

LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE NELLA VALUTAZIONE E NEI RAPPORTI CON LE FAMIGLIE

GAETANO CINQUE

Quando si parla di docenti esperti della *comunicazione*, in genere si fa riferimento all'aspetto didattico, cioè al versante più caratterizzante l'azione del docente. Ma la conoscenza, e dunque la capacità di valutazione dell'alunno, si espande anche attraverso un positivo rapporto con i genitori; un aspetto importante e poco curato della comunicazione nella scuola.

La competenza comunicativa della professionalità docente non si esaurisce nella fase trasmissiva del sapere o nella fase di "innamoramento" da parte dell'uditorio rispetto a quanto viene proposto in modo brillante (è luogo comune sostenere che *non tanto il possesso disciplinare* fa esperto di insegnamento il docente, quanto piuttosto *la sua capacità di rapportarsi, colloquiare e coinvolgere gli alunni durante la lezione*, al punto tale che nei programmi formativi della professione si ritiene che uno spazio speciale andrebbe riservato all'acquisizione di tecniche della comunicazione, compresi tutti gli aspetti tipici dell'oratoria di tradizione classica), ma deve esercitarsi con efficacia anche in altri due momenti fondamentali dell'azione di docenza: nella *comunicazione degli esiti valutativi* e nel *colloquio con le famiglie*.

La comunicazione degli esiti valutativi

È questo un aspetto molto delicato della funzione docente. Infatti, siamo di fronte ad un'operazione complessa, che trova nella comunicazione la fase finale di un processo molto più lungo e di difficile gestione.

Sono il concetto di valutazione e il suo significato all'interno del processo di insegnamento-apprendimento, che determinano poi e caratterizzano la fase importantissima della comunicazione degli esiti valutativi.

È evidente che una valutazione soltanto di tipo classificatorio o addirittura di tipo selettivo comporta la semplice comunicazione oggettiva di esiti, e l'unica attenzione è oggi solo nel rispetto della *privacy* in contesto pubblico, per cui ultimamente il ministero, in occasione degli scrutini di fine anno, ha raccomandato attenzione nel pubblicizzare gli esiti certificativi negativi della valutazione. Ma è stata una preoccupazione più di tipo giuridico che sostanzial-

mente pedagogica. Per esserci un'attenzione pedagogica nella comunicazione valutativa, diversa deve essere la procedura della valutazione e diverso il suo esito nel processo dell'apprendimento. Si parla infatti di valutazione formativa, perché questo momento all'interno dell'azione didattica rappresenta il controllo di un processo che deve essere costantemente osservato, se si vuole che giunga a buon fine, per cui la valutazione agisce oltre che sull'apprendimento anche *sull'insegnamento* come "ritorno", "verifica" sull'efficacia dell'azione messa in atto con l'insegnamento. È un *feedback* essenziale, senza il quale il rapporto tra insegnamento e apprendimento non è più di causa ed effetto, al punto tale che da una parte c'è l'insegnamento anche di per se stesso valido ed interessante, dall'altra parte c'è l'apprendimento come processo soggettivo e volontario che prescinde dal suo rapporto con l'azione intenzionale dell'insegnamento.

Si valuterebbe così solo la fase finale, la cui efficacia è praticamente visibile nella resa soggettiva del discente.

Il docente, esperto di processi didattici, invece, deve essere capace di controllare ciò che propone in maniera intenzionale e deve essere consapevole delle strumentazioni che usa, deve essere anche in grado di prefigurare esiti, ma nello stesso tempo deve saper cogliere tutte le risposte diverse dalle prefigurazioni, anzi proprio l'allontanamento da modelli previsti di risposte diventa un ottimo lavoro di riflessione per capire il processo didattico messo in atto al fine di un suo miglioramento e adeguamento.

La valutazione formativa, quindi, si inserisce in un contesto epistemologico della disciplina intesa non come accumulo di nozioni da apprendere, ma come contorni flessibili di saperi organizzati che pongono chi apprende nelle condizioni di fare esperienze conoscitive strettamente personali e quindi con percorsi ed esiti anche sorprendenti e nuovi.

In siffatta ottica disciplinare è evidente che la valutazione assume funzioni e significati comunicativi diversi. Non si dovranno comunicare livelli o una classificazione. La valutazione dovrà servire, oltre che ad un controllo dell'insegnamento, ad una precisa descrizione del percorso realizzato dal soggetto che apprende per cogliere le differenze, le distanze da modelli predisposti e verificare il rapporto tra tali modelli e la conoscenza soggettiva.

