

LA VALUTAZIONE COME VOLANO DELLA CRESCITA FORMATIVA

L'eccessiva variabilità del prodotto culturale scolastico tra aree geografiche, tra centro e periferia dei grandi agglomerati urbani e persino tra gli allievi di un medesimo istituto, e di una stessa classe, permane ancora oggi, in Italia, come una delle costanti del sistema, anche a causa della mancata valorizzazione dell'autonomia, ma soprattutto di procedure valutative efficaci.

Quasi tutte le indagini sui risultati formativi della scuola italiana dagli anni Settanta in poi, compresa l'ultima rilevazione PISA del 2006, hanno fatto registrare tale esito, evidenziando così la perpetuazione di forme di iniquità inaccettabili per un Paese moderno e democratico, perché dovute non al demerito o alla casualità delle dotazioni individuali, bensì alla casualità del luogo di nascita e della scuola frequentata.

I fattori di novità introdotti con le nuove *Indicazioni* e la ristrutturazione dell'INVALSI possono ben costituire alcuni dei più importanti strumenti per far tendere la scuola alla promozione, nel più breve tempo, del pieno successo formativo di ciascuno e di tutti gli allievi di ognuna e di tutte le unità scolastiche del Paese. È con la messa in pratica di queste novità e di alcune nuove funzioni assegnate all'Invalsi – in primis l'offerta tempestiva di informazioni sugli esiti delle rilevazioni dell'apprendimento ai diversi livelli scolastici – che può aver luogo la messa in atto di quel delicato, ma decisivo processo di valorizzazione delle diversità inter e intraindividuali; inter e intrascolastiche nonché inter e intraterritoriali per promuovere in tutti i fruitori della formazione una più elevata base conoscitiva in grado di dar luogo a una differenziazione non più legata, appunto, alla casualità del luogo di nascita e della scuola frequentata, bensì al potenziamento di interessi, attitudini e talenti, perciò non solo più equa sul piano sociale, ma anche in grado di valorizzare le specificità individuali e le eccellenze territoriali.

Per paradossale che possa apparire, un serio investimento culturale e lavorativo per il futuro delle nuove generazioni e del Paese è, dunque, anche quello che punta alla qualificazione dei processi di istruzione e formazione della nostra scuola: si direbbe che anche da essa, e non poco, dipende il raggiungimento o meno di quella massa culturale critica della popolazione italiana, che in tutti i Paesi del mondo si correla col numero di brevetti, con l'esportazione di alta tec-

INTERVENTI

di
**Gaetano
Domenici**
Università
degli Studi
di «Roma Tre»

**Un serio
investimento
culturale
e lavorativo
per il futuro
delle nuove
generazioni
è anche quello
che punta alla
qualificazione
dei processi
di istruzione
e formazione
della nostra
scuola**

nologia e in definitiva con il benessere economico e sociale, e, per molti versi, con la robustezza del tessuto democratico. In questo quadro, *la valutazione* – come vedremo – in quanto strumento insostituibile di produzione di informazioni capaci di rendere sempre alta la corrispondenza tra caratteristiche della proposta educativa, esigenze individuali e di contesto, peculiarità dei «materiali e delle esperienze» di formazione e finalità sociali dell'istruzione può ben considerarsi infatti – se praticata con rigore, consapevolezza e buon senso – *un volano per lo sviluppo della formazione delle nuove generazioni e del Paese*.

1 • IL VALORE DELLA VALUTAZIONE NEI E DEI PROCESSI FORMATIVI

Nel loro complesso tecnico-procedurale, le soluzioni date ai problemi della valutazione *del e nel* sistema di istruzione e formazione, possono considerarsi come un vero e proprio costrutto politico-educativo, oltre che teorico-culturale.

Gli strumenti impiegati per la verifica o misurazione del valore assunto da una o più variabili del processo di insegnamento-apprendimento; le procedure seguite per la rilevazione e il trattamento dei dati valutativi; i processi attivati per la costruzione e la comunicazione del giudizio e, soprattutto, le finalità delle verifiche e delle valutazioni, sono tutti elementi che complessivamente rappresentano un sistema teorico-pratico che, oltre a derivare dall'evoluzione della ricerca di settore, costituisce nella sua più estrema e positiva materialità, il concetto di formazione dell'uomo, proprio di chi impiega quel sistema, talvolta persino oltre le sue stesse intenzioni manifeste.

In effetti, valutare significa, in fondo, porre in atto un processo di attribuzione di «valore» a fatti, eventi e simili, per poterli promuovere o inibire in relazione alle più importanti ragioni per cui si compie l'operazione, ma soprattutto in rapporto agli «scopi» che chi valuta vuole perseguire.

La valutazione acquisisce così un valore simbolico in grado di orientare l'azione dei più, qualificandola assai spesso ben oltre le condizioni e i vincoli normativi.

