



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Didattica generale e valutazione espansa: aspetti epistemologici e metodologici

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Didattica generale e valutazione espansa: aspetti epistemologici e metodologici / Giuliano, Franceschini. - In: STUDI SULLA FORMAZIONE. - ISSN 2036-6981. - ELETTRONICO. - 20:(2017), pp. 331-342. [10.13128/Studi_Formaz-22190]

Availability:

This version is available at: 2158/1106338 since: 2017-12-20T09:42:46Z

Published version:

DOI: 10.13128/Studi_Formaz-22190

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

Didattica generale e valutazione espansa: aspetti epistemologici e metodologici

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica generale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: giuliano.franceschini@unifi.it

Abstract. The article describes three approaches to scholastic evaluation: docimological, formative and organizational. The aim is to link the various forms of evaluation to the curriculum building from the point of view of general teaching, with particular attention to the methodological and epistemological aspects.

Keywords. assessment, formative assessment, educational evaluation, organizational assessment, curriculum, learning, teaching, skills.

Introduzione

L'analisi del rapporto tra valutazione in ambito scolastico e didattica generale consente l'elaborazione di un ampio spettro di riflessioni teoriche e proposte operative, in grado di incidere profondamente sulla conoscenza critica di entrambi i termini del rapporto. Questa fecondità concettuale e operativa è in larga misura attribuibile all'espansione e alla polifunzionalità maturate storicamente dalle pratiche e dalle teorie relative alla valutazione scolastica. Quest'ultima da elemento marginale, terminale, irriflesso dell'azione didattica si è trasformata in fattore costitutivo dell'evento didattico e dunque cruciale per la sua comprensione, tanto nelle dimensioni micro – la gestione della classe, le metodologie didattiche – che in quelle macro – l'organizzazione dell'offerta formativa locale, nazionale, sovranazionale¹. La progressiva espansione teorico-metodologica della valutazione scolastica le conferisce una centralità rilevante all'interno del discorso didattico generalistico, nei versanti della riflessione epistemologica – l'analisi degli oggetti di studio della didattica generale e dunque la sua specificità in quanto scienza dell'educazione –, metodologica – inerente la gestione delle pratiche didattiche e il loro studio in sede di ricerca –, etica e politica – relativa agli effetti che le pratiche valutative generano nella formazione dei soggetti cui si rivolge, nel funzionamento delle istituzioni scolastiche e, più in generale, nella società².

Nel presente contributo tenteremo di elaborare un quadro generale del rapporto tra valutazione scolastica e didattica generale, all'insegna delle tante possibili piste d'indagine sopra menzionate e attraverso una prospettiva volutamente interdisciplinare.

¹ A. Calvani individua cinque ambiti inerenti la valutazione scolastica: la valutazione degli apprendimenti, del processo didattico, di progetto, di sistema, di rendimento scolastico, A. Calvani (a cura di), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei processi formativi*, Roma, Carocci, 2016, pp. 53-59.

² Sull'evoluzione della ricerca didattica generalistica oltre al già citato testo di A. Calvani, in particolare i capitoli 1 e 2, cfr., E. Nigris, L. A. Teruggi, F. Zucconi, *Didattica generale*, Milano-Torino, Pearson, 2016.

Quest'ultima scaturisce dalla necessità di evitare un eccesso di specialismo disciplinare che, veicolato da istanze amministrative contingenti e spesso ideologiche, non ha alcun fondamento epistemologico all'interno del discorso educativo. Un fenomeno, quello della specializzazione estrema della conoscenza, che in Italia sembra particolarmente virulento, soprattutto nelle più recenti politiche universitarie, apparentemente governate da istanze antitetiche ma in realtà solidali negli effetti che vogliono provocare, tra accorpamenti di discipline tra loro spesso molto lontane in Scuole e Dipartimenti il cui funzionamento risulta poi complesso, e una rigida organizzazione dei settori scientifico-disciplinari che penalizza l'approccio critico e generalistico alla conoscenza.

La questione è particolarmente rilevante all'interno delle discipline pedagogiche, per loro natura fortemente orientate alla multi-interdisciplinarità, poiché esse *stanno sempre per qualcos'altro*, collegano, mettono in comunicazione, tentano di comprendere e risolvere problemi e questioni relativi alle relazioni tra diversi campi del sapere. Si pensi, per tornare al nostro tema principale, all'insegnamento e dunque alla didattica, che si realizzano nel rapporto tra oggetti della conoscenza, soggetti in formazione, contesti scolastici e sociali, ecc. In questa prospettiva la didattica non può essere intesa come un sapere rigidamente suddiviso al proprio interno in didattica generale, disciplinare e speciale, così come non può essere rescata brutalmente dalla riflessione pedagogica, filosofica, psicologica, storica, ecc. Queste partizioni, se intese in modo rigido e irreversibile, non hanno alcun fondamento epistemologico, non riflettono in alcuna misura le qualità degli oggetti cui si rivolgono la riflessione e la pratica didattiche: soggetti in formazione, contesti educativi, metodologie didattiche, professioni formative, ecc. Oggetti di studio complessi, fortemente influenzati da contingenze storiche – politiche, sociali, economiche, ecc., – che richiedono pertanto una prospettiva di studio ad ampio raggio, in grado di compenetrare tra loro le tante dimensioni attraverso le quali si manifestano.

