

**Cristiano Corsini**  
**LA VALUTAZIONE  
CHE EDUCA**

Liberare insegnamento e apprendimento  
dalla tirannia del voto



**FrancoAngeli**

**LA SOCIETÀ**  
Saggi sugli aspetti rilevanti della contemporaneità

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

**Cristiano Corsini**  
**LA VALUTAZIONE**  
**CHE EDUCA**

Liberare insegnamento e apprendimento  
dalla tirannia del voto

**FrancoAngeli**

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

# Indice

<b>Prefazione</b>	pag.	7
<b>1. Perché valutare: dalla valutazione come fine alla valutazione come mezzo</b>	»	9
1.1. Occasioni mancate	»	9
1.2. La valutazione è una faccenda politica	»	12
1.3. Certo bisogna farne di strada da una ginnastica d'obbedienza	»	13
1.3.1. Primo livello: la monarchia assoluta	»	14
1.3.2. Secondo livello: la monarchia costituzionale	»	16
1.3.3. Terzo livello: la democrazia rappresentativa	»	18
1.3.4. Quarto livello: la democrazia partecipativa	»	19
1.4. Uno spettro si aggira per le scuole	»	22
1.5. Riprodurre o trasformare per asservire o per liberare	»	26
<b>2. A quali condizioni la valutazione educa?</b>	»	29
2.1. Crisi e normalizzazione	»	29
2.2. La valutazione educativa e le sue caratteristiche	»	32
2.3. Prima caratteristica: esprimere un giudizio	»	35
2.3.1. Inciampi valutativi	»	38
2.3.2. L'effetto Alone	»	41
2.3.3. L'effetto Stereotipia	»	42
2.3.4. L'effetto Contagio	»	44
2.3.5. L'effetto Contraccolpo	»	44
2.3.6. La Distribuzione forzata	»	45
2.3.7. L'effetto Successione/Contrasto	»	46

2.3.8. L'effetto Pigmalione e le due facce delle profezie che si autoavverano	pag.	47
2.4. Seconda caratteristica: misurare con misura la distanza tra obiettivi e realtà	»	50
2.4.1. Misure e obiettivi sostenibili	»	55
2.4.2. A quali condizioni le misure sono valide?	»	57
2.4.3. La validità del contenuto	»	58
2.4.4. La validità del costrutto	»	60
2.4.5. La validità delle conseguenze	»	65
2.5. Terza caratteristica: fornire indicazioni per ridurre la distanza	»	68
2.5.1. I dati e l'atteggiamento scientifico	»	71
2.5.2. Suggestimenti per una valutazione valida e affidabile	»	75
<b>3. Cosa e come valutare?</b>	»	79
3.1. Cosa valutare?	»	79
3.1.1. Perché le prove OCSE, IEA e INVALSI non misurano né valutano competenze	»	81
3.1.2. La traiettoria scientifica e pedagogica delle indagini INVALSI, OCSE, IEA	»	83
3.1.3. Una proposta per un riorientamento educativo delle indagini	»	86
3.2. Come valutare?	»	89
3.2.1. Una tripartizione degli strumenti di rilevazione	»	92
3.2.2. Le prove oggettive	»	93
3.2.3. Le prove tradizionali	»	101
3.2.4. La valutazione autentica	»	106
3.2.5. Il ruolo delle rubriche nella valutazione educativa	»	109
3.2.6. Scelte valutative, motivazione e apprendimento	»	113
<b>4. Per concludere: tra voti e riscontri</b>	»	118
<b>Riferimenti bibliografici</b>	»	121
<b>Appendice. Uno strumento valutativo per questo testo</b>	»	128

## Prefazione

*E infine, se l'educazione ha da assumere forma di spontanea e ricca collaborazione sociale, com'è auspicato dalla migliore pedagogia contemporanea, non ci sarà forse un'ulteriore ben forte ragione di liberarla dagli aspetti competitivi, di emulazione malintesa, che sono un portato ineliminabile dell'uso dei voti, delle classifiche, delle graduatorie, e di quant'altre tecniche estrinseche di confronto immiseriscono le ambizioni e tarpano le ali ai veri interessi?*

Aldo Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, 1955

Nel 1955, Aldo Visalberghi si poneva il seguente interrogativo: “Perché preoccuparci di voti ed esami che, se anche oggi costituiscono ancora una necessità amministrativa, saranno sperabilmente tolti di mezzo dal progresso educativo?”. Siccome il futuro non è più quello di una volta, oggi, a quasi settant'anni di distanza, con rammarico tocca riconoscere che vale ancora la pena discutere certe questioni. È vero che le esperienze di migliaia di insegnanti, studentesse e studenti hanno fornito concreti riscontri a quanto sostenuto dalla “migliore pedagogia contemporanea”. Tuttavia, il “progresso educativo” qualche ostacolo nel suo cammino l'ha incontrato e, nel complesso, la pedagogia non è esente da responsabilità. Credo di poter dire che, in passato, idee scientificamente infondate e educativamente deleterie come quella di impiegare strumenti standardizzati per definire “competenti” o “fragili” studentesse e studenti o quella di usare informazioni sul profitto agli esami universitari per stilare classifiche delle scuole secondarie avrebbero pubblicamente incontrato una compatta opposizione da parte del mondo pedagogico. Oggi, no.

Questo libro è rivolto a insegnanti, dirigenti, studentesse, studenti, genitori e, in generale, a chiunque abbia a che fare con la valutazione in campo educativo. Credo che per comprendere i fondamenti tecnici e metodologici che caratterizzano i processi valutativi sia necessario partire dalla funzione che attribuiamo a tali processi. Negli anni ho ma-



turato l'impressione che la confusione imperante su come e cosa valutare sia sostanzialmente legata a una scarsa chiarezza rispetto al perché dell'operazione. Credendo di fare cosa utile ho dunque deciso di partire dalla funzione della valutazione e basare su di essa il resto del ragionamento.

Questo libro è ampiamente debitore del confronto tra punti di vista e opinioni anche divergenti che negli anni ho avuto nelle università e nelle scuole con docenti, dirigenti, studentesse e studenti. Ringrazio dunque Francesco Agrusti, Francesca Alunni, Giorgio Asquini, Beppe Bagni, Alessia Barbagli, Luciano Benadusi, Alfina Bertè, Fabio Bocci, Marco Bollettino, Gianmarco Bonavolontà, Guido Boschini, Carlo Cappa, Davide Capperucci, Enzo Carbone, Andrea Casavecchia, Giusi Castellana, Marco Catarci, Danilo Corradi, Ester Corsi, Sebastiano Cuffari, Anna D'Auria, Giada Di Lello, Paolo Fasce, Valentina Felici, Ettore Felisatti, Antonio Fini, Massimiliano Fiorucci, Anna Foggia, Angelo Gaudio, Antonio Giacobbi, Orazio Giancola, Maria Lucia Giovannini, Simone Giusti, Valentina Grion, Carla Gueli, Giulio Iraci, Paolo Landri, Barbara Lippi, Bianca Maria Lombardo, Massimiliano Manganelli, Roberto Maragliano, Mariella Marinangeli, Antonio Marzano, Michela Mayer, Dario Missaglia, David Nadery, Elisabetta Nigris, Donatella Palomba, Laura Parigi, Francesca Pinna, Rocco Postiglione, Patrizia Sposetti, Christian Raimo, Daniela Robasto, Vanessa Roghi, Luca Rossi, Anna Salerni, Daniele Salvoldi, Irene Scierri, Agata Scionti, Stefano Scippo, Giulietta Regina Stirati, Caterina Stolfi, Raffaella Strongoli, Giordana Szpunar, Christopher Tienken, Marinella Tomarchio, Roberto Trincherò, Gianmarco Uccello, Piero Vaglionì, Ira Vannini, Benedetto Vertecchi.

Un ringraziamento particolare va ai maestri che mi hanno guidato nel percorso accademico: Guido Benvenuto, Pietro Lucisano, Bruno Losito.

Dedico il libro alla mia famiglia e a Federico Batini, coraggioso collega che sa esser franco all'altro come a sé.

# 1. Perché valutare: dalla valutazione come fine alla valutazione come mezzo

*Più che altro sembravano affascinati dall'esercizio del potere e dall'autorità all'interno del loro regno in miniatura, la classe. Questo non vuol dire che non ci fossero dittatori convincenti e benevoli ma, se la memoria non mi inganna, incontrare docenti profondamente impegnati in pratiche pedagogiche progressiste era cosa rara – assolutamente, sorprendentemente rara. La cosa mi lasciava sgomenta; la maggior parte dei miei docenti non erano individui dei quali volessi emulare gli stili di insegnamento e soltanto il mio desiderio di imparare mi faceva seguire le lezioni.*

*bell hooks, Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà, 1994*

## 1.1. Occasioni mancate

Ho un problema. In università, al momento degli appelli, le mie valutazioni forniscono un bilancio delle evidenze che ho raccolto sul livello degli apprendimenti della studentessa o dello studente. In pratica, segnalo gli eventuali punti di forza e di debolezza che ho riscontrato nel colloquio orale e nel test preselettivo. Collego poi tale bilancio a indicazioni utili per il futuro e infine, essendo obbligato dalla normativa, propongo un voto. Si tratta dunque, voto a parte, di un riscontro valutativo costituito da due elementi: (I) un giudizio sulle evidenze empiriche raccolte e (II) un orientamento per il futuro. Quello che segue è un esempio di riscontro valutativo.

Ha mostrato nel corso del colloquio orale di possedere conoscenze specifiche su determinati argomenti e ha impiegato un lessico adeguato. Tuttavia, ha esposto le nozioni in modo frammentario e ha evidenziato difficoltà nell'impiegarle autonomamente per fornire risposte a domande che chiedono di applicare le conoscenze disciplinari (richiamandole e integrandole) per affrontare specifiche situazioni, ipotizzando soluzioni a problemi aperti e complessi. Ha fornito 18 risposte esatte al test preselettivo, andando meglio (12/15) alle domande su conoscenze e definizioni rispetto a quelle che richiedono di individuare la corretta applicazione delle conoscenze (6/15). Al di là di questo esame, le consiglio in generale di affrontare lo studio provando sempre a formulare esempi concreti dei concetti che incontra, mettendo gli argomenti in associazione tra di loro.

Sulla base di questo, le propongo un voto pari a 20/30. Cosa ne pensa?

Cosa succede dopo? Comincio col rispondere a questa domanda scrivendo una cosa ovvia. Non esiste una reazione unica a un riscontro simile ma, a seconda dei soggetti, raccolgo diverse reazioni. Questa osservazione, relativa all'inesistenza di un'unica reazione, rientra tra le ovvietà che, paradossalmente, necessitano di essere ribadite per diventare tali. Dico questo perché uno dei problemi dei discorsi in campo educativo è rappresentato dalla tendenza a usare il singolo caso per alimentare triti luoghi comuni sulla crisi della scuola e dell'università o sulla presunta incapacità delle nuove generazioni di interpretare la realtà. Si tratta di un modo di procedere che finisce col produrre un quadro del tutto stereotipato e disinformato e, in tal modo, la ricca eterogeneità che caratterizza soggetti e contesti tanto diversi viene sistematicamente ricondotta a una frusta litania che ignora quanto di significativo apprendono, insegnano e costruiscono assieme studentesse, studenti e docenti. D'altro canto, gli sguardi stereotipati sono fatti così: ignorano l'evidenza empirica contraria e paradossalmente se ne alimentano, sussumendo ogni spiraglio nella tempesta che son convinti di essere chiamati a paventare.

Detto questo, torniamo alle reazioni al mio riscontro valutativo. C'è chi esprime un parere sul voto, chi dice la sua sulle difficoltà incontrate

nella prova, chi si sofferma sul consiglio fornito. