

Rileggere Visalberghi

a cura di Cristiano Corsini



Rileggere Visalberghi

a cura di Cristiano Corsini



Edizioni Nuova Cultura

Quaderni di ricerca in Scienze dell'Educazione

Direttori Scientifici

Giorgio Asquini, Guido Benvenuto, Anna Salerno

Comitato scientifico

Federico Batini (Università di Perugia), Fabio Bocci (Università degli Studi Roma Tre), Cristiano Corsini (Università d'Annunzio di Chieti-Pescara), Massimiliano Fiorucci (Università degli Studi Roma Tre), Andrea Giacomantonio (Università degli studi di Parma), Maria Lucia Giovannini (Alma Mater Università di Bologna), Nicoletta Lanciano (Sapienza, Università di Roma), Pietro Lucisano (Sapienza, Università di Roma), Massimo Marcuccio (Università degli studi di Parma), Furio Pesci (Sapienza, Università di Roma), Nicola Siciliani De Cumis (Sapienza, Università di Roma), Patrizia Sposetti (Sapienza, Università di Roma), Giordana Szpunar (Sapienza, Università di Roma), Elisa Truffelli (Alma Mater Università di Bologna), Alessandro Vaccarelli (Università degli studi dell'Aquila), Serena Veggetti (Sapienza, Università di Roma).

Il comitato scientifico non risponde delle opinioni espresse dagli autori nelle opere pubblicate in collana.

La collana si avvale della procedura e accettazione *double blind peer review*

Copyright © 2018 Edizioni Nuova Cultura - Roma

ISBN: 9788833650388

DOI: 10.4458/0098

Copertina: Luca Mozzicarelli

Composizione grafica a cura dell'Autore



Questo libro è stampato su carta FSC amica delle foreste. Il logo FSC identifica prodotti che contengono carta proveniente da foreste gestite secondo i rigorosi standard ambientali, economici e sociali definiti dal Forest Stewardship Council

È vietata la riproduzione non autorizzata, anche parziale, realizzata con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico.

Indice

<i>Prefazione</i> di Cristiano Corsini.....	7
Cristiano Corsini <i>Sull'utilità e il danno di "Misurazione e valutazione" in educazione</i>	13
Pietro Lucisano <i>L'uomo è misura di tutte le cose (non è sempre necessario prendere i voti)</i>	29
Davide Borrelli, Angela Pelliccia, Marialuisa Stazio <i>L'etica ANVUR e lo spirito del neoliberismo moderno</i>	45
Giorgio Asquini <i>Non solo pezzi di carta. Gli esiti sociali dell'istruzione</i>	57
Guido Benvenuto <i>Sulla costruzione collaborativa a scuola di dispositivi valutativi</i>	69
Bruno Losito <i>Indagini comparative e valutazione. Il contributo di Aldo Visalberghi</i>	85
Federico Batini <i>Dagli obiettivi di apprendimento alla valutazione</i>	97
Maurizio Gentile <i>Valutare meglio, imparare di più</i>	111

Prefazione

Cristiano Corsini

A oltre sessanta anni dalla sua pubblicazione, Misurazione e valutazione nel processo educativo rappresenta ancora un utile punto di riferimento per leggere criticamente gli approcci emergenti nella valutazione di apprendimenti, scuole e università. Di fronte all'affermarsi di una "cultura della valutazione" che sembra negare il "senso della misura" invocato da Aldo Visalberghi, i richiami alla necessità di un rapporto dialettico tra valutazione e misurazione e a un'oggettività "relativa e critica" conservano, intatto, il loro valore.

Questo lavoro costituisce una prima raccolta di contributi degli esperti che, il 18 e 19 gennaio 2016, hanno partecipato al Convegno "Misurazione e Valutazione di scuole e università. Inattualità di Aldo Visalberghi", organizzato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania. L'idea alla base del Convegno è stata quella di promuovere un confronto tra gli sguardi "altri" sull'opera visalberghiana e quelli propri di autorevoli esponenti della "scuola romana" di pedagogia sperimentale (Vertecchi, Domenici, Lucisano, Benvenuto, Losito, Asquini) costituitasi su impulso di Visalberghi in parallelo, e in collaborazione, con quella gattulliana bolognese (Giovannini, Vannini).

Il comitato scientifico del Convegno, presieduto dalla prof.ssa Maria Tomarchio e dal sottoscritto, ha dunque richiesto, letteralmente, a esperte e esperti di "rileggere" il testo del 1955 e restituire una riflessione in merito alla sua rilevanza in riferimento ad almeno due dinamiche valutative ben presenti nel nostro sistema educativo: quella relativa alla valutazione degli apprendimenti e quella legata alla valutazione di processi e contesti complessi.

Il programma del Convegno catanese (fig. 2) è stato dunque strutturato assegnando alle due giornate le due tematiche tra loro interconnesse: prevedendo per il 18 gennaio un focus su elementi più squisitamente didattici e per il 19 su questioni di sistema. Nessuno si è stupito, tuttavia, dei rimandi che hanno consentito a relatori e relatrici di richiamarsi tra loro nelle due giornate. D'altro canto, la dialettica transattiva posta da Visalberghi alla base dei rapporti

tra misurazione e valutazione impone uno sguardo in grado di rendere conto degli aspetti più tecnici degli strumenti di misura proprio in funzione della loro rilevanza educativa, sociale e politica.

I contributi qui presentati partono dunque, senza mai focalizzarsi su uno solo di questi aspetti, dall'attualità di quanto indicato nel testo del 1955 dal punto di vista della valutazione "per" l'apprendimento e dello sviluppo di competenze valutative di chi insegna e di chi apprende (Batini, Benvenuto, Gentile), al contributo critico offerto da Visalberghi alle indagini comparative internazionali (Asquini, Losito, che evidenziano, in misura diversa, anche le soluzioni di continuità e, per così dire, le infedeltà rispetto alle posizioni visalberghiane presenti nell'approccio attuale alla comparazione tra sistemi e alla valutazione degli apprendimenti), fino a un aperto rigetto dell'attuale Cultura della Valutazione, operato sulla base di una rilettura di Misurazione e valutazione (Corsini, Lucisano) o coerente con una prospettiva sociologica incentrata sull'analisi dei dispositivi di potere (Borrelli, Pelliccia, Stazio).



Figura 1. La brochure del Convegno.

PROGRAMMA	
18 gennaio 2016 14.00 - 18.00	19 gennaio 2016 10.30 - 14.00
Misurare e valutare gli apprendimenti A proposito di: competenza, conoscenze, valutazione standardizzata, tradizionale, autentica.	Misurare e valutare sistemi complessi A proposito di: OCSE, IEA, INVALSI, RAV, PDM, ANVUR, SUIA, AVA, ecc.
SALUTI	COORDINATA
R.L. Cardullo Vice Direttrice del Dip.to di Scienze della Formazione Università di Catania	C. Corsini Università di Catania
COORDINATA	RELAZIONI DI
M. Tomarchio Università di Catania	G. Asquini Sapienza Università di Roma
RELAZIONI DI	D. Borrelli Università del Salento
F. Batini Università di Perugia	F. Coniglione Università di Catania
G. Benvenuto Sapienza Università di Roma	B. Losito Università Roma TRE
C. Corsini Università di Catania	P. Lucisano Sapienza Università di Roma
G. Domenici Università Roma TRE	S. Villani Università di Catania
M. Gentile Università di Verona	B. Vertecchi Università Roma TRE
M.L. Giovannini Alma Mater Studiorum Università di Bologna	
R. Piazza Università di Catania	
I. Vainini Alma Mater Studiorum Università di Bologna	

Figura 2. La brochure del Convegno.



Figura 3. Un momento dell'intervento di Pietro Lucisano.

 UNIVERSITÀ degli STUDI di CATANIA | DIPARTIMENTO di SCIENZE della FORMAZIONE

MISURAZIONE E VALUTAZIONE DI SCUOLE E UNIVERSITÀ

INATTUALITÀ DI ALDO VISALBERGHI

Convegno
18-19 gennaio 2016

18 gennaio h 14.00 - 18.00
Misurare e valutare gli apprendimenti

19 gennaio h 10.30 - 14.00
Misurare e valutare sistemi complessi

Palazzo Ingrassia
via Biblioteca, 4
Catania

INTERVERRANNO
G. ASQUINI / F. BATINI / G. BENVENUTO / D. BORRELLI
F. CONIGLIONE / C. CORSINI / G. DOMENICI / M. GENTILE
M.L. GIOVANNINI / B. LOSITO / P. LUCISANO / R. PIAZZA
M. TOMARCHIO / I. VANNINI / B. VERTECCHI / S. VILLANI / S. ZANAZZI

L'iniziativa è valida ai fini del tirocinio interno per studentesse e studenti dei CdL in Scienze dell'Educazione e della Formazione (matr. 647/648), Scienze dell'Educazione (matr. 208) e del CdLM in Scienze Pedagogiche e Progettazione Educativa (immatr. nell'a.a. 2015/16). Informazioni e iscrizioni su misurazioneevalutazione.it

Figura 4. La locandina del Convegno.



Figura 5. Un momento dell'intervento di Guido Benvenuto.



Figura 6. Un momento dell'intervento di Maurizio Gentile.

Sull'utilità e il danno di “misurazione e valutazione” in educazione

Cristiano Corsini

*Del resto mi è odioso tutto ciò che mi istruisce soltanto,
senza accrescere o vivificare immediatamente la mia attività.*

J.W. Goethe¹

Inattuali, ma anche intempestive e, in fondo, inappropriate: come le *Unzeitgemässe Betrachtungen* nietzschiane, le considerazioni svolte da Visalberghi in *Misurazione e valutazione nel processo educativo* conservano, a distanza di anni, il loro carattere di radicale inopportunità rispetto ai tempi. Un'inopportunità fondata sul tentativo di inquadrare criticamente, per usare le parole di Nietzsche, come “danno, colpa e difetto” una tendenza della quale l'attualità va a buon diritto orgogliosa e della quale non può, e non deve, fare a meno. Il filosofo tedesco faceva riferimento alla formazione storica che, pur considerando imprescindibile, metteva in crisi, richiamando Goethe a sostegno di tale apparente contraddizione: “con le nostre virtù noi coltiviamo nello stesso tempo anche i nostri difetti”.

Similmente Visalberghi nel testo del 1955 ravvisa in un certo modo di intendere la misurazione in campo educativo un segno della considerazione goduta dalla scienza e, pur contestando finalità e impiego di certe misure, ne ribadisce la necessità, perché

¹ Lettera a Schiller del 19 dicembre 1798, passo citato in F. Nietzsche, *Sull'utilità e il danno della storia della vita*, Adelphi, ed. maggio 1998, p. 1.

forse vale per la “misura” ciò che vale per la scienza in generale: la cosa più grave è di volersi fermare a metà strada, dimenticando o non volendo ricordare che essa sola, come la famosa lancia d’Achille, può guarire i mali che produce (Visalberghi, 1955, p. 12).

Considerando inattuale l’attitudine, solo apparentemente contraddittoria, a vivere compiutamente la contemporaneità anticipando e precorrendo i tempi, prendendo tempestivamente le distanze da tendenze in voga per prevederne gli sviluppi, è possibile individuare, in *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, contenuti contrassegnati da benefica e attualissima inattualità (e lo stesso Visalberghi nel testo lamenta la riduzione dell’attualità a “effimera e irrilevante contingenza”). Motivazioni dettate da finalità espositive consentono di suddividere tali contenuti in due aree distinte ma interconnesse: la prima riguarda il ruolo che misurazione e valutazione giocano nell’apprendimento e nell’insegnamento; la seconda si concentra sulle implicazioni sistemiche, culturali e politiche di un certo modo di intendere (o di non intendere affatto) i rapporti tra misurazione e valutazione.

Misurazione, valutazione, insegnamento e apprendimento

Come accennato, una prima serie di elementi di inattualità emergenti dal testo del 1955 è relativa ai rapporti tra misurazione, valutazione, insegnamento e apprendimento. Nell’incoraggiare un uso accorto e intelligente di uno strumento valutativo (il test), Visalberghi si fa infatti inevitabilmente carico di sostenere, come vedremo, innovazioni radicali nell’insegnamento. Si tratta di considerazioni (che avrebbero trovato ampi riscontri nel corso dei decenni successivi) volte in primo luogo a promuovere, allo scopo di stimolare la partecipazione attiva di studentesse e studenti, l’integrazione tra momenti didattici che erano vissuti come polarità nettamente distinte e separate: l’insegnamento e la valutazione.

Invero, anche oggi la *routine* nelle scuole e nelle università segna troppo spesso il passo riguardo a un rapporto di reciproca interconnessione tra insegnamento e valutazione. Non vi sono motivi per ritenere che si sia ridotta in misura significativa la distanza segnalata da Black e Wiliam nel 1998 tra l’evidenza empirica raccolta riguardo all’efficacia di una valutazione pensata come elemento e momento intermedio di insegnamento e apprendimento e la prassi quotidiana in migliaia di classi, con quel che ne consegue di negativo in relazione alla motiva-

zione ad apprendere. Questo, se non altro, attesta l'inattualità di quanto rilevato da Visalberghi nel 1955:

le discussioni su di un *test* già eseguito e già corretto si prolungano a volte per due e per tre lezioni, sotto l'impulso di un interesse che è evidentemente connesso all'impegno con la quale la prova è stata affrontata. Queste discussioni trovano gli allievi estremamente ricettivi, tant'è vero che a distanza di tempo, dovendo affrontare lo stesso *test* o un *test* equivalente, mostrano di aver assimilato molte cose in cui avevano fallito la prima volta (Ibidem, p. 58).

Quanto riportato è assimilabile a quella che, a partire dal decennio successivo, sarebbe stata definita, sotto l'impulso di Bloom e Scriven, valutazione formativa: una valutazione concepita per dare forma all'insegnamento. Nello specifico episodio il momento valutativo non assolve soltanto la funzione di regolare la didattica successiva, ma è esso stesso occasione di stimolo per una discussione che, in un testo che dà ampio spazio all'uso di metodi attivi e collaborativi per l'insegnamento della filosofia, si presenta come elemento centrale dell'insegnamento. *Ante litteram*, siamo in una situazione di quella declinazione della valutazione formativa definita "valutazione *per* l'apprendimento" (Weeden, Winter, Broadfoot, 2002): non solo la valutazione è essa stessa insegnamento, ma lo è a condizione di stimolare in chi apprende un genuino interesse verso l'apprendimento. Il test viene così posto da Visalberghi al servizio della didattica come mezzo valutativo e non come suo fine, e non solo in funzione di verifica dell'efficacia dell'insegnamento svolto, ma anche per contrastare la tendenza a rafforzare quella che oggi definiremmo una motivazione estrinseca all'apprendimento. Ed ecco che Visalberghi chiarisce come un attento uso del test nella didattica possa incidere positivamente sullo sviluppo di atteggiamenti diametralmente opposti a quel "feticismo dei voti" assai diffuso allora come oggi.

Eliminando in buona parte la discrezionalità nei giudizi sul profitto e nei voti, elimina anche ogni complesso di vittimismo, e rende naturali e spontanei i rapporti di collaborazione fra insegnanti ed alunni; chi non riesce in un test non se la prende con l'insegnante, non lamenta ingiustizie o incomprensioni e di solito neppure la sfortuna, e comunque non associa, neppure involontariamente, il proprio insuccesso all'opera personale dell'insegnante: gli viene invece spontaneo di chiederne l'aiuto. Le conversazioni e discussioni fra insegnante ed allievi non sono viziate dalla consapevolezza che la persona che discorre e fornisce chiarimenti con tanta affabilità è nello stesso tempo un

giudice che tenta di rendersi conto di quanto ciascun allievo sappia e di quanto abbia capito (Ibidem, p. 25).

Oggi più di ieri, a una superficiale o ingenua concezione dei rapporti tra valutazione e insegnamento può apparire del tutto paradossale l'idea di utilizzare i test come strumento funzionale all'interno di un processo didattico incentrato su un apprendimento collaborativo e sugli interessi di chi apprende. Si tratta di un'ulteriore conferma dell'attualissima inattualità del testo del 1955. L'aumentato ricorso ai test suscita perplessità crescenti. In una recente lettera indirizzata all'OCSE, numerosi ricercatori lamentano, in concomitanza con la rilevanza assegnata al *testing*, il degradare della didattica a mera trasmissione di quanto misurato dalle prove stesse e a nozionismo sterile. Si tratta di perplessità, discretamente diffuse nella comunità educativa, che non possono essere liquidate attraverso un mero riferimento alla qualità dello strumento valutativo in esame. Visalberghi era consapevole delle critiche che già sessanta anni fa erano rivolte ai test, e buona parte del suo lavoro consiste in un'accurata opera di critica di taluni luoghi comuni che allora, come oggi, riguardavano le prove oggettive. In particolare, Visalberghi evidenzia come una preparazione nozionistica non consenta di affrontare con elevate probabilità di successo un test adeguatamente costruito:

un *test* fatto bene non contiene quesiti, per esempio scelte multiple, alle quali sia possibile rispondere "ad orecchio", in quanto un'alternativa suoni sensata e le altre siano evidenti sciocchezze. Tutte le alternative sono in apparenza verosimili, e suonano benissimo. Occorre ragionarci su, e procedere per esclusione e inclusione applicando le conoscenze e gli abiti intellettuali che si posseggono, per giungere a decidere a ragione veduta. Vedremo più innanzi che i quesiti che i quesiti che saggino il possesso di nozioni isolate [...] possono comparire solo in numero ridotto in prove oggettive a largo impiego. D'altra parte neppure in questo caso regge l'obiezione della "pappa fatta", perché proprio allora è possibile non fornire la risposta bell'è pronta in mezzo ad altri suggerimenti errati, ma pretendere invece che l'allievo la trovi di suo, senza "imbeccate" di sorta (Ibidem, p. 31).

Se Visalberghi difende la validità dei test nella rilevazione di capacità interpretative, non arriva comunque mai a proporre un uso totalizzante delle prove oggettive nella valutazione e nella didattica. Non tutto può essere valutato col test, e tra le capacità che sfuggono al *testing* Visalberghi riporta "le vere e proprie capacità artistiche", le quali, però, non si saggiano

neppure con elaborati a tema fisso, né in fondo importa affatto saggiarle *ai fini di una classificazione*. Esse si esprimono agevolmente nelle libere forme di attività che, come si è detto, sono indirettamente favorite dalla pratica del *testing* (Ibidem, 1955, p. 31).

Questo passaggio consente di gettare luce su alcuni elementi particolarmente significativi. Una prima considerazione da fare è relativa all'attenzione che Visalberghi ripone nei confronti di ciò che si posiziona al di là, e al di qua, dell'orizzonte visivo, o meglio, misurativo, del test. Il richiamo alle "vere e proprie capacità artistiche" non è casuale, giacché attesta l'inadeguatezza del test nell'accertamento di capacità poetiche, la cui importanza Visalberghi invita a non marginalizzare, rilevandosi, anche in questo caso, buon profeta e, ancora, decisamente inattuale. Proprio come reazione a un uso che potremmo definire, visalberghianamente, non misurato dei test è sorta, nel corso degli ultimi decenni, la "valutazione autentica", un approccio valutativo decisamente critico nei confronti della standardizzazione implicita nel *testing*. Tale approccio chiede a chi apprende di costruire prodotti che acquisiscono significato in contesti, appunto, autentici, come esemplificato da Wiggins.

Tab. 1. Gradi di autenticità di un compito (Wiggins, 1998).

<i>Inautentico</i>	<i>Parzialmente realistico</i>	<i>Autentico</i>
Leggere un passo di un testo scelto dal docente.	Leggere alla classe un testo scelto autonomamente.	Produrre un audiolibro da fornire a una biblioteca.

È solo apparentemente contraddittorio il fatto che l'esempio proposto non si allontani molto dal rinnovamento didattico auspicato da Visalberghi e caratterizzato dall'impiego non esclusivo di una valutazione oggettiva. D'altro canto è lo stesso Wiggins (1993, 1998), con un senso della misura che Visalberghi avrebbe probabilmente apprezzato, a chiarire come la sua proposta valutativa non caratterizza l'intero processo didattico e che gli stessi test possono essere impiegati, sia pure, diremmo, *con juicio*.

In secondo luogo, Visalberghi evidenzia come uno degli aspetti positivi dell'uso dei test consista nel tempo e nelle energie che libera e che restituisce a una didattica attiva, individualizzata e collaborativa, finendo col conferirle maggiori possibilità di successo anche nei riguardi di studentesse e studenti con un retroterra familiare poco incline ad agire da supporto all'apprendimento.

L'affidabilità (equità) e la rapidità del *testing* non si limitano infatti ad attribuire efficienza alla valutazione, ma consentono a chi insegna di

sperimentare forme di attività varie ed interessanti, soffermarsi parecchio sugli argomenti che gli allievi mostrano di preferire, ridurre assai la richiesta di lavoro domestico. Egli può anche dedicarsi veramente allo studio attento dei singoli allievi, ed ha le più ampie opportunità di individualizzare il suo insegnamento. Tutto ciò diminuisce notevolmente un inconveniente [...]: l'indebita posizione di vantaggio in cui normalmente vengono a trovarsi gli allievi costantemente seguiti ed aiutati dalla famiglia e da ripetitori (Ibidem, p. 26).

Visalberghi afferma dunque con nettezza che l'utilità di un test, la sua significatività nella didattica o, per meglio dire, la sua validità, non è una qualità intrinseca dello strumento di misura, ma riposa sulla abilità del docente di mettere misure e valutazioni al servizio del processo di apprendimento di studentesse e studenti. Oggi come ieri, le perplessità relative all'impiego delle prove oggettive non sono necessariamente infondate ma vanno ricondotte all'agire di chi insegna. Da questo punto di vista Visalberghi scommette sull'attitudine dei docenti, per dirla con Dewey, a non fossilizzarsi in un agire fondato sulla *routine* o sulla tradizione, ma ad estrarre significato da ciò che si osserva e a osservare ciò che è elemento di perturbazione e criticità in vista di un suo superamento. Un aspetto rilevante della concezione visalberghiana della didattica è relativo nella necessità di verificare il successo dell'insegnamento, superando quell'autoreferenzialità che porta a ritenere la valutazione una mera valutazione dell'apprendimento. Come verrà evidenziato più avanti, misurazione e valutazione assumono così il ruolo di passaggi fondamentali in una didattica che Visalberghi modella sulla base delle fasi deweyane della ricerca: l'attribuzione di un valore a dati raccolti in relazione al livello di conoscenze e abilità di studentesse e studenti è funzionale all'assunzione di iniziative didattiche volte a migliorare l'apprendimento attraverso l'insegnamento. Tale approccio relativizza la questione riguardante lo strumento da impiegare per accertare il livello degli apprendimenti riconducendola a scelta funzionale posta all'interno del processo didattico, non fuori di esso. La pretesa superiorità di forme di accertamento tradizionali, fondata sull'idea che le prove oggettive siano aride e meccaniche, nasce pertanto da un equivoco, giacché statuisce

il valore di quello che retoricamente si chiama “contatto d'anime”, ma che in termini più semplici e più validi può dirsi la superiore letizia del commercio spirituale (o, deweyanamente, della “transazione”) fra persone pensanti, di fronte ad altri modi più esteriori e più poveri di rapporto interpersonali. La prima è senza dubbio una delle forme più alte, anche se forse la più difficile a realizzarsi sul serio, che può assumere l'opera educativa. L'equivoco sta in ciò, che le superiori virtù del dialogo hanno, in se stesse, poco a che fare con quelle che sono le finalità degli esami ed in genere delle prove di accertamento del profitto. Noi dobbiamo domandarci non già quali tipi di prove siano più “calde” ed umane, ma quali tipi di prove servano meglio ai fini di un giudizio impegnativo e motivato ricco di conseguenze pratiche importanti. E che deve perciò essere giusto ed obiettivo quant'è possibile (Ibidem, p. 16).

Il *testing* del profitto, conclude dunque Visalberghi, (Ibidem, p. 98) “avrà la funzione che gli insegnanti sapranno conferirgli”. Questo appello al ruolo di chi insegna si lega a una visione della valutazione che si rifà all'idea di insegnamento come arte già proposta da Dewey nelle *Fonti di una scienza dell'educazione*. Una visione che rende, per Visalberghi, la perizia tecnica e la creatività elementi interconnessi e imprescindibili nello svolgimento di un compito tanto complesso: “*l'arte di esaminare* è, come tutte le arti, una sintesi di tecnica e di atti originali d'intuizione” (Ibidem, p. 15).

Misurazione e “Cultura della Valutazione”

Si sono fatti sin qui riferimenti al rapporto tra misurazione e valutazione. Una delle inattualità più rilevanti del pensiero di Visalberghi emerge analizzando il suo modo di impostare dialetticamente il rapporto tra questi due termini e confrontandolo con le scelte operate in tal senso dalla cultura della valutazione che si è andata imponendo nel corso dell'ultimo ventennio in campo educativo. Affermatasi come funzione complementare rispetto all'autonomia scolastica e universitaria, tale cultura ha assunto sostanzialmente il compito di controllare la gestione delle risorse e rilevare l'efficacia degli interventi educativi, rendendone conto in maniera “trasparente”.

La misurazione di quelli che vengono più o meno propriamente definiti esiti, risultati, output e prodotti ha assunto così un ruolo centrale: chi opera all'interno del sistema d'istruzione e ricerca deve, letteralmente, fare i conti con indicatori più o meno complessi da tenere in debita considerazione nella formazione di un

collegio di dottorato, da inserire nel Rapporto di Autovalutazione delle scuole o nel Riesame dei corsi di laurea. Risultati delle prove Invalsi, misure del valore aggiunto, posizione nelle classifiche Eduscopio, punteggi ottenuti nella Valutazione della Qualità della Ricerca, percentuali di occupazione dei laureati e loro percezione dell'utilità nell'esperienza lavorativa di quanto appreso in università: sono indicatori che hanno assunto crescente rilevanza e che vengono assunti come obiettivi da scuole e università.

La centralità della misura all'interno della cultura della valutazione è legata al suo presentarsi nella veste oggettiva dell'espressione numerica, un abito che le conferisce una certa autorevolezza presso parti interessate e opinione pubblica che invocano informazioni di facile lettura (Corsini, Zanazzi, 2015). Significative, da questo punto di vista, sono le parole scelte dieci anni fa dall'allora ministro dell'Economia e delle Finanze Giulio Tremonti per difendere la scelta di sostituire i giudizi con i voti nella scuola primaria:

i numeri sono una cosa. I giudizi sono una cosa diversa. I numeri sono una cosa precisa, i giudizi sono spesso confusi. Ci sarà del resto una ragione perché tutti i fenomeni significativi sono misurati con i numeri. Un terremoto è misurato con i numeri della scala Mercalli o Richter. Il moto marino è misurato in base alla scala numerica della «forza», la pendenza di una parete di montagna in base ai «gradi», la temperatura del corpo umano ancora in base ai «gradi». La mente umana è semplice e risponde a stimoli semplici. I numeri sono insieme precisi e semplici. Il messaggio che trasmettono è un messaggio diretto. Se gli stessi fenomeni - terremoto, moto marino, pendenza, temperatura corporea - fossero espressi non con numeri ma attraverso frasi complesse con finalità descrittive, il messaggio resterebbe impreciso (G. Tremonti, *Il passato e il buon senso*, in "Corriere della Sera", 22 agosto 2008).

Pietro Cipollone, economista ed ex presidente dell'INVALSI, sostiene che all'istituto spetti il compito di fornire misurazioni e non valutazioni, un concetto ribadito nel corso dell'attuale gestione dell'istituto. Come spiega lo stesso Cipollone in *Chi ha paura delle prove INVALSI?* (2011, *lavoce.info*), una siffatta visione è funzionale all'erogazione alle famiglie di indicazioni finalmente affidabili (in quanto oggettive, espresse in forma quantitativa e rilevate da un ente esterno) nella scelta della scuola.

Una evidenza statistica incontrovertibile mostra come la nostra scuola fornisca un servizio educativo molto diverso tra scuola e scuola della stessa città, dello stesso quartiere e addirittura tra classe e

classe della stessa scuola. Chi dubita di queste affermazioni e non crede all'evidenza statistica può chiedersi perché ogni anno le famiglie con i figli in età scolare dedichino così tanto tempo nella ricerca della "buona scuola" o della "sezione giusta". Evidentemente c'è la cognizione che ci sia differenza tra scuola e scuola e tra classe e classe. Come può una scuola orientare le proprie scelte se gli indicatori che usa per monitorare gli esiti delle proprie azioni forniscono indicazioni del tutto fuorvianti? Le scelte compiute dall'INVALSI sono basate sul tentativo di dare risposta a questa domanda.

A sostenere il predominio del numero e della misura sulla valutazione è la saldatura tra espressione numerica ed esigenze comunicative relative al controllo della qualità di apprendimento, insegnamento e ricerca. In una cultura della valutazione siffatta alla misurazione, appostata "come un killer sotto il sole", è affidato il compito di spianare la strada all'assunzione di decisioni fondamentali su scuole e università, sollevando chi compie tali scelte dal peso delle responsabilità implicite in ogni giudizio di valore: d'altro canto l'evidenza statistica, scrive Cipollone, è "incontrovertibile". Così si ricorre spesso, per attestare l'asetticità, l'imparzialità e il carattere meramente descrittivo delle misure erogate, all'abusata metafora della "fotografia del reale", tradendo però, nell'immediato, una profonda incultura fotografica, se è vero che l'arte chiamata a sostenere tale retorica, come tutte le arti è, per dirla con Smargiassi (2009), "un'autentica bugia", nella quale inquadratura, tempi di scatto e focale, elementi decisivi nella costruzione dell'immagine, sono, sempre, frutto della scelta di chi scatta, anche quando questi, scegliendo di non scegliere, si illude di lasciar fare alla macchina.

Ma l'incompetenza fotografica non è certo la lacuna più allarmante riscontrabile in una cultura valutativa definita da Lucisano (2015) "Sindrome del Figlio dell'Uomo" e da Coniglione (2015) "valutomania". L'induttivissimo ingenuo che la contraddistingue rappresenta infatti un macroscopico tradimento di posizioni date sostanzialmente per acquisite dalla riflessione epistemologica dell'ultimo secolo. Che la veste numerica e l'impiego di determinati strumenti di rilevazione assicurino la tenuta scientifica di una proposizione è un luogo comune che ha segnato il passo da decenni. Per limitarci alle tematiche legate più direttamente al tema qui trattato, nelle *Fonti di una scienza dell'educazione* (1929) Dewey critica chi si aggrappa a qualche tecnica statistica particolare ritenendo ingenuamente che il suo impiego costituisca di per sé "una magica garanzia" di scientificità. Lo stesso Dewey rifiuta il dualismo insito in un simile atteggiamento rilanciando una concezione dialettica, che egli stesso avrebbe in seguito definito (nella *Logica*) transat-

tiva, del rapporto tra teoria e prassi, idee e fatti, ipotesi e dati. L'atteggiamento scientifico, scrive Dewey, è

l'intenzione di raggiungere credenze, e di provare quelle che risultano accettabili, sulla base dei fatti osservati, riconoscendo al tempo stesso che i fatti sono privi di senso a meno che non indichino idee. È, d'altra parte, l'atteggiamento sperimentale che riconosce come, mentre le idee sono necessarie per l'organizzazione dei fatti, esse sono al tempo stesso ipotesi di lavoro da verificare sulla base delle conseguenze che producono (Dewey 1938b, p.34)

Visalberghi si sofferma più approfonditamente sul rapporto tra dati (i "fatti del caso" richiamati da Lucisano nel suo intervento al presente convegno) e ipotesi in *Esperienza e valutazione* (1958), tuttavia già in *Misurazione e valutazione nel processo educativo* la sua posizione è matura e chiaramente esplicitata. In primo luogo, Visalberghi si premura di prendere le misure al concetto stesso di misura.

Non c'è nessuna ragione di fondo per cui la "misura" intesa come operazione di conteggio o confronto non debba accompagnarsi con la "misura" intesa come abito di equilibrio e discrezione. Si potrebbero fare, è vero, sottili analisi circa l'origine classica dei due significati ed il loro uso rinascimentale, ma non crediamo che i risultati sarebbero in contrasto con la semplice osservazione di buon senso che l'abito stesso del misurare, implicando l'attitudine a vedere un più ed un meno dove il giudizio affrettato scorge qualità assolute, è esso stesso un abito di riflessività, di moderazione e di prudenza. Come si spiega allora che la tendenza contemporanea a "misurare" tutto si accompagni spesso con atteggiamenti opposti? (Visalberghi, 1955, p. 11).

Questo iniziale richiamo al senso della misura, alla prudente attitudine a un confronto (mai a una "misura assoluta") che consente di scorgere e restituire gradazioni di grigio ove sguardi fugaci e affrettati rilevano solo bianchi o neri, è funzionale e complementare rispetto all'affermazione dell'imprescindibilità dell'inserimento di misure valide, affidabili e accorte all'interno di quel processo didattico concepito come indagine scientifica descritto nella prima parte del presente intervento. Qui interessa sottolineare come nella prospettiva visalberghiana la misurazione giochi un ruolo rilevante ma intermedio, giacché l'atto decisivo è sempre "un giudizio, una valutazione" in cui i risultati dei test "entrano come dati di fatto molto importanti, ma non esclusivi".

Nelle righe che fanno seguito a questa affermazione possiamo ravvisare alcune delle inattualità più rilevanti rispetto all'attuale cultura valutativa. Prosegue Visalberghi sottolineando che

la valutazione non interviene soltanto *dopo* l'impiego dei *tests*, interviene anche *prima*, cioè nella fase del loro apprestamento. Si tratti di semplici prove oggettive di classe o di prove oggettive tipo, tutto il loro valore (più esattamente, la loro validità) deriva dal modo in cui si è valutata l'importanza delle nozioni da richiedere, degli abiti intellettuali da saggiare (Ibidem, pp. 18-19).

Il rapporto dialettico tra misurazione e valutazione consente a Visalberghi di porre la questione della validità delle misure con una chiarezza che l'attuale cultura valutativa rischia di smarrire. Le misure oggi impiegate ai fini rendicontativi hanno infatti una validità quantomeno critica e opaca. Se prendiamo le classifiche Eduscopio o le rilevazioni del valore aggiunto, ci rendiamo conto che si tratta di indicatori del tutto privi di un costrutto, di un'idea del tratto rispetto al quale dovrebbero fornire indicazioni. L'indicatore impiegato dalla Fondazione Agnelli stila classifiche di istituti sulla base dell'andamento di studentesse e studenti nel corso della successiva esperienza universitaria, mentre il valore aggiunto rilevato dall'INVALSI utilizza una regressione tra i risultati dei test (con l'aggiunta di covariate socioeconomiche) per definire l'efficacia delle scuole. Agli istituti vengono attribuite indebitamente (Asa, 2014) misure di efficacia definite sulla base della varianza generata da funzioni di produzione educativa, senza che il legame tra i dati erogati e la qualità dei processi d'istruzione venga fondato dal punto di vista teorico e conseguentemente verificato sul piano empirico.

Si tratta, coerentemente con quanto rilevato in apertura di questo paragrafo, di misure del tutto sganciate dai valori che le hanno originate, e nondimeno generano conseguenze, soprattutto se vengono introiettate come obiettivi della didattica. E proprio le conseguenze delle misure sono considerate da Visalberghi un criterio fondamentale per valutarne la validità, ché il giudizio incentrato su di esse ha da essere "ricco di conseguenze pratiche importanti". Misure come quelle imposte da Eduscopio e INVALSI segnano invece il passo rispetto a quella validità richiamata da Visalberghi e che, oggi, definiamo "validità delle conseguenze" o, sotto altri aspetti, *catalytic validity*. Il *teaching to the test* (la riduzione dell'insegnamento ad addestramento alle prove) o lo *skimming* (la tendenza a selezionare studentesse e studenti onde evitare risultati negativi) sono fenomeni ben presenti nei sistemi di *accountability* e già attestabili nella nostra realtà scolastica, ed

evidenziano come certe misure possano incidere negativamente sulla qualità della didattica e sui processi d'inclusione. Pertanto, l'idea di valutazione che genera tali misure andrebbe, deweyanamente e visalberghianamente, rigettata sulla base delle conseguenze che produce.

Sempre in relazione alla validità, ma stavolta in riferimento ai suoi rapporti con l'affidabilità, quanto indicato da Visalberghi rivela un'altra attualissima inattualità. Secondo Visalberghi la validità è da intendersi come significatività dei quesiti rispetto alla materia che intendono saggiare, e tale significatività dipende dalla qualità e dalla quantità degli item presenti nella prova. Ebbene, è sotto il secondo aspetto (la quantità) che le prove INVALSI di comprensione della lettura si rilevano deficitarie, non potendo prevedere, a causa dei limiti imposti dalla scelta di somministrare su popolazione e non su campione (scelta legata proprio alle finalità di rilevazione del valore aggiunto), un numero adeguato di quesiti per ciascuno degli obiettivi esplicitati nei quadri di riferimento (Corsini, Scierri, Scionti, 2018; Corsini, Losito, 2013; Corsini, 2013). In particolare, come si evince dalla tabella 2, gli aspetti 6 (sviluppare un'interpretazione) e 7 (riflettere e valutare) sono poco o nulla testati nella maggior parte delle prove. Si tratta dunque sì di prove affidabili, che rilevano con coerenza un qualche tratto (come evidenziato nei rapporti di ricerca), ma che tradiscono una validità critica rispetto al rapporto tra quel tratto e il costruito al quale dovrebbe ricondurre. E le cose non migliorano considerando l'indagine TECO condotta dall'ANVUR (Lucisano, 2016).

La tendenza attuale è quella di una riduzione della validità all'affidabilità (criticata da Losito, 2016, e da Lucidi, 2016), una dinamica che House (1980) definisce gravissima in campo valutativo e già tenuta in debita considerazione da Visalberghi. Questi, reclamando un'oggettività "relativa e critica", afferma che i controlli statistici non rendono valida una prova che già non lo è. Ed è solo in virtù di una ricca accezione di validità che Visalberghi richiede alla misurazione di entrare nel processo di valutazione, riconoscendole un'autonomia che, seppur decisamente sostenuta, mai si tramuta in indipendenza:

il *test* come tale non valuta più, misura. Esso rappresenta un momento intermedio, di pura misurazione, inserito fra serie complesse di atti valutativi. Ciò che nelle prove tradizionali è fuso assieme, e talvolta confuso, nella pratica del *testing* viene accuratamente distinto. Nonché sopprimere la *valutazione*, la *misurazione* nasce dalla valutazione e in essa confluisce. Essa mantiene però una provvisorietà ma nettissima autonomia che le permette di raggiungere, come vedremo, una precisione ed un'attendibilità altrimenti impossibili (Ibidem, p. 18).

Tab. 2. Numero di item nelle prove INV/ALSI di comprensione della lettura per ciascun aspetto indicato nel quadro di riferimento (Corsini, Scierrì, Scionti, 2018, pp. 344-345).

Anno	Classe	Aspetto							Item	
		1	2	3	4	5a	5b	6		7
2010	prim 2	2	5	3	5	4	2	1	0	22
	prim 5	4	15	4	3	4	1	2	0	33
	sec I 1	5	13	3	4	6	2	3	0	36
	sec I 3	5	16	3	4	7	2	3	0	40
2011	prim 2	4	6	1	1	2	3	1	0	18
	prim 5	3	5	5	4	9	4	2	0	32
	sec I 1	3	4	2	8	11	2	3	0	33
	sec I 3	4	5	0	5	14	7	3	0	38
	sec II 2	4	12	1	3	6	8	7	0	41
2012	prim 2	0	4	5	1	7	2	0	0	19
	prim 5	3	7	2	3	13	3	1	0	32
	sec I 1	6	7	1	5	12	3	2	0	36
	sec I 3	6	9	6	4	7	3	3	0	38
	sec II 2	8	14	5	3	11	4	5	0	50
2013	prim 2	1	4	4	3	7	1	1	0	21
	prim 5	3	7	4	5	6	5	2	0	32
	sec I 1	3	3	7	6	12	1	3	1	36
	sec I 3	6	3	2	2	10	6	1	3	33
	sec II 2	5	12	7	4	12	6	7	0	53
2014	prim 2	3	3	3	2	6	2	1	0	20
	prim 5	4	5	1	3	9	6	5	0	33
	sec I 3	9	8	5	3	8	2	3	0	38
	sec II 2	12	8	5	6	8	4	5	2	50
2015	prim 2	6	4	0	1	8	1	1	0	21
	prim 5	1	5	2	6	13	2	2	0	31
	sec I 3	8	3	4	8	3	6	7	0	39
	sec II 2	6	7	6	3	10	7	11	2	52
2016	prim 2	0	2	2	1	10	3	1	0	19
	prim 5	2	6	0	6	12	5	2	0	33
	sec I 3	6	10	0	3	9	5	3	0	36
	sec II 2	8	4	3	6	7	5	6	0	39
Totale		140	216	96	121	263	113	97	8	1054

Conclusioni

Le due aree di contenuti “inattuali” che sono state tratteggiate nel presente contributo, relative al ruolo giocato da misurazione e valutazione nella didattica e nella cultura valutativa, evidenziano, com’è naturale, un numero elevato di intersezioni e confluenze. È opportuno concentrarsi su quella che, rispetto all’attualità, può essere considerata la più rimarchevole. Il riferimento è qui al protagonismo che Visalberghi assegna a docenti e discenti, un protagonismo facilmente riscontrabile nella processualità didattica che emerge dal testo e nel ruolo che in essa gioca l’irrinunciabile attività di deliberazione intelligente incentrata sulla concezione transattiva del rapporto tra misure e giudizi di valore. Un protagonismo che agisce, in primo luogo, a difesa della misurazione e come affermazione di autentica esigenza di autonoma verifica della propria efficacia:

non si abbia paura delle ambizioni del *testing*, si pretenda solo che esso proceda con metodi e mentalità scientifica: non esiste migliore garanzia a che non perda mai il senso dei limiti, il senso della “misura”, senza bisogno che gli sian imposte barriere artificiali dall’esterno, in nome di non so quale saccente supervisione che pretende di conoscere prima di sperimentare (Ibidem, p. 53).

Ma il valore assegnato alla condotta intelligente dei soggetti coinvolti nella misura e nella valutazione assume anche un significato politico, connesso con l’esigenza di uscire dalla tirannia di certe misure. È solo difendendo la piena responsabilità valutativa di chi insegna che è possibile impiegare le misure come strumenti utili per conferire ai processi educativi un significato in grado di trasformarli. “Veri e propri giudizi”, scrive Visalberghi richiamando Dewey, sono “veri e propri programmi d’azione”. Ma allora, fatta salva la distinzione tra arbitrio e soggettività valutativa, imporre certi mezzi di misura nelle scuole rischia di tradursi con l’imposizione di fini estrinseci, una scelta che mette a repentaglio una componente essenziale della libertà d’insegnamento. L’inattualità del testo del 1955 assume così tratti profetici, e ricolloca questioni solo in apparenza tecniche o docimologiche non solo nel tempo attuale, ma anche nel loro spazio più autentico: quello dei rapporti tra scuola e società.

Noi riteniamo estremamente pericolosa questa tendenza, ch’è purtroppo assai diffusa in Europa, di considerare quella del *testing* come una tecnica a parte, di cui il normale insegnante non deve sapere più di quanto gli sia necessario per collaborare in eventuali ricerche di pedagogia sperimentale o

tutt'al più per controllare, di tanto in tanto, qual è il livello della propria classe in qualche particolare abilità, in rapporto alla media nazionale. Questa è la via maestra per ottenere che i *tests* abbiano carattere estrinseco e generico, riescano facilmente nozionistici e solo apparentemente validi, e possano magari a un certo punto piovere dall'alto come antipatico modo di controllo non desiderato, e mezzo di invito al conformismo nella direzione prediletta da chi detiene il potere politico e facilmente perciò può assumere tecnici al suo servizio. I controlli statistici non rendono intelligente una prova oggettiva che già non lo sia, mentre una prova impostata in modo larvamente tendenzioso costituisce, anche se dotata di ottime qualità statistiche, un invito al conformismo non meno grave di quello che può venire da certe interrogazioni orali. Però i *tests* sono pubblici e aperti alla critica; quando gli insegnanti abbiano iniziato a far uso di prove di classe, e si siano impraticitati delle tecniche del *testing*, le prove tipo diventeranno un'esigenza sentita e verranno elaborate da gruppi di docenti, e comunque avranno il successo che una competenza abbastanza diffusa crederà di assicurar loro. Il conformismo non potrà trincerarsi dietro una tecnica ai più ignota, ma dovrà gettare le carte in tavola, se ne avrà la forza. Nel qual caso altro lamento sarà da levare, che quello contro i nuovi sistemi di accertamento del profitto (Ibidem, pp. 91-92).

Bibliografia

- ASA - American Statistical Association (2014), *ASA statement on using value-added models for educational assessment*, Alexandria.
- Batini F., Bartolucci M. (2018). La valutazione per favorire la motivazione, in: Notti A. M. (a cura di, 2018). *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*. Lecce-Rovato: PensaMultimedia.
- Black P. William D. (1998), *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan, 80(2), pp. 139–148.
- Coniglione F. (2015), Dalla valutazione distribuita a quella amministrata. Il caso italiano, *I problemi della pedagogia*, luglio/dicembre 2015, n. 2, pp. 345-376.
- Corsini C. (2013). La validità di contenuto delle prove INVALSI di comprensione della lettura. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa / Italian Journal of Educational Research*, 10, pp. 46-61.
- Corsini C. & Losito B. (2013). Le rilevazioni INVALSI: a che cosa servono? *Cadmo*, 2, pp. 55-76.
- Corsini C., Scierri I.D.M., Scionti A. (2018), La validità delle prove INVALSI di comprensione della lettura, in Notti A.M. (a cura di), *La funzione educativa della valutazione*, Lecce: Pensa, pp. 335-352.

- Corsini C., Zanazzi S. (2015), Valutare scuola e università: approccio emergente, interventi e criticità, *I problemi della pedagogia*, luglio/dicembre 2015, n. 2, pp.305-334.
- Dewey J. (1929), *The Sources of a Science of Education*, New York: Livering Publishing Corporation, trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1951
- Dewey J. (1938a), *Logic, the Theory of Inquiry*, New York: Holt and Co, trad. it. *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949.
- Dewey J. (1938b), Unity of science as social problem, in O.Neurath, R.Carnap, C.Morris (a cura di), *Foundations of the unity of science. Toward an international encyclopedia of Unified science*, University of Chicago Press, trad. it. P. Lucisano (2000), L'unità della scienza come problema sociale, *Cadmo*, n. 22, pp. 33-37.
- House E.R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Losito B. (2016). Misurare e valutare per il miglioramento delle scuole. *Giornale italiano di psicologia*, 3, pp. 483-488.
- Lucidi F. (2016). Affidabilità e validità, le gambe difficili con le quali intraprendere il difficile cammino verso una cultura della valutazione. *Giornale italiano di psicologia*, 3, pp. 489-494.
- Lucisano P. (2011), La sindrome del figlio dell'uomo, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, vol. 1, p. 155-167.
- Lucisano P. (2016). La misura delle misure e la validità educativa, *Giornale italiano della ricerca educativa*, IX, 16, pp. 59-69.
- Smargiassi M. (2009), *Un'autentica bugia. La fotografia, il vero, il falso*. Roma: Contrasto.
- Visalberghi A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Milano: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi A. (1958), *Esperienza e valutazione*. Torino: Taylor.
- Weeden P., Winter J., Broadfoot P. (2002), *Assessment. What's in it for schools?*, London: Taylor and Francis.
- Wiggins G. (1993), *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins G. (1998), *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco: Jossey-Bass.

L'uomo è misura di tutte le cose (non è sempre necessario prendere i voti)

Pietro Lucisano

Il titolo in origine era *l'uomo è misura di tutte le cose*, poi ho messo un sottotitolo *non è sempre necessario prendere i voti*, che non è una affermazione contro le vocazioni, ma che significa solo che non è sempre necessario prendere i voti sul serio. Noi continuamente ci chiediamo come misurare e più raramente ci poniamo il motivo del perché, e questa è una delle cose sulle quali ci ha fatto tanto riflettere Visalberghi: perché lo facciamo, dove vogliamo arrivare, che cosa ci vogliamo fare con queste misure, a che servono, a che servono ai ragazzi, a che servono a noi. Se avessimo chiarezza su questo forse sarebbe più facile anche dirimere la questione per la quale chiedo qualche secondo di attenzione per ragionare insieme a Visalberghi.

Dopo il primo libro, *Misurazione e valutazione*, Visalberghi scrive *Esperienza e valutazione*. Qui, sulla base dell'impostazione deweyana, rilegge il tema della valutazione mettendolo in stretta relazione con il concetto di interazione che è fondamento della teoria dell'esperienza. Ogni conoscenza scaturisce da un'interazione con l'ambiente. Conosciamo affrontando in modo intelligente i problemi che ci vengono proposti dal nostro agire quotidiano.

La conoscenza risiede nelle soluzioni che di volta in volta vengono sperimentate e che poi si consolidano, diventando modalità di lavoro e di convivenza, tanto che Dewey (1938) parla di continuità tra lavoro e scienza come insieme di conoscenze e di idee che è il prodotto del lavoro, è il risultato di un metodo che è stato seguito da un numero molto più grande di persone, che hanno interagito in modo intelligente e con apertura mentale con gli oggetti e gli eventi dell'ambiente comune.

In questa prospettiva ogni attività di ricerca nasce e si colloca all'interno di un *continuum* di esperienze, noi non facciamo ricerca a prescindere dal fatto di aver vissuto un problema, e la stessa percezione di una situazione come problematica contiene *in nuce* la consapevolezza di una soluzione. Se non percepiamo come distonica la situazione in cui ci troviamo non avremmo un impulso ad agire, se non avessimo l'idea che è possibile un cambiamento in meglio non percepiremmo la situazione come problematica. Se ci stiamo impegnando a fare ricerca sulle tematiche dell'educazione e dei sistemi formativi è perché pensiamo che ci siano molte cose da migliorare, da cambiare. La situazione problematica, dice ancora Visalberghi, è qualcosa che coinvolge organismo e ambiente e controlla la ricerca (Visalberghi, 1958, p. 3):

1. Ogni conoscenza è il prodotto di un'attività di ricerca;
2. ogni attività di ricerca scaturisce da una situazione problematica;
3. una situazione problematica è qualcosa di variamente esteso nel tempo e nello spazio, ed è comprensiva di organismo e ambiente;
4. la situazione problematica *controlla* la ricerca;
5. da un lato collaborando a determinare i "fatti del caso", i cosiddetti "dati" del problema;
6. dall'altro mettendo in moto lo sviluppo delle ipotesi relative a soluzioni possibili, vale a dire il materiale concettuale;
7. la distinzione di cui ai due punti precedenti, ed ogni altra distinzione (soggetto-oggetto, pratico-conoscitivo, razionale-empirico, ecc.) sono istituite *nel* corso della ricerca e *per* la ricerca ed hanno pertanto valore relativo e funzionale;
8. la ricerca si conclude con la realizzazione di una situazione più ordinata ed armonica.

A volte abbiamo l'impressione che la ricerca sia solo il prodotto del nostro lavoro intellettuale che si confronta con i fatti. In realtà la ricerca è condizionata dalla situazione problematica ed è un processo nel quale la nostra soggettività (impulsi, desideri e propositi) si relaziona con il contesto in modo continuo senza che sia facile distinguere il ruolo di ciascuna delle componenti. Visalberghi userà per ragionare di questa dinamica due concetti mediati dal pensiero deweyano: il concetto di interazione e poi quello, ancora più comprensivo, di transazione¹. La

¹ Con il termine transazione Dewey e Bentley in *Knowing the known* (1949) cercano di ampliare l'orizzonte dalla singola situazione esperienziale ad una prospettiva globale in cui il ricercatore deve

situazione controlla la ricerca determinando i fatti del caso, cioè i cosiddetti dati del problema. Che cosa vuol dire? Che i fatti esistono in una situazione, che è problematica, è problematica per me e io ne faccio parte. Esistono anche prescindere? Non lo sappiamo, perché noi li incontriamo soltanto nel momento in cui stiamo dentro ad una situazione e percepiamo i fatti come elementi di un problema. È nell'interazione tra i nostri impulsi e i nostri desideri e l'ambiente che si generano le ipotesi, le idee di traguardi possibili, quello che viene definito "materiale concettuale". Sottolineando che qualsiasi distinzione, del tipo soggetto-oggetto, è una distinzione che viene istituita, per comodità, nel corso della ricerca, o per la ricerca, ma che non è una distinzione reale perché ciò che è reale è solo l'interazione. Se l'interazione tra il nostro agire sulla base delle idee che si sono generate modifica il contesto e porta ad un migliore equilibrio con una soluzione che predispone una situazione più armonica, avremo tratto da questo episodio esperienza con la quale potremo meglio affrontare i problemi successivi. Come spiega Dewey (1938), la scienza, in senso tecnico, è "solo" un'elaborazione, spesso altamente tecnologica, di operazioni quotidiane.

Visalberghi sottolinea poi un altro elemento di rilievo, ponendo la parola dato tra virgolette, nel senso che Dewey considera "dato" un termine da assumere con cautela. Il "dato" è qualcosa che si assume nel corso della ricerca, per comodità di ricerca, ritagliandolo dalla situazione reale, che è piena di stimoli e in continua evoluzione e di cui il dato è una semplificazione (riduzione). Così credo sia evidente il ridicolo della sicumera con cui alcuni eminenti colleghi si fanno grandi per il possesso di dati: i dati, come le persone, non si possiedono. Abbiamo messo a fuoco una porzione di realtà, abbiamo cercato di descriverla, per comodità ci limitiamo ad osservare e a commentare questi ritagli e può certamente essere molto utile, ma i dati cambiano così velocemente che vale la pena di ricordare che non ci si immerge mai nello stesso fiume, e ovviamente i dati cambiano e ci cambiano.

Merita ancora di fermarci ad osservare che i dati prima di essere dati devono essere "presi", e soltanto una volta "presi" possono essere "dati", ma dipendono

essere consapevole che la sua attività determina la sua stessa natura e al tempo stesso il suo contesto e in quanto transazione si inserisce in uno scenario più ampio in cui si svolgono altre transazioni.

fortemente da come e perché sono presi e una volta presi non sono più gli stessi. Non solo, ma una volta dati, la loro verità risiede nelle menti di chi li interpreta.

Proviamo ora a riflettere sul modo in cui vengono presi e su come questo incida sui dati stessi. Immaginate di fare una visita di controllo dal vostro oculista di fiducia, in quella situazione cercherete di evidenziare tutti i problemi che immaginate o avete con i vostri occhi, al controllo della vista sottolineerete di vedere qualche carattere più sfocato. Ora invece considerate il vostro comportamento alla visita di controllo per la patente. Evidentemente avrete un comportamento totalmente diverso, non preciserete che la sera vedete un po' sfocato e vedrete al meglio anche i caratteri che in realtà vi appaiono poco definiti. È il complesso della situazione che determina il vostro *visus*.

Così il voto che si dà in un'interrogazione non è un dato, è un insieme di rapporti che in quel momento vengono riassunti per comodità in un numero, è ineluttabilmente il prodotto di una interazione. Sulla base dell'esperienza maturata nell'indagine IEA sulla *Written composition* mi piace far capire questa complessità agli insegnanti, facendo valutare lo stesso testo di poche righe a gruppi numerosi di colleghi per rilevare, e questo accade sempre, che ciascuno vede e giudica in modo diverso. Ci sono colleghi, seri e preparati, che attribuiscono allo stesso compito il punteggio minimo ed altri altrettanto preparati che attribuiscono il punteggio massimo. E questo accade non solo nella valutazione olistica del testo, ma anche in relazione ad aspetti sui quali ci si attenderebbe una maggiore omogeneità come l'ortografia. E tenete conto che in questi piccoli esperimenti usiamo testi di cui i valutatori non conoscono l'autore e che, evidentemente, quando prendiamo un testo senza uno studente dietro è più facile mettersi d'accordo. Se poi prendiamo testi di cui gli insegnanti conoscono gli autori la cosa è ancora più complicata perché interpretano (lo sanno bene i *referee* o i valutatori VQR, e anche i valutati). E questi numeri così precari cosa sono? Sulla loro base qualcuno li assume come dati, qualcuno ci fa statistiche, qualcuno decide i finanziamenti da dare a un dipartimento o il diritto di far parte di un collegio di dottorato.

Noi conferiamo a quel dato, che in quella situazione può avere una funzione, può essere utile, può essere di stimolo, una funzione diversa, lo ipostatizziamo, lo sacralizziamo, lo mettiamo al posto della realtà.

Una volta preso, il dato viene depurato da tutti gli elementi di contesto, questo è uno dei rischi connessi ai registri elettronici, al fatto che il dato viene incastolato, per cui quel voto diventa un voto cristallizzato del quale si fa la media. Nelle scuole elementari si insegna che non si può fare la media di cose diverse.

Sono stato interrogato sulla Rivoluzione francese e ho preso 4, poi ho studiato la Restaurazione e prendo 10 e qualcuno dichiara che conosco la storia 7. Che vuol dire? In realtà non ho saputo rispondere alle domande formulate dalla professoressa il giorno x, sulla rivoluzione e poi ho risposto in modo apprezzato il giorno y sulla restaurazione. Di questi “dati” non si può fare la media, è un concetto chiaro anche ai bambini e, tuttavia, noi all’università facciamo la media dei voti degli esami dei nostri studenti, lo fanno pure a matematica dove insegnano che non si può fare la media di queste cose. E ancora, talvolta sconfessiamo l’evidenza piegandola al dato, come quando a un esame ci rifiutiamo di valutare con il massimo dei punti un ragazzo sulla base delle sue prestazioni precedenti. Abbiamo sconfitto i professori che guardavano il libretto e si regolavano di conseguenza e abbiamo introdotto regole altrettanto demenziali da applicare in molte situazioni d’esame.

L’uomo è misura delle cose che non esistono perché decide che non esistono

Adesso torniamo alla prima riflessione da cui eravamo partiti: l’uomo è misura di tutte le cose - diceva Protagora - di quelle che esistono perché esistono e di quelle che non esistono perché non esistono. Cerchiamo di ragionarci dentro: esistono le cose che noi scegliamo di misurare, e le altre non esistono. Esistono le cose che scegliamo di vedere e le altre non esistono. Ciascuno di voi in questo momento vede alcune cose di questa sala e non vede altre “ma c’era uno così” “eh, io non l’ho visto, non c’era”, “per me c’era”, “per me non c’era”. Vedete che dietro a queste riflessioni si intravede come sia la valutazione a guidare la misurazione. Una nostra collega ripropone continuamente, citando un suo predecessore della Banca d’Italia, che l’INVALSI misura solo e non valuta. Come si può dire misura solo? Bisogna decidere *cosa misurare*, e dice “no quello lo decidono al Ministero”. Poi bisogna decidere *come misurare* e poi decidere *come interpretare* le misure e poi (e forse prima) che *cosa ci si fa* con le misure una volta effettuate. E tutte queste decisioni sono valutazioni senza le quali la misura è cieca. Sono le ragioni per cui, nello *Standards for Educational and Psychological Testing* (2014, p.11), si raccomanda di non considerare la validità come caratteristica di uno strumento di

misura, ma come caratteristica dell'interpretazione dei dati in relazione allo scopo per cui sono stati raccolti.

Perché la chiave è perché si decide e che cosa si decide, e quello che viene percepito di quello che è stato deciso di osservare in relazione agli obiettivi che il ricercatore vuole raggiungere ed al contesto in cui si interviene. Ho avuto modo di fare ricerca con Visalberghi, e di coordinare due indagini nazionali della IEA. Non ci è mai successo di imbatterci nel *cheating*, perché gli insegnanti e gli stessi studenti ci consideravano il loro oculista di fiducia, ed era loro interesse vederci bene e nostro aiutarli, e facevamo ricerca insieme.

È da quando qualcuno ha detto che le misure avrebbero avuto effetti premiali che è nato, anche da noi, il *cheating*, perché se l'effetto della misura è un premio o una punizione il misurato ha tutte le ragioni di assumere le sue contromisure.

Ma cosa vogliamo vedere e che cosa non vogliamo vedere? Esistono delle cose che vediamo della scuola, i test INVALSI, il test PISA, il Rav, i voti, le promozioni, i Ptof. Molte di queste cose vengono viste e usate come denuncia del degrado della scuola italiana allo scopo di attribuirne le responsabilità agli insegnanti. Ci si sofferma meno sul periodo da settembre a novembre in cui le scuole vivono senza organici, sul fatto che in assenza di un sistema adeguato di supplenze spesso le classi vengono accorpate e la scuola fa custodia e non didattica, meno sulle condizioni di agibilità e di sicurezza delle scuole, meno sul fatto che vengano assegnati per il sostegno insegnanti di musica o di educazione fisica.

Non guardiamo altre cose che dunque non sono problemi, non guardiamo il precariato. Nella ricerca sulla transizione al lavoro che sto conducendo sulla popolazione dei laureati Sapienza (circa 145.000 laureati) e sui loro contratti di lavoro subordinato e parasubordinato è emerso che poco più di mille laureati hanno avuto 64.000 contratti da insegnante di primaria e da insegnante di preprimaria, circa il 20% del totale dei contratti di tutta la popolazione osservata (Lucisano et al., 2017).

Le misure servono a capire, se usate con cautela e con rispetto. Parliamo di formazione insegnanti, qui siamo tutti alle prese con il Tirocinio Formativo Attivo. Non guardiamo alla mancanza di formazione in ingresso degli insegnanti, oppure la guardiamo in modo strabico, a dispetto delle misure. Stiamo facendo insieme l'esperienza di dover far sostenere, per i ritardi del ministero, 60 crediti in meno di sei mesi. Il credito è nato come un tentativo di misura dell'impegno richiesto a docenti e studenti e un credito equivale a 25 ore di lavoro. Vogliamo valutare la fattibilità di questo percorso e misuriamo: 60 x 25 fa 1500; se dividia-

mo 1500 per otto ore al giorno, viene 187 giorni e un po'; se dividiamo 187 per i 30 giorni di un mese viene 6,25. Per fare 60 crediti in sei mesi i corsisti dovrebbero ascoltare lezioni e studiare per più di otto ore al giorno tutti i giorni compresi i sabati e le domeniche e le feste comandate. Se poi teniamo conto del fatto che sia per noi sia per loro si trattava di un lavoro aggiuntivo... abbiamo elementi per una valutazione. Misurando ci accorgiamo che il Ministero a differenza del re del Piccolo principe che si regolava nell'ordinare tramonti, ci ha chiesto di fare un tramonto all'alba, o un miracolo, o di imbrogliare.

Quando ci chiede di erogare 60 crediti in sei mesi il Ministero ci chiede sottoscrivere un imbroglio con di metterci la firma "professor Lucisano, Università La Sapienza", perché di questo si è trattato e a spese dei corsisti. Si misura quando fa comodo e non si misura quando non fa comodo. Del resto le università che hanno accettato hanno misurato i loro proventi e non i problemi. Ognuno misura quello che vuole vedere così si evitano questioni deontologiche (Lucisano, 2012).

Così ora avendo deciso di non considerare tutti i problemi posti dalla riflessione docimologica va di moda parlare di cultura della valutazione ispirandosi ai modelli di controllo dei grandi manager italiani (vedi Alitalia) o della Banca d'Italia (la cui efficacia è sotto gli occhi di tutti). Questa cultura della valutazione si esprime attraverso l'esercizio della valutazione *top-down*, cioè è fatta dal *top* e valuta il *down*. Si misurano e si illustrano i difetti dei *down*, non si guardano i difetti dei *top*. Quando qualcuno accenna alla possibilità di farlo, i sacerdoti di questo metodo dicono "poi si farà, ma da qualche parte bisogna pur cominciare". Ma il senso comune insegna che il pesce puzza dalla testa.

Qualcuno ha previsto che il Tirocinio Formativo Attivo dovesse avere la durata di un anno e dunque 60 cfu. Se doveva durare un anno bisognava fare i decreti per tempo, allertare le università, prevedere la docenza, organizzare le cose in modo tale che i contratti ai docenti fossero stipulati prima dell'inizio dei corsi e non in corso d'opera e così via. Tutto quello che distingue secondo Dewey un desiderio da un proposito è che un proposito è un piano "cantierabile" in cui i mezzi sono elemento di valutazione dei fini. Però queste cose non si misurano e non si valutano, si valuta soltanto, diciamo, l'utente finale. Nessuno fa ricerca su quanto pesa sul bilancio scolastico il contributo volontario "obbligatorio" e né viene in mente di calcolare la correlazione tra entità del contributo volontario e esiti alle prove INVALSI o al PISA.

La Confindustria nel 1990 ci chiese di fare un'indagine sulla spesa formativa nel Mezzogiorno, ne venne fuori che la differenza di spesa su una scuola di 500 studenti tra Nord Est e Sud era di 5 a 1 (Lucisano, Siniscalco, Bettoni, 1990). La differenza era dovuta non solo ai diversi investimenti delle Regioni e alla diversa entità, dovuta alla differenza di ricchezza dei Comuni, ma anche in larga misura all'intervento dello Stato. Prima che Vertecchi fosse dimissionato dalla ministra Moratti, l'INVALSI promosse l'indagine ASPIS che confermò lo stesso andamento dei dati, ma questo tipo di ricerca non appartiene alla cultura della valutazione ed è stata subito dismessa (Asquini, Bettoni, 2003).

Ancora si misurano le cose che vogliamo vedere e non si vedono le cose che non vogliamo vedere, e l'uomo in questo è misura di tutte le cose.

Sostiene l'INVALSI "noi misuriamo, altri decidono, quelli che decidono decidono cosa misurare e anche come misurare". La cultura della valutazione privilegia le ricerche su popolazione, non si cura che impediscano il riuso dei test, e di conseguenza non consentano il confronto dei dati di un anno con i dati dell'altro (data l'assenza di item di ancoraggio dovuta al fatto che le somministrazioni vengono fatte dai professori e quindi i test non sono riservati), e poi impediscono anche che i test siano fatti bene, perché la somministrazione su popolazione prevede test di 40 domande mentre un test fatto bene ne richiede 120 per poter dare un esito serio alla scuola sulle abilità dei ragazzi. Tutto questo è stato ampiamente discusso e tuttavia non considerato (Lucisano 2003; Corsini, 2013; Corsini, Losito, 2013).

Quelli che sono nel livello *down* e che non decidono vengono misurati sulla base di un concetto di qualità di nuovo preso da modelli industriali, cioè la corrispondenza agli standard definiti da quelli che decidono.

Quando rifletto su questo problema ciò che più mi colpisce è il fatto che le tematiche della valutazione sono patrimonio tradizionale degli studi sulla scuola, della docimologia: Piéron e poi a casa nostra Visalberghi, Gattullo, Calonghi, Vertecchi, Domenici. Abbiamo studiato l'uso dei voti nella scuola, la loro funzione nel processo educativo verificando se effettivamente realizzassero un feedback, un aiuto, un controllo o una demotivazione per i ragazzi, la loro validità e attendibilità. Don Milani ci aveva ammonito: i vostri figli studiano soltanto per i voti e i voti sono quattrini e solo gli arrivisti si potranno appassionare alla vostra scuola. Si ragionava sullo scopo e sugli effetti della valutazione, abbiamo riflettuto, siamo passati per i giudizi, siamo passati per molti ragionamenti dentro le scuole, fino a che non sono arrivati i manager e gli economisti, i bancari e qual-

che sociologo, e ci hanno espropriato completamente il tema della valutazione assumendolo come metodo di controllo politico. Noi si lavorava con quell'atteggiamento scientifico "che ha radici nei problemi che sono posti e nelle domande che sono sollevate dalle condizioni del contesto" (Dewey, 1938). L'atteggiamento non scientifico è quello che sfugge questo tipo di problemi, che si allontana da questi o li nasconde invece di affrontarli.

La cultura della valutazione è lo strumento con cui i governanti giustificano e avallano le decisioni prese. Decidono che gli stipendi dei professori universitari sono troppo alti, allora le loro ricerche confermano che l'università non funziona. Impongono controlli su tutto e tutti, e tutti si sentono intimiditi. Dentro a questa "cultura" c'è una malattia, che ho chiamato sindrome del Figlio dell'Uomo, ed è l'idea che qualcuno possa dividere i buoni dai cattivi, assumendo giudizi di merito, e che questo comporti un miglioramento delle cose (Lucisano, 2013).

Dietro c'è l'idea che qualcuno sia depositario del bene per l'umanità e che in nome di questo mandato sia titolato a perseguire tutti coloro che non si allineano a questo modello. Il merito della cultura della valutazione è la conformità, ed è verificato da standard, da classifiche, da un approccio quantitativo non in grado di sostenere una quantità qualificata, perché la quantità è una cosa seria e chiede approcci rigorosi.

Il conformismo del tutti devono saper far tutto è incapace di discernere, discriminare o valutare la bellezza di un'umanità che è fatta da persone diverse. Ogni ragazzo deve sapere fare tutto, appassionarsi a tutto, raggiungere standard definiti da una società di test americana, altrimenti non potrà inserirsi con successo nella società della conoscenza. Non prendiamoci in giro, guardiamo la vita e vediamo che, sia alti, sia bassi, sia larghi, sia stretti, nella vita i motivi del successo sono un po' diversi dall'aver raggiunto buoni voti a scuola, e forse il mondo sarebbe più brutto se, che ne so, Totti parlasse meglio italiano ma giocasse a pallone meno bene, e forse il mondo sarebbe più brutto se Mozart fosse stato più educato e avesse composto musica come Salieri. E forse Piaget con la sua mania di osservare scarafaggi in adolescenza sarebbe stato inviato da un buon terapeuta e non assunto come ricercatore.

Un educatore che vede crescere un ragazzo in un interesse, dovrebbe sostenerlo, valutarlo nel senso di apprezzarlo per ricorrere di nuovo a un gioco di parole su cui Visalberghi si ferma molto a riflettere.

Allora è importante trovare misure utili, non per fare muri di mattoni tutti uguali ma per fare muri a secco con persone diverse e complementari. E se l'obiettivo è chiaro, ci risulterà decisamente sciocca questa idea di classificare con una lavagna per dividere i buoni dai cattivi i professori universitari e gli insegnanti, le università e le scuole. E gli intellettuali e i colleghi che si prestano non diversamente dai ragazzini che segnavano i buoni e cattivi alla lavagna, appariranno "lecchini" come i nostri compagni di allora. Il nostro scopo è capire come aiutare i ragazzi a crescere, non accreditare le scuole migliori e fare la lista scuola di serie A, scuole di serie B, scuole di serie C. Guardate che il danno di questa cultura della valutazione è drammatico.

Recentemente abbiamo fatto una ricerca con le scuole di Mosca. A Roma noi abbiamo preso un campione di centro e un campione di periferia; a Mosca, dove il concetto di periferia non è utilizzabile, hanno preso parte delle scuole delle Top 400 e parte delle scuole tra quelle di rango inferiore. Questo viene propagandato dalla cultura della valutazione come libertà di scelta delle famiglie. E poi chi manda i figli alle prime 400 e alle seconde 400? La domanda è: "La scuola è un'istituzione dello Stato che deve fornire in tutte le città e in tutti i paesi più o meno la stessa qualità di servizi o è un'azienda che fornisce i migliori servizi a chi paga di più, a chi vive in quel quartiere, a chi è in grado di contribuire di più?". Se il nostro scopo è aiutare i ragazzi a crescere secondo quello che dice la Costituzione, da questo scopo ne discende un modello di valutazioni e misurazioni necessarie per meglio interagire con un contesto in cui gli obiettivi costituzionali sono ben lungi dall'essere raggiunti e ne discende che piuttosto che incentivare le scuole migliori bisogna migliorare le scuole in difficoltà. Allora possono essere utili misure, e si possono raccogliere dati. Questi sono elementi molto importanti, o c'è il rischio di buttare il bambino con l'acqua sporca. Ma dopo aver misurato e valutato bisogna anche provare a fare dei ragionevoli progetti.

Le misure da sole anche se ripetute molte volte non cambiano la realtà. Le misure dell'altezza non fanno crescere i bambini, le misure servono soltanto all'interno di un'ipotesi di lavoro, di un proposito di cambiamento. Io salgo sulla bilancia perché dovrei scendere sotto i 96 chili, così dice il medico, ma se non ho intenzione di mettermi a dieta o fare sport, salire sulla bilancia tutti i giorni non è un esercizio bastevole. Allora qual è il progetto che c'è dietro alle prove che servono per migliorare la scuola? Perché guardate che le misure dell'INVALSI sono le stesse misure dello IEA del 1977, cioè ogni anno buttiamo un sacco di soldi per avere sempre le stesse misure, ma come la cambiamo la situazione nel Sud? I

dati delle indagini non divergono molto dalle inchieste del Ministero della Pubblica Istruzione di fine Ottocento e dei primi del Novecento. Continuiamo a fare misure o decidiamo che la situazione nel Sud va presa di petto e va cambiata l'economia, le condizioni, la presenza dello Stato, la qualità delle strutture universitarie e via di seguito, perché queste cose possono cambiare, perché il problema non è nelle teste dei ragazzi del sud ma è nelle condizioni di contesto di questa situazione?

