.

I bambini ascoltano la vita in ogni sua forma, colore, e ascoltano gli altri: gli adulti e i coetanei. Percepiscono rapidamente come l'atto di ascolto – cioè osservare, ma anche toccare, annusare, gustare, cercare – è atto fondamentale per la comunicazione. I bambini sono biologicamente predisposti a comunicare, ad essere in relazione, a viverci in relazione.

L'ascolto appare dunque come una predisposizione innata che accompagna il bambino fin dalla nascita, consentendone il processo di acculturazione. L'idea di una capacità di ascolto innata può sembrare paradossale ma, in effetti, il processo di acculturazione deve possedere motivazioni e competenze innate: il neonato viene alla luce con un sé gioioso, espressivo e portato alla sperimentazione, a esplorare e usare gli oggetti, a comunicare con altre persone. Mostra, sin dall'inizio, una notevole esuberanza, una creatività e un'inventiva diretta all'esterno e una coscienza autonoma e coerente.

Il bambino evidenzia molto presto di avere una voce, ma soprattutto di saper ascoltare e di volere essere ascoltato. La socialità non va loro insegnata: i bambini sono esseri sociali. Nostro compito è sostenerli e vivere con loro la socialità, cioè la qualità sociale che la nostra cultura ha prodotto. I bambini sono fortemente attratti dai modi, dai linguaggi (e perciò dai codici) che la nostra cultura ha prodotto, così come sono attratti dalle altre persone: bambini e adulti.

È un percorso che chiede tempo. Il tempo che i bambini hanno e noi spesso non abbiamo o non vogliamo avere. È un percorso difficile che chiede sforzi, energie, fatiche, a volte sofferenze ma riserva meraviglie, stupori, gioie, entusiasmi, passioni. Ecco cosa dovrebbe essere, dunque, la scuola: innanzitutto un contesto di ascolti plurimi.

Questo "contesto di ascolti plurimi", dell'insegnante ma anche del gruppo dei bambini e del singolo che può ascoltare e ascoltarsi, ribalta il rapporto insegnamento-apprendimento, spostando la centralità sull'apprendimento, o meglio, sugli auto-apprendimenti dei bambini e sull'apprendimento che il gruppo dei bambini e degli adulti realizza.

Il bambino mentre rappresenta agli altri le sue immagini mentali le rappresenta a se stesso, prendendone una visione più consapevole (ascolto interiore). Così transitando da un linguaggio all'altro, da un campo esperienziale all'altro, e riflettendo su questi transiti e su quelli degli altri, il bambino modifica e arricchisce le sue teorie e le sue mappe concettuali. Ma questo è vero se, e solo se, il bambino ha la possibilità di realizzare questi transiti, queste transizioni, in

un contesto di gruppo, cioè *in* e *con* gli altri. Se ha la possibilità di ascoltare ed essere ascoltato. Di narrare la sua differenza e di cogliere quella dell'altro.

Compito di chi educa non è solo quello di consentire alle differenze di esprimersi, ma di rendere possibile un loro negoziare e alimentarsi nel confronto e nello scambio. Differenze tra i soggetti ma anche differenze tra i linguaggi (verbale, grafico, plastico, musicale, gestuale ecc.), perché è nel transito da un linguaggio all'altro, oltre che nella loro reciproca interazione, che verrebbero consentite creazione e consolidamento dei concetti e delle mappe concettuali.

Non solo il singolo bambino apprende ad apprendere, ma lo stesso gruppo diventa consapevole di sé come "luogo di insegnamento" nel quale i linguaggi si arricchiscono, si moltiplicano, si raffinano, si generano e si scontrano, si contaminano e si ibridano, si rinnovano.

Anche il concetto di scaffolding (sostegno), che ha tipizzato il ruolo dell'insegnante, assume modi e significati diversi: sono il contesto e la rete di aspettative reciproche che sostengono i processi individuali e di gruppo. L'insegnante, oltre a un ruolo di supporto e mediazione culturale (offerte disciplinari, strumentali etc.), se saprà osservare, documentare e interpretare i processi che autonomamente si compiono, realizzerà in questo contesto la sua più alta possibilità di apprendere a insegnare.

Documentazione, quindi, come "ascolto visibile", come costruzione di tracce in grado non solo di testimoniare i percorsi e i processi di apprendimento dei bambini, ma di renderli possibili perché visibili. Significa, per noi, rendere visibili, e dunque possibili, le relazioni che sono strutturanti per la conoscenza.