Non è per caso che anche dalle scelte tecnico-procedurali emerga il sistema di riferimento e di classificazione della qualità degli eventi e/o degli oggetti da valutare. Basti pensare ad alcune delle soluzioni proposte fino a qualche anno fa in Italia per far fronte ai tanti problemi educativi delle società complesse: si trattava di soluzioni palesemente contraddittorie rispetto alle ragioni addotte per giustificarle e ai bisogni cui dichiaravano di connettersi, rivelando non di rado ben altri principi ispiratori e il perseguimento di altre finalità.

Un solo esempio: il Portfolio che, proposto come strumento di registrazione dei dati valutativi per far meglio conoscere l'allievo al fine di facilitarne la personalizzazione del percorso educativo, da ipotizzabile e proclamato mezzo indispensabile per memorizzare i dati valutativi si è invece rivelato un «apparato» di «fissazione delle caratteristiche scolastiche originarie degli studenti in grado di generare, esso, sì, con *l'effetto di alone*, veri e propri «mostri educativi»!

*La valutazione
può ben
considerarsi
un volano
per lo sviluppo
della
formazione
delle nuove
generazioni
e del Paese*

Il suo uso postulava, per un verso una scarsa modificabilità di alcune caratteristiche umane e l'impossibilità della scuola di poter «condurre» se non tutti almeno molti a padroneggiare competenze scolastiche ritenute di base nelle società complesse di oggi; per altri versi democratica, equa e giusta una scuola articolata a immagine e somiglianza della stratificazione sociale del Paese. È in forza della supposta costanza dei giudizi valutativi e orientativi riportati nel Portfolio che – una volta abolito l'obbligo scolastico – appariva del tutto «naturale» canalizzare precocemente i percorsi educativi degli allievi, facendo così corrispondere alla provenienza sociale degli studenti, una «scuola su misura» (sic!), cioè, come si diceva, demagogicamente, «personalizzata»!

Se si ritiene ancora che la storia possa gettar luce sulle scelte dell'oggi, occorre allora ricordare che i disegni politici conservatori di formazione delle nuove generazioni hanno sempre concepito l'articolazione del sistema educativo scolastico come rispecchiamento statico della struttura sociale!

2 • QUANDO LA VALUTAZIONE DIVENTA RISORSA

La valutazione, che rappresenta o dovrebbe rappresentare sempre l'esito di una attenta ponderazione dei dati quantitativi – comprese le misurazioni – e di quelli qualitativi assunti con gli strumenti più disparati, ma affidabili e coerenti, o che comunque sono a disposizione di chi la compie, presuppone e comporta l'espressione di un giudizio che produce effetti di grande rilievo sulle azioni che a essa seguono.

Viene invece impiegata, purtroppo, quasi esclusivamente per sancire l'esito dell'apprendimento dopo un tempo relativamente lungo di lavoro scolastico, quando ormai sulla base delle informazioni che comunque veicola risulta poco efficace rimontare lacune, e persino regolare le condotte per rafforzare o cambiare le scelte compiute. In tal modo si finisce con il separare *attività di insegnamento e apprendimento* da una parte, e *misurazione, verifica, monitoraggio e controllo* dall'altra, annullando in un sol colpo quella loro reciproca stretta connessione, da cui peraltro dipendono la qualità dei processi e dei risultati formativi, ovvero gli esiti dell'impegno soprattutto di allievi e docenti.

Non di rado la valutazione viene vissuta da molti insegnanti come una sorta di orpello, una necessità burocratico-fiscale che altererebbe il ritmo di insegnamento e di apprendimento; dagli allievi, come un sistema di attribuzione di premi e punizioni, fondato più sulla base di simpatie/antipatie dei docenti o, nel migliore dei casi, della fortuna, piuttosto che su di una improbabile oggettività del riconoscimento di meriti e demeriti individuali.

La valutazione può non solo ergersi a sistema di promozione fattuale dell'equità, e quindi di alta formazione civile e democratica degli allievi, ma può persino diventare – come si è accennato – un volano della formazione, una vera e propria risorsa aggiuntiva quando venga impiegata invece come *stru-*

La valutazione presuppone e comporta l'espressione di un giudizio che produce effetti di grande rilievo sulle azioni che a essa seguono

mento principe per assumere il massimo di informazioni significative affidabili sugli elementi dei problemi formativi che strategicamente e tatticamente, ai differenti livelli di responsabilità e articolazione dell'intero sistema si affrontano al fine di ridurre l'ambiguità interpretativa. È infatti tale riduzione che può favorire la *identificazione delle ipotesi risolutive* e perciò le *decisioni più appropriate per rendere qualitativamente alta la proposta di formazione*. L'adeguatezza dell'offerta formativa ai singoli, ma anche e contemporaneamente alle caratteristiche del materiale e del contesto di apprendimento, nonché agli esiti cui si mira con l'azione educativa, rappresenta uno degli elementi costitutivi più importanti di ciò che può ragionevolmente definirsi alta qualità.