Ancora su standard e qualità

È evidente che una riforma non è buona perché la chiamiamo buona. È buona se produce effetti buoni e un po' anche se piace. Buona è di nuovo una qualità. Ma come valutare, apprezzare e misurare la bontà della scuola? Abbiamo già accennato ai rischi della qualità intesa come adesione ad uno standard. Pirsig nel suo *Chautauqua* giunge alla conclusione che la qualità non è definibile ma è riconoscibile. Se fosse l'adesione a uno standard i gelati Algida sarebbero più buoni dei gelati delle gelaterie artigianali. Ma almeno in Italia tutti sappiamo distinguere un buon gelato da un prodotto industriale. Gli gnocchi Rana sarebbero più buoni di quelli della nonna. A questo riconoscimento la cultura della valutazione sta ponendo rimedio e attraverso l'unione europea e i trattati commerciali con gli Stati Uniti sta emanando norme che impediranno alla nonna di fare gli gnocchi, al parmigiano di invecchiare sulle tavole (meglio invecchiare sulla plastica, senno' ci sono i germi) e finirà che ci costringeranno a prendere formaggi fatti con latte condensato. Noi ci accorgiamo che il concetto di qualità è un concetto importante sul quale forse bisogna ragionare, ne va della qualità della nostra vita.

In greco antico il concetto di qualità è espresso con la parola *physis* che vuol dire anche natura. E allora sulla natura e sulle qualità dei nostri ragazzi forse dobbiamo ragionare con un'ottica più aperta. La qualità è un concetto troppo complesso per cui dobbiamo ridurlo, operazionalizzarlo per trattarlo, e la riduzione è quella per cui noi non parliamo più di Pierino, della sua storia, di quello che c'è dietro eccetera, ma parliamo dello studente standard e dei suoi voti. Però a forza di ridurre lasciamo per strada gran parte del bello e del senso del nostro mestiere, dell'essenza della scuola e della possibilità di aiutare anche i ragazzi a crescere, perché crescono ognuno nella misura in cui siamo capaci di apprezzarli in tutte le loro qualità.

Qui è di nuovo in gioco la questione di che cosa intendiamo per ricerca e per scienza:

Al giorno d'oggi, coloro che si oppongono all'atteggiamento scientifico sono numerosi e organizzati, molto più di quanto appaia a una analisi superficiale. Nondimeno è grande il prestigio della scienza, soprattutto nelle sue applicazioni pratiche all'industria e alla guerra. In astratto, pochi verrebbero allo scoperto a dire che sono contrari alla scienza. Ma l'esiguo numero di questi non fornisce una misura dell'influenza di quanti usano i risultati della scienza per favorire interessi privati, di classe o di nazione, attraverso metodi assolutamente non scientifici o antiscientifici (Dewey, 1938, p. 34).

Qualcuno sta cercando di modificare il nostro approccio scientifico alla realtà utilizzando le nostre parole e attribuendo ad esse un significato diverso, la valutazione di John Dewey e di Visalberghi, con la tecnica del *newspeak* di 1984 è diventata così "cultura della valutazione".

La valutazione, che Visalberghi pensava come capacità di apprezzare le differenze e governarle in un processo in cui la misura era un modo di esaltare le differenze e capire di più, è diventata un modo per gestire il potere in nome dei poteri dell'economia. I test di profitto che dovevano secondo Visalberghi servire a liberare tempi per una scuola più aperta e più attiva sono diventati quiz per decidere chi resta fuori e per convincere chi resta fuori che in fondo è colpa sua.

Eppure c'è qualità anche nella nostra scuola. Da qualche anno stiamo conducendo una ricerca sui valori dei ragazzi in uscita dalla scuola superiore attraverso i saloni di Campus-Orienta. Dalle risposte dei ragazzi abbiamo scoperto che escono dalle scuole superiori con atteggiamenti valoriali complessivamente molto positivi e coerenti con la nostra Costituzione. Sono in grado di scegliere libri di qualità, sono in grado di scegliere dei personaggi di riferimento di qualità, sono in grado di scegliere un cinema di qualità. Abbiamo anche visto che i molti dei film scelti erano pellicole già fuori circuito alla nascita di questi ragazzi, e che qualcuno li aveva proposti loro. Gli autori dei libri che i ragazzi ritengono importanti non sono di cassetta, ma di nuovo rivelano un input da parte degli insegnanti. E merita ricordarlo: i ragazzi scelgono un'infinità di titoli di libri diversi. Questo vuol dire che c'è un lavoro che gli insegnanti fanno bene, forse quello per cui poi sono stati preparati. Gli insegnanti all'università hanno studiato letteratura, e quella la sanno insegnare. Nessuno ha insegnato loro a correggere un compito in classe e quello non lo sanno fare, o lo imparano facendo da soli, inventando un po' o rivedendo quello che facevano i loro inse-

gnanti. Non è irrilevante poter apprezzare che, su quello è stato loro insegnato, sono bravi e ci restituiscono ragazzi che potrebbero essere buoni cittadini sempre che il contesto non li guasti. La ricerca ci può dire delle cose in tal senso (Lucisano, Du Merac, 2015, 2016).

La ricerca con l'università di Mosca che ho precedentemente richiamato è sul benessere educativo. Confrontando i ragazzi di scuola media russi e i ragazzi di scuola media italiani emerge che i nostri studenti hanno un'ansia da valutazione che è assai superiore a quella dei loro coetanei russi. Su tutti gli altri aspetti esaminati non abbiamo riscontrato differenze particolarmente rilevanti, se non il fatto che una variabile che avrebbe dovuto avere una valenza positiva, il supporto dei genitori, si è rivelata sostanzialmente negativa perché legata con l'ansia da valutazione. La cultura della valutazione nel versante parentale aggrava il vissuto dell'esperienza scolastica (Antonova, Stanzione, 2016). Forse sarà il caso di riprendere a valutare i voti. Nello *Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*, un collega suggerisce a Fedro che per ottenere la qualità bisogna cominciare con il togliere i voti, così gli studenti verranno finalmente all'università per imparare.

Molte di queste riflessioni nascono dal lavoro con Visalberghi e con la sua continua esigenza di verificare. Durante le riunioni lui interveniva su tutto, anche su complessi argomenti scientifici, a volte dopo avere detto qualcosa si fermava, e diceva di non essere più del tutto sicuro, si alzava lasciandoci lì e andava in biblioteca tornava, a volte anche dopo un'ora, con la corretta spiegazione, che spesso coincideva con la sua affermazione iniziale, ma talvolta la precisava o la correggeva. Non ho appreso molto sul merito di quelle digressioni, ma mi sono rimaste la curiosità e l'idea che continuamente è necessario verificare e controllare, usare i dati con intelligenza e controllare i conti che paghiamo noi e i nostri ragazzi.

Bibliografia

- AERA-American Education Research Association, APA-American Psychological Association, NCME - National Council on Measurement in Education (2014), *Standards for Educational and Psychological Testing*, Washington.
- Antonova A., Stanzione I., (2016), Educational well-being: validation of a questionnaire on well-being at school, *Italian Journal of Educational research*, n. 16, Lecce: Pensa Multimedia.
- Corsini C., Losito B. (2013), Le rilevazioni Invalsi: a che cosa servono?, *Cadmo XXI*, 2, 2013. pp. 55-76.
- Corsini, C. (2013), La validità di contenuto delle prove INVALSI di comprensione della lettura, *Giornale Italiano della ricerca educativa - Italian Journal of Educational Research*; anno VI n. 10, giugno 2013, pp. 46-61
- Dewey, J. (1938), *Unity of science as social problem*, in Neurath, O., Carnap, R., Morris, C. (a cura di), *Foundations of the unity of science. Toward an international encyclopedia of Unified science*, Chicago: University of Chicago Press, trad. it. in Lucisano, P., L'unità della scienza come problema sociale, "Cadmo", n. 22, pp. 33-37.
- Asquini G., Bettoni C. (a cura di, 2003), *La ricerca Aspis - Analisi delle spese per l'Istruzione* Roma: FrancoAngeli.
- Lucisano P. Siniscalco M.T., Bettoni T.,(1990), La spesa formativa nel mezzogiorno, in CONFINDUSTRIA, *Scuola e formazione*, Roma: SIPI.
- Lucisano P., (2003). Validità e affidabilità delle pratiche valutative: a proposito del Progetto Pilota 2. *CADMO*, 2, pp. 37-56,
- Lucisano P., (2011). La sindrome del figlio dell'uomo. *Journal of educational, cultural and psychological studies*, vol. 1, pp. 155-167,
- Lucisano P. (2012). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *Giornale italiano della ricerca educativa*, V, num. spec., pp.13-20
- Lucisano P., (2014). INVALSI: meglio cercare di comprendere che valutare. Che cosa ha prodotto l'attuale sistema di valutazione nazionale?. In: A. Notti (a cura di), *A scuola di valutazione*. pp. 79-105, Lecce: Pensa MultiMedia
- Lucisano P., Rubat du Merac E. (2015). *Teens' voice. Aspirazioni, progetti, ideali dei giovani*. Roma: Nuova Cultura.
- Lucisano P., Rubat du Merac E. (2016). *Teens' voice. Valori e miti dei giovani 2015-2016*. Roma: Nuova Cultura.

- Lucisano P., Magni C., De Luca A. M., Renda E., Zanazzi S. (2017). Percorsi di inserimento dei laureati nel mercato del lavoro attraverso l'uso delle "Comunicazioni obbligatorie" (CO) del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali. In: Giovannini M. L. Loiodice I. Lucisano P. Portera A. (a cura di). *Strategie orientative e transizione università-lavoro*, pp. 7-75, Roma: Armando.
- Pirsig R.M. (1974), *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: An Inquiry into Values*, New York: Wiliam Morrow and Company.
- Visalberghi A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Milano: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi A. (1958), *Esperienza e valutazione*, edizione del 1975, Firenze: La Nuova Italia.

L'etica ANVUR e lo spirito del neoliberismo moderno

Davide Borrelli, Angela Pelliccia, Marialuisa Stazio

La prospettiva che qui adottiamo non è né quella di un pedagogista né quella di un esperto di gestione della qualità, bensì quella di una sociologia dei sistemi di pensiero e dei dispositivi di potere, che si interroga sui motivi per i quali la valutazione è diventata oggi un fattore chiave della “nuova ragione del mondo” neoliberale (Dardot, Laval, 2009), al punto da essere stata assunta come elemento caratterizzante e addirittura eponimo della società contemporanea (Power, 1997; Dahler-Larsen, 2001).

La valutazione sarà qui analizzata in senso generale come la più sofisticata tecnologia di governo delle condotte dei nostri giorni, al di là del suo impiego problematico nei contesti specifici della ricerca e della formazione terziaria (Borrelli, 2015 e 2016; Gläser 2016; McNay 2016). Grazie ad essa, la morsa governamentale analizzata negli ultimi corsi al Collège de France da Michel Foucault (2004b, 2008, 2012) si estende e si approfondisce fino a investire un'area – quella dell'elaborazione e della trasmissione della conoscenza – fino ad oggi rimasta relativamente immune alle sue istanze di controllo. Si tratta di una tecnologia di governo che opera attraverso procedure estremamente formalizzate così come apparentemente rigorose ed oggettive, e che risulta tanto più efficace e incisiva in quanto tende a trasferire direttamente sui soggetti (sui loro presunti meriti o demeriti) la responsabilità degli effetti di potere cui sono sottoposti, secondo una delle più tipiche e collaudate strategie di violenza simbolica: come ha spiegato Pierre Bourdieu (2013 pp. 117-118),

la violenza simbolica [...] è una violenza che si esercita, se così possiamo dire, *nelle forme*, mettendo in forma. Mettere in forma significa fornire a un'azione o a un discorso la forma che è riconosciuta

come conveniente, legittima, approvata, ossia una forma tale che la si può produrre pubblicamente, di fronte a tutti, una volontà o una pratica che sarebbe inaccettabile se presentata in altri modi (è la funzione dell'eufemismo). La forza della forma [...] è questa forza propriamente simbolica che permette alla forza di esercitarsi pienamente facendosi ignorare in quanto forza e facendosi riconoscere, approvare, accettare per il fatto di presentarsi sotto le spoglie dell'universalità.

1. Gli equivoci della valutazione della ricerca.

La valutazione centralizzata della ricerca scientifica è stata messa a punto per la prima volta oltre trenta anni fa nel Regno Unito di Margaret Thatcher, ma è importante sottolineare che le condizioni della formazione terziaria erano molto diverse da quelle del nostro Paese. Nel Regno Unito esisteva allora un sistema binario a stratificazione verticale articolato in università che facevano sia didattica che ricerca, da una parte, e politecnici ai quali era consentito soltanto erogare didattica dall'altra. Nel momento in cui nel 1992, a seguito di una riforma dell'istruzione superiore concepita per allargare l'accesso alla formazione universitaria, i politecnici furono equiparati alle università in un unico sistema di formazione terziaria, si dovette affrontare il problema di come distribuire a più soggetti i fondi per finanziare la ricerca, che rimanevano costanti o addirittura venivano ridotti. Da qui l'esigenza di affidare a un ente indipendente (*l'Higher Education Funding Council*) il compito di realizzare un sistema di finanziamento degli atenei sulla base della misurazione delle relative performance scientifiche. Fu l'escamotage che si trovò per mantenere di fatto immutati i flussi di finanziamento verso le università dove si praticava una consolidata attività di ricerca pregiata, pur rispettando formalmente il principio della promozione dei politecnici, svantaggiati nella valutazione perché privi di tradizione di ricerca, al rango di istituzione universitaria. Al contrario, in Italia non c'è un sistema binario della formazione terziaria, ma il sospetto è che qui la valutazione di Stato sia funzionale proprio ad un progetto di stratificazione orizzontale tra i diversi atenei nazionali, in omaggio a una logica di mercato finalizzata "a produrre vincenti e perdenti come se le università giocassero in Premier League" (Scott, 2012). Se, dunque, nel Regno Unito la valutazione della ricerca è stata inserita nel quadro di una politica di promozione e allargamento dell'istruzione universitaria, nel nostro Paese essa sembra piuttosto ispirata capziosamente all'obiettivo classista di contenere il nu-

mero di sedi, corsi, studenti e laureati. Obiettivo, del resto, perfettamente realizzato, stando ai dati OECD (2017).

In quest'ottica andrebbe letta la concorrenza tra le università più "virtuose", che risponde alla necessità di attuare una politica della formazione che elimini o riduca al minimo tutto ciò che diverga dall'obiettivo di trasformare la conoscenza in "vantaggio competitivo". Bisogna, pertanto, abolire i costi giudicati inutili e disfunzionali rispetto allo scopo fondamentale, ovvero la conversione della conoscenza in "economia della conoscenza". Dalla conoscenza orientata alla verità e al progresso civile e morale della comunità civile si passa, così, a una conoscenza orientata all'utilità, centrata su ciò che è operativamente implementabile in un sistema produttivo (Pinto 2012).

Va chiarito subito, in via preliminare e a scanso di equivoci, che la valutazione praticata dall'Agenzia Nazionale della Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) non ha nulla a che fare con l'idea che della valutazione aveva Aldo Visalberghi quando oltre sessanta anni fa ne introdusse "tra i primi nel nostro Paese" la teoria e la pratica. E ciò per una serie di ragioni che attengono alle finalità per cui viene applicata la valutazione, alle modalità operative con cui è effettuata e al tipo di soggetti cui viene riconosciuta la titolarità di praticarla.

Per quanto riguarda le finalità occorre precisare che, mentre le pratiche di valutazione consolidate all'interno di una comunità scientifica servono ad obiettivi di natura scientifica, quelle implementate dall'ANVUR sono destinate essenzialmente a fini governamentali, servono cioè a governare le condotte di chi opera all'interno di strutture di ricerca attraverso un sistema di incentivi e disincentivi di tipo finanziario o relativi alle opportunità di carriera. Si potrebbe anche dire che, se l'obiettivo ultimo della valutazione scientifica è il potenziamento dell'autonomia dei ricercatori (che obbediscono a logiche intrinseche alla ricerca, codificate all'interno della propria comunità di riferimento), la valutazione attuata da un'agenzia come l'ANVUR (pensiamo soprattutto alla VQR, ossia alla Valutazione della Qualità della Ricerca) pone e introduce una serie di condizionamenti e distorsioni che limitano di fatto l'esercizio della libertà di ricerca.

Dalla differenza degli obiettivi della valutazione discende anche quella delle modalità e dei criteri adottati. Se le valutazioni effettuate dall'ANVUR utilizzano per lo più criteri bibliometrici che consentono di formulare giudizi di qualità sui lavori scientifici facendo a meno di esaminarli, i ricercatori invece non possono prescindere dal prenderne visione e dal sottoporli ad attento e approfondito studio (Mauro, 2018b). Evidentemente una decisione assunta a scopi governamenta-

li (premiare o punire) non ha bisogno di essere tanto analitica ed accurata quanto la riflessione di un ricercatore che utilizza i lavori altrui per verificare, integrare e corroborare la propria linea di ricerca. Meglio una cattiva valutazione che nessuna valutazione, si è sentito spesso ripetere in questi anni. Come se la posta in gioco della valutazione fosse appunto quella di fornire uno strumento operativo di governo delle condotte, piuttosto che davvero un affidabile metodo di validazione e riconoscimento del sapere. Del resto, tutto ciò che conta in questo tipo di valutazione non è che essa sia “vera”, ossia fondata e intersoggettivamente verificabile, ma che produca delle realtà, ossia che fornisca uno strumento per governare i soggetti che vi sono sottoposti.

Da ciò discende anche la successiva fondamentale differenza che esiste tra una valutazione governamentale e una valutazione propriamente scientifica. La prima è gestita da alcuni ricercatori che operano in un dato momento per conto di un’agenzia paraministeriale e i cui giudizi costituiscono l’ultima parola sulla qualità di un lavoro, mentre la seconda è affidata alla comunità illimitata dei ricercatori, resta costantemente aperta e aggiornabile nel tempo ed è sottoposta ad un incondizionato dibattito che si svolge su base paritaria e reciproca tra soggetti che valutano e soggetti che sono valutati.

Per queste ragioni sarebbe, a nostro parere, opportuno evitare di definire “valutazione” l’insieme delle pratiche gestite dall’ANVUR, dal momento che chiamarla così è precisamente l’effetto semantico di una tipica strategia di “dominazione manageriale” (Boltanski, 2009), che si impossessa delle parole per svuotarle di significato dall’interno e rovesciarle in qualche cosa di completamente diverso dal significato comunemente accettato. La parola resta la medesima, “valutazione”, ma – come abbiamo argomentato - il referente che essa viene impiegata a designare cambia radicalmente rispetto a quello per il quale era tradizionalmente adoperata. Il cambiamento del senso della “valutazione” viene così occultato e legittimato in virtù dell’autorità che proviene ad esso dal riferimento a una pratica che si presuppone già invalsa, e quindi naturale e doverosa. Al contrario, la valutazione così come viene concepita e praticata dall’ANVUR è il frutto di un’operazione di torsione governamentale e di cattura manageriale di un tradizionale strumento di riflessività scientifica e formativa.

A testimonianza di quanto sosteniamo è sufficiente rileggere le seguenti parole di Aldo Visalberghi: mai – ammoniva – la valutazione si sarebbe dovuto usare come tecnologia di governo in ragione di un’impostazione gerarchica tesa a “istituire [per mezzo di essa] una sorta di classismo o castalismo aggiornato” (1955,

p. 12). Del resto - chiosava l'illustre pedagogista, che di certo non avrebbe mai potuto immaginare l'uso distorto che se ne sarebbe fatto oggi – si tratta di una

disciplina talmente complessa e consapevole della selva di interrogativi in cui si muove, che difficilmente verrebbe in mente a qualcuno che ne sia minimamente informato, di farne un uso così sciocco come quello di dividere per suo mezzo le persone in intelligenti e stupide e di determinare così la loro destinazione sociale (Visalberghi, 1955, p. 12).

Ebbene, oggi questo “uso così sciocco” della valutazione a qualcuno è invece venuto in mente. Ed è proprio di come ciò sia stato possibile che riteniamo opportuno e interessante rendere conto dal punto di vista sociologico.

2. La valutazione come dispositivo di governo delle condotte.

È stato opportunamente osservato che nel caso degli attuali dispositivi di valutazione non abbiamo a che fare con una mera tecnica di gestione manageriale bensì con una vera e propria filosofia governamentale del presente (Martuccelli 2010). Assistiamo oggi a un'autentica inflazione valutativa: si valutano gli Stati (ovvero la sostenibilità dei loro debiti pubblici), l'efficienza delle pubbliche amministrazioni, la qualità delle istituzioni formative, la popolarità dei profili sui social network. Ovunque vige l'inderogabile imperativo a valutare e ad essere valutati e a rendersi *accountable* (Vidaillet 2013), come se tutto quello che conta potesse davvero essere ridotto a ciò che si può contare. La narrazione corrente è che questa ipertrofia di pratiche valutative sia a tutela dell'investitore, dell'utente, in generale del consumatore finale di servizi o prodotti: lo *stakeholder*. Tuttavia, se è vero che siamo tutti consumatori, siamo allo stesso tempo anche tutti produttori o erogatori di servizi, e come tali – proprio in virtù della valutazione – siamo assoggettati a un processo di governamentalizzazione della vita, che secondo Michel Foucault (2004a) affonderebbe le radici addirittura nelle pratiche di governo pastorale dell'età medievale ma che oggi appare particolarmente radicalizzato e capillare. Non si può essere *soggetti* come consumatori se poi si è *assoggettati* come produttori dei beni e dei servizi destinati al consumo. Il fatto che un produttore di contenuti cognitivi non si senta intrinsecamente libero e incondizionato nella sua attività non può che essere un danno anche per chi ne fruisce, che vede ridotte le

proprie possibilità di scelta e limitate le proprie legittime aspettative a disporre di contenuti originali e creativi.

L'ANVUR è parte di questo processo di radicalizzazione del governo della vita, e incarna perfettamente lo spirito del tempo nella misura in cui dà corpo all'idea di un pilota automatico che guida le nostre condotte sulla base di presunte evidenze oggettive, sostituendosi al momento della decisione politica collettiva. L'idea del pilota automatico legittima l'utopia di un governo che sia solo tecnico e dunque al riparo da ogni indebita interferenza. In realtà, il governo tecnico non è qualcosa di impolitico e di impersonale, è piuttosto una tecnica di governo larvata e occulta – quella che Bourdieu ha chiamato “la politica dell'antipolitica” (2001), che è utilizzata per espropriare i governati di ogni facoltà e diritto decisionale. Si ammantava di oggettività per legittimare scelte che sono squisitamente politiche, espressione di interessi e punti di vista soggettivi e perciò disputabili, tali anzi che dovrebbero essere democraticamente discussi e che non si dovrebbero far passare come scelte asettiche, esclusivamente frutto di intelligenza esperata. Questo è il punto politico saliente che ci preme soprattutto enfatizzare e che invece il dispositivo governamentale orchestrato dall'ANVUR mira evidentemente a occultare e a misconoscere.

Dal punto di vista sociologico ci pare interessante sottolineare che l'implementazione di sistemi valutativi centralizzati non è un fatto culturalmente e politicamente anodino, ma appare del tutto in linea con l'attuale credo neoliberista. Siamo di fronte a un nuovo ethos che è espressione di un nuovo modo di regolare la società. Perché mai, ad esempio, si dovrebbero fare *ranking* di dipartimenti, riviste o ricercatori se non per costruire artificialmente (e – aggiungiamo – artificiosamente) un mercato concorrenziale, come se la vocazione delle istituzioni che producono conoscenza fosse di mettersi in competizione l'una con l'altra? È arduo sostenere che il mondo della ricerca, della cultura e della conoscenza si possa ridurre a un gioco linguistico paragonabile a una gara dei cento metri, in cui è possibile prendere atto immediatamente dell'ordine di arrivo. Al contrario, quello della ricerca scientifica costituisce un gioco linguistico molto più articolato e complesso che contiene al suo interno molte dimensioni, e di cui in ogni caso non si può stilare una classifica se non in maniera surrettizia e perfino dannosa.

Per esprimerci con le parole di Martha Nussbaum (2011) occorre chiarirsi su quale sia la vera priorità e il bene fondamentale di una attività come la scienza: se un particolare “funzionamento” (*functioning*) ritenuto a torto o a ragione di qualità,

o invece la “capacità” (*capability*) di chi fa ricerca di esplorare possibilità plurime, magari anche di peggiore qualità, pur di approdare a individuare possibili nuovi funzionamenti. Nel primo caso il fine sarebbe sancire e additare alla comunità qual è la migliore pratica di ricerca, nel secondo pluralizzare le pratiche e gli stili di ricerca e accrescere il potere di definizione di sé dei ricercatori. Nussbaum (2011, p.26) non sembra avere dubbi a riguardo: l’approccio delle capacità

è decisamente pluralista rispetto al valore: ritiene che le acquisizioni di capacità centrali delle persone [e dei ricercatori] siano differenti per qualità, non soltanto per quantità; che non sia possibile ridurle, senza distorsioni, a un’unica scala numerica.

Non si migliorano – riteniamo a nostra volta - le potenzialità della ricerca imponendo un funzionamento specifico (che è esattamente quello che fa una agenzia di valutazione della ricerca stabilendo standard, ranking, best practices e definizioni di qualità), ma ampliando (o comunque non limitando) le capacità. E ciò perché promuovere le capacità significa “promuovere sfere di libertà, e questo non è la stessa cosa che far funzionare le persone in un certo modo”. L’approccio delle capacità si allontana (p. 32)

da una tradizione economica che misura il valore reale di un insieme di opzioni in base all’uso migliore [o presunto tale] che se ne può fare. Le opzioni sono libertà e la libertà ha un valore intrinseco.

Non a caso la nostra Costituzione tutela all’articolo 33 la libertà e non la qualità della scienza. Per ricostruire il contesto politico e culturale in cui ha preso forma la cultura della misurazione delle prestazioni e della valutazione universitaria vale la pena, peraltro, rileggere uno dei trentanove punti in cui si articola la lettera che Olli Rhen, allora commissario all’economia dell’Unione Europea, ha inviato il 4 novembre 2011 al governo italiano: nell’ambito delle misure suggerite per sviluppare il capitale umano, si fa riferimento specificamente alla governance dell’università sollecitando chiarimenti su “come il governo programma[ssse] di accrescere l’autonomia e la competizione fra gli atenei”. Come ha osservato Luciano Gallino (2015, p. 122), evidentemente

l’intero sistema, scuola e università, doveva essere ristrutturato come un’impresa che crea e accumula capitale umano. In altre parole un sistema la cui finalità non consiste affatto nel formare cit-

tadini o ricercatori o studiosi, ma è piuttosto quello di formare individui che [...] si concepiscano come “imprenditori di se stessi” In altre parole, che si pongano come supremo principio da seguire la produzione in se stessi di “competenze” utili ad accrescere il Pil.

Ci troviamo dinanzi a un fenomeno che esula dalla più autentica cultura liberale, anche se prodotto in nome dei principi del libero mercato e della concorrenza. La creazione di un’agenzia di valutazione paraministeriale come l’ANVUR fa dello Stato un’entità che interviene a gamba tesa nel libero gioco della scienza per creare un quasi-mercato della ricerca e della formazione universitaria.

L’ANVUR appare dunque come il parto aberrante di un amplesso contro natura tra il massimo del liberismo e il massimo dello statalismo. In altre parole, a partire da un’ideologia neoliberale si produce qualcosa che ha un precedente forse soltanto nell’Unione Sovietica (Baccini, 2016). Del resto, come ha detto una volta Margareth Thatcher svelando il progetto biopolitico della governamentalità neoliberale, “economics are the method, the object is to change the soul”. In effetti, mercatizzare l’università attraverso una valutazione che assegni un valore a ciascuna struttura formativa è soltanto uno strumento e un metodo, il cui fine è invece indurre i ricercatori a interiorizzare questo tipo di rapporto utilitaristico sia nei confronti della conoscenza che degli stessi colleghi, che diventano così altrettanti competitori. Una logica del genere, che incentiva di fatto comportamenti strategici ai limiti del lecito (Lucas 2006), può rivelarsi addirittura distruttiva per la ricerca scientifica dal momento che essa necessita, al contrario, di cooperazione, oblatività, disinteresse e spirito comunitario, tutti valori messi seriamente a repentaglio nell’epoca della valutazione della ricerca.

Conclusioni

La valutazione così come intesa e praticata dall’ANVUR produce classificazioni e categorizzazioni, vale a dire interpellata e, per così dire, “tribunalizza”, mette in stato di accusa permanente e sottopone a processo i soggetti (in greco *kategoréuo* significa appunto “accusare”). Assegna, cioè, a ognuno il proprio posto minacciando costantemente di revocarglielo (Mauro, 2017), in nome di una meritocrazia che limita e condiziona la ricerca e la co-produzione di conoscenza. Così facendo, questa ambigua azione valutativa rassomiglia più a uno strumento di comando che a un’occasione di riflessività formativa e “scientifica” e garantisce la

praticabilità di un sistema di potere che governa biopoliticamente *omnes et singulatum* (Foucault 2004a). Siamo all'apogeo di quel processo di governamentalizzazione della società e degli individui cui abbiamo accennato in precedenza attraverso il richiamo a Michel Foucault.

Ma, come lo stesso Foucault ha osservato, ogni movimento di governamentalizzazione tende a suscitare come suo antidoto e come sua contropartita un movimento uguale e contrario di critica, ovvero

un atteggiamento morale e politico, una maniera di pensare [che si potrebbe definire] semplicemente l'arte di non essere governati o, se si preferisce, l'arte di non essere governati in questo modo e a questo prezzo. [... Ossia] l'arte di non essere eccessivamente governati (Foucault, 1978, pp. 37-38).

Dal canto nostro, crediamo che oggi sia possibile ravvisare nelle recenti proteste dei docenti universitari (l'astensione dalla VQR, lo sciopero sul blocco degli scatti stipendiali) l'emergenza di una nuova forma di "arte di non essere eccessivamente governati" e della volontà di non sentirsi parte di un gregge costretto a seguire il suo pastore. Arte di non essere eccessivamente governati, nel segno della quale invitiamo evidentemente a leggere anche il presente contributo.

Bibliografia

- Baccini A. (2016), *Collaboratori o resistenti. L'accademia ai tempi della valutazione della ricerca*, ROARS, 13 settembre 2016. <https://www.roars.it/online/collaborazionisti-o-resistenti-laccademia-ai-tempi-della-valutazione-della-ricerca/>
- Boltanski L. (2009). *Della critica. Compendio di sociologia dell'emancipazione*. Torino: Rosenberg & Sellier 2014.
- Borrelli D. (2015). *Contro l'ideologia della valutazione. L'ANVUR e l'arte della rottamazione dell'università*. Milano: Jouvence.
- Borrelli D. (2016). La valutazione della qualità: un "mito d'oggi"? Considerazioni introduttive agli interventi di Ian McNay e Jochen Gläser. *Sociologia Italiana. AIS Journal of Sociology*, viii (2016), pp. 101-117.
- Bourdieu P. (1987). *Cose dette. Verso una sociologia riflessiva*. Napoli-Salerno: Orthotes 2013.

- Bourdieu P. (2001). *Controfuochi 2. Per un nuovo movimento europeo*. Roma: manifestolibri 2001.
- Dalher-Larsen P. (2001). *The Evaluation Society*. Stanford: Stanford University Press 2012.
- Dardot P., Laval C. (2009). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi 2013
- Foucault M. (1978). *Illuminismo e critica*. Roma: Donzelli 1997.
- Foucault M. (2004a). *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso al Collège de France (1977-1978)*. Milano: Feltrinelli 2005.
- Foucault M. (2004b). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli 2005.
- Foucault M. (2008). *Il governo di sé e degli altri. Corso al Collège de France (1982-1983)*. Milano: Feltrinelli, 2009.
- Foucault M. (2012). *Del governo dei viventi. Corso al Collège de France (1979-1980)*, Milano: Feltrinelli, 2014.
- Gallino L. (2015). *Il denaro, il debito e la doppia crisi spiegati ai nostri nipoti*. Torino: Einaudi.
- Gläser J. (2016). German universities on their way to performance-based management of research portfolios. *Sociologia Italiana. AIS Journal of Sociology*, viii (2016), pp. 151-176.
- Lucas L. (2006). *The Research Game in Academic Life*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Mauro E. (2018a). Il ricercatore scientifico “comme un être sans passé”: ancora sugli ‘effetti collaterali’ della ‘valutazione’ meritocratica della ricerca. *Rivista Trimestrale di Scienza dell’Amministrazione*, iv (2017).
- Mauro E. (2018b). Su un libro non letto dal proprio autore (ovvero sullo spirito della ‘valutazione’ meritocratica della ricerca scientifica.), In ID., *I pesci e il pavone. Contro della ‘valutazione’ meritocratica della ricerca scientifica*. Milano-Udine: Mimesis.
- Martuccelli D. (2010), Critique de la philosophie de l'évaluation, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, nombre monographique intitulé Ce que évaluer voudrait dire (dir. par Georges Balandier), cxxviii-cxxix. (2010), pp. 27-52.
- Mcney I. (2016), Imbalancing the academy: the impact of research quality assessment. *Sociologia Italiana. AIS Journal of Sociology*, viii (2016), pp. 118-149.
- Nussbaum M. (2011), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittature del PIL*. Bologna: il Mulino 2012.

- Pinto V. (2012), *Valutare e punire*. Napoli: Cronopio.
- OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- Power M. (1997), *La società dei controlli. Rituali di verifica*. Torino: Edizioni di Comunità 2002.
- Scott P. (2012), It's 20 years since polytechnics became universities – and there's no going back. *The Guardian*, 3 September 2012. <https://www.theguardian.com/education/2012/sep/03/polytechnics-became-universities-1992-differentiation>.
- Vidaillet B. (2013), *Évaluez-moi! Évaluation au travail: les ressorts d'une fascination*. Paris: Éditions du Seuil, tr. it. *Valutatemi! Il fascino discreto della meritocrazia*. Aprilia: NovaLogos 2018.
- Visalberghi A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.

Non solo pezzi di carta. Gli esiti sociali dell'istruzione

Giorgio Asquini

Ho avuto la fortuna di conoscere Aldo Visalberghi in un contesto di ricerca educativa. Erano i primi anni Ottanta del secolo scorso e come giovane insegnante di Lettere della scuola media mi trovai a contribuire, con gli scritti dei miei studenti, all'indagine internazionale IEA *Written Composition*. I lavori si svolgevano nel Centro Europeo per l'Educazione di Villa Falconieri a Frascati, fondato nel 1974 grazie alla tenacia di Visalberghi, che puntava alla creazione di un vero Istituto nazionale per la valutazione, sulla scia di quanto già esisteva in altri Paesi. Erano anni in cui la partecipazione alle indagini internazionali, in particolare quelle IEA, costituiva l'unica vera fonte informativa sul sistema di istruzione, in un'ottica comparativa, sia internazionale, sia interna, a livello territoriale e per indirizzi di istruzione. In quei contesti di ricerca si sono formati un gran numero di ricercatori, molti provenienti dal mondo della scuola, che hanno dato corpo alle intuizioni di Visalberghi nella ricerca educativa dei decenni successivi, nell'istituto erede del CEDE (Invalsi) e in ambito accademico.

Visalberghi, come principale responsabile scientifico della ricerca, era costantemente presente negli incontri periodici del gruppo di lavoro, verificando con attenzione quanto svolto, in un'ottica di validità della ricerca, ma soprattutto sollecitava regolarmente a riflettere sul senso di quello che si stava facendo: raccogliere informazioni accurate, secondo una logica comparativa, per fornire informazioni "a chi di dovere": da una parte gli insegnanti, dall'altra i politici che decidevano sul sistema di istruzione. Erano anni effervescenti sul piano delle riforme scolastiche, erano stati appena varati i nuovi programmi della scuola media (1979, con Visalberghi largamente coinvolto), sempre sulla scuola media erano in

corso interventi organizzativi (come l'introduzione del Tempo prolungato nel 1982), la scuola elementare si preparava all'avvento dei nuovi programmi del 1985, si discuteva animatamente sulla scuola superiore gentiliana, dibattito che sarebbe confluito nella Commissione Brocca del 1988 con il compito di mettere mano al biennio superiore, in funzione del prolungamento dell'obbligo scolastico, altro chiodo fisso di Visalberghi, fondato proprio sull'evidenza comparativa che eravamo uno degli ultimi paesi rimasti a limitare l'obbligo a otto anni di istruzione.