In definitiva vogliamo raccogliere e, per quanto possibile, realizzare l'invito di E. Morin: "Dobbiamo pensare l'insegnamento a partire dalla considerazione degli effetti sempre più gravi dell'iperspecializzazione dei saperi e dell'incapacità ad articularli gli uni agli altri. L'iperspecializzazione impedisce di vedere il globale (che frammenta in particelle) così come l'essenziale (che dissolve). I problemi essenziali non sono mai parcellari e i problemi globali sono sempre più essenziali [...] Conoscere è, in un anello ininterrotto, separare per analizzare e collegare per sintetizzare o complessificare. La prevalente attitudine disciplinare, separatrice, ci fa perdere l'attitudine a collegare, l'attitudine a contestualizzare, cioè a situare un'informazione o un sapere nel suo contesto naturale"³.

1. L'espansione della valutazione come fenomeno storico-sociale

La caratteristica più evidente della valutazione scolastica contemporanea è senza dubbio la sua progressiva espansione, per comprendere la quale è necessario tentare qualche considerazione storico-sociale.

Nei sistemi scolastici moderni la valutazione era esplicitamente connessa con la selezione degli studenti dei quali decideva, spesso precocemente e brutalmente, la prosecuzio-

³ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014, p. 72.

ne o l'interruzione degli studi e il destino occupazionale. A tal fine si collocava all'inizio o al termine degli ordini scolastici e, all'interno della singola unità di insegnamento, come momento finale per verificare il lavoro dello studente, del tutto slegato dalla riflessione sulla qualità del processo didattico e sull'organizzazione complessiva del servizio formativo. In questo scenario essa era di competenza esclusiva dei docenti che ne disponevano in modo soggettivo e arbitrario senza alcuna attenzione nei confronti degli studenti e delle loro famiglie, anzi proprio la valutazione era utilizzata, in ultima istanza, come strumento per regolare le relazioni di potere interne alla classe e nel rapporto scuola-comunità sociale. In questa lunga fase storica dello sviluppo dei sistemi scolastici nazionali, conclusasi intorno agli anni Sessanta del Novecento, la valutazione, irriflessa e praticata attraverso azioni e comportamenti consuetudinari, esprime un rapporto solidale tra scuola e famiglia, poiché l'istruzione, all'interno di una società in transizione da un modello sociale statico di tipo agro-silvo-pastorale verso un modello industriale, entro certi limiti dinamico, consente forme di mobilità sociale ascensionali anche di notevole entità. L'istruzione diventa così garanzia di occupazione, di reddito, di carriera, per ampi strati della società da sempre esclusi dalle dinamiche di sviluppo sociale ed economico e per questo motivo la sua autorità, che si esprime soprattutto attraverso forme di valutazione selettive e precoci, viene riconosciuta e confermata senza esitazioni da famiglie e alunni.

Nei sistemi formativi contemporanei, invece, la valutazione accompagna l'intero svolgersi del processo formativo, ha assunto una funzione orientativa, documentale, pedagogica ed è sempre più spesso praticata all'insegna dei principi della trasparenza, della pubblicità e della partecipazione. Conseguentemente sono aumentati i soggetti autorizzati a realizzare forme di valutazione in ambito scolastico, non più solo i docenti ma anche i genitori degli alunni, gli alunni stessi, i dirigenti scolastici, esperti esterni, ecc.

Se da una parte questo processo di espansione della valutazione ha fortemente ridotto il carattere ideologico della valutazione scolastica tradizionale – la selezione degli alunni attraverso un falso criterio meritocratico che riproduceva le differenze di classe all'interno dei sistemi scolastici – dall'altra parte rischia di introdurre nei contesti scolastici conflitti di interesse in grado di ridurre fortemente l'efficacia dell'azione didattica. In particolare è la stessa qualità dei rapporti tra i soggetti coinvolti nell'evento didattico a risultare fortemente influenzato da questa espansione della valutazione: genitori e alunni che valutano i docenti, docenti e genitori che valutano i dirigenti, soggetti esterni alla scuola che valutano il funzionamento dei contesti scolastici. Il tutto con ricadute spesso assai rilevanti, dai trasferimenti di sede dei docenti, alla migrazione di interi gruppi di alunni, alla perdita di posti di lavoro, alla diminuzione dei finanziamenti ecc. Inoltre questa espansione della valutazione sembra riconducibile, più che ad una elevata maturità dei contesti e della cultura scolastici ad una qualità tipica della cultura consumistica contemporanea, la valutazione della qualità del prodotto da parte dell'utente-consumatore. Si pensi alle valutazioni espresse quotidianamente in rete da milioni di consumatori in merito alle strutture alberghiere, ai ristoranti, ai mezzi di trasporto, ecc., che hanno rivoluzionato l'organizzazione di diversi settori del sistema produttivo, in particolare di quello terziario. Ebbene, siamo certi che questo modello di valutazione della qualità, fondamentalmente irriflesso, fortemente soggettivo, espresso nei *social network* e in fondo facilmente manipolabile, sia applicabile anche alla scuola? Infine non dimentichiamo i conflitti generati dalla somministrazione di prove di valutazione di origine sovranazionale, che in Italia hanno scatenato polemiche a

volte anche molto aspre tra docenti e genitori, tra docenti e ministero e, in generale, anche nell'opinione pubblica, riducendo la questione ad una sterile contrapposizione tra chi è favorevole ad una loro applicazione e chi invece ne chiede l'abolizione. Queste dinamiche relative all'espansione della valutazione esprimono il profondo mutamento del rapporto scuola-famiglia che caratterizza l'attuale società postindustriale, all'interno della quale il rapporto solidale tra scuola e famiglia si è rotto o quantomeno, si è assai indebolito.

A partire dagli anni Ottanta del Novecento il possesso di un titolo di istruzione, anche di scuola secondaria, non è più garanzia di occupazione e, dopo la grande crisi economica del 2008, ancora oggi assai intensa in Europa, anche il diploma di laurea non sempre garantisce una rapida occupazione mentre aumentano i casi di giovani laureati occupati in settori diversi da quelli nei quali si sono laureati e con mansioni talvolta inferiori rispetto a quelle tipiche dei dipendenti laureati. In questo scenario la valutazione non può più esercitare il ruolo di mediatore dei rapporti scuola-alunni-famiglia, perché l'adesione incondizionata alle regole scolastiche non garantisce più alcuna certezza occupazionale. Oggi, finalmente, il rapporto con gli alunni e con le famiglie può essere costruito da tutti gli operatori scolastici giorno dopo giorno, non può più essere dato per scontato, e in questa nuova prospettiva, che abbiamo visto nascere da mutamenti economico-sociali, proprio la valutazione, intesa soprattutto come capacità di certificare competenze reali e strumento per favorire l'autovalutazione individuale e di gruppo, può svolgere una funzione essenziale per il funzionamento delle istituzioni educative.

E' probabile che una didattica della valutazione possa diffondere una cultura della valutazione all'interno e all'esterno della scuola basata sulla conoscenza e sulla consapevolezza delle diverse forme di valutazione esistenti in ambito scolastico, distinguendole in base allo scopo, agli oggetti, alle modalità di conduzione. Si tratta di praticare una riflessione genuinamente didattica che, oltre a distinguere le pratiche efficaci da quelle inefficaci, affronti la questione della giustificazione razionale e sociale delle varie forme di valutazione realizzabili nelle scuole. Entro certi limiti, è possibile affermare che non esistono pratiche valutative buone o non buone, efficaci o inefficaci, giuste o non giuste, in modo assoluto: è il contesto relazionale e sociale interno ed esterno alla scuola che decide il significato delle pratiche valutative, in questo senso l'attenzione si sposta dagli strumenti della valutazione all'organizzazione del curriculum, intesa come livello pertinente con l'elaborazione del discorso didattico sulla valutazione⁴. Di seguito tenteremo di identificare alcune forme di valutazione, distinguendole in base agli oggetti e ai metodi che le caratterizzano, per poi inquadrarle all'interno di un discorso curricolare anche in relazione alle disposizioni previste dalle Indicazioni nazionali per il curriculum nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione del 2012.

2. La prospettiva docimologica: la valutazione come *assessment*

E' probabilmente la prima espressione storicamente riconoscibile della riflessione sulla valutazione scolastica, non a caso situabile all'alba del decollo dell'istruzione di massa negli Stati Uniti e nell'Europa continentale, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del

⁴ D. Capperucci, *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2011.

Novecento, con tutte le infiltrazioni ideologiche, anche in ambito educativo, che animarono tale periodo⁵. Contrariamente a quanto si possa credere, l'Italia ha giocato un ruolo fondamentale nella nascita e nella diffusione della pedagogia sperimentale; nel 1906 viene istituito a Milano un importante laboratorio pedagogico diretto dal prof. U. Pizzoli, collaboratore della rivista *Experimentelle Padagogik* di Meumann e Lay, che diffonde, tramite il *Bollettino mensile del laboratorio e della scuola di pedagogia sperimentale*, i risultati di studi e ricerche scolastiche e, più in generale, un approccio scientifico all'istruzione scolastica. Purtroppo gli sviluppi culturali e politici della prima metà nel Novecento riusciranno ad azzerare completamente i risultati raggiunti da queste prime esperienze e solo a partire dagli anni Sessanta l'Italia tenterà di recuperare il tempo perduto⁶.

L'approccio docimologico si basa sull'utilizzo di prove di valutazione oggettive, finalizzate a misurare i livelli di apprendimento e di sviluppo degli alunni nei diversi ambiti del curriculum scolastico. Le prove, in quanto oggettive e standardizzate non sono costruite dai docenti delle singole scuole, sono riferibili solo indirettamente ai contenuti del curriculum scolastico locale e utilizzano parametri di riferimento statistici anche molto lontani dall'alunno reale. Inoltre, quando l'indagine docimologica è realizzata all'interno di programmi di ricerca sovranazionali per valutare genericamente la qualità dell'istruzione scolastica in diversi Paesi, i docenti si trovano ad interpretare simultaneamente la condizione di chi somministra le prove e nel contempo viene valutato da esse, con tutte le possibili ricadute che un tale conflitto può generare. Per queste caratteristiche le prove oggettive di valutazione possono essere definite scarsamente predittive in merito alla qualità dei processi di insegnamento locali che si presume essere la causa degli apprendimenti valutati.