È allora utile considerare alcuni dei possibili fattori di arricchimento dei contesti educativi formali che possono *far diventare procedure ed esiti della valutazione in ambito formativo, non solo scolastico, vere e proprie risorse aggiuntive* almeno rispetto a quelle di cui diffusamente o ordinariamente si dispone. Risorse strategiche e tattiche delle quali potrebbero finalmente disporre tanto i principali attori dei processi di insegnamento-apprendimento – *in primis* docenti, allievi e genitori – quanto i decisori politici e il pubblico direttamente o indirettamente interessato ai problemi educativi.

Affinché ciò sia possibile vi è una condizione necessaria anche se non sufficiente: la creazione di una rete entro cui far scorrere in tutte le direzioni provviste di senso, *flussi di informazioni e dati valutativi affidabili*, ritenuti utili per la messa in atto di processi di decisione a tutti i livelli di intervento (compreso, come vedremo, quello che deve coinvolgere ogni allievo per renderlo progressivamente consapevole delle proprie strategie cognitive e affettive). Una messa in atto di *macro e microdecisioni* che abbiano, sì, alta probabilità di successo, ma che siano anche *pertinenti, efficaci* e, se possibile, *efficienti* (cioè, rispettivamente, adeguate al contesto, coerenti con gli scopi perseguiti e in grado di produrre l'effetto desiderato).

Si tratta, in altri termini, di garantire le condizioni per una regolazione continua delle scelte tanto didattico-culturali nella pratica formativa e nella pratica dell'autonomia scolastica quotidiana (decisioni che corrispondono alle dimensioni *meso* e *micro* del *sistema*, la singola unità scolastica e i gruppi-classe), quanto di quelle indispensabili per la regolazione dell'intero *macrosistema*. In questo caso, attraverso l'offerta di dati indispensabili per la valutazione delle politiche educative di chi governa, da parte dell'opinione pubblica, e, a chi governa, appunto, per la strutturazione di decisioni che tengano conto della realtà scolastico-formativa, ovvero della voce di docenti e dirigenti e non solo delle lobby che hanno maggiore potere nel momento delle macrodecisioni.

Allo stato attuale molti dei dati e delle informazioni disponibili (rilevazioni dei Progetti pilota 1, 2, ecc.), risultano invece così poco validi e attendibili da non permettere opzioni di successo né nella pratica educativa quotidiana né nel campo delle scelte politiche proiettabili verso il futuro.

Vi è una condizione necessaria anche se non sufficiente: la creazione di una rete entro cui far scorrere in tutte le direzioni provviste di senso flussi di informazioni e dati valutativi affidabili

3 • SPECIFICITÀ DELLE NUOVE INDICAZIONI

Per comprendere appieno le soluzioni delle delicate e complesse questioni valutative *nella e della scuola* dai tre ai quattordici anni proposte dalle nuove *Indicazioni* è necessario, preliminarmente, riprendere alcune delle «idee forti» che sono state poste a fondamento della stesura del testo: l'individuo, costituzionalmente inteso come persona, e il processo della sua «umanizzazione», nel nuovo contesto storico, economico-sociale, politico e culturale, soprattutto attraverso la formazione scolastica che contribuisce a renderlo cittadino consapevole, critico e attivo; la diversità inter e intraindividuale, interpretabile come ricchezza solo se intenzionalmente sottratta alle concezioni e condizioni «cultural-primitive» che considerano la differenza come disuguaglianza; l'interpretazione della libertà e dell'equità come elementi tra loro indissolubilmente connessi, così che la pratica di ciascuna non possa che rappresentare la condizione per la messa in atto dell'altra e viceversa, quale garanzia del rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno; il conseguente rilievo, quindi, della funzione pubblica e sociale della scuola per perseguire e raggiungere finalità formative generali quali: l'apprendimento e la padronanza dei saperi e dei linguaggi culturali di base; il possesso di strumenti di pensiero necessari per apprendere autonomamente, per accedere, selezionare e vagliare criticamente le informazioni; il possesso e l'elaborazione di metodi e categorie che orientino gli itinerari formativi personali e i loro percorsi interni; la promozione dell'autonomia del pensiero. Il tutto facendo in modo che la proposta di formazione favorisca di fatto la costruzione dei saperi necessari, a partire dai bisogni formativi.

