Capitolo primo

Epistemologia della valutazione educativa

Luciano Galliani

1. Premessa sui paradigmi

La valutazione in generale, seguendo Dewey (1933), è una attività cognitiva di controllo e di verifica del «pensiero riflessivo», che accompagna le fasi della ricerca empirica dall'osservazione della realtà all'emergenza del problema, dalla costruzione delle ipotesi e della loro sostenibilità teorica fino alla verifica sperimentale e al controllo mediante l'azione nella situazione concreta. Trent'anni dopo Scriven, nel ribadire che «la valutazione è la pietra fondante della ricerca scientifica», definisce questa nuova scienza «transdisciplinare» (come, ad esempio, la statistica, la logica, l'informatica) in quanto «strumentale» ai processi di studio e di elaborazione degli oggetti di altre discipline (fra cui la pedagogia e la didattica). In esse trasferisce criteri, paradigmi e modelli, che si devono confrontare e adeguare ai diversi campi di indagine.

Dewey A

Considerando gli sviluppi della ricerca scientifica in ambito pedagogico, abbiamo definito la didattica come autonoma «scienza empirica e normativa» (Galliani, 1993), che ha come compito previlegiato «l'organizzazione sistemica della azioni formative dell'insegnare» finalizzata «all'ottimizzazione dei processi dell'apprendere», per cui la *valutazione* ne diventa articolazione strutturale – assieme alla *progettazione* e alla *comunicazione* – e regolativa, in quanto chiamata a giudicare il valore delle azioni formative condotte «non solo nella scuola» (Damiano, 1993), ma anche nei contesti non formali e informali di apprendimento.

Le *teorie epistemiche* della valutazione educativa sono viste infatti come fondamenti scientifici di una «disciplina finalizzata ad emettere giudizi sulle azioni formative e di insegnamento (o complesso di azioni organizzate come programmi o corsi), intenzionalmente progettate o svolte per guidare e sviluppare apprendimenti (individuali, collaborativi, organizzativi) nei destinatari, con effetti sui sistemi formativo, economico e sociale, e fondata sull'uso di metodi e strumenti propri della ricerca empirica e sperimentale in educazione» (Galliani, 2009). Riferendoci ai risultati della ricerca scientifica del settore, argomenteremo la natura della *dimensione epistemologica* della «valutazione educativa», che in interazione con le altre *dimensioni* ermeneutiche (*assiologica, metodologica, ontologica, fenomenologica*) ne configura la rappresentazione concettuale, base di una specifica «ontologia regionale» (Galliani, 2009, 2011; Galliani - Notti, 2014).

☞ Paradigmi

In questa nostra prospettiva le teorie si possono manifestare innanzitutto attraverso *paradigmi*, intesi però in *senso semiotico* (Saussure, 1916; Martinet, 1955; Hjelmslev, 1968) e *fenomenologico* (Ardoino - Berger, 1986; Morin, 1971) come assi combinatori del pensiero, in quanto visioni conflittuali del mondo, che si esprimono attraverso *modelli empirici*, *immagini metaforiche*, *categorie descrittive*, piuttosto che per dimostrazioni, a causa proprio del loro incrociarsi con gli assi *sintagmatici* degli enunciati relativi alle azioni e alle pratiche educative e valutative, svolte nei contesti formali, non formali e informali di apprendimento.

Conveniamo con Bonniol e Vial (1996) nel ritenere permanente e profondo a livello etico e politico il conflitto epistemologico tra «paradigma meccanicistico» e «paradigma olistico e quindi non riteniamo fecondo adottare la definizione canonica di Kuhn (1969) di paradigmi come «saperi su questo mondo», che nascono, si evolvono, muoiono, sostituendosi l'un l'altro ad ogni rivoluzione scientifica.

A Kuhn

Nel ricco dibattito sui paradigmi della ricerca sociale e valutativa individuati da Guba e Lincoln (1987) in «quattro generazioni» (positivista-sperimentale, pragmatista, costruttivista, fenomenologica) e riproposti in Italia da Fontana e Varchetta (2005), si manifesta una dialettica ontologica (natura data vs costruita della realtà), epistemologica (spiegazione probabilistica *vs* comprensione idiografica) e metodo-

logica (sperimentazione/manipolazione di variabili vs interazione empatica e analisi di casi), che radicalizza invece di comporre e non aiuta ad elaborare una visione unitaria nella scienza dell'educazione. Soprattutto nelle scienze umane e sociali serve una coerenza tra «razionalità scientifica» e «realtà storica» verso «programmi di ricerca» (Lakatos, 2010) che non si reggano tanto sui *falsificatori potenziali* popperiani, ma su una «euristica positiva», che ci permetta di capire se sono teoricamente e empiricamente «progressivi», ovvero capaci sia di *rappresentare/spiegare* che di *interpretare/comprendere* il mondo. In questa prospettiva epistemologica siamo tra coloro che pensano necessario anche nell'ambito dell'istruzione, dell'educazione e della formazione riferirsi ad una «serie di teorie» ad un tempo *rappresentative* e *interpretative*, in modo che prevalgano sempre più nella ricerca scientifica gli «approcci multi-paradigmatici» e i «metodi misti» (quantitativi/qualitativi) per riuscire a comprendere la complessità dei comportamenti umani e dei fenomeni sociali (Hassard, 1993).

Il nostro punto di vista è quindi quello di utilizzare i concetti di *paradigma* (positivista, pragmatista, costruttivista) *in senso semiotico-fenomenologico*, collegandoli a *schemi-modello* (razionalista, funzionalista, processualista) *con funzione euristica* rispetto al campo di studi indagato (fini, oggetti, metodi, contesti della valutazione educativa), a *figure-metafora* (docimologica, cibernetica, comunicazionale) *con funzione topica* rispetto alle pratiche valutative rappresentate con riti e miti (Barlow, 2003) coinvolgenti evaluandi/valutatori e a *categorie* (sommativa, diagnostica o predittiva, formativa) *con funzione descrittiva* rispetto alle forme assunte storicamente e definite dalla ricerca scientifica (Scriven, 1967; Bloom, 1971; Cardinet, 1988).

2. *Il paradigma neopositivista*

Il primo paradigma, che abbiamo chiamato *positivista* (Galliani, 1998) e che in Stame (2001) viene definito come «approccio positivista-sperimentale», ritenendo che sia possibile una spiegazione probabilistico-causale degli effetti di una azione formativa, soprattutto se organizzata in programma, e quindi ottenere il miglioramento voluto,

concepisce la valutazione come *misurazione del risultato-prodotto formativo* da comparare conseguentemente con l'obiettivo progettato. Due condizioni sono assolutamente necessarie: una programmazione accurata degli obiettivi sulla scorta di fini-scopi educativi ben individuati e una strumentazione metodologicamente e metrologicamente affidabile per l'analisi dei risultati attesi.

Modello razionalista

Il *modello* di valutazione che emerge è quello *razionalista*, per cui nel definire una buona programmazione si possono prevedere non solo gli effetti, ma anche i cambiamenti/miglioramenti, attraverso misurazioni preventive, successive e disegni sperimentali con studio delle variabili indipendenti (es.: strutture istituzionali e sociali) e dipendenti (es.: contenuti del sapere, metodi didattici, tecniche di *assessment*, ecc.). La valutazione, avendo come oggetto il prodotto/risultato delle azioni formative organizzate (es.: conoscenze, capacità, competenze acquisite da numerosi studenti di un Paese a fine ciclo scolastico o universitario) non può che utilizzare in modo privilegiato misurazioni fondate su *informazioni quantitative* e sul loro trattamento statistico, anche per garantire equità e trasparenza indispensabili a certificazioni, che assumono per i singoli e per le organizzazioni formative un valore sociale rilevante ai fini di decisioni di vita individuale e di rendicontazione politica, economica, etica alla comunità nazionale.

Metafora docimologica

La *metafora,* che meglio rappresenta storicamente questa concezione della valutazione come misurazione, è quella *docimologica* degli esami e dei test, delle «prove oggettive» valide e attendibili non solo perché depurate dai «fattori soggettivi» e dalla «variabilità interindividuale e intraindividuale degli esaminatori» (Pieron, 1963).

La versione «stretta» (De Ketele, 1987) della docimologia (Gattullo, 1967) ha lasciato il posto fin dagli anni '70 del secolo scorso ad una versione «positiva» (Bomboir, 1972), per cui le prove da «normative» diventano «criteriali» e «intimamente integrate» con «il sistema di insegnamento tutto intero». Nel 1976 De Landsheere, nella terza edizione del suo testo del 1971 *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, sviluppa una quinta parte in cui collega fondamentalmente la valutazione «agli

obiettivi e alla metodologia generatrice della padronanza degli apprendimenti», criticando il «mito pericoloso della curva di Gauss». Al di là delle contrapposizioni accademiche interessate, occorre rilevare che dalla metà degli anni '70 del secolo scorso la *misurazione* – ma Visalberghi (1955) per primo aveva distinto misurazione da valutazione – entra nelle pratiche scolastiche come modello dominante al servizio della «valutazione formativa» originata da Scriven (1967) e non solo di quella «certificativo-sommativa» propria degli esami finali. È questo un passaggio critico di rinforzo della misurazione – collegato ai test criteriati – come fase indispensabile per poter «emettere giudizi» e quindi esprimere una valutazione formativa (Bloom - Hastings - Madaus, 1971) degli apprendimenti degli allievi, secondo le strategie del *mastery learning* di Block (1971), diffuse in Italia da Vertecchi (1976) e da Calonghi (1976) nella mediazione francofona della «pedagogie de maîtrise» (Huberman, 1988) ispirata alla scuola piagetiana (Allal - Cardinet - Perrenoud, 1978).

Pedagogia per obiettivi

Tyler A

La «pedagogia per obiettivi» ispirata a Tyler (1949)(e a Bloom *et al.*, 1956), perfezionata poi da Mager (1975) e De Landsheere (1975), ha portato alla nascita di una nuova «razionalità pedagogica», poiché la valutazione educativa ha implicato:

a. l'individuazione degli scopi e degli obiettivi dei curricoli;

b. la classificazione tassonomica degli obiettivi cognitivi, affettivi, motori;

c. la definizione degli obiettivi in termini di comportamenti osservabili;

d. la costruzione di strumenti di valutazione validi e affidabili.

Bloom A

Pedagogia della padronanza

Contro il pericolo di una tecnologizzazione taylorista della didattica centrata sull'insegnamento espositivo di unità di contenuto skinneriane, dimentiche degli allievi e delle loro differenze relative al tempo necessario per specifici compiti di apprendimento (Carroll, 1963), Bloom ha sviluppato un'idea di «pedagogia della padronanza» in cui non solo andavano precisati i risultati attesi alla fine di un corso o di una sequenza di apprendimento, ma andavano anche preparati gli studenti ad affrontare le sequenze di apprendimento, e andavano arricchite le attività di apprendi-

mento con frequenti *feedback* e interventi correttivi individuali e di gruppo, senza passare ad ulteriori contenuti se quelli affrontati non erano sufficientemente padroneggiati. Inoltre attraverso le ricerche sperimentali di Bloom (1971), Block (1971), Bandura e Schunk (1983) si è dimostrato che l'approccio «mastery» poteva portare al successo formativo migliorando le dimensioni cognitive e affettive (livello di conoscenze, motivazione, efficacia personale, ecc.) sia dei singoli allievi sia dei gruppi, soprattutto nell'istruzione scolastica di base rivolta a tutti (Ballanti - Fontana,1981).

Abbandonare l'istanza fondamentale del *paradigma neopositivista* che ha ispirato il *modello razionalista* e la *metafora docimologica*, cioè la necessità di mettere a punto metodi e strumenti più affidabili e rigorosi possibili per valutare le informazioni tratte dalle azioni educative, condotte dai docenti sugli/con gli allievi o nelle/sulle organizzazioni scolastiche/universitarie/professionali, prima-durante-dopo, significa prendere decisioni non «ottimizzate». Queste, infatti, sarebbero prive di uno schema-modello empirico-razionale, che parte dall'«osservazione dell'evento educativo» stimandone i fattori rilevanti e gli effetti formativi (1ª fase), portando poi un «segno di ordine» sui prodotti del sistema didattico attraverso la misurazione statistica (2ª fase), per arrivare infine ad una dialettica costante (sincro/diacronica) e complessa (normalità/singolarità), combinando in un gioco fecondo l'approccio quantitativo con quello euristico e l'approccio qualitativo con quello empirico (3ª fase).

Valutazione sommativa

C'è un rischio nel *modello razionalista* della valutazione, perché «in educazione non vi sono leggi causali ma solo leggi tendenziali, generalizzazioni di evidenze empiriche, rilevazioni di uniformità per cui ricerca *nomotetica* e ricerca *idiografica* procedono congiuntamente» (Galliani, 2006). I risultati della stessa pedagogia sperimentale (Galliani, 1999), che cerca conferme a relazioni probabilistiche studiando le variabili degli eventi educativi, non sono estendibili automaticamente a soggetti e contesti diversi da quelli oggetto della ricerca. Presumendo di possedere, al momento della definizione degli obiettivi educativi e della valutazione *ex ante* della programmazione, tutte le informazioni per le alternative possibili, identificando anche gli agenti principali in base alle variabili indipendenti (es: competenze dei

docenti e prerequisiti degli allievi), si rischia di pensare secondo un modello di «razionalità assoluta» e non «limitata» (Simon, 1947). Assegnando una totale capacità previsionale alla valutazione *ex ante* degli scopi/obiettivi/bisogni/mezzi, si finisce per ritenere la valutazione *sommativa ex post*, esaltata nella sua *funzione certificativa*, come *misura normativa* della realizzazione pratica dell'intervento formativo. Si rischia così di trascurare il *radicamento contestuale* e la *natura relazionale* dell'agire educativo (Galliani, 2003), che non può esistere senza «luoghi, spazi e tempi» definiti e senza «interazioni comunicative» fra persone (educatori ed educandi, insegnanti ed apprendenti) intenzionalmente e reciprocamente orientate e motivate all'acquisizione di conoscenze e allo sviluppo di capacità e competenze.

