



Valutazione, che tormento

DARIO NICOLI¹

STUDI e RICERCHE

Da qualche anno c'è stato un cambio di paradigma della valutazione, collegato al mutamento dell'indirizzo delle teorie didattiche, influenzate dal costruttivismo pedagogico, secondo cui la conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva del soggetto. Il cambio di paradigma pedagogico comporta delle sfide che presentano un'influenza decisiva sulla valutazione.

1. Il tormento della valutazione

La valutazione degli allievi è da sempre un'attività impegnativa perché richiede un bagaglio metodologico rilevante, una coerenza con il quadro di riferimento su cui si fonda la normativa e la produzione degli strumenti a disposizione delle scuole e dei CFP, infine un'intesa forte tra i docenti dell'istituzione. È pertanto un tema difficile, gravido di molti significati e altrettante interferenze.

Rimanda continuamente agli scopi dell'azione educativa e, quindi, al progetto poiché rappresenta il punto finale di un cerchio e si sa che, nel cerchio, la fine è anche l'inizio.

Ma costituisce anche un'attività tormentosa perché – come si sa – la valutazione è come una lama a doppio taglio: nel momento in cui si valuta l'allievo, l'insegnante in un certo qual modo espone se stesso sia perché mette in luce i criteri cui fa riferimento, rivelando il “modello” didattico adottato, sia perché valutando i suoi allievi è un po' come se valutasse il proprio lavoro.

Questo tormento aumenta a causa del crescente valore attribuito all'atto valutativo: la comparsa del tema della competenza espone l'istituzione educativa su giudizi circa non solo la *preparazione* dell'allievo, ma anche la sua *padronanza* intesa come capacità di utilizzare ciò che sa per portare a termine compiti e risolvere problemi (Capperucci 2012).

Da qualche anno c'è stato un cambio di paradigma della valutazione, collegato al mutamento dell'indirizzo delle teorie didattiche, influenzate decisa-

¹ Docente Università degli Studi di Brescia.



mente dal costruttivismo pedagogico, secondo il quale la conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva del soggetto; essa è sempre situata in uno specifico e concreto contesto e si realizza tramite la cooperazione tra gli individui posti in gioco. Tale visione rivela l'intento di critica nei confronti di una didattica divenuta "inerte" (Whitehead, A. N. 1992), mentre sul piano propositivo essa ripropone in parte orientamenti cari all'attivismo pedagogico, tra cui l'enfasi sulla costruzione della conoscenza piuttosto che sulla sua riproduzione, la preferenza per il carattere complesso del reale abbandonando le semplificazioni "scolastiche", la contestualizzazione dell'apprendimento centrata su compiti autentici, il lavoro cooperativo e la riflessività. "Si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa" (Wiggins, 1993, 24).

Questo cambio di paradigma ha scombussolato buona parte del sistema educativo italiano, centrato sull'insegnamento piuttosto che sull'apprendimento. In questo passaggio, gli insegnanti hanno creduto di dover mantenere l'atteggiamento di erogatori esclusivi del sapere, quasi come se di fronte a loro vi fossero solo persone non motivate ad apprendere, unicamente ricettive. È molto evocativa di questa visione la seguente frase di J.D. Novak nel suo libro scritto con D.B. Gowin, dal titolo *"Imparando a imparare"* (2005, p. 17): «Gli insegnanti hanno dovuto faticare per prepararsi a raggiungere qualcosa che non funziona, che è gravoso da portare avanti e perciò è costoso: ci si aspettava da loro che producessero apprendimento negli studenti, quando invece l'apprendimento non può che essere prodotto dallo studente stesso». È un altro modo per dire che, senza il contributo diretto, la "voglia" di imparare, degli studenti non vi può essere un apprendimento autentico e duraturo. È questo il punto centrale del discorso costruttivista in pedagogia, indica che il sapere si conquista personalmente e che questo è un cammino pieno di vitalità, non limitato solamente al livello cognitivo dell'intelligenza umana.