DO CUNTI
« ASCOLTO

La documentazione

Garantire l'ascoltare e l'ascoltarsi è uno dei compiti primari della documentazione: produrre cioè tracce-documenti capaci di testimoniare e rendere visibili le modalità dell'apprendimento individuale e di gruppo; capaci di garantire al gruppo, e a ogni singolo bambino, la possibilità di osservarsi da un punto di vista esterno mentre conosce (sia durante i processi che a posteriori).

Una ricca documentazione (video, registrazioni, materiale fotografico, note scritte etc.) viene realizzata e utilizzata durante il farsi dell'esperienza diventandone parte inscindibile:

- consente di dare visibilità, seppure in modo parziale perché "di parte", ai processi e alle strategie conoscitive che ciascun bambino utilizza; rendendo così le processualità soggettive e intersoggettive patrimonio condiviso del gruppo;
- consente, nel tempo, di rileggere, rivisitare e valutare l'esperienza fatta; azioni, queste, che diventano parte integrante e irrinunciabile del processo conoscitivo;

- la documentazione può modificare l'apprendimento da un punto di vista epistemologico (consentendo tra l'altro valutazione, autovalutazione epistemologica, che diviene cioè parte integrante del processo, poiché lo guida e lo orienta). Appare essenziale per processi metacognitivi e per la comprensione dei bambini e degli adulti.

In relazione ai recenti studi che pongono sempre più in evidenza il ruolo della memoria nei processi di apprendimento e di costruzione dell'identità, si può ipotizzare che i "rinforzi" offerti alla memoria attraverso le immagini (fotografie e video), le voci e le notazioni possono essere significativi; così come la riflessività (favorita dalla ricognizione effettuata con l'uso dei reperti) e la capacità di concentrazione e interpretazione potrebbero trarre giovamento da questo materiale mnestico. È solo una supposizione che però meriterebbe, a mio avviso, di essere accolta e dibattuta. In questo movimento, che vorrei definire a spirale, che tiene uniti l'osservazione, l'interpretazione e la documentazione, si può ben avvertire come nessuna di queste azioni sia in realtà separabile o scindibile dalle altre. La separazione è solo artificiosa e funzionale alla discussione. Parlerei piuttosto di "dominanza" nei livelli di consapevolezza e, conseguentemente, di azione dell'adulto. È impossibile, infatti, documentare senza osservare e ovviamente interpretare.



nuvola

Attraverso il documentare il pensiero, o meglio, l'interpretazione del documentatore, si fa dunque "materia": diventa cioè tangibile e interpretabile. Gli appunti, le registrazioni, le diapositive rappresentano frammenti di una memoria che pare così "oggettivarsi". Infatti, se ogni frammento è carico della soggettività di chi ha documentato, si offre però alla soggettività interpretativa di molti per essere conosciuto o riconosciuto di nuovo, creato e ricreato anche come evento conoscitivo di molti.

Diviene, così, un sapere generoso, partecipato, arricchito dal patrimonio di tanti. In quei frammenti (immagini, parole, segni e disegni) ci sono il passato, ciò che è accaduto, e il futuro – o meglio – ciò che di altro potrebbe accadere se...

Ci troviamo di fronte a un nuovo possibile concetto di didattica: didattica partecipata, didattica come procedura e processualità comunicabile e condivisa. La visibilità, la leggibilità, la condivisibilità diventano evidenti come nuclei portanti perché su di esse si basa l'efficacia comunicativa e quindi l'efficacia didattica. La didattica diviene perciò più assimilabile alla scienza della comunicazione che alle tradizionali discipline pedagogiche.

Emerge, a questo punto, un aspetto problematico che struttura il rapporto insegnamento-apprendimento e che in questo contesto si rende più visibile, più esplicito. Nel momento della documentazione (osservazione e interpretazione) l'elemento valutativo entra in campo contestualmente, cioè nel contesto

e nel tempo in cui l'esperienza (attività) si esplica. Non è sufficiente una previsione che a priori – cioè prima di documentare – decida “a tavolino” cosa è significativo, cosa ha cioè valore perché quell'apprendimento si realizzi; ma è necessario interagire con l'azione, con ciò che nel dipanarsi dell'esperienza si rivela, si definisce, appare come davvero significativo.

L'eventuale iato tra la previsione e l'accadimento (tra i significati presenti e quelli che il/i bambino/i attribuiscono nell'azione), va colto con prontezza e rapidità. Lo schema di attesa dell'adulto non è prescrittivo, ma orientativo: il dubbio e l'incertezza penetrano il contesto, fanno parte del “contesto documentatore”. Questa è la vera libertà didattica del bambino, oltre che dell'insegnante. In questo spazio tra il prevedibile e l'imprevisto si costruisce la relazione comunicativa tra i processi di apprendimento del/i bambino/i e l'insegnante. In questo spazio si collocano la domanda, il dialogo e il confronto con le colleghe; si organizza l'incontro sul “che fare” e si esplica il processo valutativo, cioè scegliere a cosa “dare valore”.