Nelle *Indicazioni* la delineazione di *Quale cittadino per Quale società* è netta anche se aperta. Forse, per maggior completezza del quadro di riferimento, al termine del biennio di prova converrà aggiungere la parola Società, e il conseguente riferimento pratico e concettuale, ai tre termini – Cultura, Scuola, Persona – che danno il titolo al primo dei due capitoli introduttivi del documento. Pertanto, gli elementi di novità rispetto al più immediato passato, e quelli di continuità rispetto alla più accreditata tradizione educativa e culturale italiana rimandano, in estrema sintesi: a) al recupero, in un quadro di vincoli nazionali, dell'Autonomia scolastica intesa come strumento oggi insostituibile per l'individualizzazione didattica e l'innalzamento della qualità dell'istruzione; b) alla ri-valorizzazione della libertà di insegnamento dei docenti e al riconoscimento della specificità della formazione scolastica, quindi del docente come professionista ad alto contenuto di competenze specialistiche; c) alla ricomposizione dei rapporti tra i diversi saperi e tra le differenti discipline, nonché alla riduzione delle loro aree di contenuto, compresi gli obiettivi di apprendimento, per contrastare l'enciclopedismo dei «programmi» e l'atomizzazione curricolare che generano superficialità «conoscitive», incapacità di andare in profondità, di ac-

Nelle
Indicazioni
la delineazione
di *Quale*
cittadino per
Quale società
è netta anche
se aperta

quisire metodologie di analisi dei problemi, di sottoporre a verifiche procedurali ipotesi e strategie adottate come tentativi di risoluzione; d) alla valorizzazione della continuità educativa attraverso la ricomposizione dei diversi segmenti curriculari in un unico curriculum verticale, dai tre ai quattordici anni, che dovrà saldarsi con quello del biennio relativo all'obbligo d'istruzione; e) alla promozione delle condizioni normative e fattuali per far connettere i processi attuativi di ciascuna delle scelte indicate sopra, con procedure e funzioni valutative specifiche a livello di macro, meso e microsistema scolastico, condizioni indispensabili per la strutturazione di decisioni affidabili e consapevoli a tutti i livelli di responsabilità; f) alla considerazione dell'istruzione di base e, quindi anche dell'obbligo, come mezzo, ancora insostituibile, di garanzia della promozione in ognuno di quei saperi e di quelle competenze senza le quali non può esservi cittadinanza attiva e critica, né possono crearsi le condizioni per combattere le nuove disuguaglianze.

4 • LA VALUTAZIONE NELLE E CON LE NUOVE INDICAZIONI

Quali che siano le teorie e le procedure metodologiche di insegnamento e di apprendimento privilegiate dai docenti per questa o quella tipologia di attività o di situazione, il processo valutativo svolge in qualche modo, come si è prima accennato, la *funzione di vero e proprio attivatore delle azioni da intraprendere, di regolatore di quelle avviate, di bilancio critico di quelle condotte a termine.*

Precedendo, accompagnando e seguendo i più importanti processi formativi, l'attività valutativa rappresenta, infatti, una sorta di «sistema nervoso» del sistema educativo nel suo complesso, e delle sue diverse articolazioni. *Gli esiti conoscitivi cui si perviene con il suo progressivo svolgimento orientano infatti l'agire dei docenti e degli allievi*, indirizzandolo verso le direzioni e i traguardi desiderati. In effetti, se valutare significa anche se non soprattutto attribuire valore a fatti, dati, procedure, eventi educativi o a talune loro qualità in relazione agli scopi volta a volta perseguiti, è attraverso la valutazione che i principali protagonisti dei processi formativi possono contribuire alla promozione degli eventi ritenuti favorevoli evitando quelli considerati invece controproducenti.

4.1 • «La valutazione precede [...] i percorsi curricolari»

Fin dal momento della ideazione, elaborazione e messa a punto di un progetto formativo, soprattutto se in forma di curriculum verticale, la *ricognizione critica delle esperienze pregresse o delle conoscenze disponibili* sulla «questionone», ovvero su progetti analoghi, sui problemi incontrati nella loro attuazione, sulle soluzioni adottate per farvi fronte e sugli esiti comunque conseguiti, costituisce la messa in atto di una vera e propria *valutazione preventiva, ex ante* – come soli-

Il processo
valutativo
svolge
la funzione
di vero
e proprio
attivatore
delle azioni da
intraprendere

tamente viene definita –, indispensabile per cercare di elaborare il migliore dei progetti (curricolo) possibili nel contesto dato e per le finalità perseguite.

Questa sorta di stima del grado di adeguatezza del progetto pensato, ai *vincoli* presenti nel contesto, alle *risorse* disponibili, agli «obiettivi di apprendimento» e ai «traguardi per lo sviluppo della/e competenza/e» perseguiti a livello nazionale, serve a incrementare la probabilità di successo dell’iniziativa e dell’azione. È pleonastico aggiungere che gli esiti e i prodotti formativi saranno migliori se si opererà valorizzando le specificità di ciascuno e di tutti i docenti, sia in fase di progettazione – per gruppi, in commissioni, dipartimenti e simili, in relazione ai «campi» o alle «discipline e aree disciplinari» di riferimento –, sia in fase di definizione collegiale del POF.