Molte delle concezioni su cui si basa questo approccio educativo derivano dal pensiero di Vygotskij, secondo il quale la persona apprende tramite l'interazione sociale con gli altri, appropriandosi mediante il linguaggio di nuovi strumenti cognitivi che gli consentiranno di risolvere in maniera autonoma problemi analoghi a quelli affrontati con gli altri (Vygotskij 1987).

Si delinea in questo modo il legame tra dimensione cognitiva e dimensione sociale: l'apprendimento dei saperi non avviene esclusivamente tramite un lavoro individuale di acquisizione; i processi di costruzione della conoscenza si realizzano nel corso delle interazioni e risultano situati nelle attività proprie di un contesto. È nell'implicazione in quest'ultimo che le persone, entro una dimensione sociale, ne acquisiscono gli strumenti culturali propri.

Si pone qui il superamento delle precedenti concezioni centrate esclusivamente sul lavoro dell'insegnante come trasmettitore di conoscenze formalizzate

entro un percorso sequenziale di acquisizione di informazioni: sono gli allievi che costruiscono le loro conoscenze, attraverso la mediazione di strumenti e segni della cultura, quando essi sono coinvolti in un'interazione che conferisce senso agli strumenti culturali utilizzati, che vengono in tal modo interiorizzati attraverso l'interazione con altri.

2. Le sfide attuali della valutazione

Il cambio di paradigma pedagogico comporta delle sfide che presentano un'influenza decisiva sulla valutazione. Esse sono:

- *Mobilitazione delle risorse personali*: lo scopo della cultura consiste nella sollecitazione dei talenti dell'allievo, affinché li metta in gioco in compiti reali ed adeguati, assumendo un atteggiamento proattivo che consiste nel prendere l'iniziativa al fine di migliorare le circostanze attuali o di crearne delle nuove, provocare lo status quo, invece che adattarsi passivamente. La "messa in azione" a fronte di problemi, piuttosto che l'inerzia, rappresenta la condizione desiderabile dell'attività del conoscere. Ciò perché la conoscenza si attua inevitabilmente in un contesto mutevole, vitale. È quanto già affermava nel 1893 Maurice Blondel, con queste parole illuminanti: «Il problema è inevitabile, l'uomo lo risolve inevitabilmente e la soluzione, giusta o falsa, ma volontaria e insieme necessaria, ognuno la porta nelle sue azioni. Per questo bisogna studiare l'azione il significato stesso del termine e la ricchezza del suo contenuto si dispiegheranno a poco a poco. È bene prospettare all'uomo tutte le esigenze della vita, tutta l'occulta pienezza delle sue opere, perché in lui si consolidi, con la forza di affermare e di credere, il coraggio di agire» (Blondel 1893, p. 10).
- *Imparare ad imparare*: se l'apprendimento consiste nel saper fronteggiare sfide che contemplan l'imprevisto, allora la valutazione comporta la capacità di cogliere non solo il risultato del processo, ma anche il modo in cui lo studente si attiva a fronte dei compiti-problema. Comporta cioè la capacità di cogliere i processi mentali rigorosamente in azione e precisamente i tipi di situazione in cui lo studente evidenzia una certa padronanza; le risorse che mobilita, saperi teorici e metodologici, attitudini, saper-fare e competenze più specifiche; la natura degli schemi di pensiero (schemi motori, schemi di percezione, di valutazione, di anticipazione, di decisione) che permettono la sollecitazione, la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse pertinenti, in situazione complessa e in tempo reale (Novak - Gowin 2005).
- *Imparare a vivere*: se l'accrescimento culturale della persona non si riscontra (unicamente) nella mera ripetizione delle acquisizioni sotto forma di cono-