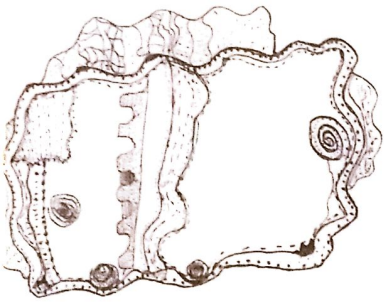
Il problema è, dunque, considerare il bambino stesso un contesto per sé e per gli altri, e considerare il processo di apprendimento come un processo di costruzione di interazioni tra il “soggetto in educazione” e gli “oggetti di educazione” (intesi sia come conoscenza, sia come modelli di comportamento dal punto di vista socio-affettivo e assiologico).

Questo comporta che “l'oggetto di educazione” venga visto non come oggetto, ma come “luogo relazionale”. Con “luogo relazionale” intendo sottolineare la modalità attraverso cui l'insegnante sceglie e propone (assumendone la responsabilità) l'approccio conoscitivo: una costruzione di relazioni che nascono da una curiosità reciproca tra il soggetto e l'oggetto. Questa curiosità è innescata da una domanda che “sollecita” il soggetto e l'oggetto a “lasciarsi incontrare”, mostrandosi nei loro saperi. Il sapere del bambino – inteso come teorie e desideri di conoscenza – e quello dell'oggetto nella sua identità culturale, che non si limita agli elementi immediatamente percepibili, ma anche alle elaborazioni culturali che su di esso si sono prodotte, e soprattutto si potranno produrre, in questa nuova relazione conoscitiva. Questa “ri-conoscenza” dell'oggetto non è solo “storica”, cioè replicativa di ciò che già si conosce culturalmente dell'oggetto (per esempio l'albero nelle sue interpretazioni disciplinari: biologico, architettonico, poetico etc.), ma come organismo vivente perché vive nella vivacità, nella freschezza, nell'imprevedibilità di questo incontro, ove i bambini possono ridare identità vitale all'oggetto, facendolo e facendosi vivere in una relazione che è anche metaforica e poetica. **La documentazione è dunque questo processo dialettico, affettuoso e anche poetico; non solo accompagna il processo conoscitivo, ma in un certo senso lo pregna.**

La documentazione non è solo interpretabile, ma è essa stessa interpretazione. È una forma narrativa, una comunicazione intra e inter personale, perché offre a chi documenta e a chi legge un'occasione riflessiva e conoscitiva. E il lettore può essere la collega, le colleghe, il bambino, i bambini, i genitori e chiunque abbia partecipato o voglia partecipare a questo processo. Un materiale aperto, accessibile, fruibile, cioè leggibile: in realtà questo non è sempre vero, e soprattutto non è automatico né facile.

Una documentazione efficace chiede anche un lungo esercizio di lettura e di scrittura documentativa.

Leggibilità



nuvola

La documentazione è dunque una forma narrativa. La sua forza attrattiva sta nella carica problematica, dubitativa e riflessiva con cui viene raccolta e proposta all'attenzione degli altri: colleghi e bambini. Queste scritture, ove diversi linguaggi si intrecciano (grafico, visivo, iconico), debbono avere un proprio codice, una propria convenzione interna al gruppo che lo costruisce e che ne fruisce: questo per garantirne, anche se parzialmente, l'efficacia comunicativa. Devono cioè, le scritture, essere leggibili anche da chi non è presente nel contesto, ma comprendere, al tempo stesso, le "emergenze" colte dal documentatore. Sono scritture "tridimensionali", in grado di restituire non tanto l'oggettività dell'evento, quanto lo sforzo "significativo", cioè di significare, di rendere il significato, che l'autore della documentazione vi attribuisce. Siamo di fronte a una scrittura che non prende congedo dal tratto biografico del suo autore; una scrittura che è consapevole della sua parzialità e ne fa un tratto qualitativo. Il tentativo è quello di rivolgere uno sguardo complice sugli eventi, volto a una comprensione profonda di essi e, nel contempo, cercare chiarezza comunicativa che si attua (pare un paradosso) portando all'interno della documentazione realizzata il senso d'incompiutezza e di attesa che può nascere quando cerchi di offrire all'altro non il tuo sapere, ma i confini del tuo sapere: cioè, i tuoi limiti derivati dal fatto che "l'oggetto" da narrare è un processo, è un percorso di ricerca.