Questa fase dell’articolato processo valutativo, solitamente relegata a una condotta valutativa implicita dei pochi che la compiono, rappresenta invece un tempo a più alto investimento educativo. La ricchezza e la imprevedibilità totale della realtà, superando anche la più fervida fantasia previsionale, fa sì che in assenza di tale fase valutativo-progettuale, l’azione dei docenti sia condannata a inseguire la risoluzione dei mille micro-problemi quotidiani facendo perdere di vista le questioni di fondo d’ogni serio, rigoroso e creativo processo di istruzione ed educazione. In assenza di un progetto ad alta probabilità di successo, inteso non certo rigidamente, ma come strategia complessiva di azione, non è possibile compiere adeguamenti tattici come risposta ai mille problemi imposti dalla quotidianità, ma solo aggiustamenti improvvisati che spesso si rivelano posticci e inefficaci.

Giacché anche questo momento valutativo presuppone la disponibilità di molti dati informativi e conoscitivi per la strutturazione delle decisioni progettuali, occorre che il progetto curricolare messo a punto su quella base preveda, a sua volta – come ho già avuto modo di dire:

forme di documentazione del percorso e dei suoi problemi, ovvero strumenti e mezzi capaci di garantire un’accumulazione progressiva di dati e informazioni da parte delle unità scolastiche, e/o di altri centri, così che nella successiva, analoga fase di elaborazione progettuale, la valutazione ex ante possa essere reiterata in presenza di più avanzati livelli informativi e di una più alta e diffusa conoscenza delle questioni e dei problemi da parte degli operatori.

Se ci si rammenta che nel campo della valutazione interna ed esterna delle strutture educative tra le diverse accezioni del concetto di *informazione* risulta particolarmente proficuo quello che la fa coincidere con *tutto ciò che può ridurre il livello di ambiguità interpretativa di un problema*, e si tien conto che *l’uso del tempo è una variabile cruciale dei processi di insegnamento-apprendimento*, ben si comprende come le conformazioni dei dati e la struttura degli strumenti attraverso cui raccoglierli debbano, rispettivamente, facilitare al massimo il processo di decisione e interferire quanto meno possibile con lo svolgimento dell’attività progettata e monitorata.

**Occorre
che il progetto
curricolare
messo a punto
su quella base
preveda
forme di
documentazione
del percorso
e dei suoi
problemi**

Con la *valutazione ex ante*, si pongono dunque le basi non solo per una scelta critica e una definizione oculata del percorso curricolare, ma anche i presupposti per una strategia valutativa da praticare durante lo svolgimento del percorso (*valutazione in itinere*) – a partire dall'impiego oculato e soft delle prove di ingresso –, nonché, a freddo, per così dire, dopo la conclusione dello stesso (*valutazione ex post*) al fine di compiere un bilancio critico dell'attuazione del progetto didattico-curricolare.

Il rapporto di circolarità tra questi pur distinti momenti valutativi è di immediata percezione: i requisiti, la qualità e i prodotti conoscitivi resi disponibili da ognuno di essi influenzano in modo decisivo tutti gli altri, quindi anche e non poco l'apprendimento promosso negli allievi¹.

4.2 • «La valutazione [...] accompagna i percorsi curricolari», ovvero, l'apprendimento degli allievi e l'insegnamento

L'attività valutativa che si svolge lungo i percorsi di insegnamento e apprendimento può considerarsi d'alta o infima qualità – se non addirittura dannosa – in ragione delle *caratteristiche strutturali della didattica* e degli usi che si fanno degli esiti procedurali e finali delle verifiche.

Una didattica avanzata, rigorosa e flessibile, qual è quella presupposta dalle nuove Indicazioni (ma non dettata da esse, ovviamente, per evitare di riproporre seppur in forma nuova un dogmatismo ideologico-didattico di Stato), *non può che avvalersi di sequenze, strumenti e procedure di verifica in grado di permettere, soprattutto ai due principali attori dell'attività di insegnamento e di apprendimento – docenti e allievi –, un monitoraggio valutativo continuo, seppur da angoli visuali differenti, dei processi di costruzione dei saperi* per ottimizzarli in funzione delle necessità tattiche e strategiche, senza penalizzazioni o confronti classificatori tra gli studenti. Anche una didattica classificabile – a esser buoni – come non avanzata, può certamente impiegare forme e strumenti valutativi aggiornatissimi e sofisticati, ma senza tuttavia prevedere l'adattamento, sulla base dei dati con essi assunti, della proposta formativa alle caratteristiche di chi apprende, alla peculiarità dei «materiali di studio», dei contesti di co-costruzione dell'apprendimento, dei traguardi desiderati, ecc., anzi contemplando l'apparente o reale modernità valutativa solo come apparato giustificativo per sanzionare formalmente l'esito delle verifiche e le differenti capacità individuali. Si può ben comprendere come l'uso che si fa dei dati valutativi e le caratteristiche formali della didattica possono favorire l'apprendimento e la motivazione o contribuire a inibirlo e bloccarlo fino alla regressione cognitiva

Una didattica
avanzata
non può
che avvalersi
di sequenze,
strumenti
e procedure
di verifica
in grado
di permettere
un
monitoraggio
valutativo
continuo

1. G. Domenici, *La valutazione: rilevazione, documentazione, certificazione*, in *Le Indicazioni per il curricolo*, numero monografico di «Notizie della scuola», XXXV, nn. 2/3, 16 settembre-1 ottobre 2007, p. 130.

ed emotiva di molti soggetti. Ma anche i dati valutativi acquisiti intenzionalmente per la regolazione e il miglioramento delle procedure didattiche possono non bastare allo scopo.