scenze ed abilità, ma nella sua capacità di affrontare l'imprevisto con uno stile autonomo e responsabile, oltre che critico e coinvolto, allora ciò che sta accadendo non è solo un processo di estensione dei saperi posseduti, ma anche un percorso di elevazione e perfezionamento umano. Al centro della scuola per persone competenti vi sono le virtù, ovvero il "ben vivere" e ciò ci riporta alle migliori tradizioni pedagogiche della storia, come ci attesta Montaigne che a proposito di come il precettore debba porsi di fronte all'allievo, affermava: «non gli chiedi conto soltanto delle parole della sua lezione, ma del senso e della sostanza, e giudichi del profitto che ne avrà tratto non dalle prove della sua memoria, ma da quelle della sua vita» (Montaigne 2005, II, XXVI, p. 198).

Le conseguenze metodologiche di tali sfide consistono nel passaggio da una valutazione "oggettiva" (ovvero basata sostanzialmente su test e sulle tecniche docimologiche di misurazione delle performance dei soggetti testati) ad una "attendibile", ovvero centrata su prove reali ed adeguate, riferite al contesto reale, che attestino la capacità d'azione dell'allievo; nell'apertura dello sguardo del valutatore, il quale deve poter comprendere più elementi (prodotto, processo, linguaggio) e adottare una varietà di strumenti tra di loro integrati (pluralismo metodologico); infine, nell'indispensabile intesa cooperativa tra docenti, perché la valutazione rappresenta un'opera comune e non la somma di voti isolati.

Le competenze, infatti, non sono dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma padronanze in base alle quali la persona è in grado di mobilitare, integrare ed orchestrare tali risorse. Questa mobilitazione è pertinente solo entro una situazione reale (o simulata); ogni situazione costituisce un caso a sé stante, anche se può essere trattata per analogia con altre situazioni già incontrate. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, quelle che permettono di determinare (più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione.

In base a ciò, è incongruo ritenere che la valutazione delle competenze si svolga attraverso la somma algebrica di voti conseguenti a verifiche aventi per oggetto conoscenze ed abilità, attuate in modo inerte ovvero slegate da un compito-problema contestualizzato, perché questo modo di procedere non permette di esprimere un giudizio sulla capacità della persona di mobilitare le risorse a disposizione a fronte di compiti-problema reali, fattore che costituisce il cuore di una valutazione attendibile. È quindi indispensabile che la valutazione segua una didattica per competenze; questa è svolta tramite unità di apprendimento, caratterizzate dall'insieme di occasioni che consentono allo studente di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che

conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione attendibile.

Tale approccio necessita di un quadro di dimensioni che possono essere riferite:

- a. allo schema *cognitivo* (collegare situazioni, fatti, impostare la risoluzione di problemi, creare collegamenti, eseguire confronti, sintetizzare...);
- b. allo schema *operativo* (applicazione di regole grammaticali, di sequenze di operazioni...);
- c. allo schema *affettivo e relazionale* (esprimere motivazione, curiosità, empatia...);
- d. allo schema *sociale* (comunicare, lavorare in modo cooperativo, assumere responsabilità...);
- e. allo schema della *metacognizione* (riflettere e trasferire).

È rilevante in questo tema il riferimento ad EQF – il sistema europeo di classificazione delle competenze – perché illustra in modo univoco i risultati dell'apprendimento, pone al centro dell'apprendimento le competenze, propone una relazione “attiva” tra competenze, abilità e conoscenze, valorizza allo stesso tempo i risultati di apprendimento formali, non formali ed informali. Un tale sistema richiede l'adozione di un modello rigoroso e fondato di valutazione, convalida il riconoscimento dei risultati di apprendimento delle competenze e dei saperi, in modo da porre in luce le evidenze della competenza ed i relativi livelli di padronanza da parte della persona che ne è titolare.

Sulla base di quanto detto, si può delineare nel modo seguente il processo di valutazione, distinto in quattro fasi: previa, formativa, finale o accertativa, infine attestativa e certificativa (*vedi schema pag. seguente*).