La valutazione quindi comporta diverse fasi: dall'*autoanalisi* dell'insegnamento all'*accertamento* della distanza dal modello con il rilevamento però della soggettività e a volta originalità dell'errore come modalità di navigazione per rotte diverse; dalla *comunicazione* delle specificità dei luoghi visitati al successivo apprezzamento anche in forma classificatoria delle distanze e delle diversità.

La professionalità valutativa del docente, così, parte da un controllo rigoroso sicuramente degli esiti, ma per un monitoraggio costante e preciso dei processi di insegnamento e di apprendimento.

L'enfasi valutativa si accentra quindi sull'aspetto processuale e non più soltanto finale dell'acquisizione della conoscenza. *E l'aspetto incoraggiante e di valorizzazione è ben salvaguardato in tale processo valutativo degli esiti.* Infatti, sarà la comune consapevolezza di finalità cognitive da raggiungere a garantire che la comunicazione valutativa abbia un carattere non di svalutazione della persona. Sarà proprio il partire dalla considerazione positiva e valorizzante della specificità del soggetto che farà assumere ad ogni indicazione sulla qualità dell'esito il significato tecnico ed operativo di miglioramento del processo di apprendimento.

Professionalità docente e genitori

La storia dell'istituzione scolastica è sempre stata caratterizzata dalle ambiguità e dalle interferenze tra due ruoli, quello della famiglia e quello della scuola che, collocati come ai margini di due rive opposte di uno stesso fiume, ora cercano di congiungersi tramite la costruzione di ponti e di legami in qualche modo lanciati da una sponda all'altra, ora invece sono intenzionalmente decisi a riconoscere la soggettiva collocazione di contrapposizione nella diversità di rapporto rispetto alla corrente spesso impetuosa del fiume. La marcia di avvicinamento fu accelerata dai decreti delegati del 1974, vera rivoluzione di diversa collocazione con ardito lancio di ponti di congiunzione. Ma famiglia e scuola si sono poi veramente incontrati? Quando hanno cominciato a percorrere il ponte di congiunzione, si sono avvicinati nella *«comprensione dell'acqua»*, che correndo di qua e di là spinge ai bordi dell'alveo, quasi come volesse venire fuori? La vita quotidiana scolastica è intrecciata da fraintendimenti, frustrazioni, conflitti tra docenti e genitori. Spesso i contenuti di colloqui difficili sono improntati a reciproche ac-

cuse di responsabilità nei confronti di comportamenti problematici degli alunni-figli. Gli uni, i docenti, accusano i genitori di non essere attenti ai figli, di trascurarli, di non curare abbastanza il loro impegno scolastico, di non essere presenti spesso a scuola, di lasciare in sostanza la scuola da sola a gestire tutte le difficoltà educative e di apprendimento dei figli. Gli altri, i genitori, accusano i docenti di svilire i figli, di non curare abbastanza la motivazione all'apprendimento e di mortificare a volte iniziative e interesse.

In alcuni casi addirittura l'accusa della famiglia è gravissima nei confronti di una scuola incapace di dare risposta ai problemi dei giovani fino al punto di essere proprio lei, la scuola stessa, la causa di malesseri e disagio di personalità. Chi ha ragione? Dov'è il punto d'incontro?

Studi sulla comunicazione hanno evidenziato come il dialogo che si instaura tra docenti e genitori è il tipico dialogo tra "sordi", laddove la sordità nasce dalla contrapposizione pregiudiziale di interessi diversi, di vedere nell'altro non un partner per la collaborazione ma un soggetto responsabile di una difficoltà spesso insuperabile. Se si osserva l'*incipit* dei colloqui individuali tra genitore e docente si coglie appieno la patologia comunicativa che non favorirà mai l'incontro per una vera comprensione dei fenomeni educativi. *«A cosa serve andare a colloquio quando la docente di mio figlio appena mi vede mi liquida in due battute dicendomi che è inutile, non c'è miglioramento e il ragazzo disturba? A cosa serve avere a colloquio la mamma di Andrea, quando appena mi vede mi racconta subito i suoi problemi, le difficoltà di seguire il figlio, ecc., ecc.»*. Come uscire dal circolo vizioso? Come costruire una professionalità docente che sia in grado di dialogare veramente con la famiglia e aiuti a creare quel clima di fiducia perché diventi fruttuoso e utile un colloquio e la collaborazione diventi reale occasione per un successo formativo?

In prima istanza, bisogna subito affermare che i due ruoli vanno bene identificati e proprio dalla diversità delle funzioni può nascere collaborazione. Infatti, il riconoscimento della diversità dei ruoli educativi può far emergere l'esigenza di integrazione, di reciproco supporto e aiuto.