Valutazione – sguardo valorizzante

È dunque uno "sguardo valorizzante" quello che si offre ai processi e alle procedure dei bambini, e a quelli che insieme – adulti e bambini – mettono in atto. "Valorizzante" vuol dire che dà valore a questo contesto e che assume alcuni elementi del contesto come valore.

Qui mi pare essere la genesi della valutazione, perché ti consente di rendere espliciti, visibili e discutibili gli elementi valoriali (gli indicatori) con cui il documentatore ha proceduto attuando la documentazione. Questo significa che la valutazione è parte intrinseca della documentazione e quindi della progettazione. Infatti, la progettazione diviene, più che una procedura prescritta e predecisa, un procedere che si alimenta degli elementi valoriali che emergono dal processo stesso.

Questo può rendere la documentazione particolarmente preziosa per i bambini stessi che possono così incontrare ciò che loro hanno agito in forma di narrazione, cioè di senso che l'insegnante ha ricavato dal loro agire.

Questo può significare agli occhi dei bambini che ciò che fanno ha valore, ha "senso". Scoprono così di "esistere", possono uscire dall'anonimato dell'invisibilità e ciò che dicono e fanno ha valore, viene ascoltato e apprezzato: è valore. È una sorta d'interfaccia con se stessi e con chiunque entrerà in questa sorta di ipertesto. Qui il testo funge da vettore, da supporto, da pretesto all'attenzione del loro personale spazio mentale.

La competenza docente

È evidente che il ruolo e la competenza docente si qualificano in modo diverso da come sono definite in un ambito educativo che affida all'insegnante il compito di trasmettere, in modo tradizionale, il sapere disciplinare.

Il compito non è trovare (e insegnare) una specifica serie di regole, e neppure presentare alcune Proposizioni organizzate in formule che possono essere facilmente apprese da altri, o insegnare un metodo che può essere replicato senza modificazioni.

Quella che viene definita "la competenza docente" si delinea più come una comprensione che un sapere, una pura conoscenza. Sta ad indicare quel tipo di familiarità con i fatti rilevanti, tale da mettere in grado chi la possiede di dire cosa sia rilevante e di ipotizzare cosa sia adatto a ciascuna situazione; cosa cioè in determinate circostanze sia conveniente al soggetto che apprende.

Qual è il segreto? Non vi è alcun segreto, nessuna chiave se non quella di un confronto permanente con i propri saperi, conoscenze e intuizioni e con quelle dei colleghi. Ribadisco, non è una "scienza" trasferibile, è piuttosto una comprensione, una sensibilità alla conoscenza: l'azione e i risultati dell'azione, in una situazione in cui soltanto la superficie è visibile, avranno in parte successo grazie anche al successo degli attori, bambini e insegnante, entrambi responsabili, seppure a diverso livello, del processo di apprendimento.

Il procedere per tentativi ed errori non svilisce il percorso didattico, anzi lo arricchisce sul piano processuale (il processo e la consapevolezza di esso) e sul piano etico. Quello che Karl Popper chiama metodo abducente ha, nella documentazione, un ruolo centrale. Ma c'è anche un elemento di improvvisazione, una sorta di “suonare ad orecchio”, una capacità di prendere le misure di una situazione, di sapere quando muoversi e quando restare fermi che nessuna formula, nessuna ricetta generale può surrogare. Certo vi sono anche rischi, molti: vaghezza e superficialità possono indurre a scambiare per documentazione una serie di immagini o di notazioni scritte che, senza la consapevolezza di ciò che stanno osservando, creano solo disorientamento e perdita di senso.

La questione che a questo punto emerge con chiarezza è la formazione degli insegnanti. La cultura dell'insegnante deve essere ampia e spaziare su molti ambiti del sapere, e non solo pedagogico e psicologico. È un insegnante colto, non solo perché “sa” un sapere multidisciplinare, ma soprattutto perché ha la cultura della ricerca, della curiosità, del lavorare in gruppo: la cultura del progetto. C'è soprattutto bisogno di un insegnante che si senta parte, cioè partecipe del processo: come insegnante, ma soprattutto come persona.

Un insegnante – come diceva Loris Malaguzzi, che elaborò il pensiero pedagogico e filosofico che permea l'esperienza reggiana – che qualche volta sia il regista, qualche volta lo sceneggiatore, che sia sipario e fondale, che qualche volta sia suggeritore. Che sia dolce e arrabbiato, che sia l'elettricista, quello che dispensa i colori, e che sia persino pubblico: che sia il pubblico che guarda, che a volte batte le mani, che a volte resta muto, emozionato; che a volte giudica con scetticismo, altre ti applaude con entusiasmo.