La *valutazione finale* avviene tramite prove pluri-competenze (sempre sulla base delle rubriche di riferimento) collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio) e consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.

La prova di valutazione finale, o “prova esperta” concorre, assieme alle attività di valutazione di tipo formativo che si svolgono al termine di ogni UdA, di rilevare il patrimonio di saperi e competenze – articolati in abilità, capacità e conoscenze – di una persona, utilizzando una metodologia che permetta di giungere a risultati certi e validi.

L'utilizzo della prova di valutazione finale (prova esperta) richiede necessariamente che l'attività di apprendimento venga svolta secondo la metodologia delle Unità di apprendimento, centrate su compiti e prodotti. Infatti, l'insegnamento non è inteso, nel contesto dell'approccio per competenze, come una “successione di lezioni”, ma come organizzazione e animazione di situazioni di

apprendimento orientate ad attivare la varietà delle dimensioni dell'intelligenza indicate: affettivo-relazionale-motivazionale, pratica, cognitiva, riflessivo-metacognitiva e del problem solving, tutte in un *continuum* dinamico tra loro.

Fasi	Azioni
Previa	Per ogni competenza, meglio se aggregata per area omogenea (utilizzando le 8 competenze chiave di cittadinanza europea), occorre svolgere un'istruttoria (tramite una Rubrica della competenza) finalizzata ad individuare: - le evidenze sotto forma di compiti-problema e saperi essenziali connessi, - le dimensioni da valutare, - i criteri e gli strumenti di valutazione, - i livelli di padronanza.
Formativa	Ogni azione didattica che sollecita la padronanza nello studente (sia quelle più piccole a carattere disciplinare e di area formativa sia quelle più ampie interdisciplinari o collocate oltre le discipline) viene valutata tramite una griglia unitaria che permetta l'analisi: - dei prodotti intesi in senso proprio (un elaborato, un complessivo tecnologico, un evento...), - dei comportamenti e dei processi posti in atto, - del linguaggio e della padronanza delle teorie sottese. La progressione dello studente nel cammino del "diventare competente" viene documentata tramite e l'attestazione delle attività svolte e dei punteggi ottenuti. Questo modo di procedere consente di suggerire al consiglio di classe gli opportuni interventi di recupero e di sviluppo degli apprendimenti.
Finale o accertativa	La valutazione finale avviene tramite prove pluri-competenze collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio); tramite essa si rilevano in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.
Attestativa e certificativa	L'attestazione delle competenze rappresenta la "fotografia" della situazione dello studente, effettuata ad ogni conclusione di una tappa rilevante del percorso (biennio, triennio e quinquennio) ed in ogni caso quando il titolare lo richiede (obbligo di istruzione, passaggi). La certificazione rappresenta il momento formale in cui il dirigente ed il presidente della commissione valutativa dichiarano che lo studente ha raggiunto il livello di padronanza previsto per poter ottenere il titolo corrispondente.

3. Un esempio di modello di valutazione pluralistico

Al fine di fornire uno spunto operativo alla riflessione, si propone uno schema di valutazione che possiamo definire pluralistico.

La valutazione si riferisce ad aggregati di competenze (ad esempio: lingua italiana) di cui si esplicitano i saperi fondanti forniti dalle diverse discipline coinvolte.

Successivamente, va istruita la raccolta delle evidenze realizzate dalla persona valutata, tramite le quali si attesta la sua padronanza; è qui che si coglie la rilevanza del principio del pluralismo metodologico, poiché ci si riferisce a quattro tipologie di oggetti: le verifiche delle conoscenze/abilità, le attività svolte nei laboratori interni (non solo quelli canonici, perché ogni disciplina

può volgersi in laboratorio) sotto forma di unità di apprendimento, le attività svolte nei laboratori esterni, specie quelle realizzate nell'ambito dell'alternanza formazione-lavoro, infine, le prove esperte di cui abbiamo parlato.