Consideriamo il caso di una classe liceale che raggiunge punteggi molto elevati in una serie di prove oggettive di valutazione; si potrebbe subito pensare ad uno stretto rapporto tra qualità della didattica scolastica e risultati raggiunti, tuttavia, a seguito di una semplice indagine empirica, potrebbe anche risultare che la maggior parte degli alunni durante l'anno scolastico partecipi a forme di insegnamento privato extrascolastico. In questo secondo caso, sebbene le prove riescano a misurare un fenomeno reale e certo, il buon livello di apprendimento degli alunni in questione, il rapporto di causa-effetto tra didattica realizzata in classe e risultati di apprendimento si indebolisce e questi ultimi non possono più essere considerati come indicatori di qualità della didattica effettivamente erogata.

Al fine di ridurre queste criticità le indagini internazionali di stampo docimologico hanno optato per un approccio alla valutazione di tipo diacronico-longitudinale, basato sullo studio longitudinale dei risultati delle prove (*ancoraggio*) e sulla somministrazione delle stesse attraverso il computer (*computer basic testing* CBT): "Le somministrazioni delle prove di ancoraggio avvengono con cadenza annuale o infra-annuale in tutti i livelli scolastici. Inoltre, è necessario disporre di dati affidabili in tempi rapidi e provenienti da prove articolate e flessibili, ossia in grado di adattarsi alle caratteristiche del rispondente. Esse possono essere realizzate soltanto mediante la somministrazione per via elettronica (CBT) che consente la predisposizione di prove adeguatamente indicative e adatte

⁵ B. Vertecchi, G. Agrusti, B. Losito, *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, Milano, Franco Angeli, 2010.

⁶ G. de Landsheere, *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*, Roma, Armando, 1988, p. 85.

a cogliere diversi aspetti degli apprendimenti, in modo più ampio e articolato di quanto non sia possibile utilizzando la tradizionale carta e penna⁷.

Ai fini del nostro discorso è utile sottolineare come l'approccio docimologico consenta di sottrarre il discorso e la pratica della valutazione alla soggettività e all'arbitrarietà che per lungo tempo hanno consentito un uso regolativo e discriminatorio della valutazione. Nondimeno le indagini docimologiche possono fornire informazioni rilevanti per le politiche della formazione, poichè consentono di individuare tendenze riferibili a precise scelte di politica scolastica quali riforme dei curricoli, innovazione tecnologica e metodologica, quantità di investimenti, ecc. Inoltre la docimologia, intesa come approccio scientifico alla valutazione e in generale all'insegnamento, rappresenta una parte essenziale della formazione degli insegnanti, proprio perché li introduce ad una cultura scientifica della didattica, tramite l'utilizzo consapevole di strumenti e metodi di valutazione validi e attendibili, in grado di ridurre le distorsioni inevitabilmente prodotte da un approccio esclusivamente soggettivo e irriflesso alla pratica didattica.

3. La prospettiva formativa: la valutazione come *formative assessment*

Contrapposta a quella docimologica, la valutazione formativa intende invece focalizzare la propria attenzione sugli aspetti di processo, locali e individuali, dell'evento didattico. Essa prevede una prima espansione degli oggetti e dei metodi della valutazione scolastica: si tratta di valutare i processi reali di apprendimento, riferiti cioè ai contenuti del curriculum effettivamente realizzati a scuola e, nel contempo, la qualità dei processi di insegnamento, compresi gli aspetti relazionali, al fine di predisporre eventuali modifiche⁸. Gli strumenti utili a raggiungere tali obiettivi sono rappresentati dalle prove empiriche di valutazione, costruite dagli insegnanti tenendo conto delle indicazioni metodologiche prodotte in seno alla docimologia, dai questionari per valutare la qualità della didattica in classe somministrabili agli alunni, dai protocolli di osservazione sistematica e/o diariistico-controllata realizzati anche reciprocamente tra docenti, da strumenti specifici costruiti per valutare la qualità del contesto classe⁹. Come appare evidente questo approccio alla valutazione scolastica ha il grande merito di legare la valutazione alla progettazione: per essere valutato in modo attendibile, un obiettivo didattico deve innanzi tutto essere ben definito in termini comportamentali nella progettazione didattica; inoltre riconosce come proprio oggetto di intervento anche il comportamento degli insegnanti non solo in senso istruttivo ma anche relazionale, nella gestione della classe; infine inserisce nell'ambito della valutazione anche l'organizzazione della classe, dai cartelloni appesi alle pareti alla disposizione dei banchi, ecc.

Si comprende, alla luce di queste caratteristiche, come essa si sia diffusa, soprattutto in Italia, intorno agli anni Settanta del Novecento, accompagnando quel lungo processo di piena democratizzazione della scuola pubblica e statale già previsto in diversi

⁷ www.invalsi.it/invalsi-pon2014-20

⁸ S. Pastore, D. Salamida, *Oltre il mito educativo? Formative assessment e pratica didattica*, Milano, Franco Angeli, 2013.