Funzione certificativa

3. Il paradigma pragmatista

Il secondo paradigma *pragmatista*, che abbiamo chiamato *interazionista* in una precedente riflessione sul rapporto tra didattica e comunicazione (Galliani, 1999) e solo in parte coincidente con l'«approccio pragmatista-della qualità» della Stame (2001), ritenendo che il valore da ricercare-giudicare stia nell'«esperienza educativa» e nella qualità delle sue interazioni comunicative, concepisce la valutazione educativa come *gestione delle procedure* organizzative per garantire il raggiungimento degli standard formativi definiti all'interno o all'esterno del sistema. Valutare le «pratiche educative» – *goal free*, come propone Scriven (1973), primo rappresentante di questo paradigma – comporta un cambio profondo del punto di vista che considera l'allievo con i suoi risultati d'apprendimento come oggetto privilegiato da indagare con strumenti «oggettivi». Il nuovo punto di vista considera invece le «pratiche educative» come fenomeni sociali, il cui giudizio sulla qualità non può essere riservato solo a coloro che le producono (*merit*, come *valore intrinseco* secondo Scriven), ma esteso anche agli utenti-clienti, *stakeholders* formativi (*worth*, come *valore estrinseco*, secondo Scriven). Berger (1986) notava molti anni fa, che le grandi istituzioni sociali, fra cui la scuola e l'università, avrebbero avuto bisogno di «costanti legittimazioni», possibili soltanto affidandosi ad un nuovo «ordine organizzazionale», la cui qualità (*si-*

gnificance, come *valore finale*, secondo Scriven) può essere garantita solo dal *management*.

Da qui emerge il *modello funzionalista*, per cui le pratiche educative devono essere codificate all'interno dell'organizzazione e ciò porta ad una formalizzazione della valutazione, della quale occorre rendere conto moralmente e giuridicamente, riguardi essa la qualità interna (es.: didattica, formazione allievi, uso risorse...) o esterna (es.: capitalizzazione competenze, impatto lavorativo...) (Galliani, 1999).

Modello funzionalista

Le regole, dunque, vanno interpretate e adottate nelle organizzazioni formative (scuola, università, istruzione professionale, formazione degli adulti) utilizzando sicuramente le autonomie presenti ai vari livelli organizzativi e amministrativi, ma garantendo comunque procedure di *standardizzazione* e di *assicurazione* della qualità, compresi l'*accreditamento* nazionale e/o regionale degli organismi di formazione e la certificazione secondo le norme ISO 9000:2000, laddove si ritengano indispensabili per rispondere a richieste esterne degli *stakeholders* e considerando l'istruzione e la formazione come «servizi pubblici» (Zaggia, 2006).

La ricerca valutativa sulla qualità ha condotto ad individuare *indicatori*, rispetto ai quali definire standard raggiungibili, raggruppandoli nelle cinque categorie (*Context, Input, Process, Output, Outcome*) che richiamano il modello di valutazione funzionale alla *decisione* di Stufflebeam (1985), conosciuto universalmente come CIPP (*Context, Input, Process, Product*). È un modello sistemico che aiuta i *decision makers* (dirigenti, amministratori, staff) a prendere decisioni *not to prove, but to improve*:

a. per «pianificare» programma e obiettivi dopo aver analizzato, con diversi strumenti, bisogni e esigenze individuali e sociali (*Context Evaluation*);

b. per «strutturare» il programma in base alle risorse materiali, finanziarie ed umane e alle soluzioni alternative possibili (*Input Evaluation*);

c. per «implementare» il programma, ricavando informazioni sull'andamento in modo da intervenire sui malfunzionamenti e registrare i giudizi dei partecipanti sulle attività (*Process Evaluation*);

d. per «giudicare» il valore del programma, confrontando i risultati previsti e imprevisti con contesto-input-processo, in funzione della sua continuazione, modificazione o interruzione (*Product Evaluation*).

Metafora cibernetica

Richiamando anche la posizione di Cronbach (1980) – che seguendo l'esempio di Lutero propose 95 tesi per la Riforma della Valutazione – definita «in senso lato come la raccolta e l'uso di informazioni per prendere decisioni relativamente a un programma educativo», pensiamo che la metafora meglio rappresentativa del paradigma *pragmatista* e del modello *funzionalista* sia quella *cibernetica*, sia nel senso greco di «arte per governare» gli uomini conducendo un'organizzazione nella giusta direzione, sia nel senso moderno di «arte per costruire macchine programmate» tecnologicamente, in modo da svolgere le funzioni previste con controllo automatico del pilotaggio. I due sensi del «governo» e del «controllo» hanno finito spesso per mescolarsi evidenziando però come *focus* centrale della valutazione il *processo di regolazione,* che riguarda, da un lato, l'organizzazione (ottimizzazione dei risultati, sviluppo delle informazioni e delle relazioni comunicative, miglioramento dei processi decisionali, monitoraggio dell'implementazione dei programmi in confronto con il *design* originale, soddisfazione dei cittadini-utenti, controllo del sistema attraverso l'*audit*) e, dall'altro lato, le pratiche formative (assicurare che le caratteristiche degli allievi corrispondano alle esigenze del sistema e che i mezzi di formazione corrispondano alle caratteristiche degli allievi).

Valutazione diagnostica e Funzione orientativa

La *valutazione diagnostica* in *funzione orientativa,* essendo centrata sulla gestione degli apprendimenti, dei programmi, delle organizzazioni e finalizzata al miglioramento, non può che affidare la regolazione agli insegnanti, ai coordinatori, ai manager, il cui compito è proprio quello di stimare la qualità del percorso compiuto e decidere gli interventi correttivi necessari, ottimizzare le procedure, guidare verso l'esito atteso. All'interno della logica di questo *paradigma pragmatista* che privilegia la qualità e il *modello funzionalista delle procedure* a garanzia del suo raggiungimento sia dai singoli che dall'organizzazione, i valutatori assumono il ruolo di *attori-regolatori*, una «postura educativa» di natura clinica (Imbert, 1985), di «messa in forma» e di «messa in ri-ordine» di un educando in quanto «malleabile» e «permeabile» o di una istituzione/organizzazione formativa in quanto «strutturabile» e «governabile», attraverso «azioni trasformatrici di cura» (Massa, 1987) e di gestione verso «il bene o il miglioramento» come *empowerment* personale e organizzativo (Piccardo, 1995).

Si può sintetizzare questa riflessione sul paradigma pragmatista, il modello funzionalista, la metafora cibernetica e la valutazione diagnostica, con le parole di Gillet (1987) per il quale la «valutazione è l'interfaccia porosa tra l'immaginario manageriale e l'immaginario educativo».

4. *Il paradigma costruttivista*

Il *terzo paradigma costruttivista*, che abbiamo chiamato *costruttivista-sociale* (Galliani, 1998, 2003) e che Stame (2001) definisce come «approccio costruttivista del processo sociale», ritenendo che la conoscenza è costruita dall'esperienza di chi apprende, dagli strumenti culturali (simbolici e tecnologici) che sa usare, dai contesti che frequenta e dalle forme di negoziazione sociale che sono permesse, concepisce la valutazione educativa come *interpretazione delle azioni formative* in quanto *processo*, con il compito di regolarne lo sviluppo e di produrne il senso, attraverso la costruzione sociale dei valori di riferimento da parte di tutti gli *stakeholders*. Il *focus* della valutazione educativa si sposta dal controllo di conformità e di legalità dei risultati delle azioni formative con gli obiettivi (misurazione dei prodotti: *paradigma positivista*) e con gli standard (gestione delle procedure della qualità: *paradigma pragmatista*), all'osservazione e all'analisi esplorativa di ciò che accade durante le azioni formative e alla ricerca di un giudizio condiviso (interpretazione del processo: *paradigma costruttivista*).

Questa posizione la troviamo all'interno della «valutazione di quarta generazione» secondo Guba e Lincoln (1987), in cui il pluralismo dei valori di cui sono portatori i diversi *stakeholders* obbliga ad un *processo negoziale*. Nei contesti formali di istruzione scolastica, professionale, universitaria, ad esempio, sono ritenuti *stakeholders* gli allievi, i docenti, i dirigenti, il personale tecnico-amministrativo, le famiglie, le istituzioni politiche locali e nazionali, le parti sociali del mondo del lavoro, l'associazionismo culturale-ricreativo-sportivo-religioso. È proprio con la *responsive evaluation* di Stake (1983), proposta in Italia e approfondita con ricerche originali da Giovannini (1988, 2012), orientata ai programmi educativi, alle loro attività didattiche, alle specificità interne e di contesto sociale, che non solo vengono individuati i pregi e

i difetti e proposti i cambiamenti, ma si è anche «sensibili» alla varietà delle domande/problemi (*issues)* e della molteplicità dei giudizi (*multiple standards*) dei diversi partecipanti (insegnanti, genitori, dirigenti). *Epistemologia fenomenologica* per capire i significati che gli *stakeholders* danno alle attività e *narrazione etnografica* con l'utilizzo di più linguaggi per far emergere la cultura della specifica scuola e comunità in cui è inserita.

Modello processuale

Il *modello* di valutazione educativa, che emerge dalle pratiche ispirate al paradigma costruttivista, è quello *processuale*, con le sue caratteristiche di *continuità, ricorsività, creatività, imprevedibilità, progressività, collaboratività, negoziabilità* (Guba e Lincoln, 1987) e con le sue funzioni *cognitive* e *metacognitive* interne al processo di formazione, in quanto motore regolativo degli apprendimenti individuale e cooperativo e della qualità dei sistemi organizzativi, oltre la logica della quantità (controllo/bilancio come azioni «discrete» del contratto istituzionale, che rompono la continuità dinamica del processo formativo).

La coerenza e l'allineamento del *processo di formazione* con il *processo di valutazione* è assicurato da tre condizioni progressive:

a. identificare gli scopi del progetto/programma formativo e tradurli in obiettivi d'apprendimento e in *learning outcome*, rappresentabili dal misurare e regolare attraverso la *valutazione criteriale*;

b. sviluppare le interazioni tra gli allievi e gli oggetti d'apprendimento (conoscenza organizzata da mediatori simbolici e tecnologici), praticando una strategia attiva di scoperta e di *problem solving* e tra gli allievi nel gruppo/comunità di apprendimento/di pratica, come risorsa per raggiungere condivisi livelli di padronanza da regolare attraverso *valutazione normativa*;

c. gestire le dinamiche psico-didattiche *enattive,* che legano i contenuti/saperi insegnabili alle strategie cognitive e motivazionali utilizzate per la loro acquisizione, e che nelle riflessioni narrative («come in uno specchio») diventano componenti del sapere acquisito (dagli allievi) e insegnato (dai docenti/formatori), da regolare attraverso *valutazione metacognitiva.*

Valutazione formativa e Funzione regolativa

Queste tre azioni formativo-valutative qualificano il passaggio dalla valutazione delle strategie pedagogiche del docente, alla valutazione *formativa/autentica o formatrice* (Nunziati, 1990, Hadji, 1995), in cui gli allievi si appropriano, attraverso la riflessione metacognitiva (Brown, 1987; Cornoldi, 1995) delle strategie di apprendimento e la regolazione diviene «sinonimo di miglioramento» nelle sue forme di *autoregolazione* ed *autovalutazione*. Analogamente Wiggins (1990, 1998) propone l'*educative assessment*, ancorato a «compiti» autentici e significativi, finalizzato a migliorare le *performances* degli allievi e strettamente connesso al processo di apprendimento e al *curriculum*.

Considerando in modo olistico il processo formativo, non è più sufficiente la regolazione cibernetica intesa come *feedback* per operare aggiustamenti di conformità al programma stabilito (regolarizzazione), ma si richiede un sistema di regolazione (*évaluation-regulations*: Vial, 1997) che preveda una architettura di sottosistemi regolativi: l'*etero-valutazione*, l'*auto-valutazione*, la *mutua valutazione* o tra pari, la *co-valutazione* sociale. Questo *modello processuale* di *evaluation-regulations*

Metafora comunicazionale

è ben rappresentabile dalla *metafora comunicazionale* della rete (Galliani, 1998), che evoca la valutazione come processo di comunicazione e di negoziazione (Cardinet, 1988; Weiss, 1997; Hadji, 2000; Perrenoud, 1998), dove però non vige lo statuto gerarchico esperti→formatori→formandi, ma vi è la riconquista alla comunità degli *stakeholders* del «potere interpretativo-decisionale» (Moss, 1996), assumendone responsabilmente il valore politico e sociale.

A partire anche da questa considerazione la valutazione come *negoziazione* richiede una riflessione sulla *comunicazione* dell'interpretazione, perché comunque occorre giungere ad affermazioni «controllate e comunicabili» agli attori e tra gli attori sociali diversamente interessati agli esiti/effetti/impatti e decisioni, inevitabili in qualunque attività valutativa. La valutazione come *atto di comunicazione* necessario diventa esso stesso interpretabile dalla platea degli utilizzatori e pertanto deve mostrare, da un lato, una coerenza metodologica delle procedure soggiacente ad un insieme di dati attendibili e condivisi e, dall'altro lato, il

senso problematico di un lavoro di immaginazione per costruire valori di riferimento e per produrre indicatori/descrittori pertinenti al contesto educativo e sociale.