Macro competenze e saperi fondanti	Evidenze				Algoritmo dei pesi	Giudizio di padronanza (negativo, parziale, basilare, intermedio, elevato)
	Verifiche	Laboratori interni	Attività esterne	Prove esperte		
					30, 30, 20, 20	

Il peso delle diverse componenti va definito in base ad un algoritmo (nella scheda è indicato un esempio) che riflette la pertinenza delle diverse tipologie di oggetti da valutare e la loro rilevanza in rapporto ai traguardi formativi mirati.

PARZIALE	BASILARE	INTERMEDIO	ELEVATO
L'allievo mostra difficoltà nel comprendere appieno il compito, procede in modo selettivo svolgendo solo talune attività di cui si sente sicuro, utilizza un linguaggio incompleto preferendo descrivere le cose fatte piuttosto che cogliere il senso dell'azione, manca della consapevolezza di insieme.	L'allievo comprende gli elementi essenziali del compito, procede con prudenza svolgendo le attività necessarie, utilizza un linguaggio adeguato a descrivere le attività ed i loro principali significati, coglie gli aspetti essenziali del senso dell'azione.	L'allievo comprende appieno il compito assegnato, procede con sicurezza svolgendo tutte le attività necessarie, utilizza un linguaggio appropriato e ricco in grado di cogliere tutti gli elementi in gioco, palesi e latenti, presenta una piena consapevolezza del senso dell'azione.	L'allievo, oltre a presentare le caratteristiche del grado "adeguato", evidenzia un valore aggiunto costituito da uno o più dei seguenti aspetti: vivacità di interessi e di apporti, prontezza nel fronteggiare compiti e problemi, ricchezza delle informazioni raccolte e del linguaggio utilizzato, elaborazione di idee e proposte innovative, assunzione di responsabilità ulteriori.

Il giudizio di padronanza è espresso in base ad una scala qualitativa definita secondo gli stili di implicazione della persona nelle attività proposte. In merito, si propone una griglia che specifica le caratteristiche dei diversi gradi

di padronanza, sulla base di una rubrica olistica, ovvero valida per ogni tipologia di competenza.

I gradi di padronanza in realtà sono 5, e comprendono anche quello pienamente negativo o assente, per il quale, per ovvie ragioni, non risulta necessario specificare le caratteristiche.

4. Il potere di chi elabora le prove: il Sistema nazionale di valutazione

In un contesto di costruttivismo pedagogico, ovvero di autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, va chiarito che il potere valutativo si concentra in gran parte in chi ha il compito di formulare le prove, perché può influenzare anche in modo rilevante l'approccio didattico dell'istituzione. Infatti, gli insegnanti cercheranno di costruire il proprio curriculum adottando il modello pedagogico implicito dell'estensore delle prove. È anche possibile che questo atteggiamento giunga all'estremo di sviluppare un cammino formativo in cui prevale l'intento di insegnare a superare le prove, ciò che gli inglesi chiamano *teaching to the test* e che rappresenta una torsione negativa del processo di insegnamento/apprendimento. Gli oppositori di questa pratica sostengono che costringe gli insegnanti a limitare il curriculum ad una selezione definita di conoscenze o competenze, al fine di aumentare il rendimento degli studenti di fronte alle prove che verranno fornite. Questo produce una concentrazione eccessiva sulla ripetizione di semplici abilità isolate e limita la capacità del docente di concentrarsi su una comprensione olistica della materia (Bond 2004).

È qui che si inserisce il ruolo dei nuovi organismi che effettuano valutazione nel contesto educativo: in particolare OCSE-Pisa e Invalsi. Ma, mentre OCSE-Pisa non presenta un intento di valutazione degli apprendimenti, bensì di monitoraggio del sistema educativo tramite un sistema di comparazioni per aggregazioni, teso ad identificare i livelli di performance ma, soprattutto, le variazioni nei contesti nazionali, negli ambiti di cui si compone il sistema, nei territori e nelle singole istituzioni, Invalsi, pur partendo da una prospettiva simile, ha acquisito nel tempo una valenza anche valutativa in senso stretto, influenzando direttamente sui punteggi finali degli allievi.