⁹ Per una rassegna di questo complesso insieme di strumenti di valutazione, cfr., L. Cajola, G. Domenici, *Organizzazione didattica e valutazione*, Roma, Monolite, 2005; I. Vannini, *La qualità della didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Trento, Erickson, 2009.

Articoli della Costituzione nel 1948 ma realizzato pienamente solo con i Decreti Delegati del 1974, che riordinano il sistema scolastico italiano introducendo la collegialità, la programmazione educativa e didattica e la valutazione formativa.

La valutazione formativa è uno strumento al servizio degli alunni, viene praticata in forma collegiale e pubblica, è condivisa tra docenti, genitori e alunni. Inserita all'interno della progettazione didattica, all'inizio, durante e al termine delle attività, la valutazione scolastica perde qualsiasi velleità selettiva per acquistare invece il ruolo di strumento in grado di regolare i percorsi didattici al fine di renderli più efficaci. Essa si pratica durante l'intero periodo scolastico, attraverso prove specifiche, per assolvere a determinate funzioni: diagnostiche, predittive, regolative, sommative¹⁰.

Recentemente il discorso sulla valutazione formativa ha introdotto nella scuola il dibattito sulla necessità di costruire *prove autentiche di valutazione*, espressione con la quale si vuole sottolineare la volontà di elaborare e proporre agli studenti compiti di apprendimento finalizzati alla misurazione dello sviluppo di competenze autentiche, ovvero applicabili a contesti e situazioni anche diversi da quelli scolastici. A tal fine si predispongono i cosiddetti compiti di realtà che vengono poi valutati attraverso delle rubriche di valutazione in grado di certificare il livello di competenza raggiunto da ogni alunno in relazione alle competenze indicate come traguardi finali dell'azione didattica¹¹.

Il limite, epistemologico e metodologico, della valutazione formativa consiste nel presupporre un legame di causa-effetto deterministico tra qualità dell'insegnamento e qualità/quantità degli apprendimenti, sottostimando il ruolo delle variabili organizzative e relazionali interne all'intero contesto scolastico, l'istituto, e quelle socioculturali esterne alla scuola. La valutazione organizzativa, come vedremo di seguito, tenta di superare questo limite attraverso un approccio valutativo orientato alla totalità del servizio formativo effettivamente erogato dalle istituzioni scolastiche.

4. La prospettiva organizzativa: la valutazione come *educational evaluation*

È il livello più recente della ricerca e della riflessione sulla valutazione in ambito scolastico¹², che si impone nell'ambito della ricerca e della pratica didattica, in particolare nel contesto italiano, a partire dagli anni Novanta¹³. È il periodo storico nel quale si conclude definitivamente il ciclo espansivo del sistema formativo italiano, con l'avvio di politiche economiche restrittive che avranno ripercussioni sul breve e sul lungo periodo. Contemporaneamente si diffondono a livello sovranazionale politiche della formazione almeno in parte influenzate dalla cultura economicistica e aziendalistica, destinate ad avere un forte impatto sulla cultura pedagogica e didattica contemporanea come attestano i tanti prestiti linguistici che oggi sono ormai acquisizioni permanenti del lessico

¹⁰ Cfr., B. Vertecchi, *L'archivio docimologico per l'autovalutazione delle scuole*, Milano, Franco Angeli, 1999, p. 35.

¹¹ Cfr., M. Castoldi, M. Martini, *Verso le competenze: una bussola per la scuola*, Milano, Franco Angeli, 2011.

¹² Sul passaggio da una valutazione intesa esclusivamente come *assessment* a quella intesa come *evaluation*, cfr., T. Kellaghan e D.L. Stufflebeam (a cura di), *International handbook of educational evaluation*, Dordrecht, Kluwer, 2003, in particolare il saggio di M. Scriven, *Evaluation theory and metatheory*, pp. 15-30.

¹³ Per una rassegna sulle implicazioni pedagogiche e didattiche della valutazione organizzativa, cfr., M. Castoldi, *Verso una scuola che apprende. Strategie di autoanalisi di istituto*, Roma, Seam, 1995.

pedagogico-didattico: credito e debito formativo, contratto formativo, offerta formativa, utente, cliente, fruitore dell'offerta formativa, ecc. La diffusione dell'autonomia scolastica, anche in Paesi tradizionalmente centralistici come l'Italia e il discorso sulle competenze, ormai un vero e proprio *mantra* dell'istruzione scolastica internazionale, devono molto al rapporto tra scienze economiche e scienze dell'educazione. E' in questa prospettiva che si realizza la terza espansione della valutazione scolastica, che annovera ora tra i suoi oggetti di intervento la qualità dell'intero servizio formativo effettivamente erogato. A tal fine la valutazione organizzativa utilizza non solo i dati provenienti dai due livelli precedenti della valutazione, docimologico e formativo, ma predispone anche metodi e strumenti tipici del livello organizzativo quali quelli dell'autovalutazione e della valutazione d'istituto affidata a soggetti esterni all'istituzione scolastica: questionari per genitori, docenti, alunni e dirigenti; interviste; osservazioni sistematiche, ecc.