In alcuni momenti del processo, infatti, il quadro informativo ha bisogno di arricchirsi di dati esterni prodotti da fonti informative accreditate, primariamente l'Invalsi, perché solo in tal modo può di fatto avviarsi, come vedremo, quell'autoregolazione strategica da cui dipendono qualità della proposta ed esiti educativi locali e nazionali.

Se ogni scuola e ogni classe si autosomministrassero nei giorni immediatamente successivi alla rilevazione nazionale le prove impiegate dall'Invalsi per le previste rilevazioni su campioni statistici di classi e/o scuole omologhe, la comparazione degli esiti informerebbe inequivocabilmente sulla posizione relativa di classi e scuole dando a ogni responsabile dell'azione didattica – compresi i colleghi dei docenti – la possibilità di indagare e conoscere i fattori che più di altri hanno nei fatti contribuito a determinarne l'esito e di conseguenza la possibilità di decidere autonomamente e liberamente quali azioni intraprendere per il miglioramento.

Informazioni interne ed esterne affidabili, facilitano il perseguimento delle principali finalità valutative *in itinere*: l'autoregolazione delle scelte e delle decisioni individuali – soprattutto di allievi e docenti – e collettive, particolarmente di gruppi, consigli e colleghi di docenti.

«La valutazione accompagna [...] i percorsi curricolari» non solo dunque per garantire, come è giusto ed equo, un alto livello di adeguatezza della proposta di istruzione al contesto, agli obiettivi e ai traguardi per lo sviluppo delle competenze indicati a livello nazionale, alle peculiarità di ciascuno e di tutti gli allievi, ma anche, e soprattutto, per promuovere quell'abito mentale, in senso deweyano, per cui l'agire valutativo sia considerato strutturalmente parte del processo di costruzione della conoscenza umana, in generale, di quella promossa dalla scuola in particolare. È il momento etero e autovalutativo che può far affiorare a livello di consapevolezza individuale, con la riflessione e la metacognizione, il fatto che l'attività valutativa sia parte costitutiva e imprescindibile dell'intero processo conoscitivo.

4.3 • Valutazione ex post dei percorsi curricolari e autovalutazione d'istituto

Al termine dell'attuazione di un progetto formativo, dello svolgimento di un curriculum, o in connessione degli snodi più significativi dei percorsi di istruzione e formazione, a livello di scuola dell'infanzia, primaria o secondaria di primo grado, ma anche in chiusura di un anno o un biennio, è necessario fare un bilancio complessivo dell'esperienza. È immediata la percezione dell'utilità di un'analisi critica «a freddo» delle attività curricolari programmate e svolte, del-

**Informazioni
interne
ed esterne
affidabili
facilitano il
perseguimento
delle principali
finalità
valutative
*in itinere***

l'apprendimento promosso in itinere e al termine di periodi significativi di istruzione, del valore formativo aggiunto prodotto, del peso che i fattori entrati in gioco fin dalla fase della progettazione del «curricolo» – variabili di input, di risorse, e, soprattutto, organizzative – hanno assunto nel codeterminarne processi ed esiti. Essa può realmente far procedere alla strutturazione progressiva di decisioni di miglioramento delle strategie e delle scelte di fondo, individuali, collettive e dell'intera struttura, sulla base del valore formativo aggiunto prodotto dalla scuola, cioè il differenziale tra inizio e termine di un percorso curricolare determinato.

Una operazione, dunque, che può in gran parte coincidere con quella relativa all'autovalutazione d'istituto prevista dalle nuove *Indicazioni*, soprattutto come impiego di modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, ai fini del suo continuo miglioramento, anche attraverso dati di rendicontazione sociale.