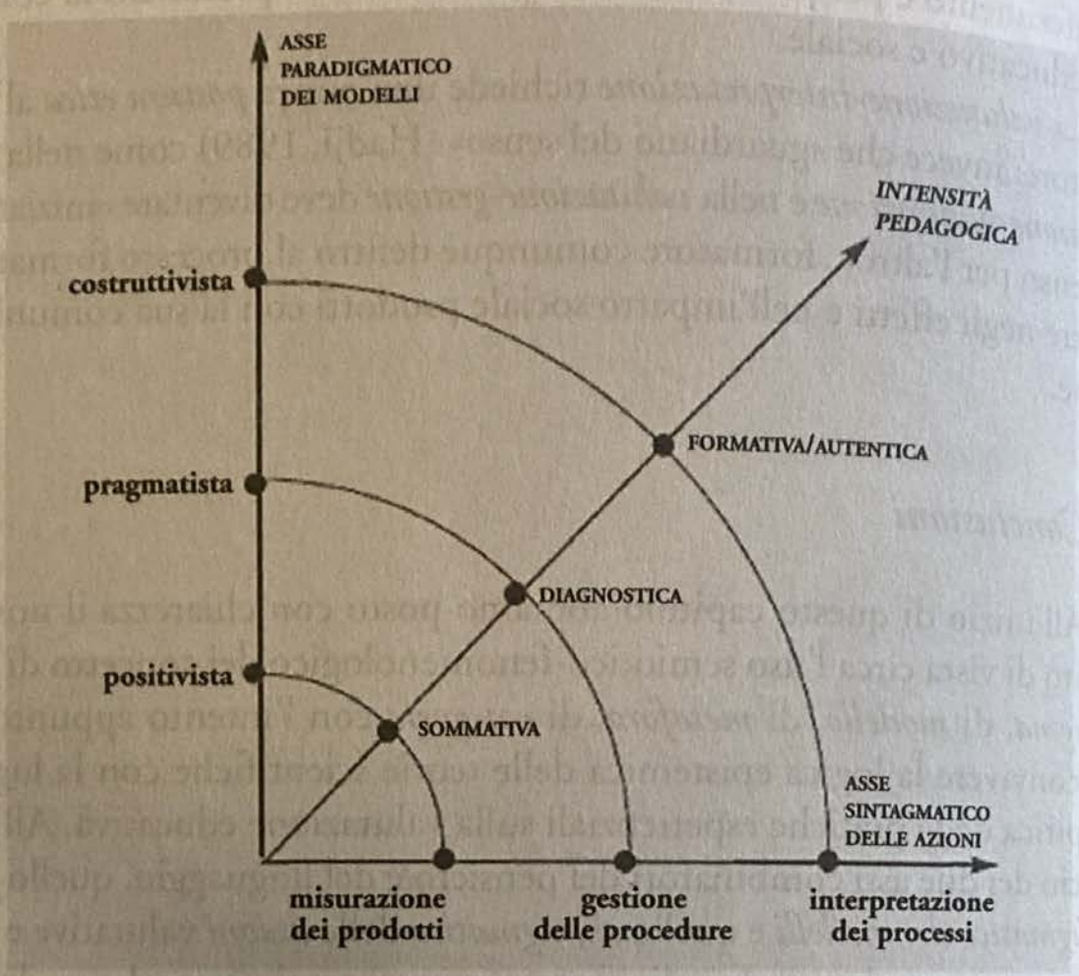
La *valutazione-interpretazione* richiede una nuova *postura etica* al valutatore: invece che «guardiano del senso» (Hadji, 1989) come nella *valutazione-misurazione* e nella *valutazione-gestione* deve diventare «iniziatore di senso per l'altro», formatore comunque dentro al processo formativo e oltre negli effetti e nell'impatto sociale prodotti con la sua comunicazione.

5. Conclusioni

All'inizio di questo capitolo abbiamo posto con chiarezza il nostro punto di vista circa l'uso semiotico-fenomenologico del concetto di *paradigma*, di *modello*, di *metafora*, di *categoria* con l'intento appunto di far convivere la logica epistemica delle teorie scientifiche con la logica empirica delle pratiche esperienziali sulla valutazione educativa. All'incrocio dei due assi combinatori del pensiero e del linguaggio, quello *paradigmatico dei modelli* e quello *sintagmatico* delle *azioni* valutative e dei loro attori-autori, si può individuare una traiettoria ascendente di intensità pedagogica con tre evidenze qualitative: la *misurazione dei prodotti formativi* (valutazione sommativa/certificativa), la *gestione delle procedure organizzative* (valutazione diagnostica/orientativa), *l'interpretazione dei processi formativi* (valutazione formativa/autentica) (v. *Figura 1* a pagina seguente).

Sono tre «modelli empirici», a seguire Gallino (2006), perché sostenuti non solo da *buone teorie* ma anche da *buone pratiche*, che non vanno visti secondo una cronologia scientista che esclude rendendoli «incompatibili», ma secondo un pluralismo di paradigmi, di valori e di prassi che include, proprio per poter rispondere alla *multidimensionalità* delle azioni formative, alla *multireferenzialità* delle azioni valutative e alla *multiappartenenza* sociale e professionale degli attori. Ciò che riteniamo determinante è convergere su «principi guida fondamentali» dei valutatori di quarta generazione (Guba e Lincoln ne propongono 16) o sulle 95 tesi di Cronbach (1980) per il quale «la missione della valutazione è

Figura 1



quella di facilitare il processo democratico e pluralistico, contribuendo alla presa di coscienza di tutti i partecipanti». Rossi, Freeman e Lipsey (2004[7]), riferendosi soprattutto ai programmi sociali, affermano che «ogni valutazione deve essere tagliata su misura per il proprio programma», per cui tutti gli interventi adattano uno o più schemi o approcci o modelli al contesto specifico e alle domande alle quali la valutazione deve rispondere.

Nei contesti della valutazione educativa e nella prospettiva di ottimizzare i suoi processi, non si può escludere allora l'utilità esplicativa e decisionale della *misurazione,* né la funzionalità sistemica e regolativa della *gestione*. La ricerca in educazione si caratterizza per la prospettiva plurireferenziale e in particolare nell'ambito della didattica e della valutazione non può non ricorrere ad altre scienze umane e sociali come la

psicologia e la sociologia e a discipline tecnologiche dell'informazione e della comunicazione.

Intreccio di teorie e pratiche

Il compito dei valutatori/educatori, nella nostra visione, è quello di *intrecciare paradigmi e sintagmi, teorie e pratiche*, ben sapendo che, da un lato, vi sono le metodologie della verificazione, della misurazione, dello sviluppo programmato, della regolazione cibernetica, della standardizzazione della qualità, del controllo empirico di conformità e, dall'altro lato, le metodologie interrogative, dell'ascolto dell'altro, della co-regolazione delle attività cognitivo-strategiche, della negoziazione di senso, dell'interpretazione dei significati, della comunicazione condivisa. La tensione tra *prodotti-procedure* e *processo-senso* rimane, come quelle tra «Marta e Maria, Creonte e Antigone, ordine e suo superamento» (Bonniol, 1996).

Ontologia della valutazione educativa

La scommessa della nostra *proposta epistemologica* – derivata da un lungo lavoro di ricerca scientifica sulla «ontologia della valutazione educativa» (Galliani, 2009; Galliani - Notti, 2014) – è che si affronti la complessità della valutazione, nella quale i valori sono intrinseci alle teorie scientifiche, le scelte empiriche derivano da negoziazione tra i diversi attori, le regolazioni compongono esigenze di auto-mutua-etero-valutazione e in cui la comunicazione dei giudizi, conseguenti a prestazioni individuali e collettive, va condivisa socialmente, sostenuta politicamente e finalizzata al miglioramento.

Capitolo terzo

La valutazione educativa tra valori, equità e merito

Renza Cerri - Andrea Traverso[1]

Ragionare su quanto caratterizza la valutazione educativa facendo riferimento alle categorie di valore ed equità richiede anche di rimettere a tema il significato stesso del termine «valutazione» collocandone la pratica – o la serie di pratiche – nei due distinti contesti relativi alle azioni educative e al sistema educativo.

Intanto non di valutazione in senso generale si tratta, ma di valutazione educativa: ossia di quell'elemento del processo didattico che partecipa a comporne la circolarità e sistemicità insieme alla progettazione e all'azione didattica in senso stretto (Cerri, 2007, 2012) e ha come ultimo traguardo il sostegno allo stesso processo nel suo insieme, connettendone costantemente fatti, dati e intenzionalità, per renderne possibile la regolazione da parte di tutti gli attori, in vista del raggiungimento delle attese. Certo, anche sulle «attese» occorrerebbe soffermarsi perché è proprio rispetto ad esse che possono presentarsi fratture, fraintendimenti, distorsioni fra i differenti livelli su cui l'agire valutativo si dispone: la classe, la scuola, il sistema educativo. Le attese sono quelle dei soggetti e delle famiglie e riguardano la realizzazione e la riuscita personale, sono quelle dell'istituzione scolastica e riguardano il successo documentabile delle azioni intraprese, sono quelle del sistema sociale che si evidenziano nelle *policies* dedicate.

[1] Renza Cerri ha scritto i paragrafi 1 e 2; Andrea Traverso ha scritto i paragrafi 3 e 4.

Valutazione e percorso formativo

Avere aggettivato la valutazione come «educativa» e non «didattica» presuppone, infine, l'intento di cogliere la profondità e totalità di questa operazione: i *feedback* che la valutazione offre non si limitano ad elementi tecnici (come una errata, ma presente, idea di didattica potrebbe far presumere) ma vanno a impattare sulla globalità dei processi di crescita, apprendimento, sviluppo, maturazione personale, culturale e sociale – di persone e istituzioni – che contraddistinguono l'insieme dei percorsi formativi. Ma significa anche voler porre l'accento sugli elementi di attenzione personale e interazionale prima che sociale e politica, leggendo queste ultime dimensioni come dipendenti dalle opzioni valoriali che mettono al centro l'uomo piuttosto che l'economia o le forme di governo, secondo una logica che è di sviluppo (anche sociale, ovviamente) e non di controllo.

1. Valutazione, azioni educative, sistema educativo

Valutare – anche in assenza di aggettivazioni – significa attribuire valore e significato. È formulazione ed espressione di un giudizio che orienta decisioni movendo necessariamente dall'analisi, quindi dalla raccolta di elementi di conoscenza in grado d'illuminare l'oggetto al centro dell'azione valutativa. Il conoscere, tuttavia, può sostenere il valutare solo se esiste un riferimento – appunto di valore – che consente di «*prendere posizione rispetto a*» seguendo un vettore che procede dalla descrizione della realtà alla progressiva regolazione critica attraverso operazioni di stima, apprezzamento, interpretazione (Hadji, 1995). In merito alla dialettica che si articola intorno a questo «prendere posizione» la letteratura rinvia a due nomi di forte significato. Dewey (1933) aveva sostenuto l'esistenza di azioni che riteniamo abbiano «valore in sé» secondo una scala di giudizio personale, generalmente non verificabile in termini empirici ma piuttosto ascrivibile alla sfera dei bisogni soggettivi, accanto ad altre azioni, invece, cui attribuiamo valore in quanto utili al raggiungimento di determinati fini/obiettivi, quindi controllabili in base agli esiti e collegabili al contesto e agli interessi di ordine sociale. Ne deriva il disegno di una teoria della valutazione dotata di coerenza interna perché, anziché limitarsi ad analizzare i valori di riferimento, si concen-

tra piuttosto sulla congruenza fra fini e mezzi, secondo la logica d'integrazione che caratterizza tutto il pensiero deweyano. Con altro intento Weber (1958) distingue fra quanto compete alle scienze sociali ed economiche per le quali la valutazione si riferisce alla descrizione e, in ultima analisi, al «giudizio di fatto», da ciò che compete a quelle discipline come etica, politica, pedagogia che rinviano, invece, al dover essere, al significato, alle implicazioni culturali. Emerge quale elemento comune la tensione a impiegare la valutazione in vista della trasformazione, del miglioramento, della regolazione razionale della situazione cui si applica (Galliani, 2012).

La valutazione si qualifica come educativa proprio in riferimento a ciò, superando la dimensione sostanziale di espressione di giudizio con la complessità articolata delle azioni che la compongono, entro uno specifico contesto, in relazione a finalità trascelte, come evidenzia Domenici (2011, p. 149).

A capo di tutto, quindi, si pone la domanda circa la funzione che all'atto valutativo è attribuita: se lo scopo della valutazione di sistema è «conoscere tanto la coerenza del suo impianto con le finalita consolidate ed emergenti socialmente assegnategli quanto la sua produttività culturale» (Domenici, 2011, p. 154), quello della valutazione delle azioni insegnative, nel loro insieme, è di ricercarne, da un lato, la funzionalità rispetto alle attese (qui la connessione è con il livello di sistema), dall'altro l'effettiva valenza rilevabile nell'articolarsi e nel concludersi del processo educativo, e l'approdo finale è l'esito formativo – sul duplice piano personale e sociale – per l'allievo.

Rilevanza pedagogica

L'atto valutativo, comunque, assume con chiarezza rilevanza pedagogica, disponendosi in vista sia della promozione dei soggetti coinvolti, sia del miglioramento del sistema nel suo insieme (Tessaro, 1997; Cerri, 2004; Viganò - Cattaneo, 2012). Ma proprio in questo passaggio la questione si fa più complessa, dato il difficile rapporto fra gli esiti sociali e quelli personali, fra l'atteso e l'attendibile, fra le intenzioni trasformative socialmente perseguite e le valenze soggettive di ogni esperienza formativa. Emerge la questione centrale del «perché» si valuta (a tutti i livelli), da cui discendono mezzi, strumenti, interpretazioni. «Perché» che sono differenti nel caso si tratti di azioni o

di sistemi e anche in ciascuno dei due comparti le motivazioni possono essere plurime e differenziate. Nell'ambito delle azioni insegnative ci sono domande a servizio della riflessione professionale dell'insegnante: perché valuto, a cosa mi serve, come lo faccio (Lucisano, 2011, p. 158). In ogni ambito – infatti – la questione centrale, come già osservava Kaplan (1964), è cosa s'intenda farne delle informazioni che la valutazione fornisce all'insegnante, al valutatore interno, al valutatore esterno, anche attraverso quanto ritorna, in termini di giudizio e di decisioni prese o possibili, al valutato.

Gli scopi evidenziati sono distinti: in un caso il riferimento è il sistema formativo e sociale, nell'altro sono le potenzialità degli allievi e l'intento di favorire le condizioni di «riuscita» personale. Il problema si pone quando i due piani possono non corrispondersi e il vettore delle azioni valutative si orienta verso l'uno o l'altro obiettivo senza interrogarsi sulle connessioni/disconnessioni e senza elaborare un pensiero in grado di illuminare il processo in termini pedagogici prima che economici, burocratici, ideologici.

Valenza sociale

È questo il tema dell'autenticità e dell'equità della valutazione (Guba - Lincoln, 2008). Essa è definita autentica quando rende i soggetti consapevoli delle loro azioni, delle loro risorse e limiti, del loro percorso: di qui la possibilità di lavorare per il miglioramento. La questione equità è collegata proprio a quest'ultimo elemento, quando si voglia ragionare di equità della valutazione prima che di equità della scuola: è equo un processo di valutazione *per* l'apprendimento e non semplicemente *dell'*apprendimento (Perrenoud, 1996). È un rischio facilmente connesso ad ogni processo valutativo (che per costituirsi, come abbiamo osservato in apertura, deve avere un «riferimento») quello di emarginare chi ha meno risorse, di tutti i tipi, di chi è meno integrato al sistema sociale o al contesto culturale, di chi ha caratteristiche di pensiero e di azione in qualche modo divergenti. Secondo questa prospettiva è equo un processo valutativo che ascolti tutte le voci e i punti di vista (Giannandrea, 2012, p. 275) in coerenza con la posizione assunta da Stake (1975, 2004). Al di là della correttezza degli strumenti e delle procedure occorre, tuttavia, porsi altre domande per comprendere bene cosa renda la scuola *diseguale* (Lucisano, 2011,

p. 159) anziché equa. L'accento posto sulla valenza sociale o su quella pedagogica è probabilmente dirimente rispetto alle questioni di equità e merito. Così come il tentare di sciogliere il nodo fra i costrutti di equità e uguaglianza.