Il flusso sempre più costante di dati provenienti dalle indagini IEA (*Reading Literacy Study, Civic Education, Computers in Education Study, Pre-Primary Project*) si completò, nei primi anni Novanta, con la pubblicazione di *Education at a Glance*, la raccolta di indicatori dell'istruzione dell'OCSE, che naturalmente fu accolta con soddisfazione da Visalberghi come esempio lampante di strumento informativo per i decisori politici e per gli studiosi in campo educativo. Le cattedre di Pedagogia della Sapienza, con cui avevo proseguito la collaborazione da insegnante comandato, lo fecero subito acquisire alla biblioteca, per farne un punto di riferimento negli studi.

Un'osservazione compiaciuta riguardante la raccolta di indicatori fu che, finalmente, si consideravano i risultati dell'istruzione non solo dal numero dei "pezzi di carta", ovvero del livello di istruzione conseguito, ma anche dall'effettiva preparazione degli studenti, confrontabile proprio grazie alle indagini internazionali. Ma poiché gli esiti dell'istruzione si dispiegano pienamente nel tempo, l'aspirazione era soprattutto quella di capire cosa accadeva dopo la fine della scuola o dell'università.

Per questo considero importante ricordare Visalberghi ripercorrendo, attraverso una rapida storia degli indicatori OCSE, la crescente attenzione verso gli esiti sociali dell'istruzione, per ricordare la particolare spinta scientifica che diede ai giovani studiosi di allora.

Dalla falsa partenza al ritorno inaspettato

La storia degli Indicatori dell'istruzione dell'OCSE si fonda su una preistoria di quasi vent'anni. Era il 1973 quando fu stilato un breve documento (*A Framework for Educational Indicators to Guide Government Decisions*) stilato da un gruppo di lavoro OCSE che prefigurava un sistema di 46 indicatori suddiviso in 6 gruppi per

confrontare il funzionamento dei sistemi di istruzione degli allora 24 paesi membri. Ma non se ne fece nulla, da una parte la crisi economica, soprattutto petrolifera, aveva ridotto i margini di manovra per intervenire sui sistemi di istruzione, quindi i decisori politici diffidavano dal disporre di dati che potessero indurre interventi; dall'altra nel campo della ricerca si preferì indagare l'educazione non tanto basandosi su dati di sistema, ma con micro analisi svolte nelle classi scolastiche, con singoli insegnanti, con pochi allievi.

Il disimpegno dell'OCSE sul fronte della comparazione internazionale non modifica però la visione della IEA, che continua a svolgere studi internazionali sul profitto degli studenti, la *Written Composition* già citata, ma anche le riedizioni delle indagini su Matematica e Scienze (che poi sfoceranno nel TIMSS). Ad ogni pubblicazione dei risultati riemerge l'interesse verso i possibili fattori di sistema che possono portare un miglioramento del sistema di istruzione in termini di risultato finale (il profitto degli studenti), inoltre la disponibilità di molti studi micro permette la realizzazione di ampie meta-analisi che hanno l'obiettivo di capire se esistono fattori generalizzabili per migliorare l'insegnamento. Le maggiori disponibilità economiche, ma anche l'esigenza di non sprecare risorse con scelte di sistema sbagliate o antieconomiche (dalla durata del percorso di studi all'orario scolastico, dall'orario di lavoro degli insegnanti al numero di studenti per classe) fanno riemergere dal cassetto la proposta OCSE di un sistema di indicatori comparabili dell'istruzione. Da ricordare che tra i paesi più colpiti dai dati delle comparazioni IEA ci furono gli Stati Uniti, i cui studenti riportarono spesso risultati imbarazzanti per le aspettative di quella che era la principale potenza economica mondiale.

Nel 1987 a Washington in un incontro OCSE con il Dipartimento dell'Educazione statunitense si decide di ripartire con la creazione di una rete internazionale e un gruppo di esperti per la definizione di un sistema di indicatori dell'istruzione sostenibile, in termini scientifici (disporre di dati attendibili) e in termini politici (disporre di dati utili e informativi). Uno dei principi più importanti emerso nell'incontro di Washington fu l'impegno a lavorare maggiormente sulle differenze che sarebbero emerse dal confronto sugli indicatori, per collegare i dati macro di tipo quantitativo con gli studi esplicativi sul campo.

Il lavoro si rivela molto complesso, i dati da raccogliere sono ampi, molti paesi non sono attrezzati, ci sono sempre dubbi sull'effettiva comparabilità di sistemi molto diversi, ma l'esigenza di confronto riesce a vincere dubbi e cautele e finalmente nel 1992 viene pubblicata la prima edizione di *Education at a Glance*

(OECD, 1992a). Gli indicatori sono 36, suddivisi in tre ambiti: Contesti demografici, economici e sociali; Costi risorse e processi scolastici; Esiti dell'istruzione. Il secondo gruppo è nettamente il meglio rappresentato, con oltre metà degli indicatori, ma qui ci interessa il gruppo sugli esiti dell'istruzione, suddivisi in tre sottogruppi: il livello di istruzione raggiunto, i risultati di apprendimento, lo status post scolastico. Ai pezzi di carta si affiancano quindi i dati sul profitto, nello specifico quelli di matematica prodotti dalla IEA, ma spuntano anche due indicatori sul dopo (R6 *Unemployment and education*, R7 *Earnings and education*), il rapporto fra istruzione e mondo del lavoro, concludendo, sulla base dei dati relativi ai 24 paesi OCSE, che

people with a lower level of educational attainment are more likely to be unemployed than those with a higher level of attainment (OECD, 1992, p.187) e che The average annual earnings from work of individuals tend to increase with educational attainment. This is true for both men and women. Highly educated persons consistently have higher earnings, irrespective of age (OECD, 1992, p.190).

Considerazioni che oggi risultano scontate (anche se periodicamente riemergono nei dibattiti televisivi il mito che sia inutile studiare troppo), ma che allora si dimostravano attraverso la forza dei dati, riguardanti una realtà internazionale.

Da segnalare che la pubblicazione di questa prima edizione degli indicatori è accompagnata da un quadro di riferimento (OECD, 1992b) che rendiconta tutto il lavoro istruttorio svolto dal CERI, con l'obiettivo, costante per l'OCSE, di applicare la massima trasparenza sulle scelte metodologiche e sulle procedure adottate e da un successivo volume (OECD, 1994) con una serie di saggi che riflettono su potenzialità e limiti del neonato sistema di indicatori.

Gli indicatori diventano grandi

Con un salto di 10 anni apriamo l'indice dell'edizione 2002 di *Education at a Glance* (OECD, 2002). Dopo un decennio di assestamento la struttura degli indicatori si stabilizza nella forma tuttora utilizzata, con 4 gruppi (A: Esiti dell'istruzione; B: Risorse umane e finanziarie; C: Accesso e partecipazione all'istruzione; D: Ambiente di apprendimento e organizzazione scolastica). Come si può notare i risultati sono diventati il primo gruppo, rovesciando la visione "logica" del sistema di

istruzione (dall'input all'output, passando per il processo) per un approccio di rilevanza: quello che conta in prima battuta sono i risultati. Questo avviene anche perché è la prima edizione in cui sono considerati i risultati dell'indagine PISA, realizzata nel 2000, ma i cui risultati furono presentati nel dicembre 2001 (OECD, 2001), quindi è evidente lo scopo dell'OCSE di dare assoluta rilevanza alla propria indagine (fino a quel momento i dati sull'apprendimento scolastico provenivano da indagini esterne, principalmente quelle IEA) e nelle edizioni seguenti quasi tutti gli indicatori basati sui risultati di apprendimento saranno legati ai diversi cicli di PISA

Se guardiamo i 14 indicatori del Gruppo A, 4 sono dedicati ai pezzi di carta, 6 ai risultati di apprendimento (tutti su PISA 2000), 4 all'impatto dell'istruzione. Per quest'ultimo aspetto gli esiti sociali dell'istruzione sono ancora considerati in funzione del mondo del lavoro: l'indicatore A11 (OECD, 2002, pp. 110-118) considera il rapporto fra livello di istruzione e occupazione; l'A12 (OECD, 2002, pp. 119-122) che considera le prospettive di anni di studio, e di occupazione/disoccupazione di un quindicenne fino al compimento dei 30 anni; l'A13 (OECD, 2002, pp. 123-134) approfondisce i ritorni finanziari degli investimenti in istruzione, considerando l'impatto dei diversi titoli di studio sia sugli stipendi delle singole persone, sia sui guadagni della collettività, in termini di maggiori introiti fiscali per gli stipendi più alti (naturalmente conseguiti soprattutto dai laureati).

Spicca però l'indicatore A14 (OECD, 2002, pp. 135-139), che considera ancora i vantaggi sociali dell'istruzione, in termini di rapporti fra capitale umano e crescita economica, rilevando che

the evidence suggests that investment in education may have beneficial external effects that make social returns to schooling greater than private returns, although improvements to education systems may take time to make significant impacts on average skills in the labour force, especially in ageing populations (OECD, 2002, p. 135).

Quindi gli investimenti educativi sono convenienti per la collettività più che per il singolo, ma richiedono molta pazienza da parte di chi investe, e quindi si rinnova l'esortazione a investire, perché i dati confermano la convenienza nel lungo periodo:

public expenditure on health, education and research clearly help to sustain living standards in the long term, and social transfers help to meet social goals, but these must all be financed (OECD, 2002, p. 135).

Si potrebbe anche osservare che le accuse recenti all'OCSE di avere una visione puramente economicista dell'istruzione risultino assolutamente fondate, ed in effetti è così, ma certo non si può dire che si tratti di trame oscure perseguite da opachi gruppi di potere: le ricerche e le considerazioni degli analisti dell'OCSE sono pubbliche, gratuite (*Education at a Glance* è sempre liberamente scaricabile dalla rete) e trasparenti, quindi criticabilissime, ma ricordando che l'OCSE è pur sempre un'organizzazione finalizzata alla Cooperazione e allo Sviluppo Economico, formata da paesi sovrani che ai diversi tavoli possono, oltre che sedersi, alzare la voce e chiedere conto ai tecnici che lavorano per fornire informazioni e dati utili a costruire politiche nazionali e internazionali.

In conclusione a distanza di 10 anni i tre aspetti che riguardano i risultati dell'istruzione sono confermati e sostanzialmente riequilibrati, con una minore rilevanza attribuita alle analisi basate sui semplici pezzi di carta e una visione più sociale degli esiti a distanza.

L'istruzione può cambiare la vita delle persone

Col succedersi delle edizioni di *Education at a Glance* gli indicatori riguardanti gli esiti sociali trovano sempre più spazio. Nel 2009 (OECD, 2009) sono ben 4 su 9, sempre nel gruppo A. Appare però per la prima volta un nuovo indicatore, che segue quelli tradizionali sul rapporto istruzione e mondo del lavoro: l'indicatore A9 *What are the social outcomes of education?* (dal 2007 i titoli degli indicatori sono formulati come domande, a cui si cerca di rispondere con i dati), che per la prima volta cerca di collegare i livelli di istruzione con il benessere personale, rappresentato da diversi aspetti. Vengono considerati i dati provenienti da diverse indagini svolte fra il 2003 e il 2006 (fra queste l'indagine OCSE *ALL Adult Literacy and Lifeskills Survey*, OECD, 2009, p. 170) per cui le considerazioni derivate vanno lette con molta cautela, ma il CERI considera giunto il momento di aprire un nuovo fronte circa gli esiti dell'istruzione, e lo fa con i dati disponibili, auspicando un maggiore interesse a raccogliarli fra i paesi membri.

Quali aspetti sono considerati fra gli esiti sociali dell'istruzione?

L'autovalutazione della salute, l'interesse alla partecipazione politica, la fiducia negli altri. Si tratta di temi ampiamente presenti in precedenza in altri campi di studio, ma è significativo che l'OCSE, per la prima volta, li metta sullo stesso piano del numero dei laureati o delle performance in matematica. Nonostante le cautele gli esiti dei confronti, fra paesi e fra i diversi livelli di istruzione, sono più che evidenti:

Educational attainment is positively associated with self-reported health, political interest and interpersonal trust. That is, adults who have higher levels of educational attainment are generally more likely than those with lower levels of attainment to report that their health is at least "good", are at least fairly interested in politics, and believe most people try to be fair (OECD, 2009, p. 171).

Ci sono naturalmente delle differenze, per esempio nella sensazione di buona salute incide soprattutto il passaggio dalla licenza al diploma, mentre per gli spetti politici e la fiducia nel prossimo è la laurea a fare la differenza. Viene comunque ricordato che si tratta di correlazioni complesse da definire, che interferiscono per esempio con altre variabili, quali l'età, il genere e il livello di benessere economico delle persone, ma gli effetti sociali dell'istruzione sono confermati, anche perché a loro volta altri indicatori ci dicono già da tempo che queste altre variabili sono collegate al livello di istruzione.

L'indicatore A9 viene confermato anche nell'edizione successiva (OECD, 2010a, p. 152), con un importante riallineamento dei dati al 2008, quindi simile alla maggior parte degli indicatori. L'impegno dell'OCSE ad approfondire il tema degli esiti sociali dell'istruzione è anche testimoniato da una pubblicazione specifica che esce proprio nello stesso anno, da cui è interessante citare uno dei principi più evidenti scaturiti dall'analisi degli indicatori:

Education empowers individuals by increasing their knowledge and their cognitive, social and emotional skills, as well as improving habits, values and attitudes towards healthy lifestyles and active citizenship (OECD, 2010b, p. 12).

Quindi il ruolo sociale di decisori politici, insegnanti e dirigenti è essenziale.

Con il passare delle edizioni l'indicatore riguardante gli esiti sociali dell'istruzione si articola sempre di più, prendendo in esame nuovi aspetti e ritornando periodicamente su quelli ormai divenuti tradizionali. Nel 2011 (OECD, 2011, p. 192) vengono considerati la partecipazione al voto, l'attività di volonta-

riato e in generale la soddisfazione di vita. Nel 2012 si aggiunge l'aspettativa di vita e per gli aspetti legati alla cittadinanza vengono anche considerati i dati provenienti dall'indagine ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) appena pubblicati. Da questa edizione è interessante riportare un capoverso in cui si rende omaggio ai veri scopritori degli esiti sociali dell'istruzione:

The idea that education produces social benefits is not new. Early philosophers such as Aristotle and Plato pointed out that education is central to the well-being of society. Most if not all policy makers, school administrators, teachers and parents are aware of the wider benefits of learning. Over the last several decades, social science research has consistently pointed out the correlation between higher levels of education among individuals and better health conditions, lower incidence of criminal activity, and higher levels of societal engagement. More recently, researchers have started to present evidence suggesting the causal effects of education on diverse social outcomes (OECD, 2012, p. 203).

Lo spazio non permette di entrare nel dettaglio delle successive edizioni di *Education at a Glance*, ma è evidente come ormai gli esiti sociali dell'istruzione siano diventati una presenza fissa fra gli indicatori OCSE.

Conclusioni

L'OCSE continua ad arricchire il quadro dei dati disponibili, sfruttando sempre meglio anche le indagini comparative prodotte in casa, come PIAAC e PISA.

I dati di PIAAC hanno permesso per esempio di capire che gli esiti sociali si collegano non solo con il livello di istruzione, ma anche con i livelli di *literacy* in lettura, (OECD, 2015 pp. 152-153), aprendo un nuovo campo di indagine, che per esempio considera le differenze marcate esistenti fra i diversi paesi (Borgonovi & Pokropek, 2016).

Per PISA basta ricordare l'ambito di *Financial Literacy*, esaminato nei cicli 2012 e 2015 (INVALSI, 2017), in cui proprio gli studenti italiani hanno mostrato forti lacune nella competenza finanziaria, facendo temere gli analisti della Banca d'Italia (Montanaro & Romagnoli, 2016) circa il loro futuro come cittadini alle prese con strumenti finanziari e con un mercato dei beni sempre più difficile da seguire, in modo consapevole e informato, per un consumatore.

In conclusione l'ultima edizione di *Education at a Glance* ha ribadito, sempre in

modo più dettagliato, che migliorare il proprio livello di istruzione conviene, perché: ci sono maggiori probabilità di entrare, e rimanere, nel mercato del lavoro (indicatore A5, OECD, 2017, p.88): ci sono migliori probabilità di maggior guadagno rispetto ai coetanei che smettono di studiare prima (con ancora purtroppo rilevanti differenze di genere, indicatore A6, OECD, 2017, p.104); l'investimento in istruzione, in termini di costi diretti e mancati guadagni, è ampiamente ripagato nel corso della carriera lavorativa (anche se con differenze rilevanti fra i paesi, indicatore A7, OECD, 2017, p.118); si vive meglio (anche per quanto riguarda la minore probabilità di cadere in depressione, indicatore A8, OECD, 2017, p.136).

Le cose potrebbero però cominciare a cambiare con la possibile saturazione dei titoli di studio più elevati, cosa che comincia a verificarsi in alcuni paesi, dove le nuove generazioni faticano a superare il livello di istruzione delle precedenti. Questa possibile inversione della mobilità intergenerazionale dal punto di vista dell'istruzione è comunque già tenuta sotto controllo dall'OCSE (OECD, 2015, p.78) tramite l'indagine PIAAC. Si tratta ancora una volta di un nuovo campo di indagine, per capire i possibili pericoli circa gli esiti sociali dell'istruzione.

Visalberghi non poteva prevedere che si sarebbe arrivati in così breve tempo a studiare, in un'ottica comparativa internazionale, il rapporto fra il livello di istruzione e la depressione, ma aveva ben chiaro che considerare il successo scolastico solo in termini di pezzi di carta era segno di scarsa lungimiranza, sia per chi l'istruzione la vive giorno per giorno, gli insegnanti e gli studenti, sia per chi la studia e cerca di capire come migliorarla.

Che, se questa è la situazione di fondo, la "corsa al pezzo di carta" finisca col costituire un aspetto tanto mortificante quanto ineliminabile dell'atmosfera scolastica, non è cosa che possa meravigliare nessuno. Ma per il fatto stesso che si tratta di un fenomeno non superficiale, bisogna guardarsi dall'illusione che a migliorare l'atmosfera scolastica basti introdurvi un po' di spirito sociale, nella forma del "lavoro a squadre" o promuovendovi altri modi di collaborazione. (Visalberghi, 1955, p. 33).

Anche nella ricerca educativa non basta scimmiettare la ricerca sociale, o accontentarsi dei grandi dati forniti dagli indicatori. Di fronte alle evidenze comparative Visalberghi spingeva a entrare nei fenomeni, a entrare nelle scuole, dove i pezzi di carta possono essere i punti di partenza, ma poi ci sono le prove cognitive per capire fin dove è arrivato l'apprendimento, e i questionari per interpretare i dati partendo da alcune ipotesi di ricerca, di ricerca educativa, che deve avere

sempre lo scopo finale di migliorare i diversi aspetti dell'istruzione.

I risultati delle singole rilevazioni o "misurazioni" non hanno significato che nell'ambito di ipotesi interpretative già orientate a migliorare la situazione, oppure, più tardi, come convalida di quelle ipotesi ed evidenza fornita alla formulazione di un "impegnativo giudizio" (Visalberghi, 1955, p. 96).

Bibliografia

- Borgonovi F, Pokropek A. (2016), Education And Self-Reported Health: Evidence From 23 Countries On The Role Of Years Of Schooling, *Cognitive Skills And Social Capital*. Plos One 11(2)
- Bottani N. (1990), The Background Of The Ceri/Oecd Project On International Educational Indicators. *International Journal Of Educational Research*, 14-4, Pp. 335-342
- Bottani N., Tuijnman A. (1994). International Education Indicators: Framework, Development And Interpretation. In Ceri-Oecd, *Making Education Count. Developing And Using International Indicators*. Paris: Oecd Publishing. 21:35 (Ed.It. Valutare L'insegnamento, Roma, Armando Editore, 1994, 27:42.)
- Ceri-Oecd (1994), *Making Education Count. Developing And Using In-Ternational Indicators*. Paris: Oecd Publishing. (Ed.It. Valutare l'insegnamento, Roma, Armando Editore, 1994)
- Invalsi (2017). *Indagine Ocse Pisa 2015: I Risultati degli studenti italiani in Financial Literacy*. Roma: Invalsi.
- Montanaro P., Romagnoli A. (2016), La Financial Literacy in Pisa 2012: un'analisi dei Risultati e il ruolo delle famiglie in Italia, *Questioni di Economia e Finanza* n. 335, Roma, Banca d'Italia.
- Oecd (1992a). *Education At A Glance Oecd Indicators. Regards sur l'éducation les indicateurs de l'Ocde*. Paris: Oecd Publishing.
- Oecd (1992b). *The Oecd International Education Indicators: A Framework For Analysis*. Paris: Oecd Publishing.
- Oecd (2001). *Knowledge And Skills For Life. First Results From Pisa 2000*. Paris: Oecd Publishing.
- Oecd (2002). *Education at a Glance Oecd Indicators 2002*. Paris: Oecd Publishing.
- Oecd (2009). *Education at a Glance Oecd Indicators 2009*. Paris: Oecd Publishing.

- Oecd (2010a). *Education at a Glance Oecd Indicators 2010*. Paris: Oecd Publishing.
- Oecd (2010b). *Improving Health And Social Cohesion Through Education*. Paris: Oecd Publishing.
- Oecd (2011). *Education at a Glance Oecd Indicators 2011*. Paris: Oecd Publishing.
- Oecd (2012). *Education at a Glance Oecd Indicators 2012*. Paris: Oecd Publishing.
- Oecd (2015). *Education at a Glance Oecd Indicators 2015*. Paris: Oecd Publishing.
- Oecd (2017). *Education at a Glance Oecd Indicators 2017*. Paris: Oecd Publishing.
- Visalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Milano: Edizioni di Comunità.

Sulla costruzione collaborativa a scuola di dispositivi valutativi

Guido Benvenuto

Troppo spesso, e non solo in contesti nazionali, il problema precipuo della riflessione docimologica è quello dell'arbitrarietà o soggettività delle valutazioni scolastiche. Ma sarebbe estremamente semplice consegnare le responsabilità alle naturali e ovvie differenze tra modelli di insegnamento che i singoli docenti hanno interiorizzato o consolidato in fase di formazione o di esperienza professionale. O magari addurre colpe alla scarsa collegialità che nelle strutture scolastiche diventa ostacolo in molti casi, e alibi in altri, per mantenere atteggiamenti e comportamenti soggettivistici, o ancora più alla diversità delle discipline che richiedono apprendimenti specifici e modalità di studio dissimili. La sostanza è che molto spesso la soggettività nelle valutazioni scolastiche deriva dalla difficoltà di individuare chiaramente e analiticamente i traguardi formativi, di condividerli a differenti livelli dell'organizzazione didattica e rispetto a finalità comuni. E ciò spiegherebbe le differenti finalità o orientamenti nella valutazione e di conseguenza i metodi, i criteri nell'attribuzione di voti e modalità valutative.

La variabilità nell'uso dei formati valutativi, vale a dire le diverse modalità attraverso le quali si giunge a mettere voti, attribuire livelli, esprimere giudizi o valutazioni complessive, deriva consequenzialmente dai diversi pesi attribuiti alle finalità valutative. Chi privilegia le prove scritte, chi domande, colloqui, test, o l'osservazione in contesti laboratoriali, prove pratiche, dimostrazioni, e quant'altro. Insomma, la valutazione può e deve essere differenziata per contesti, per finalità, per momenti della didattica e per modalità. E la questione della soggettività, o arbitrarietà si presenta prepotentemente allorché le diverse valutazioni devono convergere in valutazioni collegiali, come scrutini o pagelle, o formati comuni, come prove e o esami, e ancor più oggi in profili valutativi o certificazione

di competenze trasversali. In questi momenti di collegialità si "scopre" che le differenti modalità e finalità valutative difficilmente si ricompongono in scale e modelli comuni e anche quando si concordano i criteri e le modalità rimangono buone dosi di interpretazione e derive soggettivistiche. Che fare?

Pur facendo riferimento ai molti contributi che negli anni hanno portato la riflessione docimologica ad analizzare nello specifico le diverse condizioni e variabili da considerare (Gattullo, 1968; De Landsheere, 1973; Vertecchi, 1976; Giovannini, 1988, 1994, 1995; Domenici, 1991, 1993; Santelli Beccegato, Varisco, 2000; Coggi, Notti, 2002; Benvenuto, 2003; Lichtner, 2004; Benvenuto, 2008; Castoldi, 2009; Melchiori, 2009) si vogliono qui riprendere alcune considerazioni di uno studioso, Aldo Visalberghi, primo tra pochi a considerare le due componenti della valutazione, funzione e formati, come strettamente legate al tema della collegialità e collaborazione nelle valutazioni scolastiche.

1. I formati valutativi seguono la funzione valutativa

Solo considerando la stretta connessione tra forma e funzione, così come in molti altri campi del sapere, è possibile riconsiderare molte delle questioni relative alla validità delle attività valutative nella scuola, e oltre. L'assunto di molti pedagogisti che si sono occupati di questioni docimologiche, e quindi di valutazioni in campo scolastico, dichiara che le valutazioni a scuola sono influenzate da una molteplicità di dimensioni: disciplinari (materie), organizzative (contesti e didattiche), personali (preparazione, esperienze, caratteristiche individuali). Per contenere e contrastare le diverse forme di distorsione e arbitrarietà occorre quindi distinguere in primo luogo le differenti funzioni e quindi fasi della valutazione, individuando di conseguenza gli strumenti e/o formati valutativi più idonei e mirati. È questa la regola aurea della docimologia, che un allievo di Visalberghi, Gaetano Domenici (1993: p. 62), ha così sintetizzato: "per ogni funzione e obiettivo specifico della valutazione va impiegato uno strumento di verifica omologo e congruente con quella funzione e con quell'obiettivo".

Le prove di verifica possono quindi essere di diverso tipo e assolvere funzioni diverse, anche a seconda dei tempi della didattica. In estrema sintesi, le verifiche servono fondamentalmente a rilevare e regolare i processi di apprendimento degli studenti. E Visalberghi ha ben argomentato la questione, mettendo in chiaro

quanto le due funzioni, quella misurativa e quella valutativa debbano essere finemente intrecciate.

La parola «misura» ha due significati principali, che non sono scollegati come taluni aspetti della vita moderna potrebbero far temere. Non c'è nessuna ragione di fondo per cui la «misura» intesa come operazione di conteggio o confronto non debba accompagnarsi con la «misura» intesa come abito di equilibrio e discrezione. (Visalberghi, 1955, p.11)

Tale intreccio, tra misura quantitativa e giudizio equilibrato, è presentato come una dialettica tra fasi indispensabili, che giungono a formulare veri e propri "giudizi educativi". Quando negli anni '50 Visalberghi pubblicò il testo *Misurazione e Valutazione nel processo educativo*, aveva ben chiaro che discutendo dell'introduzione del *testing* nelle scuole italiane non si stava solo discutendo di formule tecnicistiche e strumentali, provenienti dalla tradizione statunitense, ma di una concezione più ampia della funzione valutativa.

Noi dobbiamo domandarci non già quali tipi di prove siano più «calde» ed umane, ma quali tipi di prove servano meglio ai fini di un giudizio impegnativo e motivato ricco di conseguenze pratiche importanti, e che deve perciò essere giusto ed obiettivo quant'è possibile. (Visalberghi, 1955, p.16)

Ed allora diventa chiaro come la dialettica tra forme e funzioni sposti l'attenzione sulla funzione valutativa come espressione di giudizi orientanti, da intendere come veri e propri "programmi di azione".

[...] i risultati delle singole rilevazioni o «misurazioni» non hanno significato che nell'ambito di ipotesi interpretative già orientate a migliorare la situazione, oppure, più tardi, come convalida di ipotesi di quelle ipotesi, ed evidenza fornita alla formulazione di un impegnativo giudizio. Scritti o meno che siano i giudizi che un insegnante formula durante l'anno sul conto degli allievi, sono cosa seria solo se comportano l'indicazione dell'opera educativa, sempre in qualche misura individualizzata, di cui ogni allievo ha bisogno per il suo ulteriore progresso. (Visalberghi, 1955, p.96)

La valutazione formativa è la vera funzione a cui tendere, anche attraverso fasi di misurazione e quantificazione degli apprendimenti con strumenti di natura "oggettiva", sia a livello di singolo insegnante, sia con modalità di riscontro collegiale e condiviso, tra docenti e con gli studenti. Il momento del riscontro, della verifica, dell'evidenza che inseguiamo attraverso una pluralità di formati valutati-

vi, di prove, di modalità di accertamento, deve essere guidato proprio da processi valutativi, di giudizio nell'apprestamento mirato di quegli strumenti. Come impostare la verifica, come gestire l'esame, come formulare le domande, come organizzare la prova, come utilizzare i criteri? Tutte questioni da risolvere tenendo in vista la finalità (funzione) valutativa. E in ogni caso i risultati stessi devono portare a quella funzione che ha guidato l'apprestamento della fase di rilevazione. Misurazione e valutazione si saldano circolarmente e rimandano alle distinte ma collegate funzioni sommativa e formativa della valutazione (Scriven, 1967; Vertecchi, 1976; Bondioli, Ferrari, 2000).

Ma la valutazione non interviene soltanto dopo l'impiego dei tests, interviene anche prima, cioè nella fase del loro apprestamento. Si tratti di semplici prove oggettive di classe o di prove oggettive tipo, tutto il loro valore (più esattamente, la loro «validità») deriva dal modo in cui si è valutata l'importanza delle nozioni da richiedere, degli abiti intellettuali da saggiare. Per le prove tipo, non ci si accontenta molte volte del giudizio diretto dei competenti, ma si tenta di determinarne la «validità» studiando la loro correlazione con criteri opportunamente scelti. Si tratta allora di valutare questi criteri. In certi casi, come vedremo, i criteri sono costituiti da medie fra i risultati di un gran numero di prove scritte di tipo comune, scelte con speciale accuratezza e corrette con eccezionale attenzione ed impegno. Le capacità valutative di decine di specialisti servono da fondamento alla validità del test. Ma il test come tale non valuta più, misura. Esso rappresenta un momento intermedio, di pura misurazione, inserito fra serie complesse di atti valutativi. Ciò che nelle prove tradizionali è fuso assieme, e talvolta confuso, nella pratica del testing viene accuratamente distinto. Nonché sopprimere la valutazione, la misurazione nasce dalla valutazione e nella valutazione confluisce. Essa mantiene però una provvisoria, ma nettissima autonomia, che le permette di raggiungere, come vedremo, una precisione ed un'attendibilità altrimenti impossibili. (Visalberghi, 1955, pp. 17-18)

Quando si procede alla predisposizione di strumenti e formati valutativi è necessario fare riferimento a processi rigorosi e suscettibili di controllo della validità, cioè di coerenza con le finalità valutative, e dell'affidabilità, cioè di massima precisione "oggettiva" o "intersoggettiva" negli accertamenti, a garanzia proprio della loro funzione valutativa. Ecco che il piano si sposta sulla necessità di controllare i processi di produzione e utilizzazione dei diversi strumenti adottati per la valutazione scolastica.

2. I formati valutativi come processo di co-costruzione esperta

[...] è appena il caso di dichiarare esplicitamente che per noi la costruzione di prove oggettive deve essere opera precipua di educatori e specialisti della materia saggiata, con la consulenza di psicopedagogisti, e non un compito affidato prevalentemente a quest'ultimi. (Visalberghi, 1955, p.91)

Il discorso sulla predisposizione delle forme della valutazione ci riporta alla questione della soggettività nelle scelte dei formati e dei criteri. In fondo tutta la docimologia classica si è preoccupata di contrastare la deriva soggettivistica, che lascia al singolo la responsabilità della predisposizione delle modalità di accertamento, della loro pianificazione, gestione, analisi e interpretazione valutativa. Visalberghi, nello scritto da cui è tratta la citazione d'esordio di paragrafo, solleva la questione della competenze e della professionalità di chi si appresta a compiere valutazioni scolastiche, a incominciare dalla costruzione di prove oggettive. Se si può parlare di oggettività nelle verifiche scolastiche, allora quella più sostenibile, e il discorso rimane valido a distanza di sessanta anni, rimanda all'accordo tra esperti, tra "specialisti della materia saggiata, con la consulenza di psicopedagogisti". Se è vero che nella scuola di oggi permangono le condizioni di prassi valutative troppo spesso condotte a livello individuale e non sempre integrate in piani condivisi collegialmente, occorre sviluppare e incrementare gli spazi e le modalità di lavoro collaborativo tra insegnanti e esperti docimologici.

Le scuole, negli anni, e con i cambiamenti delle strutture organizzative e modalità di insegnamento hanno sviluppato diversi contesti più propizi al lavoro collegiale e co-costruttivo. Penso alla funzione dei dipartimenti disciplinari, alle esperienze di prove comuni e di curriculum verticale, che in questi ultimi anni sono diventati luoghi di incontro e di negoziazione, anche se spesso parziale e difficoltosa, ma innegabilmente la strada da allargare per una maggiore condivisione di strumenti, criteri, prassi valutative. Le stesse istituzioni scolastiche, con la progressiva razionalizzazione e dimensionamento che l'autonomia scolastica ha comportato, hanno visto nascere prima gli istituti comprensivi (comprensivi le scuole materna, elementare e media come si chiamavano nel 1994, oggi comprendenti istituzioni scolastiche dalla infanzia alla secondaria di primo grado), successivamente gli istituti di istruzione secondaria superiore (comprensivi vari tipi di scuole superiori: licei, istituti tecnici, istituti professionali). Spesso però l'accorpamento e la crescita dimensionale degli istituti, se da un lato ha richiesto sempre più di concordare e predisporre piani comuni, anche dal punto di vista

valutativo, ha dall'altro aumentato le difficoltà nella gestione delle prassi valutative e quindi favorito la relativa autoreferenzialità. La scuola degli anni '60, che Visalberghi studia e analizza, per rilanciare le dimensioni della co-costruzione e collegialità, è una scuola che si interroga sul tasso di soggettività presente nella valutazione scolastica. La prospettiva oggi di una costruzione collaborativa a scuola di dispositivi valutativi, di una collegialità nella predisposizione, gestione e controllo dei processi valutativi, è ancora quella di offrire un piano di riflessione e negoziazione non solo sugli strumenti, ma sui processi stessi impliciti negli atti valutativi.

Personalmente ho visto funzionare veramente bene solo un altro tipo di soluzione, quella della cooperazione degli insegnanti fra di loro, cioè degli insegnanti che si organizzano, che scambiano esperienze e «prodotti», che anche tentano di ottenere, spesso con successo, la collaborazione dall'esterno, da parte di specialisti, ma che sostanzialmente impostano e realizzano tutto ciò essi stessi. (Visalberghi, 1965).

Visalberghi si era già pronunciato sulla necessità che gli educatori dovessero possedere, al pari degli psicologi, di competenze specifiche per la preparazione di strumenti di verifica scolastica, senza dimenticare di richiamare la loro centralità “pedagogica”.

L'analogia tra tests psicologici e tests di profitto è meno significativa di quel che si crede: questi ultimi sono strumenti pedagogici («strumenti di lavoro rigorosamente pedagogici») li qualifica il De-croly) il cui apprestamento e il cui impiego vanno riservati, di norma, agli educatori forniti della necessaria competenza. (Visalberghi, 1955, p.13)

In effetti la costruzione di valide ed affidabili prove di verifica non è operazione semplicissima. E qui non parliamo più soltanto del *testing*, ma allarghiamo il discorso anche alle prove semi-strutturate e ai diversi dispositivi che possono essere utilizzati per accertare apprendimenti nelle diverse accezioni di conoscenze, abilità e competenze. Predisporre una varietà di formati valutativi richiede che gli educatori, gli insegnanti oltre alla competenza relativa al campo conoscitivo (disciplina, area di contenuti o di conoscenze, settore o campo specifico) su cui verte la modalità di accertamento, dispongano di competenze di ordine metodologico e alcune nozioni di ordine metrico-statistico.

Le sottolineature di Visalberghi sulle competenze anche interdisciplinari che l'allestimento di formati valutativi richiede, spinge la riflessione sulla difficoltà che queste competenze siano facilmente disponibili tra i docenti e soprattutto a livello individuale o di singola istituzione. Solo la collaborazione di diverse figure professionali, in un lavoro d'équipe, permette di passare dalla predisposizione di prove di classe a prove standardizzate, o almeno comuni. Le difficoltà nella compresenza di tali competenze professionali nella scuola e la crescente attenzione a livello nazionale e internazionale sui livelli di apprendimento disciplinare e di competenze trasversali hanno, nel corso degli anni, portato alla distinzione tra autovalutazione scolastica, e valutazione di sistema, tra valutazione interna e valutazione esterna. La prima, l'autovalutazione, gestita dalle risorse scolastiche, nei modi e nelle forme di massima condivisione tra le strutture e figure interne all'istituzione; la seconda, la valutazione esterna, a carico di istituzioni centrali e a livello nazionale (cfr. Invalsi).