Il termine rendicontazione non esprime in italiano esattamente il significato che viene attribuito al termine inglese da cui è stato tradotto: *accountability*. Nella lingua italiana esso rimanda piuttosto a un processo di analisi di conti, di numeri, prevalentemente in campo amministrativo-contabile. Ben diverse sono la connotazione e la denotazione del termine inglese, che rinviano a concetti esprimibili dalle locuzioni «dar conto di», «portare a conoscenza di quanto è stato fatto», e simili, che peraltro rimandano, nella scuola dell'autonomia, alla responsabilità individuale e/o collettiva delle scelte compiute. In presenza di una responsabilità consapevole dei docenti e dei dirigenti scolastici, il termine rimanda dunque alla necessità di far conoscere ai principali attori dei processi formativi (primariamente allievi, docenti, dirigenti e famiglie) nonché all'opinione pubblica, in forme diverse a seconda del pubblico, ma sempre leggibili e utilizzabili per il giudizio e l'azione, e perciò in modi differenziati ma non contraddittori, le scelte compiute e i vincoli entro i quali sono state fatte, i processi attivati e gli esiti conseguiti, persino i problemi aperti e le possibili soluzioni. Ma occorre che i dati valutativi siano affidabili, capaci cioè di rispecchiare di fatto la situazione che vogliono rappresentare, e che non mutino di significato complessivo a seconda di chi li abbia raccolti o li diffonda. Solo così diventa possibile, anzi abbastanza agevole far esercitare a ognuno, ai pur differenti livelli di responsabilità, in primis ai dirigenti scolastici, una *leadership* effettiva, cioè le funzioni di *indirizzo, attuazione, gestione, controllo e modifica* del proprio e/o dell'altrui operato, ovvero di ognuna e delle differentsime azioni e attività che hanno luogo nella e per la struttura educativa².

Occorre che i
dati valutativi
siano affidabili.
Solo così
diventa
possibile
far esercitare
a ognuno
una *leadership*
effettiva

2. G. Domenici, *Occasione di pari opportunità e sviluppo*, in «La rivista», II (2006), n. 2.

4.4 • Strumenti di rilevazione dei dati valutativi

La rilevazione *delle informazioni e dei dati valutativi* ritenuti di particolare rilievo, può essere compiuta con l'impiego di quegli strumenti che, tra i tanti possibili, i docenti reputano più adatti alle necessità, perciò coerenti con le differenziate funzioni didattico-valutative che si vogliono mettere in atto. Gli strumenti di rilevazione da impiegarsi possono essere i più diversi e di differente grado di formalizzazione, proprio perché l'affidabilità dei dati raccolti deriva in gran parte dalla loro appropriatezza e coerenza con le ragioni e gli «oggetti» della verifica; con le caratteristiche degli allievi; con la logica dei materiali e dei processi di apprendimento. A seconda dei dati da rilevare, dalle conoscenze e/o dagli atteggiamenti, alle variabili del contesto socioeconomico-culturale; dalle risorse di una scuola, alle caratteristiche peculiari dell'organizzazione della didattica, ecc., si potranno impiegare persino le prove tradizionali (avendo tuttavia piena consapevolezza dei loro limiti metrologici) e, meglio, quelle oggettive; dalle prove semistrutturate ai questionari; dalle interviste alle griglie di osservazione sistematica, ecc. Impiegando metodi quantitativi o qualitativi o quali-quantitativi, e, nell'analisi e interpretazione dei dati, criteri assoluti e/o criteri normativi (relativi).

Le informazioni cui si perviene attraverso le rilevazioni e l'analisi critica dei dati – siano essi qualitativi che quantitativi – possono effettivamente abbassare l'ambiguità interpretativa dei problemi educativi incontrati; chiarire meglio gli elementi costitutivi del contesto in cui si opera; offrire indizi per far approfondire questioni complesse o magari mal poste per insufficienza dei dati disponibili, in definitiva possono far meglio strutturare il quadro conoscitivo a disposizione dei principali attori del processo di istruzione.

Per tali ragioni l'impiego di strumenti per l'osservazione sistematica e non, l'uso di prove oggettive e particolarmente di prove semistrutturate che più di altre permettono di simulare contesti nuovi rispetto a quelli entro cui si sono costruiti i nuovi saperi e perciò di rilevare competenze, più in generale l'impiego di sistemi di rilevazione, memorizzazione e documentazione dei dati valutativi verranno decisi dagli insegnanti di volta in volta, in piena autonomia professionale, ma sempre in stretta relazione con le diverse funzioni della didattica e della comunicazione educativa.

4.5 • Attribuzione di significato ai dati valutativi e valutazione pro-attiva

Nelle macrodecisioni (per il governo dell'intero sistema educativo, delle unità scolastiche e dei processi di insegnamento-apprendimento) come nelle tante microdecisioni che docenti e allievi assumono più o meno consapevolmente ogni giorno, il livello di *pertinenza* e di *efficacia* delle azioni intraprese e il loro grado di *adeguatezza al contesto*, la loro *coerenza con gli obiettivi di fatto perseguiti*, e

A seconda dei dati da rilevare si potranno impiegare le prove tradizionali e quelle oggettive

quindi il loro successo educativo, dipendono non solo dall'affidabilità dei dati e delle informazioni raccolte, ma anche e soprattutto dalla capacità di connetterli, interrogarli e farli «dialogare» tra loro. Di particolare utilità nell'orientamento dell'azione educativa in ogni contesto particolare può risultare l'analisi comparativa dei dati valutativi individuali, di docenti e di scuole, con quelli che, almeno dalla Direttiva ministeriale dell'agosto scorso sull'Invalsi, è previsto che vengano forniti sistematicamente da quell'Istituto, attraverso opportuni flussi e stock informativi quanto meno a livello di aggregazione nazionale e regionale.