2. *Equità e valutazione*

Ricercare pedissequamente il significato del termine «equità» fra dizionari ed enciclopedie è già sufficiente a metterne in luce la «problematicità» e i gradi di apertura. Strettamente collegata al concetto di giustizia e all'azione del giudicare, è connessa al concetto di equilibrio e quindi all'esigenza di «considerare la varietà dei casi». È più flessibile dell'eguaglianza pura e semplice e attraversata da un'attenzione «distributiva» non rigidamente determinata ma collegata, inevitabilmente, a differenti teorie di giustizia[2]. Non ha senso, infatti, ragionare sulla correttezza, legittimità, autenticità della valutazione (sul versante degli apprendimenti) senza avere prioritariamente ragionato sulla collocazione e il senso di quell'atto specifico nella complessità dell'esperienza sociale e politica in cui avviene. Se – ed è un esempio – si accetta l'assunto che una società bene ordinata è «un equo sistema di cooperazione sociale che dura nel tempo» (Rawls, 2002, p. 57) occorrerà, anche nel quadro delle politiche formative, quantomeno confrontare scelte, decisioni, azioni, con l'idea che ogni cittadino è persona libera e uguale fra uguali perché «possiede nel grado minimo indispensabile le capacità morali e non morali che permettono di partecipare pienamente alla vita cooperativa della società» (*ibi*, p. 23). Il che non descrive l'eguaglianza «in sé», ma l'identità di valore morale che prende forma nella personale *differenza*, anzi nell'*unicità* di ciascuno, che è poi quanto rende plausibile l'idea di *cooperazione sociale*.

Rawls A

Il concetto di eguaglianza

[2] Non a caso il concetto è sviluppato dai filosofi politici e in particolare trova fondamenti di rilievo nella trentennale riflessione di Rawls a partire dagli anni '70 intorno al tema *Giustizia come equità* che è il primo capitolo del suo *Una teoria della giustizia* (1982) e successivamente il titolo della «riformulazione» tradotta in Italia nel 2002.

Le ricerche europee sui sistemi scolastici puntano con determinazione a indagarne il grado di equità con l'intento di individuare diseguaglianze (giuste e ingiuste), perseguire una migliore distribuzione delle conoscenze, mantenere ed ampliare, se possibile, lo spazio pubblico e accessibile del sapere, lavorare alla costruzione di una società più giusta (Bottani - Benadusi, 2006).

Benadusi osserva che, nella declinazione delle loro politiche scolastiche, diversi paesi europei gradualmente sostituiscono la centralità del concetto di eguaglianza con quella del concetto di equità. La trasformazione transita attraverso successive posizioni culturali che nel tempo hanno assunto diversi «referenziali»: efficienza/efficacia (anni '60/'70), qualità (anni '80/'90), equità (intorno al 2000). Se l'efficacia designa l'utilità di un prodotto o di un servizio, l'efficienza descrive invece la relazione che sussiste fra l'efficacia stessa e i «costi» sostenuti per ottenerla; la qualità, infine, viene a indicare il «posizionamento rispetto a uno standard» di un risultato, una risorsa, un processo (Bottani - Benadusi, 2006, p. 21).

Efficacia/efficienza

La sostituzione del paradigma efficacia/efficienza con il paradigma equità/eguaglianza introduce (o testimonia?) il farsi strada di una diversa logica sociale: equità ed eguaglianza sono concetti di natura distributiva, il che significa che non è più essenziale il livello medio di un bene o di una utilità, ma anche e soprattutto la modalità attraverso cui è stato ripartito fra individui e gruppi. Poiché giustizia ed equità sono costrutti sociali il valore che assumono non è *ab-solutum*: l'eguaglianza ha valore solo se è equa. L'osservazione di Bourdieu che la scuola «trattando tutti i discenti, anche se di fatto disuguali, come uguali nei diritti e nei doveri, finisce di fatto per sancire le disuguaglianze iniziali di fronte alla cultura» (1978, p. 30) è tradotta da don Lorenzo Milani col linguaggio quotidiano dell'educatore in «non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali» (1967). Per lui «l'ottimismo egualitario e la difesa del principio di equità, come uguaglianza di trattamento, maschera di fatto un'azione selettiva piuttosto intensa e a volte anche reiterata sullo stesso soggetto» (Besozzi, 2009). Del resto appare con evidenza che «non basta essere equi per essere efficaci, ma è difficile essere efficaci se si è iniqui» (Bottani - Benadusi, 2006, p. 36).

L'equità, quindi, si distingue dall'eguaglianza e lo «slittamento semantico» intervenuto negli ultimi quarant'anni è ascritto da Norberto Bottani alla crisi dei sistemi scolastici che, così come sono, rischiano di divenire acclaratamente inutili e quindi di non sopravvivere all'evoluzione in atto, a meno che non trovino il modo di: 1. assicurare a tutti un accesso libero al sapere e alla conoscenza; 2. evitare l'espropriazione della conoscenza da parte del mercato; 3. produrre conoscenza. Perciò «l'equità nella distribuzione e nell'accesso alle informazioni è diventata una posta in palio cruciale per il servizio pubblico d'istruzione» (Bottani - Benadusi, 2006, p. 172). Così la ricerca dei criteri d'equità nelle *policies* scolastiche si intensifica e differenzia (Bottani - Cenerini, 2003, pp. 26-30).

Concezioni dell'equità

Se torniamo a incrociare le domande su *di cosa* e *tra chi* si debba provvedere a una giusta distribuzione, le «concezioni dell'equità» si declinano variamente: a. meritocrazia pura; b. eguale trattamento; c. eguaglianza interindividuale; d. soglia minima; e. eguaglianza delle opportunità; f. vantaggi per gli svantaggiati (Bottani - Benadusi, 2006, pp. 29-35). Da ciascuna di queste accezioni discendono differenti politiche educative, sia nell'oggi dell'organizzazione dei sistemi scolastici, sia nelle forme storicamente assunte. Si tratta della dimensione etica dell'equità che, avendo a che fare con le scelte e le decisioni di ordine sociale, si riverbera nelle politiche educative di ciascuna società.

Il pendolo ritorna dal didattico al politico, senza perdere – sarebbe un rischio sociale troppo grande – l'ancoraggio all'educativo. Contemperare l'approccio pedagogico-didattico e quello sociale-economico è esigenza che deriva dall'ampiezza e complessità di finalità assegnate al sistema formativo: continuo e situato sviluppo personale, apprendimento di conoscenze e raggiungimento di competenze, integrazione sociale, accesso al lavoro, sviluppo economico individuale e collettivo (Galliani, 2012). Il riferimento all'equità si colora, pertanto, di molteplici sfumature, si complessifica dovendo assolvere la sua funzione entro il nodo costituito dai piani intersecantesi che fanno riferimento a distinte valutazioni della «qualità»: quella dell'educazione, quella dell'istruzione, quella del servizio (Galliani, 1999).

Rapporto tra equità e valutazione

La lettura del rapporto tra equità e valutazione si complica perché il movimento fra i due concetti, nella loro fattualità, è dinamico, reciproco, *con-corrente*[3]. Nei passaggi – di ordine scientifico e politico – dall'indifferenza alle differenze postulata da Bourdieu e Passeron (1970), alla considerazione e relativo trattamento delle stesse differenze (Bloom, 1956), dal «diritto allo studio» che deriva dall'eguaglianza riferita alle opportunità, al «diritto all'apprendimento» che invece discende dall'aspirazione all'eguaglianza di acquisizioni (Crahy, 2000, 2007) si disegna/no la forma/e dell'equità, non meno che le idee-chiave e i possibili principi ordinatori della sua declinazione pedagogica e didattica[4].

Dovremo, da ultimo e comunque, interrogarci sulla «direzione» del processo: è il sistema a dare o togliere *forza* alle persone oppure sono queste, attraverso il loro prendere potere in virtù delle occasioni predisposte e offerte all'interno del sistema, a ri-configurarlo gradualmente?

3. *Le dimensioni sociali e politiche della valutazione*

La valutazione, in virtù della sua utilità pedagogica e per il rapporto di dipendenza tra le «cose» che essa comunica ed il suo interlocutore (e degli effetti che essa produrrà), è per sua natura formativa e trasformativa. In tal senso è pensata ed agita come strumento di mediazione e com-

[3] Emblematico, a questo proposito, il significato attribuito alla nozione di «merito» che comprende al suo interno quelle d'impegno (sforzo) e di capacità (talento), caratteristiche che disegnano un comportamento «meritevole», appunto, se lavorano in sinergia (facilitando l'acquisizione di risultati), mentre possono – al contrario – distribuirsi in un movimento di reciproca esclusione. In ogni caso la tensione sarà verso un'eguaglianza che comprenda le differenze. In caso contrario non sarebbe possibile avvalersi del richiamo alle capacità e ai talenti. Se la logica con cui il costrutto di merito è impiegato non è di ordine selettivo si avvicina a quella dell'*empowerment* inteso come «capacità di auto-organizzazione dell'individuo» in vista del conseguimento di risultati sia personali sia sociali (Canevaro, 2006).

[4] Nella prassi scolastica, infatti, questi si traducono in processi di individualizzazione e/o personalizzazione (Bloom, 1971 e 1976; Baldacci, 2006; Vertecchi, 1976, 2000, 2003), riparazione (Rawls, 2008), inclusione (Canevaro, 2006; Medeghini - Fornasa, 2011; Valerio - Striano - Oliverio, 2013) la cui fenomenologia ci riporta all'interno delle azioni educative.

prensione del mondo e dell'uomo. La valutazione educativa, come prima abbiamo avuto modo di definire, assume anche la funzione di «regolatore sociale» che deve poter essere comunicato e condiviso all'interno (autovalutazione) e all'esterno dell'organizzazione. Può essere considerata, quindi, come una «forma di parola», un atto di comunicazione (Weiss, 1991; Hadji, 1995) con delle evidenti implicazioni/ricadute sociali e politiche, anche in termini di equità. Gli esiti della valutazione sono di tutti coloro che sono implicati nel tessuto connettivo valutato, qualunque sia il loro ruolo o funzione nell'evento e, di conseguenza, devono «parlare» una lingua condivisa. La necessità di rivolgersi all'esterno, avendo come strumento di confronto un *référent* (Hadji, 1995, pp. 27-30), certifica la natura sociale ed il potenziale democratico del momento valutativo.

La valutazione è un'attività che produce informazioni su un oggetto, utili a prendere una decisione coerente con quell'oggetto. Questo per due motivi. Il primo perché afferma l'intenzionalità e il principio di responsabilità dell'azione «presa» ed il secondo perché assicura, seppur implicitamente, che la «posizione» assunta o presunta avrà una collocazione all'interno del sistema sociale e culturale di riferimento. Quello che si decide, accade, diventa reale a prescindere dal valore attribuito.

Tre elementi della complessità

Gli effetti innescati dalle decisioni si realizzano in un contesto aperto e collettivo, in forma trasparente, potenzialmente giusta ed evidente; quindi in modo democratico. Si possono però evidenziare tre elementi che rendono complessa tale democraticità: il ruolo del valutatore, il concetto di scambio tra valutatore e valutato all'interno delle pratiche educative, gli effetti della valutazione.

Il primo è il carattere partecipativo della valutazione ed il suo potenziale attribuito alla scelta individuale. Laddove è possibile partecipare è consentito anche valutare, giudicare e pre-giudicare, ammettendo il rischio di un utilizzo non pertinente delle valutazioni. Le informazioni raccolte possono diventare un potente strumento di «selezione "formata"» (Davis, 1998). Il palesarsi di questo rischio è frequente e produce fenomeni di «mercificazione» delle scelte educative.

Il secondo elemento di complessità è la relazione tra i soggetti coinvolti nella valutazione delle pratiche educative, considerate:

«come fenomeni sociali, il giudizio sulla cui qualità non può essere riservato solo a coloro che le producono (*merit*, come *valore intrinseco*), ma esteso anche agli utenti-clienti, stakeholders formativi (*worth*, come *valore estrinseco*), e la cui qualità (*significance*, come *valore finale*) può essere garantita solo dal management. In questo modello la valutazione si trasforma in una "pratica sociale di controllo su una pratica educativa", garantendo procedure di standardizzazione e di assicurazione della qualità» (Galliani, 2012, p. 250).

Infine, il terzo elemento che contribuisce a definire il carattere democratico della valutazione è l'esercizio di responsabilità istruito tramite la verifica (Sockett, 1980). Questo tipo di responsabilità, che potrebbe contribuire a evocare prerequisiti di standard o omologazione, chiama gli insegnanti e gli educatori «a giustificare gli esiti o i risultati del loro lavoro o, in alternativa, (...) a giustificare i principi in base ai quali hanno operato professionalmente» (Davis, 1998, p. 43).

La logica della decisione

Allo stesso tempo, all'interno del sistema delle politiche educative e sociali, il processo valutativo è lo strumento con cui monitorare l'aderenza del «progetto dichiarato» al «progetto esecutivo» e, poi, al «progetto realizzato». Gli esiti di tale processo, espresso in forma di indicatori di successo, fungono da volàno per le decisioni di tipo politico che dovranno garantire l'equo esercizio della giustizia sociale. I nuovi assetti organizzativi dipenderanno da quelle tendenze.

Questa logica si pone come terza prospettiva rispetto a quanto proposto da Castoldi (2013) che individua, come dimensioni proprie degli scopi della valutazione, la logica di controllo e la logica di sviluppo (che vedremo nel prossimo paragrafo). In questa seconda caratterizzazione, che ha superato la prospettiva di controllo, la valutazione è utile a «regolare ed orientare l'azione del soggetto [e a] orientare lo sviluppo di un'azione progettuale attraverso la valorizzazione delle sue caratteristiche e la promozione di linee di miglioramento» (Castoldi, 2013, p. 420). È possibile, quindi, individuare una terza possibilità, la «logica della decisione» derivante dai processi di autovalutazione della scuola e dei sistemi educativi in generale (Castoldi, 2005, 2012).

4. *Logica di controllo, logica di sviluppo*

Lo sviluppo organizzativo *quality-oriented* è un fatto politico ancora attuale, non solo per un processo di generalizzazione richiesto a livello comunitario – con il rischio di perseguire un'equità di condizioni che potrebbe generare standardizzazione di prospettive – ma perché in essa è previsto il senso stesso del vivere e del progettare comune (Galliani, 1999). L'organizzazione deve dare vita a politiche di supervisione interna atte a «garantire l'*effectiveness* (efficacia concreta in un contesto non di ricerca) di strumenti innovativi (...) anche in un'ottica di macrorisultati (...) e di sviluppo reale dell'organizzazione» (Di Stanislao - Noto, 2002, p. 363). La valutazione interviene, quindi, per soddisfare fabbisogni di conoscenza, perseguire logiche d'integrazione, potenziare percorsi di apprendimento/formazione, di orientamento e promuovere processi di innovazione.

Processi decisionali

Si affiancano, nella prospettiva del decisore politico, del gestore e del valutatore, sia i residui di una logica di controllo che una logica di sviluppo atte ad operare per il miglioramento secondo visuali di *empowerment evaluation* (Fetterman, 1994, 2000). Il riconoscimento del merito individuale e della qualità dell'organizzazione consentono di interfacciare i concetti di efficacia ed efficienza (Pozzoli - Manetti, 2011) nel complesso sistema di relazioni, azioni e spazi di dibattito sottoposti a controllo.

Il termine «controllo» (Easton, 1984; Dente, 1991, 1994; Vecchi, 1998, 2001; Azzone - Dente, 1999) prevede che «la validità delle generalizzazioni deve essere provata facendo riferimento a comportamenti significativi; questo però sempre sotto il controllo della teoria e sulla base di dati empiricamente rilevati» (Guasti, 1996, p. 6) che può generare condizioni di conformità ed intercettare le irregolarità e difformità; oppure inteso come analisi del passato per realizzare il futuro.

«Controllare diventa quindi uno strumento a sostegno dei processi decisionali per il governo delle organizzazioni, e il suo obiettivo non tanto quello di individuare le irregolarità quanto di conoscere se i problemi affrontati sono stati modificati in modo positivo, al fine di definire i traguardi da proporre per il futuro» (Vecchi, 2003, pp. 119-120).

Così anche la valutazione dei servizi educativi e sociali agisce per fondare significati, per prendere nuove decisioni, per migliorare le azioni, per garantire strutture d'innovazione che possano supportare e sopportare le pressioni di gestione imposte dal sistema economico.

Perseguendo, invece, una logica di sviluppo la valutazione si configura come «un processo di ricerca quali-quantitativa in ambito sociale» (Margiotta, 1991) che esige forme di controllo per poter valutare la propria efficacia e trasferibilità, monitorare i miglioramenti delle *performances*, guidare il cambiamento. Assumendo questa prospettiva appare logico allontanarsi da un modello prescrittivo di valutazione, l'esempio meritevole verso cui tendere nel quale sono anche esplicitate le condizioni per raggiungerlo; un modello descrittivo che anticipa e spiega il processo valutativo (Alkin - Ellett, 1990) facendo del controllo una forma di accertamento.

☞ Performance

Autovalutazione

Al contrario, i sistemi (e servizi) educativi e formativi devono garantirsi la possibilità di assecondare slanci innovativi, pensando al cambiamento come intenzione sistematicamente predisposta «per riesaminare gli obiettivi di tale sistema o per raggiungere meglio o in maniera più stabile gli obiettivi già assegnati. L'innovazione educativa ha per oggetto la forma, la struttura, le relazioni ed i contenuti dell'intervento educativo e su di esse agisce intenzionalmente» (De Landsheere, 1979). Nel caso appena descritto l'innovazione ha origine all'interno dei sistemi educativi e spesso è connessa a processi di autovalutazione, come è successo in questi anni alla scuola (Calidoni, 1999; Notti, 2000; Ribolzi - Maraschiello - Vanetti, 2001; De Anna, 2001; Bottani - Cenerini, 2003). Al tempo stesso l'innovazione e la sua valutazione possono essere determinate da pressioni politiche e sociali al fine di certificare l'effettivo raggiungimento degli obiettivi e degli standard previsti.

La valutazione, al fine di preservare le specificità degli interventi, il rapporto dialogico tra tradizione ed innovazione, «non va pensata come "guardiano" dell'innovazione, ma come elemento dialettico della stessa, in quanto essa è soggetto di cambiamento e quindi di innovazione» (Guasti, 1996, p. 20).

Capitolo quarto

Categorie e funzioni della valutazione

Floriana Falcinelli

1. La valutazione nella logica progettuale

La formazione è l'esito di un intervento intenzionalmente progettato, elaborato da un gruppo di educatori per il raggiungimento di specifici obiettivi; è dunque il risultato di un'azione orientata, sempre flessibile ed organizzata per rispondere ai bisogni specifici dei soggetti e del contesto a cui si rivolge.

La possibilità della progettazione di adattarsi e di ridefinirsi costantemente in relazione alla situazione è resa possibile dall'uso costante della *valutazione,* che è strumento privilegiato per *regolare* le azioni educative e per *individuare* i cambiamenti più opportuni (Barbier, 1977).

La valutazione è l'atto di riconoscimento di un valore, di un significato; potremmo quasi dire che la valutazione è l'operazione che consente ad un progetto di assumere un «senso». Infatti un progetto assume significato formativo proprio perché si definisce continuamente, trovando nella valutazione gli elementi per modificarsi e adattarsi costantemente alla situazione (Hadji, 1995).

I tre momenti della valutazione

La valutazione accompagna il progetto nel suo farsi: si valuta al momento iniziale della azione, quando è necessario raccogliere informazioni sulle esigenze dei soggetti coinvolti, sulle obiettive difficoltà poste dalla situazione, sulla possibilità di utilizzare materiali e strumenti idonei, sul peso esercitato da fattori esterni; si valuta nel corso del progetto per ridefinirne l'organizzazione e la specifica strategia di intervento; si valuta alla fine per acquisire elementi

necessari non solo per cogliere l'efficacia di quanto prodotto, ma soprattutto per orientare il lavoro futuro.

Il progetto formativo ha come obiettivo primario quello di aiutare un allievo ad inserirsi nella realtà che lo circonda, in modo personale e creativo, ad adattarsi alla complessità e al divenire dell'esperienza, sapendo formulare soluzioni originali ai problemi da essa emergenti. E tutto ciò nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità, creando cioè le condizioni per un efficace intervento individualizzato che consenta a tutti di esprimere al massimo le proprie potenzialità e di raggiungere il successo formativo (Falcinelli, 1999). Valutare non per selezionare dunque, ma per individuare le condizioni per un intervento qualitativamente significativo, in una logica formativa e promozionale.

La valutazione è qualcosa di molto complesso, che non si riduce ad un unico momento, ma accompagna e sostanzia l'intero processo formativo. Certo, un tipo di valutazione che vuole essere promozionale e formativa, garantendo a tutti reali processi di apprendimento, e che diventa una opportunità per il miglioramento dell'intervento formativo, richiede agli operatori della formazione maggiori energie in termini di competenze e professionalità.

Circolarità relazionale

Sono molti, infatti, i presupposti di una corretta valutazione. È necessaria, innanzi tutto, l'esistenza della volontà e capacità di progettare e programmare, l'esistenza di un progetto di verifica e di valutazione coerente ed omogeneo con le scelte progettuali, il possesso sicuro di tecniche di osservazione, registrazione ed elaborazione di dati. Ma ciò che risulta essere necessario più di tutti è che venga realizzato uno dei principi su cui si regge la formazione: la collegialità, frutto di quella circolarità relazionale, di quello scambio produttivo di idee e di opinioni che dovrebbe instaurarsi nel concreto rapporto quotidiano. Ciò che si richiede è la capacità di saper lavorare in gruppo, uscendo dalla dimensione individualistica del sapere. Occorre saper coniugare il lavoro individuale con quello collegiale; occorre, inoltre, disponibilità alla revisione del proprio iter metodologico (qualora la situazione lo richieda) vincendo remore di ordine psicologico e professionale. Il richiamo più diffuso è, per tutto ciò, quello di assumere una nuova «cultura» della valutazione condivisa tra gli operatori della formazione.

È una cultura che fa della valutazione un momento di riflessione sul proprio fare e dunque uno stimolo per la ricerca, un momento di lettura del proprio modo di porsi nell'azione e dunque uno stimolo per il cambiamento personale, per ritrovare la propria forma, le motivazioni profonde della propria azione, il piacere e la gratificazione rispetto all'impegno assunto, la capacità di rispondere positivamente alle sfide dell'innovazione (Guasti, 1996).

La logica della comprensione

Il processo della valutazione consente a chi predispone l'azione didattica di acquisire delle informazioni sul processo di apprendimento dell'allievo, così da rispondere meglio ai suoi bisogni e rendere più efficace il suo intervento. Va tuttavia sottolineato che, trattandosi di un intervento formativo, la logica della *conoscenza* non va mai separata da quella della *comprensione* che rimanda a quella relazione interpersonale tra formatore ed allievo che è senza dubbio da considerare fondamentale per l'efficacia dell'azione didattica.

Conoscere significa rilevare dei dati in modo oggettivo, misurarli ed analizzarli, infine interpretarli secondo parametri esterni alla situazione e scientificamente definiti. Tutto questo è importante, ma non è sufficiente a dar conto della complessità del soggetto e delle molteplici variabili in cui egli è inserito; soprattutto risulta riduttivo, di fronte alla ricchezza della relazione didattica, una relazione in cui sono veicolate non solo informazioni, ma anche emozioni, sentimenti positivi e negativi, immagini, attese, desideri.

Ecco allora l'importanza della logica della comprensione che si riferisce ad un certo tipo di rapporto interpersonale basato sul rispetto e sull'ascolto reciproco, che vuole cogliere la soggettività dell'altro, la sua specificità, operando proprio quella integrazione di dati e ricomponendo ad unità ciò che la conoscenza ha separato.

La logica della comprensione permette inoltre all'educatore di vedere l'allievo nel suo «esserci», cioè nella sua situazionalità, nella molteplicità delle relazioni che egli costruisce nel proprio contesto di vita: si potrà così valutare astenendosi da pregiudizi o da parametri puramente teorici e leggendo invece la realtà nella sua *globalità* e *dinamicità*.

Conoscenza e comprensione, dunque, debbono procedere in modo integrato, tenendo conto anche dello *spazio* in cui il soggetto vive, lo

spazio agito, ma anche lo spazio percepito, lo spazio elaborato, lo spazio immaginato e del *tempo*, cioè della continuità e dinamicità dello sviluppo, pensando all'apprendimento non come percorso lineare che segue una logica sequenziale, piuttosto come processo complesso, reticolare e interfunzionale.

Le funzioni della valutazione

Tenendo conto di questi elementi possono essere delineate alcune funzioni che la valutazione assolve in relazione alla progettazione formativa, specialmente in ambito scolastico.

Nel passato, in particolare nella scuola, il momento valutativo si faceva coincidere con quello finale del controllo, dei risultati ottenuti, valutati in relazione a parametri precisi, fissati in relazione ai traguardi rigidi, definiti dai programmi contenutistici, e al giudizio socialmente condiviso del «buon scolaro». Si trattava di un accertamento fiscale del profitto senza che da esso discendessero elementi tali da contribuire a far procedere positivamente un processo di apprendimento. La valutazione era così solo uno strumento sanzionatorio. Scarsa attenzione era posta al riconoscimento e rispetto delle diversità degli alunni e dunque a forme di insegnamento individualizzato e tutto conduceva a ritenere inevitabile l'insuccesso scolastico, la cui causa veniva ricondotta solamente all'allievo, alla sua dotazione intellettuale, alla sua capacità di studiare, al suo impegno e interesse per la materia.

La scuola ha, però, da tempo cercato di superare ed abbandonare tale visione parziale e riduttiva della valutazione. Un importante passo in avanti viene fatto negli anni Settanta, quando la valutazione ha trovato una sua legittimazione sul piano giuridico (art. 4 del D.P.R. 31.05.1974 n. 416) come procedura del corpo docente, per valutare periodicamente l'andamento complessivo dell'azione didattica È cosa di grande rilevanza poiché, per la prima volta, oggetto della valutazione non è più soltanto l'alunno e il suo apprendimento, ma è l'azione didattica, ovvero quello che l'insegnante fa e come lo fa, che diventa oggetto di analisi. La valutazione va ad incidere, in tal modo, sulla programmazione (divenendone parte integrante), costringendo i docenti a mettere in discussione la loro metodologia e a rivedere il loro operato e, nel caso, a modificarlo (L. 517 del 04.08.1977).

Categorie e Funzioni

Si affermano dunque altre funzioni della valutazione che si attuano, anche se in momenti diversi, in stretto rapporto con la programmazione.

Scriven (1967) propose per primo la distinzione tra *valutazione formativa* e *valutazione sommativa* e Cardinet (1977), ragionando sulle tre categorie di valutazione (formativa, sommativa, diagnostica) definite da Bloom, Hasting e Madaus (1971), propose di associare alla *valutazione formativa* la *funzione regolativa*, alla *valutazione sommativa* la *funzione certificativa* e alla *valutazione predittiva o diagnostica* la *funzione orientativa*. Le tre categorie-funzioni della valutazione sono state da allora condivise nella ricerca pedagogico-didattica internazionale e nelle pratiche educative, diventandone vie di integrazione paradigmatica della «complessità epistemologica della valutazione educativa» (Galliani, 2011).

2. *Valutazione diagnostico-orientativa*

Anzitutto consideriamo la funzione conoscitiva o *diagnostica*. Con ciò si fa riferimento ad un importante momento della valutazione, quello atto a raccogliere il maggior numero di informazioni possibili, finalizzate ad una reale ed «approfondita» conoscenza e comprensione degli alunni (Pellerey, 1993).

Quanto più la valutazione diagnostica risulterà accurata e completa, tante più possibilità si avranno di realizzare interventi commisurati ai reali livelli di apprendimento e ai bisogni formativi degli alunni. E ciò per predisporre un'opportuna personalizzazione degli interventi didattici, a seconda delle necessità di ciascuno e garantire così il massimo sviluppo possibile di ogni allievo, nel pieno rispetto dei suoi ritmi e delle sue potenzialità. In questo senso la valutazione assume una funzione *orientativa* perché consente di individuare in termini più specifici obiettivi formativi e traguardi di competenza tali da orientare tutto il processo formativo.

Nella valutazione diagnostica possono essere acquisiti dei dati relativi a molteplici aspetti importanti per il processo di apprendimento.

Dati del percorso didattico

Intanto possono essere conosciuti alcuni *dati relativi al percorso scolastico*. Nel passaggio da una scuola all'altra è opportuno conoscere la storia scolastica del ragazzo, gli esiti delle valutazioni finali, i giudizi degli insegnanti. Tutto questo nella logica della *continuità educativa e didattica a livello longitudinale*, prevista nei vari documenti programmatici dei diversi ordini di scuole. Continuità non è né uniformità né mera linearità o mancanza di cambiamento (il «nuovo», anzi, costituisce una risorsa preziosa che non può essere assolutamente trascurata), ma è piuttosto comunicazione e valorizzazione delle competenze già acquisite dagli alunni secondo un'ottica promozionale e formativa, nel pieno rispetto dei tempi e dei ritmi personali.

Dati sui livelli di competenza

È inoltre utile conoscere i *livelli di competenza* raggiunti nelle diverse aree disciplinari. Si tratta di individuare quelle preconoscenze e precompetenze che possono consentire all'allievo di seguire con successo l'esperienza scolastica. È preferibile parlare di preconoscenze, traducendo alla lettera il termine inglese (*previous knowledges*) piuttosto che di prerequisiti per l'apprendimento, poiché si ritiene che vada superata la natura lineare e gerarchica dei programmi di apprendimento.

Dati sull'ambiente di provenienza

È inoltre utile conoscere l'*ambiente di provenienza* del ragazzo per poter costruire un progetto didattico in reale continuità orizzontale con l'esperienza che l'allievo fa fuori nella vita reale, in modo informale e di cui porta i segni nel momento in cui si trova ad apprendere in una situazione formalizzata quale quella scolastica.

Si avverte la necessità che il curricolo esplicito, intenzionalmente elaborato dalla scuola, sia in stretta integrazione con il curricolo latente o parallelo costituito dalle esperienze spontanee, intuitive, discontinue e spesso frammentarie che l'allievo fa fuori della scuola e che sta appunto alla scuola arricchire, integrare, rielaborare. Secondo una prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1986), occorre tener conto prima di tutto della famiglia e poi dell'ambiente naturale e sociale in cui l'allievo vive, dei suoi interessi, di come passa il tempo libero, delle attività in cui è coinvolto fuori dalla scuola, della sua scala di valori, delle sue aspettative

future, della sua capacità di relazionarsi a coetanei ed adulti, della capacità di instaurare autentici rapporti di amicizia, della coscienza e del riconoscimento di sé, della percezione della sua sensibilità, di ciò che egli vorrebbe e pensa sulla scuola e in particolare sulla sua esperienza di apprendimento. Così come non si può dimenticare che ogni esperienza di apprendimento coinvolge il ragazzo nella sua totalità e che quindi situazioni emozionali-affettive vissute dentro, ma soprattutto fuori della scuola, possono creare condizioni più o meno favorevoli ad un esito positivo del percorso scolastico.

Dati sulla organizzazione scolastica

Sarebbe comunque anche opportuno integrare i dati relativi all'allievo con una valutazione del *sistema scuola* inteso come sistema aperto, al centro di un reticolo in cui le relazioni sono costituite dai rapporti con le altre istituzioni esterne, come da quelli non meno considerevoli che coinvolgono tutti gli elementi che la compongono: il dirigente scolastico, gli alunni, le famiglie, le strutture e quanto altro rientra nella logica del suo funzionamento. Le risorse materiali e finanziarie, gli spazi e la loro gestione, gli strumenti didattici, la gestione della collegialità docente, l'organizzazione dei tempi e delle offerte didattiche, tutto ciò influisce sulla qualità dell'insegnamento e dunque sul processo di apprendimento dell'allievo. Il sistema scuola produce tutte quelle situazioni che condizionano l'apprendimento, lo «spazio pedagogico» all'interno del quale l'insegnante e l'allievo interagiscono in vista del conseguimento di capacità e di competenze culturali indispensabili per rapportarsi e orientarsi alla realtà.

3. Valutazione formativo-regolativa

In questo contesto la valutazione assume una funzione *formativa* in quanto è strumento per la formazione degli allievi e diventa *proattiva* in quanto promozionale e sollecitatrice di potenzialità, risorse, energie, motivazioni.

La valutazione può essere considerata come lo strumento informativo, il processo che rende possibile il *feedback*, l'elemento che può orientare l'azione di continua «correzione» dell'intervento didattico.

In tal senso la valutazione assume una funzione *regolativa*, alla quale è legata la capacità dei docenti di autovalutarsi, di mettersi in discussione, di confrontarsi e di adeguare le proposte di formazione alle reali esigenze degli alunni e ai traguardi programmati per il miglioramento dei processi e dei risultati, sollecitando altresì la partecipazione degli alunni e delle famiglie al processo di educazione.

Valutazione in itinere

La valutazione dei compiti effettuata *in itinere*, ma soprattutto dei processi di apprendimento attivati, permette di confermare le linee di lavoro adottate (se il giudizio è positivo), di individuare i tempi e i modi dell'aggiustamento (in caso di giudizio problematico) o, al contrario (in presenza di un giudizio negativo), di riformulare gli obiettivi e le sequenze di lavoro per meglio rispondere alle esigenze emerse. La valutazione formativa è, come sostiene Calonghi, «finalizzata a controllare se sono stati raggiunti gli obiettivi prefissati e parte da questa constatazione la definizione di un piano ulteriore di intervento» (Calonghi, 1976, p. 108).

Osservare i processi di apprendimento

È evidente però che la valutazione formativa non può ridursi alla somministrazione di test di profitto o di prove per l'accertamento di traguardi prevalentemente conoscitivi, ma è necessario che si avvalga anche di strumenti di *osservazione e monitoraggio* per avere uno sguardo più ampio e complesso sui processi di apprendimento attivati. Secondo la definizione classica si intende per *apprendimento* quel processo che, prevalentemente in seguito all'esperienza, produce un cambiamento relativamente stabile nella capacità di operare del soggetto. L'obiettivo dell'azione didattica deve essere l'*apprendimento significativo*, non meccanico, che si realizza quando la nuova esperienza determina una modificazione, una trasformazione qualitativa delle strutture mentali precedentemente costruite, per dare risposte nuove ed originali alle situazioni (Ausubel, 1968); ma è apprendimento significativo anche nella misura in cui produce nel soggetto una risonanza affettiva, quando gli permette di modificare il modo di vedere il mondo, di arricchire il personale percorso verso l'autorealizzazione (Rogers, 1973). È inoltre apprendimento, situato, distribuito, conversazionale, riflessivo, socialmente condiviso (Varisco, 2002).

Padronanza dell'allievo

Lo scopo è quello di portare l'allievo ad essere capace di *comprendere*, cioè raggiungere quella padronanza di concetti, principi e abilità e quella disponibilità emotiva che gli consenta di affrontare problemi e situazioni nuove (Gardner, 1993) e di raggiungere appropriate *competenze* (Perrenoud, 2003). Ed è proprio la necessità di valutare il processo di sviluppo delle competenze che ha portato a riflettere oggi su nuovi strumenti per la valutazione formativa, che sappiano cogliere l'aspetto dinamico e multifunzionale dell'apprendimento (Castoldi, 2011).

L'apprendimento è infatti legato al processo della conoscenza, processo estremamente complesso che impegna la totalità del soggetto e in cui sono coinvolte molte funzioni che permettono al soggetto di raccogliere informazioni relative al proprio ambiente e alla propria esperienza, di incorporarle, di analizzarle, valutarle, estrapolarle e rielaborarle, anche in modo socialmente condiviso, per generalizzarle e trasferirle e dunque utilizzarle per agire nel mondo circostante in modo competente. Essenziale al processo di conoscenza va considerata anche la *motivazione*, vista come spinta che muove il processo stesso e lo sostiene, spinta che può avere origini cognitive ma anche emozionali ed affettive. Infatti, essendo l'uomo una realtà totale, non si può prescindere nel processo di conoscenza dal considerare, oltre la maturazione della capacità cognitiva, anche l'influenza di altri fattori interni alla personalità come le emozioni che permettono di rispondere efficacemente agli stimoli ambientali. Ugualmente vanno considerate la ricchezza e la varietà delle esperienze sociali e culturali effettuate, la significatività dell'esperienza educativa, la qualità della vita relazionale e affettiva, la costruzione di una identità integrata e di una positiva immagine di sé.

Motivazione dell'allievo

Cognizione ed emozione

Tensione cognitiva alla competenza e tensione emozionale affettiva alla sicurezza e consapevolezza nelle proprie capacità, alla gratificazione e all'autorealizzazione sono dunque elementi interagenti che rendono il processo di conoscenza complesso e fortemente legato alla singolarità della persona. Nella valutazione formativa dunque possono essere analizzati aspetti cognitivi insieme ad aspetti emozionali affettivi, oltre al modo che il soggetto ha di relazionarsi con adulti e compagni; e questo non tanto per operare una classificazione, quanto per rendere più efficace l'intervento formativo.

4. *Valutazione sommativo-certificativa*

La valutazione formativa che si effettua *in itinere*, nello svolgersi dell'azione didattica, concorre all'elaborazione di un giudizio finale che rimanda alla funzione della valutazione comunemente definita *sommativa-certificativa*: essa offre il riscontro rispetto al raggiungimento degli obiettivi attesi e rappresenta anche un momento di certificazione e comunicazione pubblica di quanto ottenuto nel processo formativo.

Funzione documentativa

In questo senso assume anche una funzione *documentativa* di quanto l'istituzione ha fatto o si impegna a fare, nel raccogliere e registrare i dati relativi alle attività condotte. Ciò consente agli insegnanti di poter rivedere, riesaminare, analizzare, diffondere tra i colleghi un materiale che può essere fruito in maniera costruttiva per nuovi e più adeguati progetti educativi.

Tale «memoria storica» dovrebbe essere messa anche a disposizione degli allievi , affinché possano rendersi conto delle proprie conquiste, dei propri livelli e poter, così, affrontare ulteriori apprendimenti significativi. La documentazione assume, inoltre, rilevante importanza in quanto rafforza la prospettiva della continuità sia orizzontale che longitudinale.

Funzione comunicativa

La valutazione costituisce, infine, un importante momento di *comunicazione* alle famiglie, ai docenti, agli alunni stessi. Oltre ad esprimere un giudizio sulle conoscenze e competenze raggiunte deve anche esprimere un apprezzamento sulla possibilità dello studente di spendere tali acquisizioni in contesti di vita reale e dunque esprimere un raccordo sui profili formativi in uscita.

La comunicazione si esprime sui risultati raggiunti *in itinere* ma soprattutto sui processi di apprendimento attivati che consentono un continuo adeguamento delle proposte formative alle reali esigenze dei ragazzi e ai traguardi programmati per il miglioramento dei processi e dei risultati sollecitando altresì la partecipazione degli alunni e delle famiglie sul processo attivato Ciò rende necessario adottare il massimo di chiarezza, leggibilità e semplicità nella formulazione dei giudizi in quanto il fine è quello di coinvolgere, corresponsabilizzare, interagire con i genitori, gli alunni, i docenti , rappresentando anche quanto la scuola ha fatto o si impegna a fare. È importante che ogni alunno sia a conoscenza dei suoi limiti oltreché delle sue possibilità; soltanto così potrà attivare meccanismi

per il superamento delle sue difficoltà. La chiarezza sui compiti assegnati e sulle attese che si nutrono nei confronti del discente costituiscono per lui un efficace mezzo per l'autovalutazione.

La comunicazione delle valutazioni ai colleghi costituisce, inoltre, un utile momento di raccordo e di revisione dell'attività didattica. La necessità di documentare quanto è stato fatto risponde al più ampio obiettivo di conservare, tutelare, valorizzare le esperienze della attività didattica, le quali si configurano come un ricco e fecondo patrimonio (Laneve, 2011) al quale fare riferimento per l'espletamento del lavoro di docente e dal quale attingere utili suggerimenti in vista dell'ottimizzazione e dell'economicità del proprio operato.

5. *Fasi del processo valutativo*

La valutazione è un processo complesso, che si realizza in fasi o momenti, tra loro interrelati, che possono essere indicati come segue. *Concettualizzazione del problema valutativo e scelta del modello*: occorre prima di tutto decidere con chiarezza che cosa si va a valutare e secondo quale schema o paradigma di lavoro lo si fa. *Raccolta delle informazioni necessarie*: in relazione a ciò che vogliamo valutare si devono selezionare strumenti che siano il più possibile *validi* e *attendibili* e che forniscano quei dati, sia quantitativi che qualitativi, utili alla valutazione. *Interpretazione delle informazioni raccolte*: i dati acquistano significato quando sono messi in relazione alla situazione e in relazione tra di loro; perché tale operazione sia efficace sarà necessario far riferimento a precisi criteri condivisi collegialmente tra gli educatori. *Elaborazione del giudizio* che richiede di organizzare i vari dati e di integrarli per l'elaborazione di un giudizio complessivo. Questa fase è estremamente difficile perché è quella più legata alla soggettività del valutatore e alla complessità della situazione formativa, tanto che esiste un'ampia bibliografia che ha evidenziato i molteplici elementi che entrano in gioco e che possono contaminare il giudizio. *Comunicazione del giudizio e sua ricaduta sulle scelte di natura educativa*: il giudizio deve essere utilizzato per rivedere tutti gli aspetti del progetto formativo (obiettivi, contenuti, metodi, materiali, strumenti, tecniche di lavoro, rapporti interpersonali) e orientare le scelte future.

Circolarità ricorsiva

Da quanto sopra evidenziato, emerge che la valutazione sta dentro una «storia» che è l'azione didattica, accompagna l'azione stessa in tutti i suoi momenti, dunque è un processo continuo che vede il momento diagnostico, quello formativo e quello sommativo in una circolarità ricorsiva che si fa continuamente, tanto che l'esito finale fornisce degli elementi che entrano in gioco quando si deve procedere ad una valutazione iniziale per costruire un nuovo progetto.

La valutazione non è neutrale, ma è già essa stessa occasione di modifica, non è preliminare, è già essa stessa stimolo al miglioramento. E questo è possibile nel momento stesso in cui si adotta una procedura rigorosa e scientificamente corretta nell'elaborazione del giudizio, in cui si integrano la rilevazione del dato, effettuato attraverso la scelta razionale e mirata di specifici strumenti, opportunamente preparati, la lettura e l'interpretazione del dato ottenuto, nella consapevolezza e controllo delle molteplici variabili che intervengono, e infine l'elaborazione di un giudizio conseguente, che quindi non nasce a caso, ma si sostanzia e si giustifica con la stessa procedura utilizzata, procedura che deve essere esplicitata e dunque condivisa.