Correttamente, infatti, nelle Linee guida per l'autovalutazione VALES approvate nel marzo di quest'anno, afferma che: «per valutare le competenze acquisite dagli alunni, il ricorso alle rilevazioni Invalsi è particolarmente utile perché consente di comparare il dato della propria scuola con quello di altre scuole» (p. 3). Aggiungendo che: «è importante considerare l'evoluzione dei ri-

sultati degli studenti nel tempo, più che il livello degli stessi. Si tratta di riflettere sul “valore aggiunto” offerto dalla scuola. A tale scopo, è importante poter confrontare i risultati a parità di altre condizioni. Nella valutazione degli esiti, inoltre, non basta guardare ai risultati medi degli studenti, in quanto la scuola dovrebbe prendersi cura di tutti e di ciascuno. Occorre considerare quanto si riesca ad assicurare agli studenti uguali *chance* di accesso a un’istruzione di qualità, a prescindere dalla loro estrazione socio-economica, dal genere o dalla nazionalità di provenienza, e quanto si riesca a prevenire casi di studenti che rimangono “troppo indietro”. Sempre in relazione agli esiti, si indica come rilevante: «considerare la riuscita degli studenti al termine del percorso di studio, nei percorsi formativi successivi e nel mondo del lavoro. La riuscita lavorativa è particolarmente rilevante per gli istituti tecnici e per i percorsi d’istruzione e formazione professionale» (p. 4).

Il regolamento relativo all’istituzione e la disciplina del Sistema Nazionale di Valutazione (S.N.V.) in materia di istruzione e formazione, per le scuole del sistema pubblico nazionale di istruzione e le istituzioni formative accreditate dalle Regioni è stato approvato dal Governo l’8 marzo 2013. Ciò consente di rispondere anche agli impegni assunti nel 2011 dall’Italia con l’Unione Europea, in vista della programmazione dei fondi strutturali 2014/2020. Rispetto al testo iniziale sono state recepite, in larga misura, le osservazioni e proposte contenute nei pareri del Consiglio nazionale della Pubblica istruzione, della Conferenza unificata, del Consiglio di Stato e della VII Commissione del Senato.

Il S.N.V. si basa essenzialmente sull’attività dell’Invalsi (Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e formazione), che ne assume il coordinamento funzionale; sulla collaborazione dell’Indire (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa), che può aiutare le scuole nei piani di miglioramento; sulla presenza di un contingente di Ispettori con il compito di guidare i nuclei di valutazione esterna.

Ogni singola scuola costruirà il proprio rapporto di autovalutazione secondo un quadro di riferimento comune e con i dati messi a disposizione dal sistema informativo del MIUR (Scuola in chiaro), dall’Invalsi e dalle stesse istituzioni scolastiche. Il percorso si concluderà con la predisposizione di un piano di miglioramento e la rendicontazione pubblica dei risultati. Previste anche le visite dei nuclei esterni di valutazione. Sono oltre 1.300 le istituzioni scolastiche che stanno già seguendo in via sperimentale questo percorso. Le istituzioni formative accreditate dalle Regioni verranno valutate secondo priorità e modalità stabilite in sede di Conferenza Unificata.

Il procedimento di valutazione è strutturato secondo quattro fasi essenziali:

1. l’autovalutazione delle istituzioni scolastiche, che si svolge sulla base di un fascicolo elettronico di dati messi a disposizione dalle banche dati del si-

stema informativo del Ministero dell'istruzione ("Scuola in chiaro"), dell'Invalsi e delle stesse istituzioni scolastiche, che si conclude con la stesura di un rapporto di autovalutazione da parte di ciascuna scuola, secondo un format elettronico preparato dall'Invalsi e con la predisposizione di un piano di miglioramento.