...è appena il caso di dichiarare esplicitamente che per noi la costruzione di prove oggettive deve essere opera precipua di educatori e specialisti della materia saggiata, con la consulenza di psicopedagogisti, e non un compito affidato prevalentemente a quest'ultimi. Coloro che, come il Mialaret, propendono per questa seconda opinione, non si sono neppure posti il problema dei tests interpretativi come distinti da quelli puramente nozionistici, perché non considerano che un uso eccezionale dei tests di profitto, a fini sperimentali, e non rilevano l'utilità delle prove di classe, mostrando di apprezzare soltanto le prove tipo, tests «standardizzati». (Visalberghi, 1955, p.91).

E oggi, in questa cornice di ampliamento di strutture e di livelli di valutazione, riprendere le parole scritte negli anni '50, aiuta a comprendere la complessità del problema e pone ancora in più in risalto la necessità di tenere distinte, ma comunicanti, le due dimensioni della valutazione di sistema, quella interna e quella esterna. Al tempo stesso, la necessità di competenze specifiche e della loro integrazione al fine di valutazioni serie e rigorose in contesti di istruzione e di educazione, mette in guardia dall'improvvisazione e scarsa professionalità. Ancora una volta Visalberghi illumina la questione, sottolineando quanto accanto alle professionalità richieste, alla raffinata capacità di misurare determinati elementi e dimensioni dell'apprendimento, l'impegnarsi a costruire prove di verifica collegialmente comporta una crescita docimologica da parte dei docenti, e quindi ha un'enorme valenza formativa per la loro professionalità. Quindi non delegare completamente gli specialisti del settore alla costruzione e utilizzazione di test o for-

me di verifica sommativa da utilizzare su gruppi di studenti, ma cimentarsi periodicamente e sistematicamente nella costruzione di test di classe. Altri obiettivi e procedure, ovviamente, si potranno gli istituti preposti, i centri di ricerca e gli specialisti del settore, nel costruire e utilizzare formati valutativi per ampie indagini nazionali e internazionali e a livello campionario.

Le prove di verifica possono e devono quindi sondare differientemente. Quel che importa è che esse siano ben fatte, nel rispetto di criteri docimologici ma al contempo che siano motivanti e stimolanti. Che mettano alla prova seriamente, impegnando gli studenti nella soluzione di problemi e non improntate al nozionismo e al conformismo.

I controlli statistici non rendono intelligente una prova oggettiva che già non lo sia, mentre una prova intelligente ha una sua validità anche senza aver subito collaudi statistici; e soprattutto una prova impostata in modo larvamente tendenzioso costituisce, anche se dotata di ottime qualità statistiche, un invito al conformismo non meno grave di quello che può venire da certe interrogazioni orali. Però i tests sono pubblici e aperti alla critica; quando gli insegnanti abbiano iniziato a far uso di prove di classe, e si siano impraticiti delle tecniche del testing, le prove tipo diverranno un'esigenza sentita e verranno elaborate da gruppi di docenti, e comunque avranno il successo che una competenza abbastanza diffusa crederà di assicurar loro. Il conformismo non potrà trincerarsi dietro una tecnica ai più ignota, ma dovrà mettere le carte in tavola, se ne avrà la forza. Nel qual caso altro lamento sarà da levare, che quello contro i nuovi sistemi di accertamento del profitto.

La tecnica del testing, come già accaduto per altre tecniche educative (per esempio per quelle Freinet), dovrebbe dunque costituire uno stimolo in senso collaborativo e sociale, non solo, nei modi già largamente indicati, rispetto al lavoro scolastico degli allievi, ma anche per quanto concerne i docenti, oggi così isolati e scarsamente comunicativi rispetto a quella che è la sostanza del loro insegnamento. Obiettivi e metodi sono indissolubilmente legati, perciò discutere degli «obiettivi» ai quali una prova oggettiva deve riferirsi significa affrontare in pieno e nel modo più impegnativo una vasta problematica educativo-culturale. (Visalberghi, 1955, p.91-92)

Questo stimolo in senso collaborativo e sociale deve portare a forme collaborative tra docenti ma anche con studenti. La collaborazione tra docenti nella costruzione di prove comuni è la necessaria modalità per condividere non solo gli obiettivi, ma anche gli strumenti delle verifiche. Un vantaggio ulteriore consisterebbe nella condivisione di tempi ed energie per la costruzione di un alto numero di quesiti oggettivi.

La collaborazione tra docente e studenti o tra studenti nella costruzione o revisione di prove oggettive è invece un'ulteriore formidabile strumento formativo. Ci si trova a interrogarsi sul che cosa sottoporre a domanda, sul come fare le domande, sul peso da assegnare nelle correzioni. In questo modo si riflette sullo studio e sulle discipline, per individuare ciò che si può ritenere essenziale e come verificarlo senza ambiguità. Il piano della collegialità e della collaborazione, oltre a favorire la diffusione e condivisione di una cultura della valutazione, avrebbe il non secondario fine di corresponsabilizzare gli studenti sul piano della valutazione, puntando all'equità e trasparenza delle procedure valutative.

In tal modo il discorso docimologico abbraccia la dimensione e prospettiva della valutazione come atto di responsabilità professionale (individuale e collegiale). Il docente riflessivo, nelle sue funzioni valutative, si trova a esplicitare e comunicare:

- le finalità didattiche e lo sfondo culturale entro cui si collocano le verifiche;
- i processi di costruzione e validazione degli strumenti valutativi evitando autoreferenzialità e distorsioni;
- le riflessioni sulle didattiche e sui curricoli in ottica di collegialità;
- i processi di condivisione istituzionale.

Si può qui ricordare come a distanza di circa dieci anni dal testo di Visalberghi il collega e studioso Gattullo riprende la questione della cultura della valutazione come pratica collaborativo-sociale nel celebre testo *Didattica e Docimologia* (1968, cfr. pp. 448-450). I punti qualificanti della collaborazione pongono i docenti in un dialogo all'interno dei consigli di classe, nell'identificazione e formulazione degli scopi educativi comuni (comunicazione vicendevole dei risultati dei controlli compiuti); d'altro canto nella pianificazione della distribuzione dei controlli all'interno dell'anno scolastico; e anche a livello di classi parallele, allorché insegnanti della stessa disciplina sono coinvolti nella stesura e correzione delle prove oggettive, nell'utilizzare metri uniformi di valutazione, nella formulazione di giudizi conclusivi, sia nel confronto e riferimento tra docenti disciplinari, sia a distanza di tempo.

Collaborazione e condivisione diventano le parole d'ordine per intraprendere percorsi formativi che portino gli insegnanti a costruire una maggiore e più qualificata competenza docimologica, vale dire una consapevolezza delle differenti forme della valutazione scolastica, una disposizione al lavoro di gruppo sia a livello di gruppi disciplinari, sia multidisciplinari, accanto a una riflessione episte-

mologica sulle funzioni e piani della valutazione. In una scuola di terzo millennio, che punta sempre più a difendere principi di inclusione e di equità nel sistema di istruzione, migliorare la pratica collaborativo-sociale, soprattutto sul piano della valutazione degli apprendimenti, deve essere sempre più obiettivo da collocare al centro della formazione degli insegnanti, sia iniziale, sia in servizio.

3. Un esempio di condivisione di pratiche valutative nella formazione iniziale di insegnanti: una risorsa Web per condividere i formati e i piani della verifica scolastica

I continui cambiamenti nelle normative concernenti la valutazione, le diverse dinamiche messe in atto dall'autonomia istituzionale scolastica e la dimensione della formazione continua richiesta per e dagli insegnanti, ha spinto alla predisposizione di un portale interamente dedicato alla fruizione di risorse per la valutazione scolastica (<http://www.progettovalutazione.org/asp/home.asp>; Benvenuto 2014; Benvenuto, Ferrante, Santilli, 2014; Benvenuto, Montebello, 2016; Benvenuto, Sabella, 2016)¹. Soprattutto riprendendo la riflessione di Visalberghi sulla condivisione di strumenti valutativi a fini formativi, sottolineando quanto l'importanza delle costruzioni di prove di verifiche comporti una notevole crescita docimologica da parte dei docenti, e quindi ha un enorme valenza formativa per la loro professionalità.

Il portale, interamente dedicato alla fruizione di risorse per la valutazione scolastica, è stato pensato per docenti di scuola, nonché per responsabili di funzioni valutative nei diversi percorsi formativi, per: a) progettare prove di verifica del/per l'apprendimento; b) approfondire metodologie e tecniche attraverso la condivisione di indicazioni e materiali sulla valutazione scolastica; c) dialogare su tematiche valutative nell'ottica di una maggiore condivisione con i colleghi ma

¹ Gli autori di questo portale, muovendosi in ambiti disciplinari e professionali distinti, hanno cercato di mettere a punto un dispositivo che tenesse conto proprio della necessaria prospettiva interdisciplinare che la tematica della valutazione scolastica richiede: Guido Benvenuto (competenze metodologiche e didattiche nel campo della docimologia), Riccardo Santilli (competenze nel settore dell'*eLearning* e dell'*Instructional Design*), Stefano Ferrante (competenze nella progettazione di software e tecnologie per la formazione *online*).

anche con gli studenti (forum); d) collaborare nella costruzione di item di valutazione, valorizzando i contributi del gruppo; e) produrre le prove comuni via web.

All'interno del portale dedicato al Progetto Valutazione, si offre una specifica Piattaforma Web 2.0, con uno specifico applicativo PRO.V.A. (Progettazione/PROduzione di prove di Verifica del/per l'Apprendimento). L'applicativo è utile per l'ideazione e la realizzazione di prove di singoli docenti, ma anche per gruppi di docenti che vogliono realizzare collegialmente i loro formati valutativi. La progettazione guidata con modelli semplici (template) che guidano il docente nella realizzazione delle differenti prove e quesiti, offrendo la possibilità di scegliere tra diversi formati valutativi (Vero/Falso, Scelta Multipla, Risposta multipla, Graduatoria, Corrispondenza, Risposta singola, Trattazione sintetica, Cloze) di natura "oggettiva" e 2 differenti modelli di scale per la costruzione di rubriche valutative orientate alla verifica delle competenze (Valutazione con livelli di padronanza e Scala valutativa multipla). Oltre a poter immagazzinare (e stampare) i quesiti e prove prodotte, e a predisporre in automatico un foglio di calcolo per la correzione guidata dei quesiti, questa risorsa si muove proprio nella prospettiva della creazione di una comunità (o gruppi) di progettazione collaborativa secondo i principi del social networking e i modelli del web 2.0.

La risorsa si muove quindi all'interno del discorso della diffusione e condivisione di una cultura della valutazione, che deve essere pensata dal basso, vale a dire promossa dai docenti, mettendo in circolo le proprie migliori esperienze e condividendo piani di lavoro a livello scolastico. Anche sul piano della realizzazione di procedure valutative e prove di verifica comuni è allora indispensabile che si inizino a diffondere e quindi a valorizzare le esperienze dei singoli, e ad allestire in modo istituzionalmente riconosciuto spazi per la messa in comune di quelle conoscenze e prassi. La costruzione di prove comuni è solo un passo nella direzione del riconoscimento delle competenze valutative maturate professionalmente, e da impegnare in modalità collegiali e di condivisione di prassi.

Lavorando in gruppo, tra colleghi, per costruire materiali per la valutazione (griglie, schemi sinottici, prove o compiti) si incontrano spesso difficoltà di lessico e di condivisione delle funzioni valutative generali. Ma co-costruendo strumenti valutativi insieme, e dialogando sui risultati ottenuti si potrà vincere la troppo spesso denunciata ritrosia al confronto e promuovere la diffusione della cultura della valutazione.

La risorsa Web punta proprio a sostenere e ad accompagnare i docenti nella co-costruzione di strumenti valutativi. La piattaforma è stata utilizzata nei moduli

formativi "La valutazione scolastica" (3 CFU, per gli le diverse classi di concorso di Scienze e Matematica; Lingue e Storia dell'arte e Lettere) svolti all'interno dei percorsi TFA (Tirocinio Formativo Attivo) per *Sapienza*, Università di Roma, negli anni accademici 2014 e 2015. Oltre al collaudo della piattaforma, si è potuto sperimentare come centinaia di futuri insegnanti potessero svolgere una pratica collaborativo-sociale nella predisposizione di prove di verifica (Asquini, Benvenuto, Bolasco, Cardenia, 2016). Divisi per gruppi (4-5 corsisti) con la possibilità di co-costruire prove di natura disciplinare o multidisciplinare, per singoli anni di corso o in un'ottica di continuità curricolare, sono state elaborate moltissime prove per le diverse classi di concorso che gli indirizzi prevedevano. Il valore aggiunto dello strumento-piattaforma è la sua dimensione collaborativa: ogni utente può incontrarsi virtualmente con gli altri partecipanti del gruppo e, avvalendosi dei tools tipici dei social network (come ad esempio scambiarsi commenti utili in chat), costruire in maniera cooperativa una prova di valutazione (Benvenuto, Sabella 2016). Ma il risultato più interessante, così come già sottolineato attraverso le riflessioni di Visalberghi, non è stato solo nella varietà e autenticità delle diverse prove di gruppo prodotte, ma proprio nel grado di riflessione collegiale che il lavoro in presenza e quello a distanza hanno permesso. L'uso della piattaforma ha offerto la possibilità di aumentare i tempi della condivisione, offrendo la possibilità di contribuire al lavoro comune in tempi diversi e personalizzati, e, attraverso la chat disponibile per i distinti gruppi di lavoro, di co-costruire in modo organizzato e con i supporti previsti dalla piattaforma (Benvenuto, Montebello, 2016).

La messaggistica che i futuri insegnanti hanno sviluppato nella costruzione comune evidenzia proprio la potenzialità formativa della discussione finalizzata. I docenti in formazione che dialogano (vedi tab.1) iniziano a discutere e si accordano sulle finalità generali della prova (obiettivi e modalità della verifica) negoziano (concordano, discutono) a distanza (on-line sulla piattaforma) le modalità e organizzazione del lavoro di gruppo (partecipano e co-costruiscono il dispositivo valutativo= artefatto).

M. S. Per verificare in modo completo le conoscenze acquisite si potrebbe strutturare la prova con collegamenti date/avvenimenti e quesiti a risposta aperta, in modo da appurare quanto sia approfondito lo studio dell'argomento, perché i ragazzi dovranno esprimersi più diffusamente...cosa ne pensate?	31/03/2015 23:18
G. F. Sono d'accordo, potremmo alternare domande a risposta chiusa e domande a risposta aperta, aggiungendo magari un quesito in cui chiediamo di completare il brano con le parole mancanti (senza fornirle in calce o nella trac-	01/04/2015 11:27

cia, perché poi sarebbe forse troppo vicina a una verifica di scuola media!).	
M. I. Ragazzi, sono ovviamente d'accordo sul fatto di verificare l'apprendimento dell'argomento con domande a risposta aperta. In particolare, ne proporrei una che permetta di sviluppare una visione ampia dell'argomento, come ad esempio il problema dell'ereditarietà dei feudi: una domanda di questo tipo permette di verificare l'acquisizione dei concetti storici da parte dello studente, nonché la sua capacità di leggerli in modo trasversale. Una seconda questione secondo me da sondare è la corretta collocazione cronologica, per cui forse si potrebbe proporre allo studente un quiz a risposta multipla, in cui a un dato evento sono associate tre date, una palesemente errata, un'altra inserita come distrattore. Che ne pensate?	01/04/2015 12:33
G. F. Cominciamo dalla prima: Illustra in un massimo di dieci righe cosa cambia dopo il Capitolare di Kiersy, soffermandoti in particolare sulle conseguenze di questo importante testo normativo. Che ne dite?	03/04/2015 12:56
M. S. Questa domanda va bene, però magari la metterei in seguito dopo aver chiesto cosa si intende per feudalesimo e di illustrarne le caratteristiche generali.	09/04/2015 12:58
G. F. Benissimo! sono d'accordo!	09/04/2015 15:08

Tab. 1: Negoziazione su obiettivi e finalità: scambio di messaggi tra docenti in formazione iniziale (classe disciplinare: Storia)

Lo scambio di messaggi tra insegnanti, riportato in tab.2 sottolinea invece una maggiore centratura sulle questioni docimologiche. M.M. introduce domande vero/falso, M.S. discute della loro valutazione, e sostiene che assegnerebbe un punteggio maggiore alle domande a risposta aperta, Di D. L. concorda: *sicuramente le domande a risposta aperta consentono in aggiunta anche una valutazione dell'esposizione e meritano un punteggio più alto*. La negoziazione di significati e di pratiche porta in tal modo a costruire insieme il prodotto finale, a confrontarsi e a ridurre il grado di soggettività che inevitabilmente si presenta lavorando da soli. In fase formativa tali procedure di dialogo e confronto favoriscono la consapevolezza e la necessità crescente di collegialità.

M. M. ragazzi, ho aggiunto le impostazioni di base della classe. che ne pensate? il numero dei partecipanti va bene o secondo voi, dobbiamo specificare anche se ci sono assenti?	09/04/2015 15:27
M. M. Ragazzi, ho messo alcune domande vero/falso ma non capisco il motivo per cui non riesco a farle apparire tutte sulla prova. Vedete voi come si potrebbe fare?	09/04/2015 15:44
M. S. Per quanto riguarda la valutazione io assegnerei un punteggio maggiore alle domande a risposta aperta, in quanto prevedono una difficoltà maggiore rispetto alle altre, dal momento che si deve far attenzione non solo ai contenuti, ma anche alla forma. Voi siete d'accordo oppure proponete un altro criterio?	09/04/2015 16:47
Di D. L. Sono d'accordo con te Sara, sicuramente le domande a risposta aperta consentono in aggiunta anche una valutazione dell'esposizione e meritano un	09/04/2015 23:12

punteggio più alto. Ho proposto un nuovo esercizio (collegamenti date/avvenimenti) per verificare che gli studenti abbiano chiaro l'inquadramento cronologico degli eventi.	
M. M. Ragazzi, ho messo le domande vero/falso come aveva detto la tutor.. Ogni domanda un item: come potete vedere le ho modificate. Ho messo una difficoltà maggiore: le domande sono più lunghe perché ho voluto mettere all'interno di risposte che sono false alcuni aspetti veri in maniera da aumentare la difficoltà e giustificare anche il punteggio assegnato per ogni domanda....io volevo mettere 0,5 ma non me lo fa mettere perciò sono stato costretto a mettere 1 di punteggio ad ogni domanda	10/04/2015 22:46
M. M. Ragazzi, oggi a lezione ci hanno detto che dobbiamo ancora lavorare a pro.va fino al 15 maggio	23/04/2015 21:02
M. M. ah io ho messo le tag, non so però a cosa servano	26/04/2015 19:02
M. M. sulla pagina di chiusura della prova che cosa dobbiamo scrivere? io pensavo di aggiungere il totale col punteggio del tipo .../24 poi non lo so la tag verifica 1 quadrimestre ed il nome del docente. Poi dove c'è il nome del docente, l'insegnante potrebbe apporre la sua firma che ne dite?	26/04/2015 19:05
M. S. Ragazzi che ne dite bisogna aggiungere un altro esercizio? Considerando che hanno a disposizione un'ora e mezza e ci sono tre domande aperte a cui rispondere, io credo vadano bene così...	05/05/2015 19:13
M. S. Però se avete idee proponete pure!	05/05/2015 19:13
G. F. Vanno bene così; ho aggiunto un obiettivo che mancava e ho fatto una prova di stampa: mi pare funzioni.	06/05/2015 20:27

Tab. 2: Negoziazione su questioni docimologiche: scambio di messaggi tra docenti in formazione iniziale (classe disciplinare: Storia)

La costruzione collaborativa a scuola di dispositivi valutativi può e deve allora contribuire a quel discorso ineludibile di una necessaria diffusione di una trasparente e condivisa cultura della valutazione. Il portale è stato pensato per facilitare una maggiore condivisione delle competenze e prassi valutative, per contenere le derive autoreferenziali, attivando, per i docenti di scuola e per le comunità a livello più virtuale, un circuito di raccordo intersoggettivo a livello professionale.

La realizzazione collegiale e collaborativa di strumenti valutativi oltre a promuovere l'ottica di (auto)valutazione di istituto, svolge una esplicita funzione (auto)formativa per la professionalità docente e valorizza le comunità di pratiche, come espressione di professionalità condivisa e distribuita.

Bibliografia

- Asquini G., Benvenuto G., Bolasco C., Cardenia C. (2016). "La costruzione collegiale di prove di verifica. Come valutare prodotti e processi nella formazione dei futuri insegnanti" (pag. 79-106), in Lucisano, P. (a cura di) *I bisogni formativi dei futuri insegnanti. Un'analisi dei bisogni espressi nel percorso di tirocinio formativo attivo organizzato dalla Sapienza*. Università di Roma: Aracne, Ariccia (RM).
- Benvenuto G. (2003). *Mettere i "voti" a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Benvenuto G., Ferrante S., Santilli R., (2014). La costruzione partecipata di formati valutativi. Una risorsa web per la formazione dei docenti e la promozione della condivisione e collegialità nelle prassi docimologiche, pp.231-236, in Mantovani, D., Balduzzi, L., Tagliaventi, M.T., Tuorto, D., Vannini, I., (a cura di), *La professionalità docente. Valorizzare il passato, progettare il futuro*. Roma: Aracne.
- Benvenuto G., Giacomantonio A. (2008). *La valutazione scolastica: letture e riflessioni: Un'antologia di testi sulle teorie della valutazione*. Roma: Nuova Cultura.
- Benvenuto G., Montebello M. (2016). La cocostruzione di dispositivi valutativi attraverso la piattaforma PRO.VA: analisi dei quesiti e dei criteri valutativi per la predisposizione di help-formativi. pp.17-21, *NEA SCIENCE*. Anno 3. Vol. 10. <http://www.neapolisanit.eu/neascience/wp-content/uploads/2016/12/NEASCIENCE-ANNO-3-VOLUME-10.pdf>
- Benvenuto G., Sabella, M. (2016). La costruzione cooperativa di prove di verifica dell'apprendimento scolastico tramite la piattaforma PRO.V.A.: funzioni e analisi delle chat. pp.114-118, *NEA SCIENCE* Anno 3. Vol. 10. <http://www.neapolisanit.eu/neascience/wp-content/uploads/2016/12/NEASCIENCE-ANNO-3-VOLUME-10.pdf>
- Benvenuto G., (2013). La valutazione partecipata e il S.N.V.: favorire la collegialità e la costruzione di prove comuni attraverso una risorsa web, *QTimes Webmagazine*. Anno V. n. 4. 2013 <http://www.qtimes.it>
- Bondioli A., Ferrari M. (2000). (a cura di). *Manuale di valutazione del contesto educativo*, Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Coggi, C., Notti, A.M. (2002), *Docimologia*. Bari: Pensa Multimedia.

- De Landsheere G. (1973). *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*, Firenze: La Nuova Italia.
- Domenici G. (1991), *Gli strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici G. (1993), *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Gattullo M. (1968), *Didattica e docimologia*. Roma: Armando.
- Giovannini M.L. (a cura di, 1988), *La valutazione delle innovazioni nella scuola*. Bologna: Cappelli.
- Giovannini M.L. (1994), *Valutazione sotto esame*. Milano: Ethel editoriale Giorgio Mondadori.
- Giovannini M.L. (1995), *La valutazione. Ovvero, oltre il giudizio sull'alunno*. Milano: Ethel editoriale Giorgio Mondadori.
- Lichtner M. (2004), *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*. Milano: Franco Angeli.
- Melchiori, F. (2009), *Docimologia e valutazione scolastica*. Roma: Casini.
- Santelli Beccogato L., Varisco B. M. (2000), *Docimologia. Per una cultura della valutazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Scriven, M. (1967), *The methodology of evaluation*. R.W. Tyler, R. M. Gagne, M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, pp.39-83. Chicago, IL: Rand McNally.
- Visalberghi A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo formativo*, Milano: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi A. (1965), "La formazione degli insegnanti", 6 febbraio 1964, pp-49-73, in AA.VV., *Maestro e Scuola nella società moderna*. Roma: Armando Armando.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*, Torino: Loescher.

Indagini comparative e valutazione. Il contributo di Aldo Visalberghi

di Bruno Losito

Negli ultimi dieci anni il tema della valutazione è diventato sempre più centrale nella discussione sulle politiche scolastiche nel nostro paese. Nonostante questo, la valutazione – degli studenti, delle scuole e delle università, del sistema – resta uno dei punti deboli delle nostre politiche educative. Molte ambiguità si frappongono ancora alla diffusione di una “cultura della valutazione” che pure è obiettivo che è stato posto al centro delle politiche in ambito valutativo di tutti i governi che si sono avvicendati negli ultimi venti anni e che resta obiettivo dichiarato delle attività dell’INVALSI e dell’ANVUR.

Rispetto al periodo in cui Aldo Visalberghi avviava nel nostro paese il dibattito sul ruolo e sulle caratteristiche della valutazione, sono disponibili molti più dati (“evidenze”) relativi al nostro sistema di istruzione, c’è una conoscenza molto più ampia di quali siano le procedure e le pratiche valutative adottate dagli insegnanti, sono state avviate iniziative volte a incentivare e a sostenere l’autovalutazione da parte delle scuole. Eppure molti dei problemi individuati da Visalberghi sono ancora attuali e non ancora risolti. Soprattutto, lo scarto tra ricerca valutativa e politiche scolastiche è ancora molto forte, anche se si manifesta secondo modalità diverse da quelle indicate negli ultimi decenni del secolo scorso da Visalberghi.

Questo intervento si propone di dare un contributo all’individuazione di alcuni dei possibili motivi all’origine delle difficoltà che ha incontrato e che ancora incontra l’affermarsi di una cultura della valutazione nel nostro paese, soprattutto a livello di sistema scolastico. Non prende quindi in considerazione il problema della valutazione a livello universitario, che presenta caratteristiche specifiche e in parte distinte da quelle che lo caratterizzano a livello scuola.

1. La ‘lezione’ delle indagini comparative internazionali

Lo spunto per questa riflessione è la rilettura di un saggio di Visalberghi pubblicato sui “Quaderni” degli *Annali della Pubblica Istruzione*, interamente dedicato alla presentazione delle caratteristiche e dei risultati della prima grande indagine comparativa condotta dall’*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) all’inizio degli anni Settanta, la *Six Subjects Survey*. Il “Quaderno” raccoglie le relazioni più importanti presentate nel corso di un convegno tenutosi a Frascati, presso Villa Falconieri, sede del Centro Europeo dell’Educazione, dal 28 al 30 marzo del 1977, dal titolo “Simposio internazionale sui risultati IEA, il Mastery Learning e le loro implicazioni per la politica e la pratica educative”. In realtà, i risultati dell’indagine erano già stati presentati in Italia alcuni anni prima (in una conferenza tenutasi presso il CNR il 9 ottobre del 1973), ma il convegno di Frascati rappresentò l’occasione per una riflessione più ampia su alcune caratteristiche del nostro sistema di istruzione, sulle differenze registrate nel rendimento scolastico degli studenti, sul confronto tra questi risultati e quelli registrati nelle prove d’esame nazionali, in particolare quelle degli esami di Stato al termine della scuola secondaria superiore. E, anche, soprattutto grazie al contributo di Visalberghi, per ragionare sulle indicazioni che dalle indagini internazionali si potevano trarre per orientare le politiche scolastiche a livello nazionale.

La relazione di Visalberghi (1977) è intitolata *Rapporto generale sui risultati IEA in Italia e sulle ricerche connesse. Valutazione complessiva dei risultati*. Dopo aver chiarito che le indagini comparative non debbono essere viste e – soprattutto – non devono essere vissute come “Olimpiadi del sapere”, l’autore ne individua le caratteristiche e gli scopi.

Il loro interesse preminente sta nella grande quantità di variabili raccolte su notevoli campioni rappresentativi di allievi a vari livelli di età o scolarizzazione, e quindi sulla possibilità di studiarne le intercorrelazioni sia su scala internazionale, sia per singoli paesi ed anche per fasce o regioni degli stessi, in modo da poter formulare ipotesi empiricamente fondate circa l’influenza di vari fattori (economici, culturali, organizzativi, didattici) sul profitto scolastico e sugli atteggiamenti culturali (Visalberghi, 1977, p.125).

Questo passo indica due ambiti di possibile utilità delle indagini comparative: quello della comparazione tra paesi, che è l’obiettivo principale per cui queste in-

dagini sono condotte, e l'analisi interna ai singoli sistemi di istruzione. In Italia, è forse questo secondo aspetto che ha avuto nel tempo un interesse maggiore, in mancanza di rilevazioni sistematiche a livello nazionale sulle caratteristiche e sui risultati del nostro sistema di istruzione. È grazie a queste indagini che abbiamo iniziato a conoscere meglio alcuni problemi che lo caratterizzano.

Una tale comparazione mostra [...] tre fenomeni preoccupanti:

1) un progressivo deterioramento relativo del nostro prodotto scolastico via via che si avanza con la scolarità, 2) una particolare flessione nella preparazione scientifica a livello di licenza media e soprattutto di maturità, e infine 3) un abbassamento pauroso delle medie via via che si procede dal Nord al Sud del paese (Visalberghi, 1977, p.125).

Si tratta di tre “fenomeni” che ancora oggi contraddistinguono il sistema scolastico del nostro paese e che sono stati confermati non soltanto dalle successive indagini comparative internazionali, ma anche dalle rilevazioni nazionali che sono state organizzate con una certa sistematicità negli ultimi venti anni, con la progressiva istituzione di un sistema nazionale di valutazione. Visalberghi individua da subito come si tratti di caratteristiche che potremmo definire “strutturali”.

Anzitutto va sgombrato il terreno dalla facile obiezione per cui il basso rendimento italiano, soprattutto al livello scolare più alto, potrebbe imputarsi al fatto che in altri paesi gli studenti sono progressivamente allenati, nel corso dei loro studi, a confrontarsi con strumenti di rilevazione oggettiva del profitto, o tests di conoscenza, mentre in Italia l'uso di tali tecniche è estremamente raro (Visalberghi, 1977, p.126).

È interessante notare che tentativi di sminuire la portata di questi risultati sono stati presenti ancora al momento della pubblicazione dei risultati della prima rilevazione PISA del 2000, anche da parte di membri del comitato per la valutazione istituito dall'allora ministro Moratti presso il ministero dell'istruzione. Questa circostanza ci ricorda lo scetticismo che per molto tempo ha accompagnato le indagini valutative nel nostro paese e il ricorrente tentativo di sottovalutare la gravità della situazione evidenziata dai loro risultati. Questo scetticismo e questa sottovalutazione sono probabilmente dovuti alle origini storiche, mai risolte e spesso neanche affrontate dalle politiche scolastiche nazionali, dei problemi cui fa riferimento Visalberghi. Questo spiega, oltre al persistere di una cultura pedagogica poco permeabile alle esigenze e alle risultanze della ricerca scientifica, per-

ché il rapporto tra ricerca educativa e politiche educative sia stato e sia ancora debole nel nostro paese (Bottani, 2009). Solo negli ultimi anni stiamo assistendo a una parziale e ancora contraddittoria inversione di tendenza, che risente – però – in modo determinante delle diversità di indirizzo politico che hanno caratterizzato i governi che si sono succeduti alla guida del paese.

2. Esiti della ricerca e politiche educative e scolastiche

Le differenze più forti riscontrate nel nostro sistema di istruzione rimandano a divari territoriali, che, a loro volta, tendono a coincidere con le differenze di sviluppo economico e sociale che caratterizzano il nostro paese fin dall'unità e che rinviano a problemi la cui soluzione non può essere affidata alla sola scuola, tanto meno alle singole scuole. Come già faceva notare Visalberghi (1977, pp. 129-30)

[...] è d'altronde irrealistico pensare che la situazione sia migliorabile solo attraverso un'azione di tipo didattico. Sia le ricerche comparative di Richard Noonan su Svezia e Italia, sia quelle di Alberto Zuliani, che vi saranno esposte domani, mostrano come in Italia il rendimento scolastico sia fortemente legato all'ambiente socio-culturale dei bacini di utenza delle singole scuole, che sono da noi fortemente eterogenei fra loro, oltre che secondo la dimensione Nord-Sud, anche secondo quella città campagna [...]. Questo dato è di agghiacciante evidenza, anche se tutt'altro che sorprendente [...]. Ma il raffronto con la Svezia ci mostra che lì la variabilità fra scuole è minima in fatto di risultati scolastici, mentre da noi Zuliani ci dimostra che è molto superiore a quella fra gli allievi nel loro complesso. In Svezia però esiste tutta una politica, socio-economica prima che scolastica, volta a neutralizzare le disparità regionali, oltre che una politica di sviluppo del territorio volta a evitare sperequazioni sociali tra zone abitative.

La seconda parte della citazione mette in evidenza un'altra caratteristica del nostro sistema scolastico: quella della scarsa variabilità di risultati all'interno delle singole scuole, cui si accompagna una marcata differenza di risultati tra scuole, a indicare che le differenze, più che all'impegno o alle caratteristiche individuali dei singoli studenti sono associate a caratteristiche di carattere generale, di sistema.

Esse affondano la loro origine in una struttura del nostro sistema scolastico che – oltre a risentire delle differenze economiche, sociali e culturali esistenti nel paese – orienta gli studenti verso indirizzi di studio che tendono a riprodurre tali differenze. Le indagini realizzate nei decenni successivi hanno confermato come l'incremento delle differenze cresca a livello di scuola secondaria superiore e sia legato ai diversi indirizzi di studio, con gli studenti liceali che ottengono sistematicamente risultati migliori degli studenti degli istituti tecnici, che a loro volta presentano risultati migliori di quelli dei loro colleghi degli istituti professionali. Se a questo si aggiunge che gli indici socio-economici che caratterizzano le scuole di questi indirizzi sono sempre a favore dell'istruzione liceale, si delinea un quadro caratterizzato da una sostanziale non equità del sistema di istruzione che tende a perpetuare e spesso a consolidare le differenze sociali esistenti nel nostro paese.

Nel corso dei decenni questi risultati sono stati abbastanza ricorrenti. Allo stesso tempo – anche grazie all'attività dell'INVALSI – i dati disponibili sul sistema scolastico italiano non solo nel suo insieme, ma anche nelle sue articolazioni (fino al livello di singole scuole) sono diventati sempre più numerosi e sempre più dettagliati. Si è assistito, però, a un progressivo spostamento di attenzione dalla valutazione del sistema nel suo complesso, alla valutazione delle singole scuole. Si tratta quasi di un paradosso. Più le indagini hanno messo in evidenza le caratteristiche di sistema dei divari interni al sistema scolastico italiano, più la responsabilità di queste differenze è stata progressivamente attribuita alle singole scuole. Questo spostamento di attenzione è riscontrabile nelle progressive trasformazioni normative che hanno interessato l'INVALSI. Nel decreto legislativo del 1999, che ha trasformato il Centro Europeo dell'Educazione (CEDE) in Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione (INVALSI)¹, si faceva esplicito riferimento alla valutazione dell'efficienza e dell'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso. Ma già la direttiva ministeriale relativa al triennio 2008-2011, in cui il ministero fissava le linee guida per le attività dell'Istituto, collocava la rilevazione “degli apprendimenti” degli studenti tra le attività per la valutazione delle singole scuole, aprendo la strada a una valutazione del “valore aggiunto” da esse “prodotto”. La scelta di effettuare le rilevazioni

¹ Cfr. Decreto legislativo 20 luglio 1999, n. 258, Trasformazione del CEDE in Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione, della Biblioteca di documentazione pedagogica e trasformazione in Fondazione del Museo nazionale della scienza e della tecnica “Leonardo da Vinci”.

sull'intera popolazione e non su campioni e la loro cadenza annuale sono funzionali a questo obiettivo. Così come la tendenza ad aumentare gli ambiti di rilevazione (ad esempio la lingua inglese).