Modalità rigorosa di giudizio

In questo modo la valutazione esce dall'ambito della pura arbitrarietà e del soggettivismo per assumere l'aspetto di *modalità* rigorosa, vero e proprio processo di ricerca in cui l'elemento soggettivo e l'elemento probabilistico, comunque presenti nella stessa azione didattica, sono controllati attraverso una scelta attenta degli strumenti e dei criteri adottati (Coggi - Notti, 2002).

In questo quadro di riferimento la *verifica* e la *misurazione* vengono considerate come strumenti che possano essere utilizzati all'interno di un processo valutativo molto complesso che è un processo prima di tutto *interpretativo* (Galliani, 2009) che si colloca nella relazione interpersonale, nel contesto esperienziale in cui si realizza e che richiede la negoziazione di significati tra tutti gli elementi del sistema formativo, primo fra tutti lo stesso allievo (Giannandrea, 2012).

Rendere l'allievo sempre più consapevole del suo processo stimolando riflessione, autoconsapevolezza e autovalutazione per impegnare, responsabilizzare, sostenere un processo di adattamento e di cambiamento dello studente è infatti la prospettiva in cui si muove la cultura della valutazione oggi.

Capitolo ottavo

La valutazione delle competenze

Daniela Maccario

1. Competenza e formazione

A partire dall'ultimo decennio del secolo scorso, si assiste alla definitiva affermazione della competenza quale criterio di indirizzo nelle politiche formative a livello europeo e internazionale, con riferimento all'ambito professionale, universitario, dell'istruzione secondaria e primaria, all'educazione nei contesti non formali e informali. L'accento è posto, in generale, sull'esigenza di garantire la capitalizzazione individuale e collettiva e la spendibilità delle acquisizioni, scolastiche e non, in risposta alle richieste del mondo economico e del lavoro, ma anche in vista dell'esercizio di cittadinanza e della partecipazione sociale, della conquista e dello sviluppo di autonomia personale, in una prospettiva di *Lifelong Learning*.

Mutamento paradigmatico

Questo processo, che dal campo economico-produttivo coinvolge il mondo dell'istruzione e della scuola, viene ricondotto ad un progressivo «mutamento paradigmatico», legato al fenomeno della globalizzazione e internazionalizzazione dell'economia, con la conseguente riorganizzazione dei modelli produttivi e del lavoro e l'affermazione di un nuovo modo di considerare le «risorse umane». A partire dagli anni Ottanta, la nozione di «qualifica professionale», quale istituzione sociale, giuridica, formativa riferita al riconoscimento formale dei requisiti per l'esercizio di una attività lavorativa di carattere prevalentemente routinario perde di rilievo e si fa strada la categoria della competenza come nuovo strumento per l'analisi delle professionalità, per la definizione dei rapporti di lavoro, per la gestione della

formazione in ambito professionale (Nicoli, 2009; Stroobants, 1999; Pinte, 2004; Crahay, 2006). Si tratta di un concetto con radici filosofiche, in ambito linguistico, psicologico, pedagogico-didattico (Pellerey, 2010 a, b, c; Jonnaert, 2002; Allal, 1999; Vergnaud, 1990; Perrenoud, 2003; De Ketele, 2000; Rey, 2003; Pellerey, 2010; Bruner, 1992), che assume il ruolo di categoria-chiave in riferimento ai problemi della formazione e dell'istruzione particolarmente in relazione agli svolgimenti nel campo delle teorie del lavoro. Si registra un confronto tra posizioni che hanno implicazioni relativamente differenti sul piano formativo e valutativo, tra sostenitori di una concezione della competenza quale attributo individuale e intrinseco alla persona (Spencer - Spencer, 1995), presupposto fondamentale per lo sviluppo aziendale, ovvero, secondo una logica causale inversa, quale dimensione individuale, generata dai processi organizzativi. Quest'ultima visione, di carattere funzionalista/comportamentale, tende a leggere la competenza come prestazione adattiva rispetto alle richieste del mondo del lavoro ed apre a prospettive formative in direzione più addestrativa; sul piano valutativo, pone enfasi sulla possibilità di osservare e misurare le competenze in termini di *skill* o *performance*, corrispondenti ad «unità di lavoro» intese come compiti specifici indicati dall'azienda (Nicoli, 2009). La concezione olistico-integrale riconosce la competenza come acquisizione fortemente trasformativa della soggettività del lavoratore, che può coinvolgere più dimensioni (riferite al lavoro, ma anche alla vita extra-lavorativa) e attivare un insieme di risorse personali che consentono di affrontare compiti lavorativi concepiti come sempre più de-standardizzati, implicanti processi di costruzione e ricostruzione di significati (Le Boterf, 1998, 1994). La competenza, in questa prospettiva, si manifesta nell'acquisizione di un potenziale di risposta attiva nell'affrontare compiti di una certa complessità e richiede processi formativi centrati sull'esercizio interpretativo e decisionale e modalità valutative coerenti.

Categoria-chiave con tre concezioni

Nelle politiche formative europee si afferma un concetto che si pone sostanzialmente in continuità con le posizioni che considerano la competenza come un «tutto integrato» in cui, accanto alla dimensione oggettiva, di apprendimento che si genera in relazione a particolari condizioni contestuali, è sottolineata la centratura sul soggetto che

Modello integrato

apprende e sulla sua autonomia di risposta. Sul piano del costrutto, la competenza è considerata in una chiave per lo più «mista», in cui conta la dimensione comprensiva, che corrisponde al processo di sintesi personale che un soggetto sa operare fra «ciò che è», «che sa», e «che sa fare» (anche in relazione alle risorse oggettive a disposizione) per affrontare compiti di una certa complessità, ma anche il possesso stabile e spendibile di conoscenze e abilità costitutive. Entrambe le dimensioni, quella «molare», di risposta complessa e di secondo livello, e quella «molecolare» riferita all'acquisizione degli apprendimenti di base, presupposti per lo sviluppo della competenza, diventano punto di attenzione sia per la costruzione di percorsi formativi sia sul piano valutativo e certificativo.

Principali riferimenti alla normativa

I rischi del funzionalismo

Il movimento che a livello istituzionale-normativo porta all'affermazione della nozione di competenza come criterio formativo e valutativo fondamentale, particolarmente per quanto riguarda il mondo della scuola, è accompagnato da un dibattito che investe l'ambito pedagogico, ma che, spesso, oltrepassa il mondo degli addetti ai lavori per assumere una portata culturale più vasta. Al centro sono poste le questioni dell'efficacia dell'insegnamento e del significato da attribuire all'educazione, all'istruzione, all'esigenza di garantire il successo formativo per «tutti e ciascuno». È ricorrente la segnalazione dei rischi di funzionalismo, con l'assoggettamento dell'educazione alle richieste del mondo economico-produttivo e il disconoscimento del potere formativo della cultura e dei «saperi», o di adesione a una lettura riduzionistica della formazione, eccessivamente piegata sulla valorizzazione dei saperi applicativi (Crahay, 2006; Damiano, 2009; Astolfi, 2008; Postiaux - Romainville, 2011; Chauvigné - Coulet, 2010). Si segnala anche una fenomenologia che sottende il progressivo dominio di paradigmi quali quelli dello *School Effectiveness* e dello *School Improvement* che, enfatizzando l'esigenza di incrementare la produttività dei sistemi scolastici con l'attribuzione di un ruolo chiave alla misurazione dei «risultati-prodotti», rischiano, oltre che di alimentare effetti distorsivi ed omologanti sull'insegnamento e la valutazione (*teach to test*), di veicolare una visione riduttiva della formazione scolastica, di non tener conto della realtà complessa delle pratiche

didattiche, dei saperi e dei punti di vista dei docenti-attori in situazione e delle loro dinamiche relazionali (Damiano, 2009, 2011; Morissette - Legendre, 2008; Van der Maren - Loye, 2011).

Fragilità teorica

Con specifica attenzione al piano delle implicazioni didattiche, non mancano anche analisi che pongono in evidenza una certa fragilità teorica e metodologica del concetto di competenza. Viene segnalata la difficoltà a fare riferimento ad una prospettiva epistemologica esplicita, come emerge, ad esempio, dall'analisi a livello internazionale dei programmi scolastici improntati al cosiddetto approccio per competenze (Jonnaert - Barrette - Masciotra - Mane, 2006) e, in chiave strettamente psicopedagogica e didattica, a quadri teorici in grado di offrire elementi esplicativi circa le condizioni e le dinamiche alla base di processi di apprendimento e di insegnamento della competenza, specialmente in ambito scolastico (Crahay - Dutrévis - Marcoux, 2010; Crahay - Forget, 2006; Crahay - Detheux, 2005; Tardif, 2006; Maccario, 2006, 2012).

2. *Costrutto e prospettive valutative*

Sebbene le posizioni in campo non siano sempre del tutto sovrapponibili, si può riconoscere che l'uso della nozione di competenza in ambito formativo (dai contesti aziendali, alla formazione degli adulti, all'insegnamento in ambito scolastico e accademico), come mostrano, peraltro, alcune ricognizioni teoriche internazionali (Jonnaert - Ettayebi - Defise, 2009; Jonnaert, 2002; Jonnaert - Barrette - Masciotra - Mane, 2006), è caratterizzato da un insieme di tratti costitutivi fondamentali, in riferimento ai quali discutere della pertinenza dei modelli, dei dispositivi e strumenti e delle pratiche valutative da adottare. Si riconoscono linee

Mobilitare gli apprendimenti

di convergenza che escludono definitivamente un'accezione della competenza come applicatività delle conoscenze e che la intendono, piuttosto, come potenziale trasferibilità degli apprendimenti secondo modalità integrate – «mobilitazione degli apprendimenti» – e finalizzate ad affrontare compiti non replicativi, ma di complessità tale da richiedere un certo sforzo interpretativo, con la messa in campo di strategie di risposta fondate sull'attivazione e valorizzazione delle risorse soggettive-interne (conoscenze, abilità e capacità, at-

titudini e disposizioni personali) ed oggettive-esterne o contestuali (di ordine materiale, culturale, sociale) (Maccario, 2012).

Affrontare compiti sfidanti

Più che un «fare» è in questione un «agire», di carattere fisico e mentale, che scaturisce dal riconoscimento da parte del soggetto delle caratteristiche sfidanti di un compito o di una situazione – almeno per sé, in base alla propria esperienza e alle proprie conoscenze – e dalla disponibilità a prenderlo in carico per provare ad affrontarlo, con autoconsapevolezza circa le risorse da mettere in campo, con decisionalità sostenuta da vigilanza critica su «come» e «quando» intervenire e da senso di responsabilità, che richiama anche criteri di valore e consapevolezza etica.

Valutare i saperi come aggregati di competenze

Con specifico riferimento all'ambito scolastico e dell'istruzione, è in questione, più che la contrapposizione, talvolta evocata, delle competenze rispetto ai «saperi», con il rischio paventato di sottovalutazione del potere formativo di questi ultimi, l'esigenza di considerare e valorizzare l'apprendimento delle discipline di studio in quanto «aggregati di competenze» (Rey, 2005a; Rey - Carette, 2010), quali oggetti culturali da proporre e di cui valutare l'acquisizione in funzione del senso che permettono di attribuire alla realtà, delle azioni che consentono di compiere, in direzione pragmatica e conoscitiva (Bertagna, 2010a, 2010b, 2008).

Valutare famiglie di situazioni

Sul piano della mediazione didattica (Damiano, 2013), si impiega la nozione di «compito» definito, nell'accezione propria dell'ergonomia, da «scopi da raggiungere in condizioni date» (Rey - Carette - Defrance - Kahan, 2003; Beckers, 2002; Pastré, 2007), per segnalare che la competenza va esercitata e valutata ponendo richieste non astratte, ma tali da acquistare significato e valenza formativa perché in qualche misura contestualizzate o contestualizzabili da parte di chi impara ovvero riconducibili ad ambiti di esperienza, anche di carattere culturale, a cui il soggetto può attribuire senso e rispetto ai quali può sentirsi sollecitato e capace di rispondere e prendere posizione. È diffusa anche la nozione di «situazione-problema», che rimarca particolarmente il carattere aperto e suscettibile di differenti soluzioni dei compiti da proporre nell'ambito di azioni di sostegno allo sviluppo o valutative della competenza (Fabre - Vellas, 2006; Fabre, 1999;

Roegiers, 2003; Le Boterf, 2003, 2008). I criteri-guida nella scelta di compiti o situazioni da valorizzare in prospettiva didattico-valutativa rinviano alla loro «generatività» ovvero alla capacità di rimandare a «famiglie di situazioni» (Roegiers, 2003), ad ambiti di esperienza strutturalmente simili tra loro, almeno per gli aspetti in riferimento ai quali s'intende promuovere e verificare l'autonomia di chi apprende. È in questione un tratto costitutivo della competenza, che corrisponde alla possibilità di costruire risposte non solo contestualizzate, ma suscettibili di ricontestualizzazione, secondo una logica non replicativa, ma flessibile, perché supportata da «intelligenza delle situazioni».

Approccio valutativo problematizzante

La valutazione delle competenze, particolarmente secondo una prospettiva di supporto e promozione del miglioramento dei processi formativi e didattici, offre sfide sul piano teorico e operativo. In generale, è in questione l'esigenza di un approccio valutativo problematizzante, che sappia intravedere le vie per il superamento delle difficoltà che una postura razionalista-docimologica considerata in senso restrittivo può comportare (Galliani, 2014, 2012). Ammettere, secondo un paradigma «neopositivista», riconosciuto come strutturale – anche se non esaustivo – dell'agire didattico e valutativo, la possibilità di ipotesi esplicative, almeno in qualche misura, di carattere probabilistico-causale degli effetti dell'azione formativa organizzata in «programma», con l'attribuzione alla valutazione di compiti di accertamento dei risultati-prodotti, al servizio di una decisionalità fondata e di processi formativi il più possibile ottimizzati (Galliani, 2014), richiede, specie se è in questione la valutazione delle competenze – ma non soltanto –, uno sguardo osservativo e processi di attribuzione di valore rinnovati. Si tratta, per il valutatore, di attrezzarsi di prospettive, modelli e strumenti operativi che gli consentano di tener conto adeguatamente del carattere composito e complesso dell'oggetto, della sua natura dinamica e in divenire; occorre, inoltre, trovare strade pertinenti per valorizzare il potere trasformativo personale particolarmente «profondo» che lo sviluppo di competenza comporta, la relazione soggetto-contesto sottesa alla sua costruzione, il suo svolgersi connotato in senso fortemente diacronico. Analizziamo brevemente questi punti.