2. La valutazione esterna da parte di nuclei coordinati da un dirigente tecnico sulla base di protocolli, indicatori e programmi definiti dall'Invalsi, con la conseguente ridefinizione dei piani di miglioramento da parte delle istituzioni scolastiche.
3. Le azioni di miglioramento con l'eventuale sostegno dell'Indire, o di Università, enti, associazioni scelti dalle scuole stesse.
4. La rendicontazione pubblica dei risultati del processo, secondo una logica di trasparenza, di condivisione e di miglioramento del servizio scolastico con la comunità di appartenenza.

Questo disegno valutativo si svolge sulla base della seguente mappa logica dei fattori in gioco, definita "cornice di riferimento", che colloca tali fattori lungo la linea che si dispiega tra gli impatti ed i vincoli/opportunità:



Emerge la centralità degli esiti formativi ed educativi, influenzati direttamente dalle pratiche educative e didattiche oltre che dall'ambiente organizzativo, financo al contesto ed alle risorse disponibili. Questo impianto è

condivisibile, perché enfatizza il ruolo delle istituzioni come comunità culturali in grado di esercitare un ruolo rilevante al fine di ottenere esiti soddisfacenti.

Ma rimane il dubbio che spetti al Sistema Nazionale di Valutazione presidiare – oppure sostenere, a seconda dei toni del discorso – l'intera opera valutativa delle scuole e dei CFP. In altri termini, occorre stabilire quali siano le attribuzioni ed i limiti, delle tre funzioni in gioco:

1. la valutazione *interna* alle istituzioni che si muove nel solco dell'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca e che comprende, oltre alla valutazione formativa ed in parte finale, anche l'autovalutazione dell'istituto ed i processi di miglioramento da attuare nel corso del tempo;
2. la valutazione *esterna finalizzata al monitoraggio* del sistema educativo, che si appoggia a batterie di quesiti centrati sui saperi portanti (specie quelli linguistici e scientifico-matematici);
3. la valutazione *esterna finalizzata al giudizio* finale degli allievi, di cui assume un peso significativo.

È in corso in Italia una sovrapposizione su Invalsi della seconda e della terza funzione; ciò non può che provocare una tensione presso docenti e studenti e forse anche una torsione del ruolo dello stesso Invalsi il cui ambito di intervento era inizialmente limitato alla seconda funzione.

Questa osservazione di fondo ci aiuta a riflettere sui punti di forza e sugli aspetti critici del Sistema Nazionale di Valutazione di cui sono stati approvati i primi atti. Circa gli aspetti positivi:

- è indubbiamente da apprezzare la stessa decisione di dare avvio al percorso di autovalutazione in tutte le scuole con lo strumento del rapporto annuale e con la possibilità di utilizzare in autonomia le competenze a questo necessarie, senza essere vincolati al rapporto esclusivo con l'Indire. Ciò riconosce e sostiene il ruolo della specifica istituzione – scuola o CFP – nel delineare il proprio profilo, nel governare i processi di progettazione, didattica e valutazione, avendo come riferimento i fattori chiave della qualità educativa e formativa.
- Nel contempo, va apprezzata l'esclusione dell'utilizzo della valutazione esterna degli apprendimenti al fine della creazione di classifiche di merito e, quindi, l'affermazione del ruolo primario delle scuole stesse nella gestione dei propri processi di qualificazione, a partire dall'utilizzo delle informazioni necessarie al proprio miglioramento didattico e organizzativo.
- Infine, merita un cenno di apprezzamento la decisione di dare vita ad un sistema ispettivo finalizzato alla valutazione, traendo esempio da ciò che di positivo sta accadendo negli altri Paesi (si veda la Francia) e che potrà for-

nire un importante contributo all'aumento dei livelli di qualità del nostro sistema se saprà mettersi a servizio del miglioramento qualitativo delle scuole e dei CFP.