Si tratta di un cambiamento di prospettiva che si è ulteriormente consolidato negli ultimi anni, seguendo due indirizzi distinti, ma in qualche modo funzionali l'uno all'altro. Da un lato, alle rilevazioni “degli apprendimenti” sono state affiancate attività di sostegno all'autovalutazione delle scuole, sia in relazione a quanto previsto dalle indicazioni curricolari, sia in riferimento agli esiti delle rilevazioni condotte dall'Istituto. Dall'altro, si sta assistendo a uno slittamento progressivo dalla valutazione delle scuole alla valutazione degli studenti. A partire da quanto disposto dalla legge 107 del 2015², infatti, sono stati introdotti alcuni aspetti importanti di novità relativi all'uso degli esiti delle prove INVALSI. Le prove non saranno più parte dell'esame di Stato al termine del primo ciclo di istruzione e si è rinunciato a inserire una prova comune nazionale in quelli alla fine del secondo ciclo. La partecipazione alle prove diventa, però, prerequisito per la partecipazione a entrambi gli esami e i loro esiti concorrono alla “certificazione delle competenze” dei singoli studenti al termine del primo ciclo e vengono riportati nel curriculum dello studente al termine del secondo. Le modalità di attuazione di questa scelta sono indicate nel DL n. 62 del 2017³, che prevede che nel modello di certificazione delle competenze al termine del primo ciclo ci sia la

[...] indicazione, in forma descrittiva, del livello raggiunto nelle prove a carattere nazionale di cui all'articolo 7, distintamente per ciascuna disciplina oggetto della rilevazione e certificazione sulle abilità di comprensione e uso della lingua inglese (art. 9).

Lo stesso DL dispone per il secondo ciclo quanto segue.

Al diploma è allegato il curriculum della studentessa e dello studente, in cui sono riportate le discipline ricomprese nel piano degli studi con l'indicazione del monte ore complessivo destinato a cia-

² Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

³ Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

scuna di esse. In una specifica sezione sono indicati, in forma descrittiva, i livelli di apprendimento conseguiti nelle prove scritte a carattere nazionale di cui all'articolo 19, distintamente per ciascuna delle discipline oggetto di rilevazione e la certificazione sulle abilità di comprensione e uso della lingua inglese (art. 21).

La 'descrizione' dei livelli raggiunti nelle prove nazionali verrà fornita alle scuole dall'INVALSI, presumibilmente sulla falsariga dei livelli descritti nell'ultimo rapporto nazionale sulle rilevazioni relative all'anno scolastico 2016-2017 (INVALSI, 2017).

Si tratta di due passaggi importanti, perché sanciscono, soprattutto per la scuola secondaria di secondo grado, un uso degli esiti delle rilevazioni nazionali in funzione della valutazione dei singoli studenti. È pur vero che questo non avrà un'influenza diretta sugli esiti degli esami, ma di fatto sancirà una doppia valutazione degli studenti, una a livello di scuola (ad opera delle commissioni d'esame) e una a livello nazionale, con tutte le possibili conseguenze che ne potrebbero derivare.⁴ Quello della incongruenza tra risultati conseguiti nelle rilevazioni standardizzate ed esiti degli esami, soprattutto quelli al termine della scuola secondaria superiore, è un "dato" su cui già Visalberghi, nel saggio preso in considerazione, attirava l'attenzione:

[...] i punteggi delle commissioni di maturità non discriminano quasi affatto fra grandi regioni geografiche, nonostante sia i punteggi IEA, sia, in misura minore ma ancora molto accentuata, i voti dei consigli di classe, mostrano in proposito un andamento inequivoco (Visalberghi, 1977, pp.130-131).

Negli anni seguenti questa discrepanza è stata più volte confermata dagli esiti delle indagini internazionali e nazionali. Anzi, più si sono diffuse le rilevazioni su larga scala, più si è potuto riscontrare che tale discrepanza riguarda anche la valutazione degli studenti lungo tutto il loro percorso scolastico. Più volte è stato invocato il ricorso a procedure valutative più severe e di tipo standardizzato a livello nazionale per eliminare questa discrepanza⁵. Dimenticando quanto le rileva-

⁴ Si pensi, ad esempio, all'ambiguità che tale doppia valutazione potrebbe determinare negli accessi all'università o nelle selezioni per l'impiego.

⁵ Si veda, ad esempio, *Contro il declino dell'italiano a scuola. Lettera aperta di 600 docenti universitari*, <http://gruppodifirenze.blogspot.it/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>

zioni internazionali e nazionali (dalla *Six Subjects* in poi) ci hanno insegnato: che le differenze di rendimento scolastico degli studenti sono associate a variabili di contesto in larga misura indipendenti dall'impegno degli studenti e anche dalle caratteristiche specifiche delle singole scuole. E che, quindi, la sola introduzione di procedure valutative omogenee a livello nazionale, ancorché più rigorose, di per sé non rappresenterebbe una soluzione. Di questo era ben consapevole Aldo Visalberghi, che così si esprimeva a proposito delle proposte di modifica degli esami di Stato alla fine della secondaria di II grado.

Né d'altronde tale riqualificazione degli esami dovrebbe puntare precipuamente su una loro accentuata capacità discriminativa analoga a quella del testing oggettivo del tipo IEA. In tal caso avremmo una percentuale di bocciati nel Sud tripla o quadrupla di quella del Nord del paese. Sarebbe veramente uno scotto troppo gravoso pagato al cosiddetto 'valore legale' dei titoli di studio. Noi pensiamo che l'omogeneizzazione del prodotto scolastico su scala nazionale vada ottenuto con altri mezzi, e senza accentuare dolorosi squilibri già esistenti e operanti (Visalberghi, 1977, p.133).

3. Alcune questioni di carattere metodologico

I dubbi sulla utilità di un'operazione di questo genere diventano ancora più seri se si considerano alcune caratteristiche delle prove INVALSI, nonostante i cambiamenti e i miglioramenti che le hanno caratterizzate negli anni. Queste prove ricalcano sostanzialmente i modelli utilizzati nelle rilevazioni internazionali, da cui hanno ripreso progressivamente anche il disegno di rilevazione (dalla definizione dei quadri concettuali di riferimento all'uso di questionari di contesto, alle modalità di analisi dei risultati). Le caratteristiche delle prove, però, risultano in qualche modo 'impoverite' rispetto a quelle utilizzate nelle rilevazioni internazionali, soprattutto per la scarsissima presenza di domande a risposta aperta. Questa caratteristica deriva dal disegno delle rilevazioni INVALSI e dalla esigenza di restituire alle scuole i risultati in tempi brevi. Ma comporta come conseguenza una forte limitazione della capacità di rilevazione delle prove stesse e una

scarsa ‘copertura’ dei processi cognitivi più complessi, che pure vengono individuati nei quadri di riferimento.⁶ Ancora non risolto, inoltre, è il problema della comparabilità delle prove da un anno all’altro. Nelle indagini campionarie internazionali il problema viene affrontato ricorrendo alle domande comuni alle successive rilevazioni (i cosiddetti *trend item*), soluzione non praticabile in disegni quali quelli delle rilevazioni INVALSI. L’Istituto sta lavorando su questo problema, ma non si è ancora arrivati a una proposta di soluzione accettabile.

Ma il rischio maggiore è che venga meno la necessaria distinzione tra misurazione e valutazione, su cui Visalberghi aveva insistito già nel 1955 in *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Un conto è rilevare il livello di prestazione (più che di apprendimento) degli studenti in una prova, un conto è esprimere un giudizio di merito e di valore su questo livello. Riportare *tout court* il livello conseguito da uno studente nelle prove INVALSI nel suo curriculum individuale va esattamente nella direzione della confusione tra i due processi, rischiando di nascondere quali siano le variabili associate a queste prestazioni.

Per di più, utilizzare lo stesso tipo di prove per scopi diversi (per la valutazione di sistema, per quella delle scuole e per quella degli studenti) non solo è discutibile da un punto di vista metodologico, ma non può non generare ambiguità e reazioni negative, come ha rilevato Andrea Gavosto, direttore della Fondazione Giovanni Agnelli, che pure arriva a conclusioni molto diverse da quelle proposte da Visalberghi (Gavosto, 2016).

Va ricordato che le prove Invalsi dovrebbero, infatti, servire a valutare non tanto gli studenti, ma — attraverso i loro esiti in alcune competenze essenziali — la qualità delle scuole e del sistema scolastico nel suo complesso. Invece, oggi sono diventate quasi una materia come le altre, con lezioni dedicate, eserciziari, affannose richieste delle famiglie di preparazioni specifiche. Non stupisce quindi che il loro snaturamento abbia creato ostilità in gran parte dell’opinione pubblica, a cui si è aggiunto il boicottaggio da parte di docenti e studenti, che negli ultimi due anni ne ha gravemente compromesso le capacità diagnostiche. Se alle prove Invalsi non si fa fare il loro mestiere, quello per cui sono nate in origine, rischiamo di perdere definitivamente l’unico strumento per confrontare in modo omogeneo la qualità di scuole diverse, minando l’intero castello della valutazione: ben venga, quindi, un ripensamento su quando farle.

⁶ È legittimo chiedersi in quale misura questo metta in discussione la validità (di contenuto) delle prove stesse (Corsini, Losito, 2013).

Tra le reazioni cui accenna Gavosto è quasi inevitabile che ci siano anche quelle più radicali, di rifiuto totale di qualsiasi valutazione esterna, in nome della presunta preferibilità e della correttezza delle procedure e delle pratiche valutative attualmente diffuse nelle scuole, e, in ultima istanza, una non-cultura della valutazione che rischia di essere il risultato più inquietante di un uso inappropriato dei risultati delle rilevazioni. Uso inappropriato che non può essere imputato tanto e soltanto all'INVALSI, ma che discende da alcune scelte di politica valutativa che negli ultimi anni si sono affermate sia nei confronti dell'istruzione scolastica, sia di quella universitaria.

Scelte a fronte delle quali non è possibile non rilevare una debolezza di fondo della ricerca educativa e pedagogica, soprattutto in ambito accademico, che non riesce a elaborare proposte nuove (si pensi a quanto ricordato sulla 'riproduzione' dei modelli mutuati dalle indagini internazionali) e che stenta a formare nuove leve di ricercatori che siano in grado di affrontare questo compito.

In questo quadro, si rischia l'isolamento della scuola cui vengono attribuiti compiti e responsabilità ai quali da sola non può far fronte. Questo non vuol dire sminuire il ruolo della scuola, dei dirigenti e degli insegnanti nel processo di miglioramento del rendimento scolastico degli studenti, si tratta al contrario di valorizzarlo in modo corretto, costruendo le condizioni di contesto all'interno delle quali essi possano effettivamente svolgere il ruolo che è loro proprio. Anche su questo vale la pena, per concludere, di citare Visalberghi (1977, p. 133).

Noi non crediamo affatto che la scuola da sola possa riuscirci: abbiamo già accennato all'incidenza decisiva dei fattori extra-scolastici. Ma combattiamo con altrettanta energia il disfattismo educativo di chi si rifugia dietro al facile alibi per cui, in attesa che si rigeneri la società, la scuola non avrebbe nulla di serio da fare per diminuire le sperequazioni e le ingiustizie esistenti nella società..

Il richiamo al "come se", quasi kantiano, costituisce uno stimolo non soltanto sul piano politico e scientifico ma anche e – forse soprattutto – su quello etico al protagonismo e all'impegno delle scuole.

Bibliografia

- Bottani N. (2009), *Il difficile rapporto tra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici*, FGA Working Paper N. 17 (2/2009), Fondazione Agnelli, http://www.fga.it/uploads/media/N._Bottani_Il_difficile_rapporto_fra_ricerca_scientifica_e_politica_sui_sistemi_scolastici_FGA_WP17.doc.pdf.
- Corsini C., Losito B. (2013), Le rilevazioni Invalsi: a che cosa servono?, *Cadmo*, vol. XXI, 2, 2013, pp. 55-76.
- Decreto legislativo 20 luglio 1999, n. 258, Trasformazione del CEDE in Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione, della Biblioteca di documentazione pedagogica e trasformazione in Fondazione del Museo nazionale della scienza e della tecnica "Leonardo da Vinci", *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie generale, n. 181 del 4.8.1999.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107, *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie generale, n.112 del 16.05.2017, Suppl. Ordinario n. 23.
- Gavosto A. (2016), Perché cambiare gli esami di maturità, *la Repubblica*, 22.6.2016.
- INVALSI (2017), *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17. Rapporto risultati*, https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto_Prove_INVALSI_2017.pdf
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie generale, n.162 del 15.07.2015.
- Visalberghi A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi A. (1977). Rapporto generale sui risultati IEA in Italia e sulle ricerche connesse. Valutazione complessiva dei risultati. In *Misurazione del rendimento scolastico. Indagini IEA e situazione italiana*. Quaderni degli Annali della Pubblica Istruzione, 5 (1977), pp. 125-150.

Dagli obiettivi di apprendimento alla valutazione

Federico Batini

I modelli di valutazione che adottiamo con maggiore frequenza nel sistema di istruzione (fino all'Università compresa), paiono avere la finalità, seppur non dichiarata, della ripetizione e restituzione di quanto trattenuto (informazioni, nozioni, processi, più raramente abilità); assumono a volte funzioni sanzionatorie o, più raramente, premiali; indulgono a modalità comparative; si nutrono spesso di elementi estranei all'oggetto che stiamo valutando (la retroazione del "comportamento" sulle valutazioni disciplinari dovrebbe essere sufficiente come esempio). Quando, infatti, si va oltre le dichiarazioni di principio e si analizzano le pratiche maggioritarie si può leggere una pressione in direzione della conformità. La "teoria" della valutazione sottesa allora pone il proprio accento sul controllo, con così tanta costanza da far pensare di essere esito di una malcelata paura del confronto. La valutazione, ancora oggi, viene considerata dagli studenti (Batini, Bartolucci, 2016) come il climax dell'ingiustizia scolastica, il momento in cui si consumano molti dei conflitti e si strutturano impotenze e rinunce, un impedimento anziché una facilitazione all'attivazione di ragazzi e ragazze, attivazione necessaria per renderli protagonisti del proprio processo di apprendimento. Occorre dunque lavorare per eliminare, progressivamente, pratiche valutative che, senza che ve ne sia, spesso, l'intenzione, finiscono per costituire un ostacolo anziché un fattore facilitante dell'apprendimento. Sono gli studenti medesimi a confermare la rilevanza del momento valutativo e la sua complessità. Assumendo la metafora proposta da Romagnoli si potrebbe dire: "Cercate di portare solo il bagaglio a mano. Per arrivarci occorre progressivamente abbandonare una serie di convinzioni come fossero indumenti superflui." (Romagnoli, 2015, p. 17).

Se infatti assistiamo, oggi, alla messa in campo di esperienze di eccellenza, di esperienze di seria riflessione sulle e ristrutturazione delle pratiche valutativo-formative, al contempo vediamo l'emersione di posizioni che richiamano alla "serietà", alla necessità di pratiche selettive, alla riproposizione di modelli di istruzione idealizzati collocati in un passato che non c'è mai stato. Queste posizioni ricevono, spesso, maggiore attenzione mediatica di quanto dovrebbero e rischiano di rallentare un processo di evoluzione che è, ancora, ai propri inizi: lo sviluppo di una cultura della valutazione all'interno del nostro sistema di istruzione.

Il tutto avviene mentre ogni anno sono centinaia di migliaia gli studenti che abbandonano la scuola, smettono di frequentarla, la frequentano senza sviluppare apprendimenti, incorrono in ripetenze. Lo status socio-economico non è una variabile secondaria, la situazione familiare, infatti, riveste un ruolo importante. Occorre allora evitare che i meccanismi valutativi diventino lo strumento di riproduzione di iniquità sociali. La scuola stessa, come dimostrano purtroppo le ricerche (Balfanz, Legters, 2005), talvolta contribuisce addirittura ad aggravare il disagio di partenza dei ragazzi proprio per effetto delle strategie didattiche e valutative messe in campo.

Rinnovare, senza dubbio, l'apparato strumentale per cambiare la cultura di riferimento è oggi, come oltre 60 anni fa, un'istanza indifferibile. Come ebbe a dire lo stesso Visalberghi:

sono i nuovi strumenti che creano i nuovi problemi, aprono nuove prospettive liberano l'immaginazione, portano il pensiero ad un nuovo livello [...]. Tuttavia gli strumenti non risolvono da soli i problemi che aprono (Visalberghi, 1955, p. 9).

La riflessione sulle pratiche e l'utilizzo di nuovi strumenti è fondamentale, il che non significa abbandonarsi al tecnicismo sterile. Non dobbiamo rischiare di diventare succubi della strumentazione docimologico-valutativa (rischio, tuttavia, che appare oggi molto remoto in Italia) come avvertiva lo stesso Visalberghi:

Le misurazioni statistiche non rendono intelligente una prova che già non lo sia mentre una prova intelligente lo è anche senza aver subito collaudi statistici (Visalberghi, 1955, p. 92).

La strumentazione valutativa, compresi gli aspetti tecnico-metodologici, è dunque preziosa a condizione che non si dimentichi, nel sistema di istruzione,

che l'oggetto della valutazione non è tale, bensì è un soggetto. Ogni strumento, tecnica, metodo, per quanto ben strutturato dovrà cedere il passo o essere piegato in direzione del fine superiore dell'apprendimento e del benessere degli studenti. L'intelligenza di una prova, per rifarsi al dettato visalberghiano, sta dunque senza dubbio nella sua capacità di verificare ciò che intende verificare e di farlo in modo affidabile, ma se si parla di un apparato valutativo completo allora gli si chiede anche, e soprattutto, di contribuire all'apprendimento degli studenti che vi sono sottoposti.

1.1. Il nodo delle competenze

Negli ultimi dieci anni è divenuto centrale nella produzione normativa riguardante il sistema di istruzione, nella ricerca empirica e teorica di area educativa (e in esperienze sul campo di formazione e sperimentazione) il costrutto della competenza (Trincherò, 2012; Batini, 2016).

Già nel pensare l'apprendimento, il concetto di competenza ci invita ad ampliare la nostra prospettiva: non solo saperi, non solo procedure operative, ma anche la gestione di processi attraverso cui utilizzare le proprie risorse per affrontare un compito e ancora lo sviluppo di disposizioni che consentano di esprimere le proprie potenzialità. È questo il messaggio cruciale che sollecita una visione dell'apprendimento in chiave di competenze: porre attenzione all'insieme delle componenti che sono in gioco nel promuovere un apprendimento profondo e duraturo nel soggetto e nello sviluppare la sua padronanza (Castoldi, 2017, p. 11).

Tuttavia, anche in questo caso, osservando le pratiche, ci si rende conto di una rilevante distanza tra le concrete pratiche didattiche che, ogni giorno, si svolgono in migliaia di aule e la produzione normativa e le evidenze raccolte da ricerche sul campo e interventi sperimentali o quasi sperimentali.¹

¹ Come nota infatti Trincherò (2012, p. 15): "Ognuno di noi, dovendosi cimentare nella sua vita con l'apprendimento, ne ha sviluppato una propria personale visione, unita ad un insieme di strategie che la propria esperienza ha dimostrato essere efficaci. Ma questa visione e queste strategie valgono anche per gli altri? Quando ci troviamo dall'altra parte della cattedra, come pensiamo

La didattica per competenze interroga fortemente la professionalità docente: richiede di ridefinire le centralità (i soggetti e il loro apprendimento, anziché i contenuti disciplinari e il loro insegnamento) e richiede di ridefinire sequenze operative ormai strutturate e divenute parte di routines professionali, rovesciando il modo di pensare la pratica professionale.

Il costrutto delle competenze ha prodotto posizionamenti opposti tra gli insegnanti: di contrarietà manifesta² o di adesione, con maggiore consenso ricevuto dalla posizione di contrarietà, ma con una terza area di docenti, sottostimata quantitativamente, che, seppur senza particolare entusiasmo, ha creduto/dovuto adeguarsi ma ha tradotto le richieste di modifica alle pratiche didattiche e valutative in modificazioni di denominazioni burocratiche e dei contenuti dei documenti, lasciando poi a singoli “progetti” (sovraesposti nella comunicazione, rispetto alla didattica quotidiana) la “quota” di innovazione.

Spesso, infatti, il termine progettazione richiama nell'insegnante o alcuni adempimenti burocratici di inizio anno, più o meno agganciati a ciò che effettivamente succede in classe, o progettazioni

che apprendano i nostri studenti? Bruner parla in proposito di una *pedagogia popolare*.”

La pedagogia popolare a cui fa riferimento Trinchero è così presentata dallo stesso Bruner: “Se nelle normali interazioni siamo guidati dalla nostra psicologia popolare, nell’attività di aiutare i bambini a imparare siamo guidati da nozioni di pedagogia popolare. Osservate qualsiasi madre, qualsiasi insegnante, qualsiasi baby sitter con un bambino: troverete sorprendente fino a che punto il loro comportamento sia guidato da idee su *come è fatta la mente di un bambino e come si fa ad aiutarlo a imparare* anche se magari non saranno in grado di verbalizzare i loro principi pedagogici. [...] Le varie pedagogie popolari, per esempio, riflettono una varietà di assunti sui bambini: possono essere visti come dei testardi che devono essere corretti; degli innocenti che vanno protetti da una società volgare; degli individui che hanno bisogno di imparare delle abilità che possono essere sviluppate solo attraverso la pratica; dei recipienti vuoti da riempire di conoscenze che solo gli adulti possono fornire; degli esseri egocentrici che devono essere socializzati. [...] In poche parole, la tesi che sta emergendo è che le metodologie educative adottate nelle aule scolastiche si fondono su una serie di credenze popolari riguardanti la mente dei discenti, alcune delle quali possono agire consapevolmente a favore del benessere del bambino, o inconsapevolmente contro di esso.” (Bruner, 1997, pp.-59; 61-62).

² Curiosamente gli estensori di questi documenti rifiutano di perseguire obiettivi che, a partire almeno dal 2007 (il riferimento è al D.M. 139, del 22 agosto 2007), sono identificati come prescrittivi ed esprimono pubblicamente la loro posizione... ricevendo adesioni o critiche ma senza che vi sia una riflessione sull’arbitrio che questo comporta. Cosa potrebbe accadere se ogni insegnante fosse lasciato libero di perseguire i traguardi formativi che ritiene più opportuni?

macro a livello di Istituto, che rinviano a oggetti come il curriculum di Istituto, il piano di miglioramento o progetti mirati sulle più diverse tematiche, spesso in relazioni a bandi o iniziative promosse da soggetti esterni (Castoldi, 2017, p. 101).

La pratica didattica quotidiana, tuttavia, necessita di un lavoro di progettazione in quanto deve essere dotata di un'intenzionalità chiara, dichiarando i propri obiettivi e traguardi formativi e strutturandosi, modalità di valutazione comprese, intorno ad essi. Il principio attorno al quale invece, specie dove impera una didattica ancorata al libro di testo, si organizza l'azione didattica è spesso, l'articolazione dei contenuti: si crea, allora, una specie di divaricazione tra la "realtà" dei documenti" proiettata in direzione delle competenze e la "realtà fattuale didattica" orientata decisamente ai contenuti (come testimonia anche il linguaggio utilizzato dagli insegnanti per descrivere il proprio lavoro³). La confusione circa l'utilizzo dei contenuti è molto grande, la ritrosia ad abbandonare il contenuto di sapere come finalità dell'azione didattica concreta è dovuta a molteplici fattori: dal modello disciplinare imperante anche nelle Università (nelle quali gli insegnanti si formano), all'influenza di precedenti modelli pedagogici e didattici, sino alle concezioni ingenuie (cfr. nota 1). La dicotomia più volte proposta (o denunciata) tra contenuti e competenze, quasi che la posta in gioco fosse quella di fare una scelta tra i due, rende difficile il percorso.

Rimettere al centro dell'attenzione dell'insegnante la comprensione profonda, intesa come riconoscimento del senso di un dato apprendimento e capacità di trasferirlo ad altri contesti, consente di restituire al contenuto di sapere il suo vero ruolo, ovvero rappresentare uno strumento culturale per interpretare e agire sulla esperienza reale. Parliamo di vero ruolo per richiamare il significato epistemologico del sapere e della sua organizzazione in un insieme di discipline: strumenti culturali costruiti e in progressiva evoluzione nel corso della storia dell'umanità per consentire all'umanità stessa di interpretare la realtà che la circonda e intervenire su di essa in relazione ai propri scopi (Castoldi, 2017, pp. 105-105).

La progettazione di unità di apprendimento fonda la propria logica nella rela-

³ Ricorrono, infatti, spesso espressioni come: "Stiamo facendo gli Egizi" (che purtroppo non significa che li stanno impersonando, ma che li stanno affrontando) oppure "Siamo arrivati agli Egizi" (con chiaro riferimento al libro di testo) o ancora "stiamo facendo le equazioni di secondo grado" (il che spesso significa che vengono spiegate in classe e poi vengono svolti esercizi a casa).

zione inscindibile tra definizione degli obiettivi di apprendimento e definizione dei risultati attesi. La progettazione per competenze (per obiettivi di apprendimento espressi in termini di competenze), infatti, inizia con la definizione e socializzazione degli obiettivi di apprendimento e la loro scomposizione nei risultati attesi, che possono essere la risposta alle seguenti domande: quali evidenze credo che gli studenti dovrebbero produrre, alla fine del percorso, per testimoniare il loro apprendimento? Attraverso quali azioni potrò sollecitarli a produrle? Se so con chiarezza a quali apprendimenti sto contribuendo posso anche definire, ragionevolmente, come gli studenti debbano poi testimoniare di averli acquisiti.

Non è pensabile sostenere ancora, contro ogni evidenza, che gli studenti debbano comprendere solo alla fine del percorso. Esplicitare gli obiettivi di apprendimento è un'azione didattica fondamentale che, se ben condotta, consente di favorire apprendimenti reattivi, riflessivi. Perché ciascuno cooperi al proprio apprendimento, infatti, occorre sapere, dirlo è quasi tautologico, che cosa impareremo. Conoscere nel dettaglio gli obiettivi di apprendimento e rifletterci sopra, connetterli alla propria vita e alla propria esperienza, pensare alle risorse che si possiedono e come possono aiutarci a conseguirli, non soltanto favorisce l'apprendimento, ma consente di promuovere apprendimenti centrati sulla padronanza, l'autonomia. Agire, poi, questi apprendimenti, sperimentando il successo, favorisce la motivazione e permette la progressiva integrazione tra procedure, metodi, strumenti e conoscenze (la parcellizzazione degli apprendimenti invece, non favorisce certo la loro ricomposizione e tantomeno la motivazione).

Per richiamare ancora una volta Visalberghi, la didattica per competenze sembra far proprio

l'“imperativo pedagogico” secondo cui ciascun allievo in ciascuna situazione specifica dovrebbe essere avviato verso quelle prospettive di ulteriore formazione ed esperienza in cui abbia massima probabilità di poter sviluppare gusti e interessi in modi ludiformi, con un massimo di autogrificazione e un minimo di costrizione estrinseca” (Visalberghi, 1988, p. 10).

Secondo questa prospettiva, il raggiungimento di un apprendimento, da parte dell'allievo, molto difficilmente potrà avvenire attraverso un insegnamento sistematico di contenuti senza che questo venga accompagnato – o meglio, preceduto – da una situazione in cui l'apprendimento possa avvenire spontaneamente, attraverso la ricollocazione dell'esperienza svolta in un contesto di significato. Dopo aver individuato gli obiettivi di apprendimento, nella progettazione delle

competenze, occorre “smontarli” con uno sguardo particolare: da che cosa si vedrà, alla fine dell’unità di apprendimento, se gli obiettivi sono stati conseguiti?

Quali sono le tracce, le spie che ci possono segnalare la presenza o meno della/e competenze individuate come obiettivi? Si tratta, come anticipato, di definire gli obiettivi della valutazione e i risultati attesi. Dagli obiettivi di apprendimento, infatti, si passa all’individuazione delle focalizzazioni della valutazione e di qui agli strumenti, modalità, tipologia di prove che potranno supportare la rilevazione e raccolta di dati utili all’espressione di una valutazione, che si gioverà anche del contributo dello studente stesso (autovalutazione).

La socializzazione degli obiettivi di apprendimento avviene contemporaneamente alla socializzazione dei focus valutativi in dettaglio (cosa verrà valutato, secondo quali criteri e indicatori, come e quando) e l’attenzione a questa fase risulta di fondamentale importanza per l’acquisizione di apprendimenti (Batini, Bartolucci, 2017). Il costruito delle competenze mette dunque in crisi pratiche valutative utilizzate da molti anni senza porsi domande circa la loro utilità, la loro rilevanza, la loro validità e attendibilità.

1.1.1. La logica della valutazione per competenze

La valutazione di unità didattiche basate sulle competenze richiede di centrarsi a fondo sul significato degli apprendimenti che intendiamo facilitare e trova nello strumento della rubrica valutativa un primo pilastro fondamentale per questa attribuzione di significato. Una rubrica valutativa è, per prima cosa, un’operazionalizzazione di un traguardo formativo espresso con una competenza. Si tratta di individuare: le risorse cognitive (conoscenze e abilità) implicate nell’esprimere la competenza; i processi (interpretazione del compito, processi di azione, processi di autoregolazione); le disposizioni ad agire il voler e poter agire in relazione con se stesso, gli altri, il contesto (Trincherò, 2012). Le dimensioni così individuate saranno poi articolate in indicatori, ovvero comportamenti osservabili. Il passaggio successivo consente l’articolazione in livelli degli stessi indicatori. Una strutturazione di focus valutativo di questo tipo permette una serie di guadagni notevoli:

- la socializzazione con gli studenti della rubrica consente loro di aver chiaro, in modo concreto, che cosa dovranno apprendere e come do-

- vranno testimoniare gli apprendimenti;
- identificare apprendimenti chiari da perseguire può produrre un surplus motivazionale negli studenti;
 - avere chiari i comportamenti che testimonieranno l'acquisita competenza consente agli studenti di mobilitare le proprie risorse (anche sviluppate in altri contesti) personali per conseguire gli apprendimenti previsti;
 - la definizione di che cosa andrà a valutare aiuta l'insegnante a focalizzare quali saranno le azioni didattiche necessarie a produrre i risultati che si attende;
 - non segue una logica on/off anzi consente articolazione (quali singoli indicatori sono stati raggiunti e quali no) e graduazione (a che livello sono stati raggiunti) dei feedback valutativi e quindi, molto frequentemente, maggiori possibilità di individuare elementi positivi. Permette agli insegnanti, allora, di valutare quanto acquisito e non focalizzarsi soltanto su ciò che manca con felici retroazioni sulle motivazioni degli studenti e sulla loro consapevolezza delle proprie risorse e dei propri limiti;
 - permette al docente una revisione della propria didattica centrata, con maggior precisione, sulle difficoltà incontrate dagli studenti;
 - non indulge a modalità comparative perché ha il suo riferimento in risultati attesi tradotti in comportamenti osservabili accuratamente descritti;
 - permette di testimoniare il proprio potenziale di apprendimento e gli apprendimenti conseguiti o parzialmente conseguiti anche agli studenti normalmente in difficoltà con le modalità tradizionali di verifica;
 - richiede di integrare modalità di autovalutazione, modalità di valutazione "oggettive" e modalità intersoggettive.

1.1.2. Tra autovalutazione e *student voice*

Uno degli elementi fondamentali della valutazione delle competenze è l'allargamento dello sguardo che prevede l'integrazione di più strumenti e sguardi: la raccolta delle evidenze empiriche costituirà allora la dimensione "oggetti-

va”, l’osservazione (appoggiata da strumenti) dei docenti e dei pari costituiranno la dimensione intersoggettiva e l’autovalutazione consentirà di valorizzare la dimensione soggettiva. In quest’area si situa l’intersezione tra le modalità valutative e l’approccio *student voice*.

Lo *student voice* è un movimento ormai mondiale che ha alla sua base convinzioni positive sulle capacità degli studenti e sul ruolo attivo che devono assumere in materia di istruzione e riforma della scuola:

i giovani hanno prospettive uniche sull’apprendimento, l’insegnamento e la scuola; le loro intuizioni necessitano non solo dell’attenzione, ma anche delle risposte degli adulti; e dovrebbero essergli offerte opportunità di plasmare attivamente la loro formazione (Cook Sather, 2016, p. 10).

La prospettiva “Student Voice” mira a valorizzare un ruolo attivo e impegnato degli studenti. Si tratta di fare in modo che tutti i membri della comunità lavorino insieme per “creare e dare supporto allo sviluppo di opportunità educative partecipatorie e centrate sulla persona” (Grion, Cook Sather, a cura di, 2013, p. 17). Gli studi internazionali hanno dimostrato ampiamente che sebbene gli studenti non siano stati, sino ad oggi, sostanzialmente, considerati, essi sono portatori di visioni preziose e di prospettive di cui possono beneficiare non soltanto gli studenti medesimi, ma anche gli adulti.

Se da una parte si può riconoscere facilmente come l’esclusione degli studenti dall’elenco di coloro che hanno diritto di parola sui processi educativi sia un vulnus che chiede riparazione, dall’altro occorre porre attenzione alla messa in campo di pratiche paternalistiche nel quale il ruolo degli studenti sia orientato alla conferma di quanto ritenuto giusto dagli adulti.

Nella ricerca e nell’azione del movimento *student voice*, a livello internazionale, si possono distinguere due approcci principali (Gemma, Grion, 2015): uno situa il proprio focus sull’ascolto degli studenti al fine di migliorare il processo di apprendimento (rilevando, internazionalmente, che gli studenti sono capaci di osservare e suggerire miglioramenti puntuali, prendono seriamente una responsabilità di questo tipo, si impegnano per portare un contributo fattivo); l’altro situa il proprio focus sui processi di partecipazione degli studenti medesimi e dunque si interessa soprattutto alle possibili conseguenze e sviluppi, ponendo attenzione alla costruzione di dinamiche di democrazia partecipativa a scuola, consapevoli che le relazioni di potere e le gerarchie che si sperimentano a scuola avranno conseguenze nei contesti sociali e politici. Come afferma Shields:

Quando gli studenti non sono educati all'interno di un ambiente che permetta loro di sperimentare un senso di benessere, ma in un'istituzione che li esclude e li marginalizza, questo non potrà che perpetuare le ineguaglianze piuttosto che la democrazia e la giustizia sociale (Shields, 2004, p. 122).

L'approccio *student voice*, dunque, si incrocia con la didattica per competenze in almeno due aree: quella relativa all'attivazione e quella relativa alla valutazione.

Se, infatti, da una parte la didattica tesa a facilitare lo sviluppo di competenze richiede, senza dubbio, di costruire situazioni e setting formativi nei quali gli studenti agiscano, dall'altra le dimensioni valutative richiedono un esplicito contributo degli studenti che sono chiamati a esperire l'autovalutazione e la valutazione reciproca.

1.2. Conclusioni: ripensare la valutazione senza escludere gli studenti

Ripensare la valutazione significa, senza dubbio, intervenire sull'azione didattica complessiva. Nel momento in cui ci troviamo a ripensare le modalità valutative occorre non escludere, di nuovo, gli studenti. In questa dimensione di cambiamento il costruito delle competenze e gli approcci didattici sviluppatasi per facilitarne lo sviluppo costituiscono un prezioso supporto per lo sviluppo di una cultura della valutazione rinnovata. L'adozione di una didattica per competenze, in un quadro metodologico *student voice*, interviene, direttamente, anche sulla ridefinizione della professionalità dell'insegnante che prenda le mosse da quanto suggerito dagli studenti (Batini, 2017; Batini, Bartolucci, De Carlo, 2017).

Quale dunque le attenzioni da porre, a partire dalle sollecitazioni di Visalberghi a farsi porre interrogativi dai nuovi strumenti, senza rimanere prigionieri degli apparati tecnici che richiedono, per sperimentare e porsi nuovi problemi, senza rimanere vittime della stessa sperimentazione? Occorre pensare a una valutazione che:

- sia condivisa e trasparente, sin dall'avvio del percorso formativo o dell'unità di apprendimento;
- si assegni e assuma un ruolo formativo e riconosca in questo la sua funzione principale (anche quando consente di fornire risposta ai

“doveri” sommativi);

- non indulge a modalità classificatorie, non favorisce la competizione tra studenti, anzi ne incoraggia il confronto e la collaborazione;
- si prefigge di far raggiungere, a diversi livelli, a tutti gli obiettivi di apprendimento, a partire dalla condivisione e socializzazione di traguardi formativi e modalità di valutazione degli stessi;
- prevede la partecipazione attiva dei soggetti valutati al processo di valutazione e la “condivisione”, previa, di pratiche, processi, strumenti;
- sia centrata su performance, attività, prodotti e richieda trasparenza (procedure di valutazione, criteri e indicatori secondo i quali si valuta);
- i prodotti della valutazione (o almeno una parte di essi) possano costituire una risorsa preziosa (materiali a disposizione, ...on line...) e permettano la diffusione, la documentazione, la trasparenza delle procedure;
- sia informata dalla fiducia nel fatto che tutti gli studenti possano conseguire, seppur a livelli diversi, gli obiettivi di apprendimento e prenda in quella direzione;
- sia capace di porre attenzione ai piccoli traguardi di sviluppo raggiunti, nella consapevolezza che un feedback valutativo adeguato è quello che valorizza gli apprendimenti raggiunti e fornisce indicazioni concrete, comprensive di suggerimenti operativi, per migliorare nelle aree di maggior debolezza.