Sebbene limitata da alcuni elementi estranei al discorso pedagogico e didattico, la valutazione organizzativa risponde alle esigenze, tipiche dei sistemi scolastici contemporanei, di adattare rapidamente l'offerta formativa alle caratteristiche del contesto culturale nel quale si realizza, di razionalizzare l'uso delle risorse umane e materiali, di rendicontare e pubblicizzare la qualità dell'offerta formativa. Tuttavia il vero punto di svolta della valutazione organizzativa consiste nel tentativo di gestire delle variabili dei processi formativi tradizionalmente ritenute estranee alle pratiche valutative: l'organizzazione delle relazioni professionali interne all'istituto e di quelle con soggetti indirettamente interessati alla formazione scolastica, la gestione delle risorse umane ed economiche, ecc. La valutazione organizzativa non si limita dunque a comprendere al proprio interno quella docimologica e quella formativa, essa si muove ad un livello del curriculum qualitativamente diverso da quello degli apprendimenti: quello del contesto, dell'ambiente educativo di apprendimento, delle relazioni. Si esplicita dunque proprio in quelle dimensioni responsabili, indirettamente e sui tempi lunghi, della formazione di abitudini mentali, comportamenti duraturi nel tempo, atteggiamenti sociali, competenze. Essa riconosce una relazione significativa tra la qualità delle relazioni interne al gruppo dei docenti e la qualità delle relazioni tra gli alunni e tra docenti e famiglie, tra preparazione culturale e professionale di tutti i docenti di una scuola e qualità degli apprendimenti di tutti gli alunni, tra scelte politico-organizzative interne alla scuola e qualità delle relazioni con l'ambiente esterno. Per questo nella valutazione organizzativa tutto il personale scolastico viene coinvolto: per trasformare la scuola in *un'organizzazione in grado di apprendere e di generare apprendimento tra tutti i soggetti che la frequentano*.

In questi termini la valutazione organizzativa diventa innanzi tutto uno strumento in grado di facilitare l'inclusione scolastica di tutti gli alunni, da quelli con disabilità a quelli con particolari talenti, attraverso un processo di miglioramento continuo dell'organizzazione scolastica. Lottica nella quale si muove la valutazione organizzativa è quella dell'*Universal Design for Learning* (UDL), ovvero della progettazione di ambienti formativi centrati sulla flessibilità nelle modalità di presentazione, rappresentazione e gestione delle informazioni da apprendere¹⁴. Uno strumento di valutazione organizzativa particolarmente adatto a sperimentare questo approccio alla progettazione/valutazione del contesto scolastico è l'*Index per l'inclusione*: "L'index è un insieme di materiali che permette

¹⁴ Per un'analisi dell'UDL, si rinvia al sito www.udlcenter.org.

l'autovalutazione di tutti gli aspetti di una scuola, e che comprende sia le attività negli spazi interni ed esterni alla scuola, sia le relazioni con il contesto e le comunità con cui essa interagisce. L'index sollecita il personale, le famiglie e gli alunni a contribuire allo sviluppo e alla realizzazione pratica di un progetto di sviluppo per l'inclusione¹⁵. L'index tenta di conciliare definitivamente i due aspetti della valutazione che finora abbiamo tenuto distinti: quello quantitativo, relativo al rigore nelle procedure di elaborazione, somministrazione, interpretazione, degli strumenti, delle attività e dei risultati della valutazione, e quello qualitativo, inerente invece l'attenzione agli aspetti processuali, storici, locali, degli oggetti della valutazione. Si tratta infatti di un complesso insieme di questionari relativi ad ogni aspetto della concreta vita scolastica, strutturati però in modo tale da risultare facilmente utilizzabili da tutti gli operatori scolastici e soprattutto in grado di *indicare* gli aspetti dell'organizzazione scolastica che necessitano di specifiche azioni di miglioramento.

5. Valutazione e curricolo: dalle Indicazioni nazionali 2012 alla pratica didattica

Il percorso storico, epistemologico, metodologico, appena abbozzato è rintracciabile anche all'interno delle Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione emanate nel 2012, delle quali riportiamo di seguito un brano particolarmente significativo ai fini del nostro discorso:

“La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.

Occorre assicurare agli studenti e alle famiglie un'informazione tempestiva e trasparente sui criteri e sui risultati delle valutazioni effettuate nei diversi momenti del percorso scolastico, promuovendone con costanza la partecipazione e la corresponsabilità educativa, nella distinzione di ruoli e funzioni.

Alle singole istituzioni scolastiche spetta, inoltre, la responsabilità dell'autovalutazione, che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, per svilupparne l'efficacia, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o emergenti da valutazioni esterne”.

Come appare evidente da queste affermazioni, le Indicazioni nazionali 2012 recepiscono pienamente l'evoluzione del discorso e della pratica della valutazione scolastica, sottolineandone la funzione formativa e regolativa ed evidenziando la necessità di garantire trasparenza e partecipazione dell'intero processo. Tuttavia, se non si vuole restare sul solo piano della retorica pedagogica e didattica è necessario declinare tali indicazioni in chiave operativa concreta, con particolare riferimento all'organizzazione didattica del curricolo, intendendo quest'ultimo come ambiente educativo di apprendimento, ovvero contesto in grado di formare abitudini mentali, atteggiamenti e comportamenti duraturi, individualmente e socialmente desiderabili¹⁶.