La messa in relazione dei dati così assunti può far emergere finalmente, quella rete di significati, quel sistema di relazioni tra informazioni, fattori e variabili sulla cui base solamente diviene possibile ri-adattare, a seconda dei momenti, tattiche e strategie formative, contribuendo a rendere la proposta educativa sempre adeguata e significativa per ogni allievo e nel contempo coerente con gli obiettivi generali perseguiti e a indirizzarla verso il miglioramento della qualità dell'istruzione. La valutazione attua così pienamente la sua insostituibile funzione formativa e regolativa delle azioni educative intenzionali.

In questo quadro, *la discussione con gli allievi degli esiti valutativi processuali* costituisce forse l'operazione più importante, delicata e densa di conseguenze educative di tutta la complessa attività valutativa. In assenza di questo «momento» altamente formativo o con una eccessiva riduzione del tempo e delle energie a esso dedicati, la valutazione non ha senso se non quello – iniquo e anacronistico – della mera fiscalizzazione selettiva delle prestazioni degli studenti. A seconda dei casi, la consueta «restituzione» dei dati valutativi può avvenire durante lo svolgimento (quando, in forma laboratoriale o in laboratorio prevale la dimensione dell'«imparare facendo») o subito dopo il termine delle differenti attività. La scelta sarà compiuta evitando che l'informazione di ritorno data all'allievo inibisca in qualche modo il processo di apprendimento o di affioramento della consapevolezza delle proprie strategie cognitive e affettivo-motivazionali. La «restituzione» altro non è che riflessione, soprattutto «a freddo», sui punti forti e critici d'ognuno; discussione argomentata circa le più probabili concause degli esiti registrati; individuazione delle migliori vie da seguire per avvicinarsi ai traguardi desiderati. La valutazione, indicando e suggerendo positivamente a ciascuno direzioni e azioni di sviluppo adeguate, sostenendo l'impegno cognitivo e il coinvolgimento emotivo dell'allievo, si fa di fatto, in questa fase, «pro-attiva».

4.6 • Documentazione e comunicazione del giudizio valutativo

Gran parte della ricostruzione, comunicazione e condivisione dell'esperienza educativa dei docenti, così come quella degli allievi, deriva dai processi di memorizzazione e di conservazione di particolari dati valutativi sintetici e/o analitici, di documenti, di strumenti e simili.

La valutazione,
sostenendo
l'impegno
cognitivo e il
coinvolgimento
emotivo
dell'allievo,
si fa di fatto
«pro-attiva»

La documentazione sistematica delle attività formative e dei loro esiti processuali può infatti facilitare la riflessività individuale e di gruppo, permettendo l'attivazione di procedure di analisi critica e di eventuale modifica delle finalità, dei criteri, delle metodologie e degli stessi strumenti valutativi impiegati, della loro adeguatezza alle differenti funzioni della didattica e della valutazione nei particolari contesti operativi.

La registrazione e la documentazione relative allo sviluppo degli apprendimenti e delle competenze degli allievi può avvenire impiegando i più diversi strumenti dal libretto al dossier personale fino al portfolio dell'allievo (in questo caso con le cautele implicitamente accennate all'inizio di questo intervento).

L'unitarietà sul piano nazionale delle conoscenze e delle competenze caratterizzanti peculiarmente ogni livello di scuola fino ai quattordici anni, dovrebbe essere garantita dagli obiettivi e dai traguardi per le competenze definiti dalle *Indicazioni* che sono, appunto, nazionali, nonché, e finalmente (dopo la citata direttiva ministeriale dell'agosto 2007 che ha mutato le finalità dell'Invalsi), dalla regolazione delle scelte curriculari di scuole e di classi praticabile sulla base delle informazioni offerte dall'Invalsi e/o assunte dalla stesse scuole attraverso la somministrazione autonoma, nei giorni successivi alle rilevazioni campionarie nazionali, dei medesimi strumenti impiegati a tal fine da quell'istituto. Nonostante la diversità e la valorizzazione dei contesti operativi, ciascuna scuola è messa ora in grado, quindi, di orientare e riorientare le proprie scelte per rendere i propri esiti formativi essenziali, parametrabili con quelli dell'intera popolazione nazionale. Può tuttavia risultare di particolare utilità il ricorso a strumenti di comunicazione del giudizio valutativo la cui struttura sia articolata in spazi e voci definiti sul piano nazionale in relazione alle nuove *Indicazioni* e spazi aperti le cui voci possano determinarsi a livello di singola unità scolastica, e da sperimentarsi nel previsto biennio di prova delle stesse nuove *Indicazioni*.

INTERVENTI

Ciascuna scuola è messa in grado di orientare e riorientare le proprie scelte per rendere i propri esiti formativi essenziali