Indubbiamente il costrutto delle competenze e le riflessioni che ha determinato in termini valutativi hanno richiesto una diversa collocazione e considerazione del ruolo dello studente, ma è soltanto accettando, come chiede l'approccio *student voice*, di integrare pienamente lo studente nei processi valutativi che si può pensare di rompere la frattura che si consuma ogni giorno tra insegnamento e apprendimento nelle nostre scuole.

Non riusciremo a tenere la rotta nell'ambiente complesso del futuro sbirciando incessantemente in uno specchietto retrovisore (Robinson, 2015, p. 10)

Bibliografia

- Balfanz R., Legters N. (2005). *The graduation gap. Policy Brief*. Baltimore: Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University.
- Batini F. (2017). Il mio insegnante. Progettare l'insegnante del futuro imparando ad ascoltare la voce degli studenti, in: Benvenuto G., Szpunar G., *Scienze dell'educazione e inclusione sociale*. Roma: Nuova Cultura.
- Batini F. (2016). *Insegnare e valutare per competenze*. Torino: Loescher.
- Batini F., Bartolucci M. (2017). La valutazione per favorire la motivazione, in: Notti A. M. (a cura di, 2017). *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*. Lecce-Rovato: PensaMultimedia.
- Batini F., Bartolucci M., De Carlo M. (2017). Ripensare la professionalità docente imparando ad ascoltare la voce degli studenti, in: Patrizia Magnoler; Achille M. Notti; Loredana Perla (a cura di, 2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche.*, Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Batini F., Bartolucci M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi Orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Castoldi M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Cook Sather A. (2016). Ho intenzione di ascoltarli. Esempi internazionali e buone pratiche di Student Voice, in: Batini F., Bartolucci M. (2016). *C'era una volta un pezzo di legno. Un progetto Student Voice per scuole a zero dispersione*. Milano: Franco Angeli.
- Corsini C. (2015). *Valutare scuole e docenti*. Roma: Nuova Cultura.
- Gemma C., Grion V. (2015). *Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna.
- Grion V., Cook Sather A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Robinson K. (2015). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Erickson
- Romagnoli G. (2015). *Solo bagaglio a mano*. Milano: Feltrinelli.
- Shields C. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 109-132.

- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Torino: Taylor.
- Visalberghi A. (1988). *Insegnare ed apprendere: un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wiggins G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins G., McTighe J. (2004a). *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Las (ed. or. 1998).
- Wiggins G., McTighe J. (2004b). *Fare progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Las (ed. or. 1998).

Valutare meglio, imparare di più!

Maurizio Gentile

In *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, una delle tematiche centrali è relativa ai rapporti tra valutazione, insegnamento e apprendimento. Nella formulazione di voti e giudizi, i docenti ricorrono a pratiche di accertamento che spesso assorbono una quota consistente del loro tempo scolastico. Ancora oggi, a distanza di anni dalle riflessioni di Visalberghi su validità ed equità delle valutazioni, voti e giudizi sono frequentemente considerati una “prerogativa ad personam” dando così alla valutazione

quel carattere d'integralismo di principi o quell'alone moralistico che spesso la caratterizza, con conseguenze negative sia sull'insieme della produttività didattica, sia sugli atteggiamenti dei singoli allievi (Vertecchi, 2006, p. 6).

Sovente uno stesso giudizio o voto può non corrispondere agli stessi criteri di valutazione. Il “6” dato da un docente in una disciplina è diverso da quello di un altro docente dato nella stessa materia. Il rischio più evidente è che gli studenti si ritrovino a sperimentare vissuti d'ingiustizia, che potrebbero alimentare sentimenti ostilità reciproca, o al contrario, di rassegnazione. Una scuola che permette ai propri studenti di vivere fallimenti sistematici, sta comunicando indirettamente un senso di rassegnazione: “in questa scuola ci saranno molti sconfitti e pochi vincitori”. Se avanza questo messaggio sarà pressoché inevitabile il diffondersi della “paura del fallimento” e, come conseguenza, il prevalere di un senso progressivo di minaccia alla propria autostima e dignità personale (Covington, Beery, 1976).

Quanti docenti conoscono l'uso di metodi valutativi basati sul principio di miglioramento? Nelle prassi valutative in uso, il miglioramento assume i caratteri di una concessione benevola, piuttosto che essere il risultato di una conquista personale chiaramente documentata (Gentile, 1998; Slavin, 1988). Si può evitare "ogni frustrazione inutile" (Visalberghi, 1972, p. xii) offrendo a ciascuno la possibilità di autentiche esperienze di successo (Harter, 1990). La valutazione può essere il luogo nel quale offrire riscontri su ciò che ha funzionato, ciò che si può migliorare, gli errori che si devono evitare (Gentile, Ramellini, 2000).

Da queste poche riflessioni si deduce un duplice conflitto: il primo relativo ai valori, il secondo riguardante gli scopi. Per quanto riguarda i valori di riferimento si oppongono due visioni contrapposte della valutazione: da un lato, essa è interpretata come opportunità di apprendimento, dall'altro, come una circostanza per attribuire un giudizio di capacità o incapacità. Il secondo conflitto riguarda l'uso finale della valutazione e consiste nel dilemma tra una valutazione per accertare la riproposizione di contenuti, e una valutazione per capire l'uso e la comprensione delle conoscenze da parte degli studenti (Ellerani, 2013a; Gentile e Pisanu, 2010). Il conflitto riflette l'oggetto della valutazione, cosa l'insegnante valuta: le risposte giuste date a schede, test, compiti in classe in cui la comprensione delle domande dipende da come è stato strutturato il problema? Oppure l'uso intelligente dei saperi in situazioni vicine alla vita reale, dove sono proposti problemi e consegne che è interessante affrontare, ricchi di senso, nel quale la risposta non è nota ma lo sforzo di comprensione e soluzione può accrescere l'intelligenza degli studenti?

Quanto detto fino adesso fa emergere la necessità di ricercare metodi e strumenti più efficienti ed efficaci. Tuttavia, prima di affrontare gli aspetti applicativi, sarebbe utile discutere una serie di punti che possono orientare le pratiche valutative dei docenti. In questo scritto si proporranno i seguenti orientamenti: a) le competenze e i saperi come valori della valutazione; b) la valutazione come cura; c) la distinzione tra verifica, valutazione, lavoro didattico.

1. Idee per una valutazione formativa

Il concetto di *valutazione formativa* (Scriven, 1966) richiama, storicamente, una "procedura operativa" costituita da "brevi tests di progresso e diagnostici per determinare quali dei compiti di un'unità didattica (c.d.a) lo studente avesse o no pa-

droneggiato e che cosa dovesse fare per completare l'apprendimento della sua unità" (Bloom, 1972, p. 76). Tali tests non si limitano a verificare il possesso di conoscenze ma valutano la comprensione dei concetti e la loro applicazione a situazioni nuove, secondo quanto indicato da Bloom e colleghi (1956) nella nota *tassonomia degli obiettivi*.

La procedura implica l'attuazione di due principi (Visalberghi, 1972). Primo, la padronanza dei saperi (conoscenze e abilità) dipende dal tempo necessario per apprenderli. Secondo, l'azione didattica può modificare la normale distribuzione dei risultati scolastici, secondo cui in una scuola, o in una classe ci sarà sempre una proporzione consistente di voti sufficienti o buoni e pochi risultati ottimi. In sintesi, la scuola può modificare la situazione di partenza degli studenti, creando dei progressivi miglioramenti.

Recentemente uno studio dell'OCSE (Looney, 2011) ha rilevato come i Paesi che si sono dotati di pratiche di *valutazione formativa* hanno mediamente incrementato i risultati in scienze e matematica dei loro studenti. La *valutazione formativa* è risultata particolarmente efficace per gli studenti con scarso rendimento, tanto che numerosi paesi OCSE l'hanno inserita stabilmente nelle politiche valutative nazionali come misura d'inclusione educativa e di miglioramento generale dei livelli di rendimento scolastico.

Con il D.L. 62 del 13 aprile 2017 - norme in materia di valutazione e certificazione - l'Italia ha proposto una codificazione del concetto di *valutazione formativa* (MIUR, 2017c). Negli art. 1 e 2 si afferma che la valutazione concorre al miglioramento degli apprendimenti e qualora i livelli di conoscenze, abilità e competenze fossero parzialmente raggiunti, la scuola mette in atto specifiche strategie di miglioramento. Su un piano concreto, andranno valutati gli impatti della norma e dei regolamenti applicativi: vi sarà coerenza tra principi e pratiche valutative? Come si potrà ridurre un eventuale divario tra teoria e prassi?

Nell'ambito di questo scritto il concetto di *valutazione formativa* è stato arricchito dei seguenti elementi:

- i saperi e le competenze come valori della valutazione;
- la valutazione come cura;
- la distinzione tra evidenze, valutazione, lavoro didattico.

1.1. I valori della valutazione

I processi valutativi, indipendentemente dai luoghi nei quali sono agiti, hanno lo

scopo di attribuire valore a uno o più oggetti. Nel caso della scuola, gli oggetti valorizzati sono tre:

- a) i saperi, cioè l'insieme integrato di conoscenze e abilità (DG Istruzione e Cultura, 2009);
- b) le competenze culturali espresse nei traguardi associati a ciascuna disciplina scolastica, elaborati e inseriti nei curricoli di scuola (MIUR, 2012; MIUR, 2017b);
- c) le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2006; MIUR 2017a).

Essi assumono un valore formativo quando il curricolo di scuola è in grado di produrre un cambiamento rispetto alla situazione di partenza, accrescendo i livelli di preparazione dei ragazzi. La scuola, in questo caso, accerta che la sua azione ha prodotto valore.

In alcuni casi gli studenti non crescono: i limiti riscontrati nei saperi e nelle competenze si sono progressivamente accentuati. La scuola non è stata un'esperienza capacitante e il percorso ha prodotto un "deficit cumulativo": lo svantaggio iniziale non è stato recuperato, bensì confermato, rinforzato e aggravato ulteriormente (Fontana, Celi, 2005).

Per tale ragione occorre valutare i risultati molto frequentemente, unità per unità,

non tanto per dare voti o classificare [...], bensì per accertare il grado di padronanza raggiunto, per individuare esattamente lacune, carenze e difficoltà, per intervenire, consigliare, correggere, integrare [...] (Visalberghi, 1972, p. xi).

In questo caso, la valutazione si esprime come offerta continua di riscontri correttivi.

1.2. La valutazione come cura

Tutti gli studenti hanno diritto di ricevere informazioni su loro apprendimento. Non si tratta di comunicare il voto di una prova, quanto di capire il perché di quel voto, che cosa non è stato compreso di un procedimento o di un concetto, quali sono gli errori più ricorrenti e come evitarli (Wilcox, 2006). Questo implica concentrare la valutazione su specifici criteri fornendo indicazioni concrete su cosa e come migliorare (Comoglio, 2003a).

La cura di questi aspetti può incidere sull'apprendimento se è svolta all'interno di una relazione di fiducia e mutuo riconoscimento (Dalton, Watson, 1997; Franta, Colasanti, 1998). Quando le attese, i dubbi, le domande, i bisogni sono accolti e riconosciuti, gli studenti tenderanno a percepire i loro docenti come "adulti interessati", soggetti che curano l'apprendimento e *tout court* gli studenti come persone (Tomlinson, Doubet, 2005). È in questo processo che la valutazione può avere un valore di cura creando nella classe un clima positivo per l'apprendimento (Franta, 1988). Un'elevata qualità della relazione tra adulti e studenti, e tra studenti, può ridurre i fattori percepiti come minacce al proprio valore personale: i voti e le comparazioni sociali (Covington, Manheim Teel, 1996). I docenti possono promuovere aspettative né troppo alte né troppo basse comunicando la convinzione che tutti possono riuscire (Comoglio, 2003a). La focalizzazione non è sui voti ottenuti nelle prove, ma sul valore informativo che tali risultati assumono.

Se in una scuola gli alunni vivono fallimenti sistematici, il corpo docente sta alimentando un senso di rassegnazione: "in questa scuola ci saranno molti sconfitti e pochi vincitori" (Blum, 2005). Una valutazione centrata sul fallimento è inadempiente con l'Art. 3 della Carta costituzionale, oltre che segnare una distanza da ogni sensata finalità pedagogica tale come aiutare gli alunni ad avere fiducia nei loro mezzi e a saperci fare con le conoscenze (Gentile, Pelagalli, 2016). Prima di redigere il "regolamento della valutazione" una scuola dovrebbe definire una propria *politica valutativa* come cura dei saperi degli alunni.

1.3. Evidenze, valutazione, lavoro didattico

Da un punto di vista concettuale si può essere indotti a credere che la verifica preceda la valutazione. In realtà il rapporto è assai più complicato. La valutazione è un processo articolato su più livelli.

Il primo livello s'identifica con la "verifica". Essa riguarda la raccolta di evidenze con lo scopo di analizzarle. La combinazione bilanciata di più strumenti e metodi potrà fornire un insieme più accurato di dati. Il secondo livello consiste nell'assegnazione di un voto o di un giudizio. Entrambi possono essere basati su criteri, descrittivi, esempi di lavori ben fatti o meno, ecc. L'ultimo livello implica l'interpretazione delle evidenze raccolte. Il docente utilizza i dati raccolti con il proposito di assumere decisioni didattiche. La verifica è, quindi, in funzione della valutazione, e viceversa. I dati raccolti sono in funzione del miglioramento della didattica.

Lo scopo della verifica consiste nel raccogliere prove mentre la valutazione attribuisce a tali elementi un valore (Vertecchi, 2006). Prima le evidenze, poi i giudizi. Le misure non possono che progredire attraverso una serie di valutazioni successive. I dati non sono, tuttavia, lo scopo principale né il punto di arrivo. È altrettanto evidente che le misure e le valutazioni sono il punto di partenza per formulare ipotesi sulla qualità delle prestazioni ottenute, su come migliorarle, su quali strade seguire per progettare il lavoro didattico. Ogni verifica può assumere un valore diagnostico, poiché, se ben costruita, traccia un profilo dei bisogni concreti degli alunni.

Se si tiene presente il processo appena descritto, possiamo parlare di verifica, quando si acquisiscono informazioni, di valutazione quando si interpretano tali evidenze; di ipotesi di lavoro, quando sulla base delle analisi svolte si decidono gli interventi didattici.

2. Valutazione formativa e per l'apprendimento

Come discusso nel paragrafo precedente, il valutare non si riduce al solo atto di associare un giudizio numerico o verbale alla prestazione di uno studente. Valutare implica la raccolta di evidenze sugli esiti di apprendimento con il proposito, da un lato, di introdurre aggiustamenti alla didattica, e dall'altro, di offrire suggerimenti, indicazioni, riscontri agli studenti perché migliorino i loro processi di apprendimento. In questa linea di ragionamento, emerge un'idea di valutazione come esperienza attiva di apprendimento. Quest'approccio è noto con l'espressione *valutazione per l'apprendimento* (Stiggins *et. al.*, 2004) e fa riferimento a tutte quelle attività svolte dai docenti – e dai loro studenti, quando s'impegnano in compiti di valutazione, auto-valutazione e valutazioni tra pari – tese a offrire informazioni, indicazioni e riscontri per modificare il lavoro didattico e i processi di apprendimento (Black, William, 1998a).

La valutazione per l'apprendimento è formativa poiché le «evidenze raccolte sono utilizzate per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi degli alunni» (Black, William, 1998b, p. 140). La scuola e i docenti oltre a raccogliere informazioni sugli esiti di apprendimento, s'impegnano a utilizzare tali evidenze per adattare l'insegnamento ai bisogni concreti degli studenti (Guskey, 2003) modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e rilevato (Black e William, 1998b).

L'ipotesi è la seguente: l'informazione può giocare un ruolo centrale nella valutazione, tanto che i suoi benefici sono stati documentati in numerosi studi e ricerche (Ibidem). Meno apparenti sono le strategie con le quali raccogliere e restituire ad alunni e docenti tale informazione. In questo scritto ne saranno esaminate tre: il *feedback formativo*, le *prove di competenza*, le *misure di rendimento*. In ciascuna di esse la valutazione assume una funzione informativa per gli insegnanti, e una funzione formativa per gli studenti.

2.1. Il feedback formativo

Il *feedback formativo* si distingue dalla comunicazione di lodi, rinforzi positivi, riconoscimenti sociali (Heitnik *et al.*, 2016). «*Hai fatto un buon lavoro*» non è un feedback utile per l'apprendimento. È una lode. L'effetto sull'apprendimento è maggiore quando lo scopo del feedback è fornire indicazioni per migliorare lo svolgimento di un compito; al contrario, si osservano effetti di livello minore quando i docenti comunicano lodi, distribuiscono premi o punizioni (Hattie, Temperley, 2007).

Un feedback utile per l'apprendimento:

- a) è tempestivo, continuo, accurato e specifico;
- b) contiene informazioni concernenti la qualità dei risultati ottenuti in un compito;
- c) offre indicazioni migliorative circa i procedimenti e le strategie da seguire per lo svolgimento di un lavoro;
- d) presenta argomenti e spiegazioni riguardo al “perché” è stato raggiunto un certo risultato e a “come” imparare a migliorare ciò che si fa;
- e) usa un linguaggio chiaro e descrittivo indirizzato a singoli studenti o gruppi ristretti di studenti.

Alcune ricerche hanno dimostrato che quando gli studenti ricevono un voto e subito dopo un commento, tendono ad ignorare il commento focalizzando l'attenzione sul voto (Lehay *et al.* 2005). Perché abbia effetti sull'apprendimento e la motivazione è bene che il feedback sia comunicato prima della consegna dei voti. Questa strategia fa sì che l'attenzione non sia concentrata sulla prestazione e sui confronti con gli altri studenti – “quanto ho preso?”, “chi ha preso di più di me?” - ma sull'apprendimento – “che cosa ho imparato?”, “come posso migliorare?” (Stipek, 1996). Al contrario, si considera efficace un feedback che sollecita la riflessione. I voti difficilmente possono essere a servizio di questo obiettivo. È

pur vero che potrebbe risultare difficoltoso fornire riscontri, quando, ad esempio, il compito consiste nello svolgimento di 15 operazioni aritmetiche. In questa circostanza, si può fornire uno spunto di riflessione, comunicando ad esempio che: *Cinque di queste 15 operazioni non sono corrette. Trovate, cerca di capire dove hai sbagliato e fissa gli errori che hai fatto!*

I docenti non sono chiamati solo a individuare errori, ma soprattutto a offrire soluzioni. Il commento generico *Dovresti impegnarti di più* ha un grado di efficacia per l'apprendimento minore, rispetto ad un commento ricco di descrizioni, esempi, suggerimenti operativi, riferimenti precisi. Si legga il feedback che un docente dà a un maturando sulla tesina preparata per colloquio di maturità: *Le figure inserite nello scritto possono avere un carattere decorativo o uno illustrativo. Se hanno la prima funzione ha poco senso inserirle nel corpo del testo. In questo caso li puoi utilizzare come immagini nel frontespizio. Se invece hanno un carattere illustrativo, allora devi scrivere una didascalia, ad esempio, "Figura 1 – Installazioni di pannelli solari in una località del Sud Italia", e creare al contempo un rimando nel corpo del testo, ad esempio, "Come illustrato nella Figura 1, il numero di pannelli solari ...".*

In sintesi, mediante il *feedback formativo*, l'insegnante formula riscontri, dà indicazioni correttive e offre spunti di riflessione agli studenti. Lo può fare in diversi momenti: dopo la correzione di una verifica scritta o durante una verifica orale (Gentile, Ramellini, 2000); mentre gli studenti svolgono individualmente e in gruppo un compito o un progetto (van de Pol *et al.*, 2012); durante una discussione con tutta la classe o una lezione dialogata (van de Pol *et al.*, 2011; Voerman *et al.*, 2012).

2.1.1. I tre livelli di feedback

Il docente può comunicare i *feedback* tenendo conto di tre livelli. Il primo livello riguarda il *feedback di correzione e rinforzo*. Attraverso di esso si rimanda allo studente la correttezza o meno del compito svolto e dei risultati raggiunti. Il secondo consiste nel *feedback di processo*. Gli alunni ricevono spunti per riesaminare com'è stato svolto il lavoro o parti di esso. L'ultimo riflette il *feedback di auto-valutazione*. Lo studente fa un bilancio di quanto ha imparato tenendo presente il "quando", il "come" e il "perché" dei procedimenti seguiti e delle conoscenze necessarie per lo svolgimento del compito (Chauppis *et al.*, 2004; Hattie, 2012; Hattie, Brown, 2004).

L'impostazione a tre livelli è stata racchiusa in *RiProVa* (Tabella 1). Lo strumento è una guida contenente esempi di domande che possono dare al feedback

una maggiore qualità comunicativa. In questa linea di ragionamento, la qualità e la quantità di riscontri possono incidere sugli aspetti motivazionali e cognitivi del processo di apprendimento. Su un piano motivazionale, il feedback può contribuire a focalizzare l'attenzione degli studenti su scopi di apprendimento piuttosto che di prestazione (Dweck, 2015). Nel secondo caso, forniscono elementi che sostengono l'elaborazione fattuale e concettuale delle conoscenze e delle strategie di apprendimento. Perché la valutazione sia formativa, il docente dovrebbe stabilire un legame tra feedback e apprendimento (Black, Wiliam, 1998a).

Tabella 1 Comunicare il feedback – RiProVa: versione docenti

Livelli di feedback	Esempi di domande di approfondimento e spunti di riflessione
RI sultati degli studenti	<p>I risultati ottenuti in un compito/verifica soddisfano i criteri di riuscita? I risultati dello studente sono corretti? Perché sì, perché no? Come lo studente ha elaborato i contenuti del compito/verifica? Che cosa hai apprezzato nelle risposte dello studente? Dove è l'errore? Qual è la risposta totalmente corretta o più corretta in un compito/verifica? Di quali conoscenze lo studente ha bisogno per fare bene?</p>
PRO cesso di apprendimento	<p>Che cosa non ha svolto correttamente e perché? Quali indicazioni, contenute nella consegna, non ha preso in esame? Quali strategie ha usato? Che cosa giustifica la correttezza di un lavoro? Quali spiegazioni vanno date per giustificare la correttezza di un lavoro? Che cosa lo studente deve chiedersi per capire come fare un lavoro corretto? Quali relazioni vi sono tra le diverse parti del compito? Qual è il livello di comprensione dei concetti e delle conoscenze collegate al compito?</p>
Auto- VA lutazione e auto-regolazione dell'apprendimento	<p>Come lo studente può riesaminare il suo lavoro? Come lo studente può realizzare dei controlli sistematici mentre svolge un compito? Quali idee lo studente si sta facendo circa i riscontri e le indicazioni che riceve? Come lo studente può riflettere sul suo apprendimento? Che cosa hai fatto per ...? Che cosa è accaduto quando ...? Che spiegazione può essere data per ...? Quali dubbi hai ancora sul lavoro da svolgere? Come questo compito è collegato a ...? Che cosa hanno in comune tutte queste indicazioni? Dopo aver esaminato il tuo lavoro (la risposta) che cosa pensi di aver imparato? Come è cambiato il tuo modo di pensare al problema e di svolgere il lavoro? Sei in grado di insegnare ad un altro/a compagno/a come e cosa ...?</p>

Adattato da: J. Hattie, (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge, p. 129.

RiProVa guida gli insegnanti nella preparazione del feedback. Con una versione parallela dello stesso strumento, anche gli studenti possono imparare a ri-

flettere sui risultati che ottengono e le modalità con cui imparano (Tabella 2). Subito dopo lo svolgimento di una verifica o l'ultimazione di un lavoro, agli alunni si offrono spunti per riflettere sulle risposte, le conoscenze che hanno elaborato e i procedimenti seguiti. L'idea è di garantire un supporto sistematico, soprattutto quando le conoscenze e le abilità da apprendere si rivelano molto complesse (Lin *et al.*, 2012).

Tabella 2. Comunicare il feedback – RiProVa: versione studenti

Livelli di feedback	Esempi di domande e spunti di riflessione
RI sultati degli studenti	Com'è andata? Che cosa ho fatto bene, che cosa no? Qual era l'obiettivo del lavoro? Dopo questo compito quale sarà il prossimo passo? Quale obiettivo posso darmi?
PRO cesso di apprendimento	Come ho lavorato? Che cosa mi è sfuggito durante il lavoro? Dove e quando ho perso il controllo di ciò che stavo facendo? Dove non ho perso il controllo e come sono andate le cose?
Auto- VA lutazione e auto-regolazione dell'apprendimento	Perché è andata così? In cosa sono stato/a bravo/a e perché? Quali parti del procedimento devo migliorare? Di quali conoscenze ho bisogno?

2.1.2 Apprendimento e *feedback formativo*

È buona norma scegliere a quale livello comunicare il *feedback*, tenendo conto di chi lo riceve e della sua capacità di riflettere e regolare l'apprendimento (Driscoll, 2013; Hattie, 2012). Al fine di elevare la qualità formativa del *feedback*, esso dovrebbe comprendere tutti e tre i livelli.

Per accompagnare la crescita degli alunni nella capacità di riflettere sul proprio apprendimento, si può seguire questa semplice regola: *una volta che si consolidano i discorsi attorno al primo livello, è bene spostarsi al secondo, con il fine di concentrare l'attenzione degli studenti sul processo*. E così via: una volta consolidate le comunicazioni al secondo livello, si avviano discorsi e interazioni concernenti l'auto-valutazione e l'auto-regolazione dell'apprendimento. Detto con altre parole, man mano che gli alunni danno segnali di crescita, il feedback può essere spostato in avanti, fino a includere tutti e tre i livelli.

È implicita, in questa impostazione, l'idea lo studente impari ad auto-regolare il proprio apprendimento (OECD/CERI, 2005). Il *feedback formativo*, inteso come strategia valutativa (Hattie, Brown, 2004), è il cuore di questa impostazione didattica (Clark, 2012). Con esso il docente aiuta, da un lato, a ripensare i saperi disciplinari su un piano fattuale e concettuale (Hattie, 2009); e dall'altro, a pren-

dere in esame i modi abituali di impostare lo studio e gli stati motivazionali vissuti a scuola (Winne, Butler, 1994).

2.2. I *compiti di prestazione* e le prove di competenza

Il modello di prova di competenza, proposto in queste pagine, fa riferimento all'approccio per *compiti di prestazione* (*performance task*) (Burke, 1993; Lewin, Shoemaker, 1998). Nella scuola italiana, i *compiti di prestazione* sono stati presentati sotto diverse etichette: i "compiti di realtà" (Petracca, 2015), il "compito unitario in situazione" (Purricelli, 2005), la "prestazione complessa" (Comoglio, 2003a), il "compito esperto" (Ellerani, 2013b).

I *compiti di prestazione* possono essere visti come situazioni che, da un lato, hanno una verosimiglianza con compiti richiesti in ambienti esterni alla scuola, e dall'altro, richiedono agli studenti la capacità di pensare le conoscenze in modo integrato ("le une con le altre") e di ragionare su cosa, come e perché stanno portando a termine una consegna. L'idea è la seguente: se non si vuole che la conoscenza rimanga "inerte", essa deve essere "trovata" e "scoperta" dentro qualche situazione di vita reale o di studio; deve essere "provata" mediante consegne che si approssimano alla vita reale. In questo modo è possibile dire che l'alunno è pronto ad affrontare compiti simili a quelli proposti fuori dalla scuola (Comoglio, Morello, Cavaglià, 2006).

Gardner (1993) enfatizza l'importanza che può assumere un *compito di prestazione* nello sviluppo dell'intelligenza. Gli alunni possono dimostrare la capacità di applicare i saperi a situazioni nuove e impreviste, scoprendo le peculiarità della propria intelligenza e il modo in cui essa può essere chiamata in causa (p. 190). Brophy (2003) sottolinea la funzione motivazionale dei *compiti di prestazione*. Gli studenti, sperimentando il carattere concreto dei compiti, possono dare un "valore d'uso" ai saperi scolastici (Burke, 1993).

In questo lavoro i *compiti di prestazione* progettati a scopo valutativo saranno definiti *prove di competenza*. Con esse si può, da un lato, verificare «ciò che un alunno saprebbe fare qualora fosse impegnato in compiti reali» (Comoglio, 2003b, p. 299), e dall'altro, associare un voto o un giudizio a delle risposte o a dei lavori prodotti.

Lo scopo di una prova è valutare l'esercizio della competenza mediante consegne che sollecitano l'uso in situazione di conoscenze, concetti, abilità, processi (Brualdi, 1998; Commissione dell'Unione Europea, 2006). Richiamando il *Quadro Europeo delle Qualifiche*, si può affermare che la *prova di competenza* è uno strumento

per stimare la «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale¹» (DG Istruzione e Cultura, 2009, p. 11).

Nei paragrafi successivi, saranno presentate due tipologie di prove, frutto di altrettanti progetti svolti tra il 2009-2013 (Gentile, 2013) e il 2013-14 (Gentile, 2014). La prima consiste in prove di *breve durata* il cui scopo è valutare le competenze culturali di una disciplina. Esse richiamano, da un lato, la struttura di una prova OCSE-PISA (Gentile, 2011a; 2011b; INVALSI, 2016; OECD, 2016), e dall'altro, propongono contenuti tratti dai curricula verticali di scuola. La seconda tipologia si configura come un'unità di apprendimento, può coinvolgere più discipline, mira alla valutazione delle otto competenze chiave per l'apprendimento (MIUR, 2015; 2017a; 2017b), richiama percorsi di apprendimento basati su progetti e/o problemi (Comoglio, Morello, Cavaglia, 2006). Le abbiamo definite prove di *lunga durata*.

2.2.1. Prove di competenza di *breve durata*

Una prova di competenza di *breve durata* (*da qui in poi* PCBD) richiama, a grandi linee, una *verifica dell'apprendimento* (Domenici, 2001). Vi sono, tuttavia, delle differenze. Se con una *verifica dell'apprendimento* si valuta il possesso di singole conoscenze e abilità, con una PCBD si valuta l'esercizio dei saperi all'interno di una o più consegne strettamente connesse a una competenza. Per tale ragione una PCBD è parte di una progettazione curricolare che mira al raggiungimento di pochi e irrinunciabili obiettivi di competenza per ogni disciplina prevista². Tale pro-

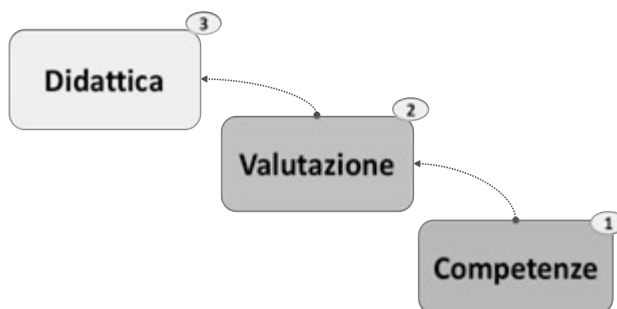
¹ In questo scritto, si assumono le definizioni di “conoscenza” e “abilità” proposte nel *Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF)*. Nello specifico, per *conoscenza* s'intende il: «risultato dell'assimilazione d'informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio» (DG Istruzione e Cultura, p. 11). Nell'EQF le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche. Le *abilità* indicano, invece «le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *processi e procedure (c.d.a)* per portare a termine compiti e risolvere problemi» (Idem). Nell'EQF le abilità sono descritte in termini cognitivi (ad esempio, pensiero logico, creativo, ecc.) e pratiche (ad esempio, abilità manuali, uso di metodi, materiali, strumenti, ecc.).

² Nel caso del Primo ciclo d'Istruzione e dei Licei i riferimenti sono le rispettive *Indicazioni Nazionali* (DM n. 254/2012; DM n. 211/2010; 2012). Nel caso degli Istituti Tecnici e Professionali il riferimento sono le *Linee Guida* (DM n. 57/2010 e 2012; DM n. 65/2010 e 2012). Rispetto

gettazione dovrebbe coprire l'arco di un ciclo scolastico e prendere corpo come curricolo d'Istituto.

In ragione di ciò potrebbe essere utile e interessante allineare il curricolo alla valutazione, seguendo uno schema di progettazione a ritroso. A tale scopo la Figura 1 mostra un adattamento del modello di Wiggins e McTighe (1998): *Understanding by design (Progettare per la comprensione)*. Lo schema propone di definire la valutazione e progettare la didattica decidendo dapprima quali competenze si vuole che gli studenti conseguano nell'arco di un ciclo scolastico. Più che procedere in avanti (didattica, valutazione, competenza), la progettazione si svolge a ritroso (competenza, valutazione, didattica) partendo da ciò che ci si aspetta che gli studenti imparino all'interno di un curricolo.

Figura 1. Schema a ritroso di progettazione curricolare



Seguendo lo schema di Figura 1, prima della redazione di una prova, è bene individuare gli obiettivi di *competenza*. La domanda guida è la seguente: quante e quali competenze vale la pena imparare nell'arco di un ciclo scolastico. Se l'operazione è svolta da un Istituto Comprensivo, le fonti che guidano tale decisione sono i *traguardi delle competenze* di ciascuna disciplina - e dei campi di esperienza per la Scuola dell'Infanzia - previsti nelle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012). Questi ultimi, dopo un'attenta lettura, possono essere semplificati seguendo una convenzione enunciativa propria delle indagini internazionali, laddove è

all'approccio per competenze, nel confronto tra primo e secondo ciclo, e tra Licei e Istituti Tecnici e Professionali, la differenza è consistente. Per un approfondimento si rimanda a: Tacconi, G. (2015). *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione* Roma: LAS

consuetudine redigere gli enunciati di competenza seguendo tre regole di composizione:

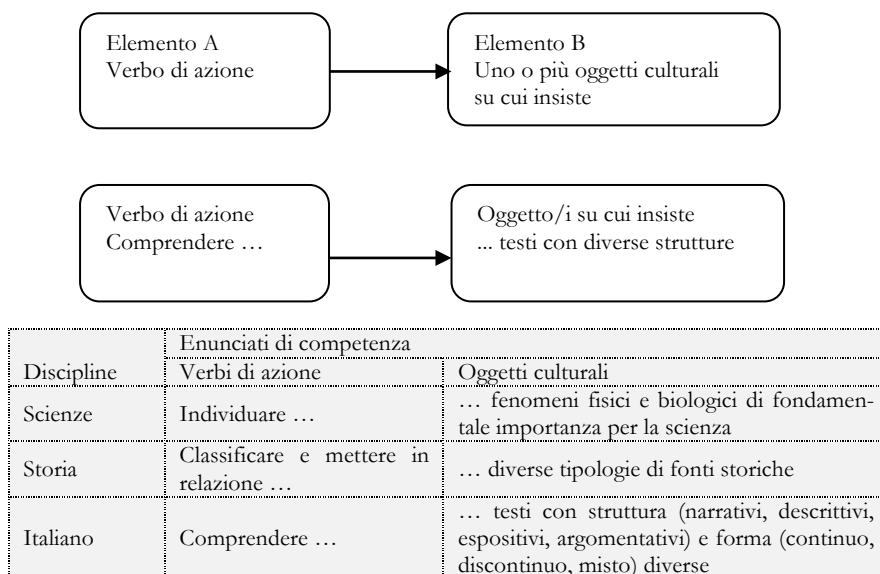
- a) uno o due verbi di azione associati a uno o più oggetti sui quali insistono;
- b) definizione operativa della competenza;
- c) elenco delle abilità da dimostrare.

La Tabella 3 mostra un esempio tratto dall'indagine OCSE-PISA 2015 (INVALSI, 2016; OECD, 2016). La Figura 2 propone una successiva formalizzazione di questa proposta. L'enunciato di competenza consiste in un Elemento A = il *verbo di azione*, e in un Elemento B = gli *oggetti culturali* sui quali insiste l'azione. Il verbo di azione, espresso all'infinito, fa della competenza una finalità scolastica in divenire. Il tempo di crescita di una competenza riflette l'arco di un ciclo scolastico e oltre.