¹⁵ T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Edizione italiana a cura di F. Dovigo, Roma, Carocci, 2016, p. 35.

¹⁶ Cfr., M. Baldacci, *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2006.

In questa prospettiva curricolare la gestione delle diverse forme di valutazione prima sommariamente descritte dipende dai tempi nei quali si realizza l'evento didattico e dalle qualità delle relazioni che lo caratterizzano. Per chiarire questo concetto, fondamentale per il nostro discorso, consideriamo il caso delle prime settimane di scuola di una classe iniziale di un ordine scolastico qualsiasi, quale potrebbe essere una prima di scuola primaria o secondaria. Senza alcuna intenzione selettiva, gli insegnanti potrebbero ritenere opportuno somministrare prove di valutazione, oggettive o empiriche, al fine di valutare il livello cognitivo di sviluppo o le competenze maturate e i contenuti acquisiti negli ordini scolastici precedenti, al fine di predisporre delle unità didattiche di apprendimento calibrate sulle esigenze individuali. Dal punto di vista degli insegnanti e da quello della valutazione formativa, questa scelta metodologica sembra razionale, ma dal punto di vista delle relazioni interne al gruppo classe e degli stati emotivi soggettivi è invece del tutto irrazionale. In particolare si evidenzia una forte incoerenza tra le attività didattiche progettate e proposte dai docenti, in questo caso una serie di prove di valutazione individuali, e le esigenze relazionali tipiche di un gruppo all'inizio di un percorso formativo: sicurezza, conferma, riconoscimento, conoscenza reciproca, conoscenza dell'ambiente, ecc. All'inizio dell'anno scolastico, soprattutto in un gruppo classe di nuova formazione, non ci sono ancora i requisiti contestuali e relazionali tali da garantire un uso senza effetti collaterali di prove di valutazione individuali, che altrimenti rischiano di influenzare l'intera esperienza scolastica soggettiva: competizione interna al gruppo classe, abbassamento dei livelli di autostima o loro espansione ingiustificata, formazione di pregiudizi sui singoli alunni, ripercussioni nei rapporti con le famiglie. E' molto più conveniente proporre attività didattiche collegate alle esperienze scolastiche precedenti, presumibilmente all'altezza di tutti gli alunni o comunque facilmente realizzabili individualmente o per piccoli gruppi o con l'aiuto dell'insegnante e praticare una serie di osservazioni diaristico-controllate sulle dinamiche relazionali e sulle abitudini cognitive degli alunni. Inoltre, contemporaneamente, è possibile introdurre gli alunni al discorso sulla valutazione, ovvero parlarne, discuterne, chiedere opinioni e commenti e, soprattutto con gli alunni più grandi, esplicitarla all'interno del contratto didattico: quando, come e perché si valuta durante l'anno scolastico¹⁷.

Un altro caso esemplare che affronta un tema paradossalmente escluso dalla quasi totalità della trattazione pedagogica e didattica sulla valutazione riguarda la gestione delle ripetenze, in altre parole come, quando, se e perché bocciare gli alunni al termine di un anno scolastico. Il fatto stesso che si tratti di un vero e proprio tabù interno alla letteratura pedagogica e didattica ne sottolinea la rilevanza nel piano della realtà didattica, si tratta cioè di una rimozione che risolve il problema negandolo e, di fatto, lasciandolo in balia delle contingenze locali. Eppure si tratta di una questione fondamentale all'interno del discorso e della pratica della valutazione, in grado di rivelarne gli aspetti etici. Gli effetti della valutazione scolastica sui singoli alunni possono infatti essere molto profondi, sul lungo termine possono influenzarne l'intero corso della vita sociale e professionale, sul breve termine possono addirittura provocare dei comportamenti estremi alcuni dei quali irreversibili, come purtroppo attestano alcuni episodi che immancabilmente si

¹⁷ Cfr., A. Varani, *Ambienti di apprendimento*, in E. Nigris, L.A. Teruggi, F. Zoccoli, *Didattica generale*, op. cit., pp. 83-124.

verificano in concomitanza con la fine dell'anno scolastico e di fronte ai quali non c'è principio pedagogico che tenga se non quello della promozione della vita e del benessere di tutti gli alunni. In questo caso emerge l'importanza della gestione organizzativa della valutazione all'interno degli istituti scolastici, ovvero la necessità di affrontare la questione della valutazione all'interno del collegio dei docenti, nei consigli di istituto, nelle assemblee e nei colloqui individuali con i genitori *a prescindere dall'esistenza o meno di singoli casi di difficoltà*, al fine di condividere tra tutti gli attori dell'evento formativo il vero significato delle pratiche di valutazione scolastica.