Circa gli aspetti critici:

- rimane inspiegabilmente vuota la casella della valutazione dei docenti (assieme al personale non docente), ovvero il fattore primario della buona qualità della scuola e dei CFP. Su questo punto si sono sprecati studi e comparazioni, da cui emerge che il nostro è l'unico Paese comunitario che non attua una valutazione del personale. Si conoscono le cause giuridiche e sindacali di questa grave lacuna, ma va registrata anche in questo passaggio la forza dell'inerzia di settori del sistema che, pur non avendo il coraggio di porre in chiaro le loro presunte ragioni, possiedono però il potere di influenzare fortemente le decisioni (e non decisioni) finali.
- Risulta ancora non chiaro il profilo giuridico e funzionale dell'Invalsi che rimane tuttora un ente dipendente dall'Amministrazione centrale, che gli attribuisce pertanto una "autonomia vigilata", condizionata dagli indirizzi politici del momento; nel contempo si delinea un sistema ispettivo la cui indipendenza risulta già fortemente compromessa sin dalla sua costituzione e la cui cultura e dimensione organizzativa devono essere ancora definite a partire dagli aspetti basilari dei compiti, delle modalità di esercizio, del rapporto con le strutture decentrate del Ministero.
- Permane, come abbiamo visto, la sovrapposizione delle due funzioni su Invalsi: l'una di monitoraggio e l'altra di intervento diretto nella valutazione degli apprendimenti, in qualità di soggetto titolare di una quota significativa dei punteggi finali. Questo elemento può contribuire a creare una tensione permanente nel sistema, che si esplicita in alcuni contesti nella pratica del "suggerimento" da parte degli insegnanti delle risposte corrette ai propri studenti.

Più in generale, si può affermare che l'impianto emergente dalle nuove disposizioni normative predilige la creazione di una "tecnostruttura" di supporto alle scuole ed ai CFP, piuttosto che fornire un sostegno diretto a queste istituzioni, affinché si possano dotare di una propria cultura della qualità e della valutazione, premiando coloro che operano in senso positivo inteso come capacità di reagire ai momenti critici e perseguire un effettivo miglioramento. Il sistema di valutazione rappresenta un passo importante, ma occorre da un lato una riqualificazione della spesa per l'istruzione e la formazione, oltre ad un quadro di nuovi investimenti affinché il sistema educativo sia davvero uno dei fondamenti della ripresa del nostro Paese.



Bibliografia

- ARENDT H., *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1999.
- BLONDEL M., *L'azione*, La Scuola, Brescia, 1970.
- BOND L., *Teaching to the Test*, Carnegie Foundation, Stanford, 2004.
- BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- CALVANI A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Carocci, Roma, 2011.
- CAPPERUCCI D., *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano, 2012.
- CASTOLDI M., *Valutare a scuola*, Carocci, Milano, 2012.
- DEWEY J., *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano, 2004.
- MAZZEO R., *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento, 2005.
- MONTAIGNE M., *Saggi*, 2 voll., Adelphi, Milano, 2005.
- NICOLI D., *Una scuola per persone competenti*, in SCHIAVONE N. (cur.), *Orientamento e mondo del lavoro*, Carocci, Milano, 2012, pp. 77-97.
- NOVAK J.D. - GOWIN D.B., *Imparando a imparare*, Sei, Torino, 2005.
- PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2003.
- SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma, 2002.
- WALD P. - CASTLEBERRY M., *Insegnanti che apprendono. Costruire una comunità professionale che apprende*, LAS, Roma, 2010.
- TRINCHERO R., *Costruire, valutare, certificare competenze*, Angeli, Milano, 2012.
- VYGOTSKIJ L.S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1987.
- WHITEHEAD A.N., *Il fine dell'educazione e altri saggi*, Nuova Italia, Firenze, 1992.
- WIGGINS G., *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, CA: Jossey-Bass, San Francisco, 1993.