Apprendimenti-risorsa

Abbiamo già detto dell'esigenza, colta anche a livello delle politiche formative, di conciliare una prospettiva olistica di rilevazione e valutazione della competenza con una lettura più analitico-scompositiva, che accerti anche la presenza dei presupposti necessari al suo sviluppo in termini di «apprendimenti-risorsa» adeguatamente stabilizzati e trasferibili, sia in chiave diagnostico-formativa sia in chiave di bilancio sommativo e in funzione certificativa. Si deve aggiungere che gli interventi di promozione e valutazione delle competenze comportano il riferimento a profili formativi definiti non tanto o esclusivamente in termini di obiettivi, ovvero di segmenti di apprendimento relativi all'acquisizione di specifici contenuti curricolari, ma secondo un'accezione più integrata e aperta, in cui i contenuti educativi (strettamente disciplinari o di carattere più informale) sono considerati strumenti che alimentano «potere di azione» in classi di situazioni, secondo modalità socialmente accettabili ed apprezzabili, ma al contempo personalmente interpretate e assunte; si tratta, dunque, di definire attese formative e criteri valutativi che, particolarmente quando riferiti alla conquista di competenza, assumano un carattere adeguatamente dinamico e aperto (Maccario, 2012). Un elemento critico può essere rappresentato dal concetto e dal criterio di efficacia della risposta connesso all'esercizio della competenza e alla sua valutazione (Mottier Lopez, 2011): questo aspetto, se desta limitati problemi quando riferito alla formazione in ambito professionale, comporta maggiori difficoltà in relazione alla scuola, i cui compiti di accompagnamento e di supporto ai percorsi individuali di crescita impongono, ai fini della presa in carico educativa, la valorizzazione anche delle risposte ancora non pienamente compiute ed efficaci, sia in funzione formativa, nella regolazione delle azioni educative, sia in prospettiva sommativo-certificativa. Una ulteriore sfida che la valutazione, specie quando si riferisce alle competenze, deve affrontare riguarda le vie per la valorizzazione dell'impronta personale che è costitutiva della risposta del soggetto, dei tratti di originalità nell'interpretazione individuale del compito e nell'impiego delle risorse a disposizione, della particolare «alchimia» (Le Boterf, 1994) che la persona sa attivare a par-

Difficoltà in contesto scolastico

Valorizzazione dell'impronta personale

tire da esse. Si tratta dell'avvertenza a non trascurare il carattere intrinsecamente insondabile della competenza, che, una volta acquisita, diventa un tratto del soggetto che difficilmente può essere conosciuto fino in fondo (Bertagna, 2004) e può, piuttosto, essere inferito a partire da un insieme di tracce sistematicamente e opportunamente raccolte, anche da prospettive differenti, intrasoggettive, esterne e intersoggettive (Pellerey, 2010a, 2004; Castoldi, 2009). D'altra parte, la natura contestuale o relazionale della competenza, il suo manifestarsi «in relazione» ad un certo tipo di situazione sfidante, che il soggetto deve saper affrontare in maniera socialmente accettabile o in riferimento alla pratica umana nella quale egli si deve inserire con competenza (Pellerey, 2010a), non autorizza ad esaminarla «isolando il soggetto dall'oggetto», centrando la valutazione sulle qualità individuali considerate «per se stesse», in forma decontestualizzata; questo aspetto richiede che la valutazione stessa sia condotta in forma contestualizzata e in situazioni molteplici e relativamente diversificate. Da posizioni per lo più critico-dubitative circa la pertinenza della categoria della competenza in ambito scolastico e la possibilità di valutarla compiutamente (Damiano, 2011; Van der Maren - Loye, 2011), si considera, ancora, come una prospettiva osservativa particolarmente coerente con l'oggetto sia di carattere retrospettivo-storico, tale da basarsi su ricostruzioni solo limitatamente condizionate dalla definizione di obiettivi preventivati; in questo caso si tratterebbe per il valutatore di disporsi alla raccolta e interpretazione di una molteplicità di «tracce» significative, anche inattese, magari secondo «formati» inusuali, come le narrazioni, la raccolta dei punti di vista interni e soggettivi alla situazione... Inoltre, si deve considerare una certa costitutiva incertezza dei tempi, luoghi e modi dello sviluppo individuale di una competenza che, secondo concezioni di matrice costruttivista-contestualista, sembrano essere fortemente legati alle occasioni – anche informali – di esperienza, alle opportunità ripetute di riconoscere ed affrontare situazioni sfidanti che sono offerte al soggetto, fatto che comporta difficoltà se rapportato alla «definitezza» dei tempi-luoghi della formazione e valutazione in ambito

Esigenze esterne e intersoggettive

Ricostruire e interpretare tracce

Esperienze contestualizzate

formale e che richiede al valutatore consapevolezza critica rispetto ai giudizi che è chiamato ad emettere.

3. *Modelli valutativi, dispositivi, strumenti*

Fra gli schemi e le proposte operative rinvenibili in letteratura quali ipotesi di lavoro per la valutazione delle competenze, si riconoscono soluzioni che presentano differenze derivanti, per lo più, dalle premesse epistemologiche di riferimento.

Approccio cognitivista

Si possono individuare approcci di carattere «scompositivo-analitico», di matrice tendenzialmente cognitivista, che sono accomunati dal fatto di riservare particolare attenzione alla rilevazione dei processi che compongono la competenza, sia in termini di apprendimenti-risorsa da mobilitare (conoscenze di carattere dichiarativo, procedurale...) sia in ordine a processi di natura più complessa (processi interpretativi e di *problem posing*, capacità di organizzare le conoscenze, mobilitazione di schemi risolutivi, capacità metacognitive e di autoregolazione...) (Roegiers, 2004; Trinchero, 2012, 2006; Coggi, 2002). Questi schemi operativi implicano che la valutazione si realizzi in riferimento a profili di competenza che sono risultanti dalla composizione di differenti processi costitutivi. È previsto, in genere, l'impiego di prove definite a partire dalla scomposizione del compito complesso, artefatto didattico-valutativo costruito per suscitare la competenza oggetto di rilevazione. Si tratta di proposte avanzate per lo più in riferimento alla scuola e all'istruzione, ove possono porsi in relativa continuità con le pratiche valutative riconducibili alla cosiddetta pedagogia per obiettivi, con i connessi vantaggi derivanti dalla facilitazione nella definizione e controllo degli output formativi; sono modalità valutative che possono rispondere non soltanto alle esigenze degli accertamenti sommativi e della certificazione dell'apprendimento, ma si prestano anche a funzioni di tipo diagnostico e formativo, nella misura in cui consentono di ottenere informazioni circa i fattori considerati alla base dello sviluppo di una competenza. I rischi

Scomposizione-analisi del compito

Funzioni diagnostiche, sommative e formative

da controllare sono da ravvisare nella lettura potenzialmente frammentata della competenza e in una valorizzazione marcatamente centrata sugli aspetti soggettivi-interni, che tende a offrire informazioni limitate sulla dinamica soggetto-oggetto/contesto.

Approccio socio-costruttivista

Altre strategie, che fanno riferimento ad epistemologie di natura socio-costruttivista o francamente situazionista ed enattivista (Jonnaert, 2011; Masciotra - Morel, 2007), che sono proposte spesso in rapporto alle esigenze del mondo professionale e della formazione adulta, anche con funzione di supporto ai processi formativi, implicano una lettura tendenzialmente olistica e dinamico-contestuale della competenza, maggiormente focalizzata sull'immersività in situazioni autentiche e sull'azione come fondamentale oggetto di rilevazione e di analisi. L'«azione in situazione» può essere valutata, ad esempio, secondo un processo continuo e integrato, nel momento del suo svolgersi (dal punto di vista della pertinenza rispetto al contesto, dell'articolazione, della padronanza delle risorse soggettive e oggettive e dell'adeguatezza del loro impiego), dopo la sua realizzazione (in riferimento alla capacità del soggetto di evocare la competenza posta in atto, di metterla «in parola» e di analizzarla), in funzione della sua concettualizzazione e potenziale trasferibilità a situazioni tendenzialmente isomorfe. Si può impiegare una molteplicità diversificata di strumenti di rilevazione, giudicati di volta in volta coerenti (griglie di supporto all'osservazione partecipata e per l'analisi delle pratiche, colloqui di esplicitazione...). I profili formativi considerati, in questo caso, sono «a bassa strutturazione» e vengono tratteggiati tenendo conto dei contesti di esperienza nei quali una persona è chiamata ad intervenire con competenza, con l'indicazione di famiglie di situazioni da imparare a trattare con autonomia ed incisività (Jonnaert, 2011). A fronte dei punti di forza di queste proposte, che si possono ravvisare nella particolare centratura sulla competenza come gestione della complessità e sulla valorizzazione delle dinamiche soggetto-contesto, la critica che si può muovere concerne i rischi di intendere la formazione e la valutazione in chiave piuttosto funzionalistica, con una certa sottostima del valore formativo intrinseco dei saperi scientifico-disciplinari qualora ci si riferisca alla scuola.

L'azione in situazione

Strumenti osservativi e colloqui

Approcci misti

I modelli«misti»

Si possono individuare, ancora, modelli «misti», proposti per la valutazione in ambito scolastico con particolare attenzione alla dimensione diagnostica (a partire da una matrice epistemologica di ispirazione costruzionista-piagetiana (Rey - Carette - Defrance - Kahan, 2003; Rey, 2005b, 2010) e nella formazione in campo professionale (Le Boterf, 2010). Questi schemi fanno riferimento ad una concezione della competenza di carattere fondamentalmente olistico, con la valorizzazione della dinamica soggetto-contesto; la valutazione avviene in riferimento a famiglie di compiti complessi che caratterizzano contesti di esperienza – scolastica e non – o ambiti di pratica professionale. Sono modelli di valutazione «multilivello», che si avvalgono di situazioni autentiche o, particolarmente in ambito scolastico, di «situazioni-problema» quali artefatti didattico-valutativi in grado di suscitare la risposta competente – di livello complesso –, unitamente a prove di carattere semi-strutturato e strutturato, definite in modo da intercettare anche la progressione nella costruzione della risposta esperta. A differenza degli schemi operativi che abbiamo indicato come di carattere «scompositivo-analitico», la focalizzazione non è tanto sulla rilevazione dei processi sottesi all'elaborazione della risposta, ma sull'«azione in situazione» e sulla sua compiutezza rispetto alle richieste contestuali, particolarmente connotate, quando è in questione la scuola, anche in senso culturale-disciplinare, con il riferimento alle richieste apprenditive connesse alla pratica delle epistemologie specifiche.

Modelli multidimensionali

Dimensione processuale e negoziale

Fra le proposte emergenti, si possono registrare ipotesi operative caratterizzate da una particolare problematizzazione della dimensione processuale e negoziale della valutazione e dell'esigenza di una condivisione di senso tra attori coinvolti, a regolazione e supporto della formatività dei processi didattici. Il problema è avvertito, ad esempio, nella formazione universitaria, nel quadro di un'istanza di innovazione nella direzione di un maggiore raccordo tra pratiche valutative, erogazione degli insegnamenti, processi di studio e di apprendimento da parte degli studenti (Allal, 2013). Si delineano diverse pratiche, che vanno dalla condivisione con gli allievi di

traguardi di apprendimento in termini di competenza e delle relative modalità valutative, all'impiego di situazioni valutative autentiche nell'ambito di approcci didattici «per problemi» o «per progetti» o di «studi di caso», all'introduzione sistematica di momenti di valutazione formativa come supporto alla costruzione di competenza da parte degli studenti (dispositivi di controllo continuo, con possibilità di revisione del lavoro; *feedback* preliminare alla consegna di un prodotto; griglie di autovalutazione; attività laboriatoriali di supporto alla preparazione all'esame); a forme di *assessment as learning*, in cui la valutazione è concepita come situazione di apprendimento, che offre allo studente la possibilità di consolidare le sue acquisizioni e la loro potenziale mobilitazione confrontandosi con situazioni nuove, a forme di valutazione a supporto della riflessione metacognitiva (sulle strategie di apprendimento, le competenze acquisite, il possesso degli apprendimenti necessari alla loro mobilitazione), alla valutazione «situata», nell'ambito di scambi interattivi tra esperti e novizi.

Esempio di «station d'évaluation formative»

Molteplicità di dispositivi e strumenti

Dal punto di vista dei dispositivi e degli strumenti, la valutazione della competenza ammette una molteplicità combinata di possibilità operative, istanza che si rileva in letteratura soprattutto in relazione all'esigenza di pertinenza e validità nella rilevazione di un oggetto particolarmente complesso e sfuggente nella sua dinamicità; più aperta rimane la discussione in merito alle strade per garantire affidabilità o stabilizzazione dei risultati (De Ketele - Gérard, 2005; Roegiers, 2004).

Un criterio operativo fondamentale è dato dalla valorizzazione di situazioni o compiti complessi (compiti autentici o di realtà, realizzazione di progetti, ma anche compiti complessi di carattere scolastico-disciplinare...), che devono presentare un insieme di caratteristiche strutturali di base (Roegiers, 2003, 2004; Scallon, 2004), quali la possibilità di essere riconosciuti e interpretati dal soggetto come situazioni che presentano sfide o ostacoli, da affrontare secondo strade non predeterminate o replicative, attraverso uno sforzo creativo e strategico, grazie all'attivazione e combinazione di un insieme di apprendimenti che il soggetto ha acquisito in forma stabile e spendibile, anche con la valorizzazione di ri-

sorse contestuali. La verifica della disponibilità degli apprendimenti di base, presupposti della competenza, particolarmente in ambito scolastico, può essere effettuata, oltre che in forma contestualizzata, anche per mezzo di prove semistrutturate e strutturate, per rilevazione della trasferibilità potenziale. La valutazione delle competenze può giovarsi di strumenti specifici, quali il *portfolio*, le rubriche valutative (Pellerey, 2004; Castoldi, 2009), particolarmente adatti all'osservazione e analisi dell'apprendimento secondo una sguardo olistico, processuale e constestuale. La valutazione delle competenze, in generale, richiede un *setting* valutativo che preveda, auspicabilmente, una certa distensione temporale, consentendo così di recuperare, più che una visione «fotografica» dell'apprendimento, una prospettiva «videografica» (Tardif, 2006), maggiormente consona alla natura dell'oggetto; occorre, in generale, predisporre un *setting* sufficientemente «aperto», che offra opportuni spazi di esercizio decisionale e autoriflessivo, che sia, in definitiva, adeguatamente analogico rispetto alla realtà che il soggetto deve dimostrare di saper affrontare con autonomia ed efficacia.

Portfolio e rubriche valutative

Esercitazione 1 [!]

Esercitazione 2 [!]