Un alunno che ha frequentato regolarmente le lezioni senza raggiungere nessuno degli obiettivi minimi previsti dalla progettazione curricolare è una sconfitta dell'istituzione scolastica così come lo è un alunno che termina regolarmente un ciclo di istruzione privo di competenze e che verrà valutato brutalmente dal contesto sociale extrascolastico. Ecco il cuore del problema etico e nel contempo epistemologico e metodologico della valutazione, in grado di scuotere le fondamenta della didattica scolastica. Sì perché se la didattica è sempre e comunque orientata alla promozione del soggetto in formazione, soprattutto se in età evolutiva, al suo sviluppo, al suo benessere, alla sua integrazione sociale, la valutazione, in determinate circostanze, può raggiungere gli effetti opposti. Si crea allora un corto circuito in grado di generare rimozioni, pratiche didattiche irriflesse e comportamenti ingiustificabili all'interno di una istituzione scolastica. Questo blocco non si risolve con appelli retorici all'etica pedagogica ma si può sciogliere solo sul piano organizzativo e metodologico. In primo luogo con un attento monitoraggio storico delle ripetenze: dove, quando e perché si verificano con maggiore intensità? Quindi con la progettazione di un piano di miglioramento finalizzato a intervenire sulle variabili che si ritengono responsabili delle ripetenze: metodologie didattiche, organizzazione dell'offerta formativa, raccordo tra ordini di scuola, rapporto con le famiglie, rapporti interni alla scuola, aggiornamento del personale docente, ecc., con l'obiettivo non di promuovere tutti gli alunni automaticamente ma di abbattere l'insorgenza delle ripetenze. Come si evince da queste brevi esemplificazioni, *la valutazione è l'unico antidoto contro se stessa*. Una valutazione organizzativa in grado di monitorare gli effetti a lungo e breve termine delle scelte didattiche può prevenire le ripetenze e, ovviamente, più in generale, la dispersione scolastica¹⁸.

In questo modo il nostro discorso si avvia alla conclusione. I tre approcci alla valutazione brevemente descritti in apertura non stanno tra loro in una semplice successione cronologica, né possiamo semplicemente considerarle come tre scatole inserite l'una dentro l'altra. Essi si muovono su piani differenti del curricolo scolastico, tra di loro esistono differenze qualitative che ne condizionano le relazioni e gli effetti reciproci. L'organizzazione del curricolo, intesa come gestione dell'ambiente educativo di apprendimento, che riconosce pari dignità a tutti gli attori e a tutti gli elementi costitutivi dell'evento formativo, può tra-

¹⁸ In questa prospettiva si collocano il progetto Valu.E organizzato dall'INVALSI all'interno del PON (2014/2020), cfr.: www.invalsi.it/valuepon1420 e il progetto PQM, Piano nazionale qualità e metodo, organizzato dall'INDIRE e fondato sui modelli *Total Quality Management (TQM)* e *DASI (Dinamic Approach to School Improvement)*: "un'idea di miglioramento secondo la quale tutti gli elementi considerati nelle azioni messe in atto hanno un impatto reciproco e secondo cui il miglioramento è un processo continuo che coinvolge tutta l'organizzazione a partire dal Dirigente Scolastico in primis. Inoltre per attivare processi efficaci è necessario che la scuola, nel suo insieme, adotti un approccio *data-driven*, dove la produzione di dati qualitativi e quantitativi è un aspetto centrale del miglioramento, dalla sua progettazione alla sua valutazione". Cfr. <http://www.indire.it/approfondimento/supporto-al-miglioramento/>

sformare la valutazione in uno strumento in grado di favorire la formazione di competenze autentiche, con particolare attenzione alla formazione della competenza all'autovalutazione. In questa prospettiva la didattica, in quanto scienza dell'istruzione, non si esaurisce nella sola ricerca intorno ai metodi e agli strumenti della formazione scolastica; essa comprende anche la riflessione critica sul funzionamento dei contesti scolastici, sull'ecologia della formazione e sulle relazioni tra aspetti economici, sociali, culturali e pratiche didattiche.

Bibliografia

- Baldacci M., *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2006.
- Booth T., Ainscow M., *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Edizione italiana a cura di F. Dovigo, Roma, Carocci, 2016.
- Cajola L., Domenici G., *Organizzazione didattica e valutazione*, Roma, Monolite, 2005.
- Calvani A., (a cura di), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei processi formativi*, Roma, Carocci, 2016.
- Capperucci D. (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Castoldi M., *Verso una scuola che apprende. Strategie di autoanalisi di istituto*, Roma, Seam, 1995.
- Castoldi M., Martini M., *Verso le competenze: una bussola per la scuola*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- de Landsheere G., *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*, Roma, Armando, 1988.
- Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (a cura di), *International handbook of educational evaluation*, Dordrecht, Kluwer, 2003.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.
- Nigris E., Teruggi L.A., Zuccoli F., *Didattica generale*, Milano-Torino, Pearson, 2016.
- Pastore S., Salamida D., *Oltre il 'mito educativo'. Formative assessment e pratica didattica*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- Vannini I., *La qualità della didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Trento, Erickson, 2009.
- Vertecchi B., *L'archivio docimologico per l'autovalutazione delle scuole*, Milano, Franco Angeli, 1999.
- Vertecchi B., Agrusti G., Losito B., *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, Milano, Franco Angeli, 2010.

Sitografia

- www.indire.it ultima consultazione aprile 2017
- www.invalsi.it ultima consultazione aprile 2017
- www.udlcenter.org ultima consultazione aprile 2017