Sarà la capacità di coinvolgimento dei docenti, poi, a fare in modo che anche da situazioni difficili si possa ottenere, se è possibile, un aiuto, o per lo meno un clima di maggiore serenità. La prima strategia da usare è quella del superamento di ogni immediato giudizio sommario sul ragazzo e sul suo comportamento. È la strategia dell'ascolto e dell'*accettazione*, del *così com'è*. Al colloquio, soprattutto ai primi colloqui, deve essere il docente che chiede al genitore come va il ragazzo, a casa, nella sua vita quotidiana. Ciò costituisce subito un terreno comune di intesa, e prima ancora dell'alunno si parlerà del ragazzo, *della persona, del suo mondo*, dei suoi affetti, delle sue emozioni. Poi, una volta stabilita l'intesa, è possibile parlare dell'intelligenza, degli apprendimenti, della scuola, ma sempre come aspetti della persona-

lità del ragazzo. *E le descrizioni dell'insegnante dovranno essere prive di ogni connotazione di giudizio di valore.* Il docente non deve temere inopportune invasioni di campo se a volte esternerà al genitore soggettive difficoltà nel trovare la strada giusta per il miglioramento degli apprendimenti del ragazzo. In questo modo si costruisce un'effettiva possibilità di dialogo. Si eviteranno le accuse reciproche, e il genitore sarà invogliato al dialogo perché riterrà di poter capire qualcosa di più del proprio figlio, senza che i problemi siano liquidati da giudizi paralizzanti.

L'intelligenza emotiva

Quindi la professionalità consiste nell'aver il controllo delle situazioni, nel saper determinare le condizioni perché un colloquio abbia successo, e sempre si dimostrerà disponibilità all'ascolto e alla comprensione.

Il docente dovrà quindi dimostrare di possedere vera intelligenza emotiva (Daniel Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva*, BUR 1998), che consiste nel possesso delle seguenti competenze (definite da Goleman *competenze per eccellere*):

– Competenza personale (*consapevolezza di sé, padronanza di sé, motivazione*).

– Competenza sociale (empatia, abilità sociali).

In particolare va sottolineata nei colloqui con i genitori la grande funzione dell'*empatia*, che comporta «la consapevolezza dei sentimenti, delle esigenze e degli interessi altrui... il saper leggere e interpretare le correnti emotive...». (Goleman)

Inoltre, il rifarsi alle abilità sociali sicuramente gioverà alla gestione del conflitto, se dovesse annunciarsi, tramite la capacità di negoziare e risolvere situazioni di disaccordo. E in più le abilità sociali saranno di aiuto per la costruzione di legami con la capacità di favorire e alimentare relazioni utili. *Né vincitori, né vinti.* Ma persone impegnate nel comune interesse di aiutare la maturazione di giovani vite che si affacciano alla vita, ansiose di crescere e capire: vera finalità di un'istruzione orientata alla crescita delle persone. Quindi si accetterà qualunque piano di dialogo verrà richiesto dal genitore che non dovrà mai vivere il rapporto con i docenti e la scuola come un rapporto asimmetrico se non addirittura di competizione. Scuola e famiglia con competenze diverse devono esprimere una collaborazione che è fatta di dialogo e comprensione.

Si potranno anche con tutta serenità dare in modo preciso le distanze dai modelli conoscitivi prefissati. Si accetterà la valutazione da parte del genitore perché coglierà che è fatta da un professionista che riesce a far emergere l'importanza valutativa espressa per aiutare il processo di apprendimento del figlio, senza che ci sia svalutazione o mortificazione.

Gaetano Cinque

proposte

di

Aggiornamento

EDITRICE LA SCUOLA
Filiati di Padova e Milano

in collaborazione con

Università Cattolica del S. Cuore di Brescia

propone:

CABRI E MODELLI GEOMETRICI TRADIZIONALI A CONFRONTO

PADOVA

7-14-23

marzo 2001

MILANO

26 marzo

4-20 aprile 2001

Orario: 15.30-18.30

Relatrici

**Gemma Colosio - Teresita Giliani
e Maria Teresa Riboldi**

Programma

1° incontro: Introduzione al Cabri
"Passo dopo passo" con Cabri alla scoperta di alcune proprietà geometriche.
Cabri come supporto dinamico durante una lezione.

2° incontro: Alcune unità didattiche con Cabri

3° incontro: Alcuni teoremi con Cabri
Utilizzo di Cabri nella spiegazione di alcuni teoremi.
"Passo passo" con Cabri alla scoperta di alcuni teoremi.

Sede dei corsi:

Filiati dell'Editrice La Scuola

Padova, via della Croce Rossa, 116 - **Milano**, viale Bligny, 7

Per informazioni e iscrizioni:

Filiale di Padova

via della Croce Rossa, 116
tel. 049.8076775
fax 049.8076776

Filiale di Milano

viale Bligny, 7
tel. 02.58300261
fax 02.58301315