Tabella 3. *Competenze della literacy scientifica secondo l'indagine OCSE-PISA 2015*

Competenze	Definizione	Abilità da dimostrare
Spiegare i fenomeni scientificamente	Riconoscere, fornire e valutare spiegazioni per una serie di fenomeni naturali e tecnologici	Ricordare e applicare le conoscenze scientifiche adeguate Identificare, utilizzare e generare modelli esplicativi e rappresentazioni Fare previsioni adeguate e giustificarle Fornire ipotesi esplicative Spiegare le potenziali implicazioni della conoscenza scientifica per la società
Valutare e progettare una ricerca scientifica	Descrivere e valutare le indagini scientifiche e proporre modi di affrontare questioni	Identificare una problematica esplorata in uno studio scientifico Distinguere i problemi che è possibile indagare in modo scientifico Proporre un modo per esplorare scientificamente una determinata problematica Valutare modi di esplorare scientificamente una determinata problematica Descrivere e valutare una serie di modi che gli scienziati utilizzano per garantire l'affidabilità dei dati, l'obiettività e la generalizzabilità delle spiegazioni
Interpretare dati e prove scientificamente	Analizzare e valutare dati, conclusioni e argomenti scientifici in una varietà di rappresentazioni e trarre le opportune conclusioni	Trasformare i dati da una rappresentazione all'altra Analizzare e interpretare i dati e trarre conclusioni adeguate Identificare assunzioni, prove e ragionamenti in testi scientifici Distinguere tra gli argomenti che si basano su prove e teorie scientifiche e quelli che si basano su altri tipi di considerazioni Valutare argomentazioni e prove scientifiche da fonti diverse fonti come giornali, siti web, riviste

Figura 2. Modello ed esempi di enunciati di competenza



Quando le competenze sono enunciate in modo semplice, saranno più semplici da valutare e insegnare. In una prova, la competenza può essere trasformata in un'unità di esercizio o item³. In un'attività di apprendimento la stessa competenza può essere proposta come una consegna.

Per la redazione delle PCBD costituiscono un punto di riferimento i test OCSE-PISA (OCSE, 2007). Di essi è interessante osservare la struttura docimologica che si compone di quattro aspetti (OECD, 2016):

- a) un titolo che riassume il tema della prova;
- b) uno scenario che introduce e descrive la situazione;
- c) una serie di domande che sollecitano l'esercizio delle competenze;
- d) i formati con cui sono raccolte le risposte degli studenti (scelta multipla semplice e complessa, risposta aperta scritta o disegnata⁴).

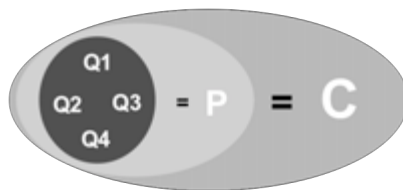
³ Per unità di esercizio o item si intende la somma di una domanda o richiesta e un formato di risposta.

⁴ Nel caso che la domanda richieda di rispondere con il disegno di un grafico o di un diagramma.

Sulla falsariga delle prove OCSE, e seguendo lo schema di progettazione a ritroso, Gentile (2013) propone di redigere prove di competenza comuni per Istituto scolastico. L'idea è di istituire una rilevazione interna con il proposito di valutare le competenze previste dai curricula disciplinari, definendo, in base ai risultati ottenuti dalle classi, specifici piani di miglioramento. Tale rilevazione, a differenza del testing nazionale esterno, dovrebbe essere sensibile al curriculum d'Istituto e coerente con l'art. 1 e 2 del D.L. 62/2017. Fatti salvi il titolo e lo scenario – cioè una situazione pratica, concreta, reale che introduce lo studente nello svolgimento della prova - le PCBD si discostano dai modelli OCSE-PISA. A differenza di questi ultimi, con una PCBD si crea una corrispondenza tra prova e competenza (Figura 3).

Una PCBD, nella versione minima, è costituita da quattro quesiti, il cui livello di difficoltà può dipendere sia dal contenuto e sia dal formato di risposta. Ad esempio, con riferimento ai quattro livelli di certificazione adottati nel primo ciclo d'istruzione, ciascuno di essi può essere unito a uno specifico formato di risposta che a sua volta si raccorda al grado di difficoltà espresso nel contenuto della domanda. Pertanto, una risposta bipolare (vero/falso, sì/no) o per appaiamento richiama il *livello iniziale* di competenza. Una risposta bipolare multipla si può collocare a *livello base*. Le risposte a scelta multipla possono richiamare il *livello intermedio*. La risposta aperta articolata può corrispondere a *livello avanzato*. I quattro livelli sono pienamente rispettati se le richieste espresse nei quattro quesiti si articolano anch'essi secondo gradi crescenti di difficoltà. A richieste semplici corrispondono formati di risposta meno complessi, mentre a richieste più difficili, formati di risposta più complicati.

Figura 3. Struttura di un PCBD: corrispondenza tra quesiti, prova e competenza



Seguendo lo schema di Figura 3, quattro quesiti (Q_i) corrispondono a una prova (P). A sua volta (P) stima una competenza (C) su quattro livelli. Una verifica, ovviamente, può contenere un numero di (Q_i) superiore a quattro, dunque un numero di (P) superiore ad uno, in stretta relazione al numero di competenze

apprese durante il periodo scolastico e all'estensione dei temi affrontati nella disciplina.

Nel procedere alla redazione di una prova si suggeriscono i seguenti passi.

1. *Enunciare o selezionare la competenza.* Si definisce la competenza se non si ha a disposizione un curriculum di Istituto. In caso contrario si seleziona da fonti già disponibili (*Indicazioni Nazionali, Linee Guida*). In entrambe le circostanze, si suggerisce la seguente regola di composizione: quando le competenze sono enunciate in modo semplice, saranno più facili da valutare.
2. *Individuare i contenuti.* In questo secondo passo la domanda è: con quali contenuti valutare la competenza? Si suggerisce di scegliere tematiche adeguate all'esercizio della competenza durante lo svolgimento della prova.
3. *Definire la situazione o scenario.* In questo terzo passo la domanda è: quale situazione/scenario può sollecitare la competenza. La situazione deve essere coerente con il tema e adeguata alla competenza. È bene che si utilizzi un doppio codice: verbale e visivo. Se nella si dice che "L'insegnante di lettere della 3A deve spostare i libri della classe in un nuovo armadio", è bene far seguire il disegno dell'armadio, dei libri e dello scaffale.
4. *Scrivere le domande.* Il quarto passo richiama due questioni: a) una situazione/scenario quante domande produce? b) Che cosa s'intende per domanda. Abbiamo visto che nella versione minima, una prova non può contenere meno di quattro item. Ciascun item può contenere più di una domanda. Tale numero dipende dalle abilità e conoscenze che i ragazzi devono dimostrare di possedere. Ciascun quesito è introdotto da una domanda. La domanda esprime una consegna, una richiesta. La consegna non è altro che la traduzione della competenza in un compito da svolgere: ciò che si chiede all'alunno di fare. Per scrivere una domanda è necessario aver ben chiara la competenza. Come già visto, scrivere la competenza con enunciati semplici può essere di grande di aiuto per le scuole impegnate nella redazione di prove comuni d'Istituto.
5. *Decidere i formati di risposta.* Tenendo conto, da un lato, dei quattro livelli di certificazione, e dall'altro, dei contenuti delle domande, è opportuno che i quattro quesiti siano articolati secondo gradi crescenti di difficoltà. La regola di composizione è la seguente: a richieste semplici far corri-

spondere formati di risposta meno complessi, mentre a richieste più avanzate formati più complicati. Le risposte bipolari (vero/falso, sì/no) richiamano il *livello iniziale* di competenza; le bipolari multiple si collocano a *livello base*; le risposte a scelta multipla corrispondono al *livello intermedio*; le risposte aperte articolate può equivalgono a *livello avanzato*.

Due raccomandazioni finali. Primo, la prova deve favorire l'uso integrato di conoscenze e abilità proponendo quesiti che stimolano il ragionamento. Secondo, è bene che la durata di somministrazione non superi le due ore: è circa la media oraria di realizzazione di un compito in classe svolto nel primo e nel secondo ciclo d'istruzione.

2.2.2. Prove di competenza di *lunga durata*

Le prove di competenza di *lunga durata* (*da qui in poi* PCLD) coinvolgono molteplici contenuti disciplinari. La struttura del compito e la sua durata sollecitano competenze cognitive e non-cognitive. Nelle PCLD gli alunni realizzano un prodotto. Per prodotto s'intende l'esito finale (valutabile) dell'intervento dello studente nel curricolo o nel progetto/problema proposti (Gentile *et al.*, 2005). È la sua impronta personale lasciata su pezzi di curricolo, richiamati dal problema e/o progetto proposto. Se in fase di progettazione di una PCLD si crea una stretta connessione tra competenza, consegne e prodotto, giudicando la qualità del prodotto, si potrebbe anche stimare il grado di competenza raggiunto nella specifica situazione. Non basta, tuttavia, realizzare dei prodotti. Occorre anche stimolare la riflessione e l'autovalutazione. Il modo principale per attivare una riflessione sul prodotto e, soprattutto, sul processo realizzativo è di sollecitare il racconto di ciò che è stato realizzato (Tacconi, 2006). Due metodi possono guidare i docenti nella realizzazione di una PCLD. Di seguito se né dà una breve descrizione.

Apprendimento fondato sul progetto

Esempio 1 - Patrimonio avifaunistico dei Monti della Laga⁵

Tre classi di quinta elementare sono state coinvolte nell'approfondimento di un insieme di argomenti sul tema degli ecosistemi. Lo scopo era di analizzare gli elementi, le relazioni e i cambiamenti degli ecosistemi al fine di giungere a rilevarne gli squilibri prodotti a danno del patrimonio faunistico. Gli alunni, poi, sono stati incoraggiati a formulare ipotesi di so-

⁵ L'esempio è tratto da: Fiorin, I. (1996). Fare e pensare. *Scuola Italiana Moderna*, 103(8), p. 44-46.

luzione per favorire il ripopolamento faunistico della zona esaminata. Alla fine è stato privilegiato il problema della nidificazione (alcune specie non erano più in grado di reperire i materiali per costruire nidi) mediante la realizzazione di “covatoi artificiali”.

Esempio 2 - I cellulari sono nocivi per la salute?

Due classi di un biennio di scuola superiore hanno partecipato ad un’azione di sensibilizzazione tra pari (peer-education) sui comportamenti che potrebbero ridurre l’incidenza dannosa delle radiofrequenze dei cellulari sul cervello umano. I docenti propongono il seguente spunto: Uno studio dell’OMS ha stabilito a quali condizioni i cellulari sono nocivi per la salute. È tempo di un’azione di prevenzione degli effetti dannosi dei cellulari. Come possiamo procedere? Che messaggi vogliamo dare? Chi potrebbero essere i nostri destinatari? Che cosa dobbiamo conoscere? Oltre a questi effetti ve ne sono altri? La preparazione è stata gestita leggendo la sintesi di uno studio scientifico coordinato dall’OMS, rispondendo a delle domande, discutendo i contenuti di due video sulla diffusione dei cellulari e i probabili effetti nocivi.

Il primo metodo è noto come “*Apprendimento fondato sul progetto*”. L’ipotesi è la seguente: più gli alunni sono interessati e coinvolti in un’attività di ricerca, più troveranno facile costruire una o più conoscenze. Il docente sollecita gli alunni a trovare soluzioni a problemi non banali presenti nella vita reale o nell’area di studio (Blumenfeld *et. al*, 1991). Durante l’attività i ragazzi devono formulare e precisare domande, dibattere idee, fare previsioni, dedurre conclusioni, comunicare idee e intuizioni, creare manufatti o artefatti digitali.

Il metodo evita di proporre esercizi e lezioni su contenuti frammentati e isolati. Enfatizza, al contrario, attività a lungo termine, interdisciplinari, contestualizzate in problemi e pratiche del mondo reale. Questo orientamento non prescinde dal contenuto o dagli obiettivi del curriculum ma li colloca in situazione.

Apprendimento fondato sui problemi

Segmentare una rete LAN⁶

Alle classi V di un Istituto Tecnico ad indirizzo informatico viene proposto il seguente scenario: La Giovanni Rossi & Figli intende incaricarti di riorganizzare la propria rete LAN che occupa il primo piano di un edificio e che consta di 5 uffici (4 operativi e uno amministrativo) e una stanza per i server. Ogni ufficio deve prevedere 5 pc client, una stampante di rete e deve garantire una buona tolleranza ai guasti (*fault tolerance*) e un buon livello di flessibilità e scalabilità in vista di una eventuale espansione futura dell’azienda. I server necessari all’azienda sono 3: uno per la navigazione (web server), uno per la posta elettronica (mail server) e uno per il trasferimento dei file (file server). Ti viene richiesto di progettare

⁶ L’esempio è tratto da: GENTILE, M. E GIS CESEDI (2014), *Valutare per insegnare. Guida operativa alle prove di competenza*. Torino: Provincia di Torino – Cesedi. [Disponibile su: http://www.apprendimentocooperativo.it/Eventi/Eventi-dell-anno/VALUTARE-PER-INSEGNARE.-Guida-operativa-alle-prove-di-competenza/ca_22864.html].

la LAN aziendale segmentandola fisicamente in due Subnet: a) una per l'ufficio amministrativo più la stanza server; b) una per i 4 uffici operativi. Basandoti sull'indirizzo di rete privato 192.168.0.0 come si dovrebbe procedere per formalizzare il piano di indirizzamento, lo schema della rete e gli apparati necessari?

La seconda metodologia va sotto il nome di “*Apprendimento fondato sui problemi*” (Barrows, Tamblyn, 1980; Delisle, 1997). Essa è più di una episodica applicazione pratica dei saperi scolastici; richiede, al contrario, di usare in modo integrato le conoscenze. La ricerca della soluzione aiuta a ridefinire le conoscenze preesistenti mettendole alla prova. Vale qui quanto detto circa l'isomorfismo tra prodotto e competenza. Se tra competenze da valutare e problemi proposti è stata definita una stretta connessione, valutando la qualità delle soluzioni, si potrà stimare il livello raggiunto nelle competenze.

2.3. Misure di rendimento

Le misure di rendimento sono i progressi che gli alunni raggiungono in riferimento a obiettivi specifici di apprendimento (Fuchs *et. al.*, 1991. Il monitoraggio dei progressi è assistito da un software, le cui funzioni sono:

- a) la valutazione continua dei progressi raggiunti coerentemente con gli obiettivi curricolari;
- b) la comparazione dei livelli raggiunti con i dati presenti in un database.

Lo scopo di tale strategia è sostenere le decisioni didattiche in base agli obiettivi effettivamente raggiunti. Ogni settimana il sistema produce un grafico riassuntivo dei risultati ottenuti da ciascun studente. Con tali informazioni i docenti possono adeguare il piano di lavoro. I dati sono raccolti mediante verifiche strutturate (Ibidem).

Figura 4. Definizione di “cifra corretta”

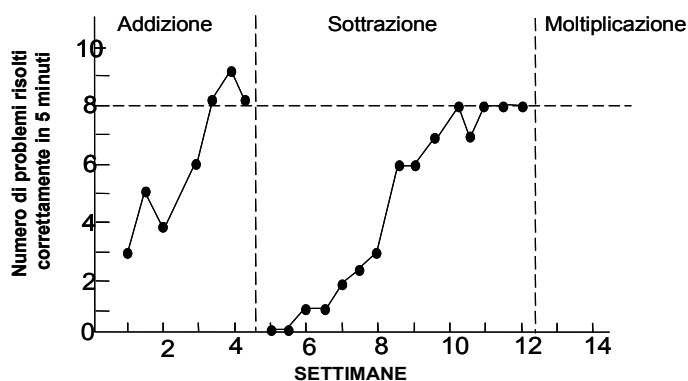
$$\begin{array}{r}
 4507 \\
 2146 - \\
 \hline
 2361
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 4507 \\
 2146 - \\
 \hline
 2461
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 4507 \\
 2146 - \\
 \hline
 2441
 \end{array}$$

Ciascuna verifica contiene diverse unità d'esercizio, il cui livello di difficoltà

varia in base al grado scolastico. L'insegnante somministra la verifica a tutta la classe; raccoglie i risultati e li inserisce nel software. Il programma assegna i punteggi a ciascun alunno. Se la prova riguarda, ad esempio, le abilità di calcolo numerico, e l'obiettivo di apprendimento è imparare a svolgere le sottrazioni a quattro cifre, il software calcola il risultato al numero di "cifre corrette" presenti nella risposta. Per "cifra corretta" s'intende il numero esatto nel posto esatto (Fuchs et. al., 1994).

Come mostrato, nella prima sottrazione sono 4 le cifre corrette. Nella seconda sono tre. Mentre nell'ultima sono due. Il programma calcola la misura del progresso sommando il numero di cifre corrette in questa specifica abilità. Elaborati i dati, gli insegnanti presentano e discutono con gli studenti i risultati ottenuti, aiutando ciascuno a interpretare correttamente il grafico e a riflettere su come migliorare l'abilità.

Figura 5. Esempio di livello di apprendimento raggiunto da un alunno della quarta classe di scuola primaria



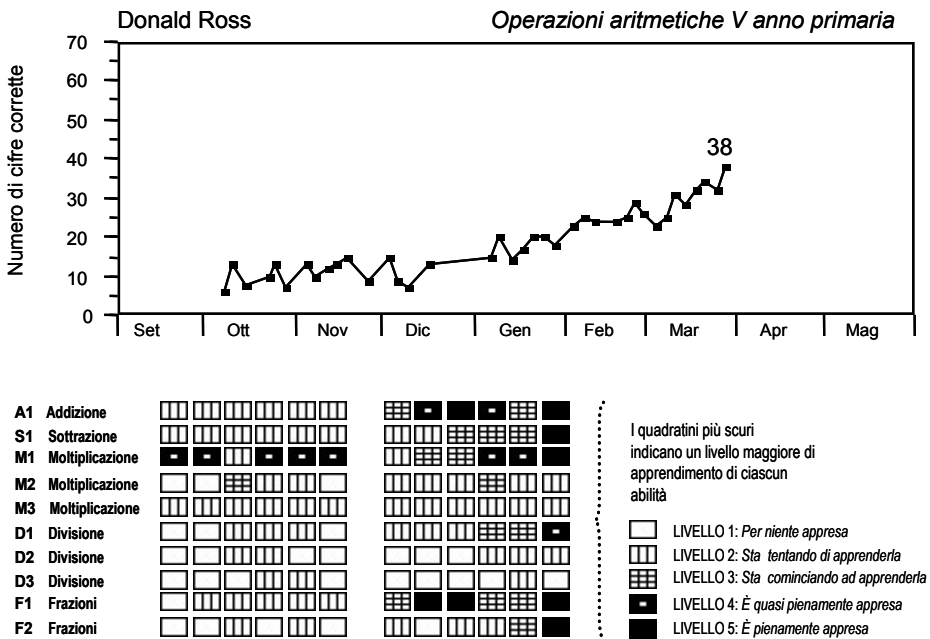
Adattato da: L.S., Fuchs, (2004). *Strategies for making adequate yearly progress. Using curriculum-based measurement for progress monitoring.* [Presentazione elettronica, disponibile scrivendo al seguente indirizzo di posta elettronica: Lynn.fuchs@vanderbilt.edu].

Il software può tracciare, mediante grafici riassuntivi, l'andamento di ciascun studente e della classe. Un esempio è riportato nella Figura 5. Il grafico mostra il numero totale di cifre corrette in relazione a due abilità specifiche: addizione e sottrazione a quattro cifre. La figura illustra quanto tempo l'alunno ha impiegato per apprendere l'addizione e la sottrazione a 4 cifre. Il fattore che determina la

misura è il numero di settimane che sono state necessarie per risolvere in 5 minuti, 8 esercizi. Con esso il docente ha una valutazione precisa del livello di apprendimento raggiunto.

Il grafico di Figura 6 mostra l'andamento, annuale, di uno studente di quinta classe di scuola primaria in tutte le abilità di calcolo aritmetico previste. Il profilo di abilità è rappresentato in riferimento al tipo di abilità verificate. Nella parte in alto, sono indicati i progressi nelle cifre corrette. Nella parte in basso, si vedono i livelli di apprendimento per ciascuna abilità. I quadratini più scuri segnano un livello maggiore di apprendimento, e viceversa. In basso a sinistra è riportata una legenda dei diversi livelli di valutazione. Il numero di quadratini, in tutto 12, corrisponde al numero di verifiche strutturate che sono state somministrate durante i mesi di scuola osservati.

Figura 6. Grafico riassuntivo relativo all'andamento annuale nelle operazioni



Adattato da: L.S., Fuchs, (2004). *Strategies for making adequate yearly progress. Using curriculum-based measurement for progress monitoring.* [Presentazione elettronica, disponibile scrivendo al seguente indirizzo: Lynn.fuchs@vanderbilt.edu].

Tali informazioni giocano un ruolo importante nella pianificazione del lavoro

didattico, nel rapporto educativo con gli allievi, e nella valutazione dei progressi raggiunti. La strategia valutativa delle *misure di rendimento*, messa a confronto con gruppi di controllo, ha dimostrato che può aiutare i docenti a:

- a) insegnare un numero più alto di abilità;
- b) fornire con maggiore frequenza interventi didattici personalizzati;
- c) organizzare con maggiore frequenza strutture di lavoro a coppie, nelle quali gli studenti a turno assumono il ruolo di tutore e di tutorato, con lo scopo di fornire assistenza reciproca ai compagni durante lo svolgimento degli esercizi;
- d) strutturare in modo più accurato i *feedback* con lo scopo di aumentare la motivazione degli studenti in vista dei test successivi (Fuchs et. al., 1991, 1994).

3. Conclusioni

Il modello di *valutazione formativa* discusso nel capitolo è fondato sui lavori di Scriven e colleghi (1967; Bloom, 1972; Visalberghi, 1972). L'idea è di rendere la valutazione, un'opportunità di apprendimento per gli alunni e uno strumento di monitoraggio per gli insegnanti. Si valuta per raccogliere informazioni sul lavoro didattico (Looney, 2011). Si valuta per offrire feedback agli alunni (Black et. al., 2004). La valutazione è formativa e per l'apprendimento quando: valorizza i saperi e le competenze degli studenti; previene l'accumularsi di deficit (Fontana, Celi, 2005); offre continui riscontri correttivi (Visalberghi, 1972; Hattie, 2012); crea un clima nella classe favorevole all'apprendimento (Dalton, Watson, 1997; Franta, Colasanti, 1998); promuove aspettative di riuscita (Blum, 2005); analizza i risultati per migliorare la didattica e rispondere ai bisogni concreti degli alunni (Vertecchi, 2006).

La *valutazione formativa e per l'apprendimento* non si riduce al solo atto di associare un giudizio numerico o verbale a una risposta o a un lavoro realizzato (Guskey, 2003). Ciò che fa la differenza è l'informazione prodotta e restituita agli alunni. Agli studenti si dà l'opportunità di esaminare le proprie conoscenze fattuali e concettuali e di riconoscere il grado di sviluppo delle proprie competenze (Hattie, 2009).

La *valutazione formativa e per l'apprendimento* è al servizio della persona, della sua convinzione di poter far bene durante il percorso scolastico, e in prospettiva,

lungo l'arco di tutta la vita. I docenti possono facilitare negli alunni l'abilità di auto-valutarsi in termini di potenzialità e limiti (Comoglio, 2003) e promuovere la motivazione all'impegno cognitivo e all'auto-regolazione (Ames, 1992; Ames, Archer, 1988; OECD/CERI, 2005). In questo quadro, gli insegnanti possono favorire il rapporto tra valutazione e motivazione usando la relazione tra verifica, valutazione e lavoro didattico (Vertecchi, 2006), come approccio per promuovere, da un lato, fiducia nei mezzi personali, e dall'altro, per prevenire fallimenti e rassegnazione (Covington, Manheim Teel, 1996).

L'adozione di strategie di *valutazione formativa* richiede investimenti nella professionalizzazione docimologica degli insegnanti. Un congruo periodo di alfabetizzazione accompagnato da una pratica supervisionata può essere un giusto mix. Come ogni innovazione educativa, l'implementazione di tali strategie, implica una paziente ricerca d'integrazione tra modelli didattici e contenuti scolastici (saperi disciplinari e competenze).

L'impegno a sostenere tal esercizio è dato dal fatto che i Paesi che hanno adottato metodi di *valutazione formativa* hanno migliorato i risultati di apprendimento dei loro studenti (Looney, 2011). In questa linea di ragionamento, pratiche valutative avanzate rispondono a obiettivi d'innalzamento generale delle competenze di un Paese, i cui livelli di padronanza possono favorire l'inclusione di ciascuno nella vita culturale, economica e sociale (Petracca, 2005; OECD, 2017).

Prendendo spunto dal lavoro di Chauppis e colleghi (2004), si augura a chi scrive, a chi legge e a chi metterà in pratica quanto emerge in questo contributo di dedicare tempo e impegno a una valutazione che:

INCORAGGI, non scoraggi
Costruisca FIDUCIA, no ansia
Crei SPERANZA, no rassegnazione
Offra SUCCESSO, no frustrazione
Regali SORRISI, no lacrime.

Bibliografia

Ames C.(1992), Achievement goals, motivational climate and motivational processes. G. C. Roberts (Ed), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176).

- Champaign, IL, Human Kinetics Books.
- Ames C., & Archer J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, p. 290-267.
- Barrows H. S., & Tamblyn R. S. (1980). *Problem-based learning and approach to medical education*. New York: Springer Publishing Co.
- Black P, Harrison C., Lee C., Marshal B. and Wiliam D. (2004). *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. Phi Delta Kappan, 86(1) pp. 8–21.
- Black P. J., & Wiliam D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), pp. 7–74.
- Black P. J., & Wiliam D. (1998b). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan, 80(2), p. 139–148.
- Bloom B. (1972). Mastery Learning. In J.H. Block (A cura di), *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, (p. 61-841). Torino: Loescher Editore.
- Bloom B., Englehart, M. Furst E., Hill W., & Krathwohl D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Blum R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, 62(7), pp. 16-20.
- Blumenfeld P.C., Soloway E., Marx R. W., Krajcik J. S., Guzdial M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26, 369-398.
- Brophy J. (2003). Motivare gli studenti ad apprendere. Roma: LAS.
- Brualdi A. (1998). Implementing performance assessment in the classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(2). [Disponibile su: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=2>].
- Burke K. (1993). *How to Assess authentic Learning*. Illinois, Skylight Professional Development.
- Chappuis S., Stiggins R., Arter J., & Chappuis J. (2004). *Assessment for learning: An action guide for school leaders*. Portland, OR: Assessment Training Institute.
- Clark I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychological Review*, 24, pp. 205–249. doi.10.1007/s10648-011-9191-6.
- Commissione dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e*

- del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente. Bruxelles, 5.9.2006, COM (2006) 479 definitivo.
- Comoglio M. (2003a). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri Editori.
- Comoglio M. (2003b). Portfolio degli studenti. In G. Cerini e M. Spinosi (a cura di) *Voci della scuola*. Napoli: Tecnodid, pp. 297-304.
- Comoglio, M., Morello G., Cavaglià R. (2006). *Il Portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*. CNOS-FAP Piemonte. http://www.cnos-fap.it/dmdocuments/Portfolio_nella_FP_Piemonte.pdf.
- Covington M.V., Beery R.G. (1976). *Self-Worth and School Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Dalton J. E., e Watson M. (1997). *Among friends*. Oakland: Developmental Studies Center.
- Delisle R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom*. ASCD: Alexandria, VA
- Dg Istruzione e Cultura (2009). *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*. Lussemburgo: Commissione Europea. [Disponibile su: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf].
- Domenici G. (2002). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Edizioni Laterza.
- Driscoll M. (2013). *Psychology of Learning for Instruction*. Harlow, Essex: Pearson.
- Dweck C. (2015). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: Franco Angeli.
- Ellerani P. (2013a). La cultura della valutazione e il miglioramento delle scuole. In P. Ellerani, Zanchin, M.R. (A cura di), *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Trento: Erickson, pp. 11-36.
- Ellerani P. (2013b). Strumenti per promuovere e valutare le competenze. In P. Ellerani, Zanchin M.R. (A cura di), *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Trento: Erickson, pp. 151-191.
- Fiorin I. (1996). Fare e pensare. *Scuola Italiana Moderna*, 103(8), p. 44-46.
- Fontana D. e Celi F. (2005). Le nuove tecnologie favoriscono l'apprendimento? Una ricerca nelle scuole elementari. *Difficoltà di apprendimento*, 10(4), pp. 573-588.
- Franta H. (1988). *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*. Roma: LAS.
- Franta H. E Colasanti A. (1998). *L'arte dell'incoraggiamento e personalità degli allievi*. Roma: Carocci.

- Fuchs L.S. (2004). *Strategies for making adequate yearly progress. Using curriculum-based measurement for progress monitoring*. [Presentazione elettronica, disponibile scrivendo al seguente indirizzo di posta elettronica: Lynn.fuchs@vanderbilt.edu].
- Fuchs L.S., Fuchs D., Hamlett C.L. & Stecker P.M. (1991) Effects of curriculum-based measurement and consultation on teacher planning and student achievement in mathematics operations. *American Educational Research Journal* 28, p. 617–41.
- Fuchs L.S., Fuchs D., Hamlett C.L., Phillips N.B. & Bentz J. (1994) Classwide curriculum-based measurement: helping general educators meet the challenge of student diversità. *Exceptional Children*, 60, p. 518–37.
- Gardner H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. (2006/962/CE – 30.12.2006). [Disponibile su: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>]
- Gentile M. (1998), *Motivare ad apprendere*, in «ISRE», 5(2), pp. 80-109.
- Gentile M. (2011a). La literacy matematica. In: Martini A, Rubino F. (a cura di), *I risultati degli studenti trentini in lettura. Rapporto provinciale PISA 2009*, (pp. 93-117). TRENTO: Provincia Autonoma di Trento.
- Gentile M. (2011b). La literacy scientifica. In: Martini A, Rubino F. (a cura di), *I risultati degli studenti trentini in lettura. Rapporto provinciale PISA 2009*, (pp. 119-141). TRENTO: Provincia Autonoma di Trento.
- Gentile M. (2013). *Scrivere prove di competenza*. Trieste: Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia. [Disponibile su: http://www.percompetenzeprimociclofvg.eu/joomla/index.php/component/joomdoc/doc_download/349-scrivere-prove-di-competenza].
- Gentile M., & Pisanu F. (2010). Un caso di ricognizione delle pratiche di valutazione nel primo ciclo d'istruzione. In Associazione Context (A cura di), *Valutare apprendimenti, valutare contesti* (pp. 41-54). Roma: Edizioni Infan-tiae.org-Context, Trento, 8 maggio 2009.
- Gentile M. e Ellerani P. (2007). Strumenti operativi della valutazione dinamica per l'apprendimento. In Ellerani P., Gentile M., Sacrestani Mottinelli M. *Valutare a scuola, formare competenze. Strumenti e principi della valutazione per*

- l'apprendimento*. Torino: SEI, pp. 57-114.
- Gentile M. e Gis Cesedi (2014). *Valutare per insegnare. Guida operativa alle prove di competenza*. Torino: Provincia di Torino – Cesedi. [Disponibile su: http://www.apprendimentocooperativo.it/Eventi/Eventi-dell-anno/VALUTARE-PER-INSEGNARE.-Guida-operativa-alle-prove-di-competenza/ca_22864.html].
- Gentile M. e Pelagalli P. (2016). Una scuola di tutti e di ciascuno. In M. Gentile e T. Chiappelli, (A cura di). *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*. Milano: Franco Angeli, pp. 84-102.
- Gentile M., e Ramellini P. (2000). *Insegnare Latino con il Cooperative Learning*. ISRE, 7, p. 107-132.
- Gentile M., Cinni G., De Rita F., Marini P., Bellocchi N. e Carli C. (2005). Strategie pratiche per insegnare ad apprendere. Il caso dell'ITC "E. Fermi" di Empoli. *Il Processo Formativo*, 1, p. 5-36.
- Guskey T. (2003). How classroom assessment improve learning. *Educational Leadership*, 60(5), pp. 6-11.
- Harter S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. R. J. Sternberg e J. Jr. Kolligian (Eds), *Competence considered*. New Haven: Yale University, pp. 67-97.
- Hattie, J.A.C., (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge, p. 129.
- Hattie J. A. C., & Brown G. T. L. (2004). Cognitive processes in asTTle: The SOLO taxonomy. *asTTle Technical Report* (No. 43). Auckland: University of Auckland and the Ministry of Education.
- Hattie J., & Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), p. 81–112.
- Heitink M.C., Van der Kleij F.M., Veldkamp B.P., Schildkamp K., & Kippers, W.B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, pp. 50-62.
- Invalsi (2016). *Indagine OCSE-PISA 2015: I risultati degli student italiani in scienze, matematica e lettura*. Roma: Invalsi.
- Lehay S. Lyon C., Thompson, M. & Pilliamo D. (2005), Classroom assessment, minute by minute, day bay day, *Educational Leadership*, 63(3), 19-24.

- Lewin, L., & Shoemaker B.J. (1998). *Great Performance. Creating classroom-based assessment tasks*. Alexandria, VA: ASCD.
- Lin T., Hsu Y., Lin S., Changlai M., Yang K., & Lai T. (2012). A Review of Empirical Evidence on Scaffolding for Science Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, pp. 437- 455.
- Looney, J. W. (2011), *Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?* OECD Education Working Papers, No. 58, OECD Publishing.
- Martin V. Covington M.V., & Manheim Teel K. (1996). *Overcoming student failure: changing motives and incentives for learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Miur (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. Numero Speciale 2012. Firenze: Le Monnier.
- Miur (2015). *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo d'istruzione*. CM del 3 aprile 2015. Roma: Miur.
- Miur (2017a). *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo d'istruzione* (CM n. 3/2015). Prosecuzione della sperimentazione, con modifiche e semplificazioni, nell'anno scolastico 2016/17. Roma: MIUR.
- Miur (2017b). *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR.
- Miur (2017c). *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107. Roma: MIUR.
- OCSE (2007). *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*. Roma: Armando.
- Oecd (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematical and Financial Literacy*. Paris: Oecd Publishing.
- Oecd (2017). *Strategie per le competenze dell'OCSE. Italia: sintesi del rapporto*. Paris: Directorate for Education and Skills, Oecd.
- Oecd/Ceri. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: Oecd/Ceri.
- Petracca C. (2005), Competenza e standard formativi. In Cerini G. e Spinosi M., *Voci della scuola. Volume V*. Napoli: Tecnodid, pp. 105-114.
- Petracca C. (2015). *Valutare e certificare nella scuola*. Teramo: Gruppo Lisciani.

- Puricelli E. (2005). La valutazione degli apprendimenti. *Scuola e Didattica*, 51(4), pp. 49-64.
- Scriven M. (1966). *The methodology of evaluation*. Lafayette, Ind.: University of Purdue, Social Science Education Consortium.
- Slavin R. E. (1988). *Student team learning: An overview and practical guide*. Washington, DC: National Education Association.
- Stipek D.J. (1996). *La motivazione nell'apprendimento scolastico*. Torino: SEI.
- Tacconi B. (2006). *Un libro per fare. Guida dell'insegnante e strumenti operativi per "Apri ti cielo. Itinerario di IRC per la Scuola Primaria"*. Brescia: Editrice Queriniana.
- Tacconi G. (2015). *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, Roma: LAS.
- Tomlinson C.A., & Doubet K. (2005). Reach them to teach them. *Educational Leadership*, 62(7), pp. 9-15.
- van de Pol J., Volman M., & Beishuizen J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 21, pp. 46-57.
- van de Pol J., Volman M., & Beishuizen J. (2012). Promoting teacher scaffolding in small-group work: A contingency perspective. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 193-205.
- Vertecchi, B. (2006), Valutazione/Verifica. *Scuola e Città. Sezione: Le parole della formazione*.
- Visalberghi A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Milano: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi, A. (1972). Presentazione dell'edizione italiana. In J.H. Block (a cura di), *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, Torino: Loescher Editore, pp. ix-xiv.
- Voerman L., Meijer P.C., Korthagen F.A.J., Jan Simons R. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 1107-1115.
- Wiggins G., e McTighe J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.
- Wilcox, J. (2006), Less teaching, more assessing. Teacher feedback in key to student performance, *Education Update*, 48(2), pp. 1-8.
- Winne P. H., & Butler D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. In T. Husen & T. Postlewaite (Eds.), *International encyclopedia of education* Oxford: Pergamon, pp. 5738-5745.

Finito di stampare nel marzo 2018
con tecnologia *print on demand*
presso il Centro Stampa “Nuova Cultura”
p.le Aldo Moro, 5 - 00185 Roma
www.nuovacultura.it

Per ordini: ordini@nuovacultura.it

[Int_9788833650098_17x24bn_LM02]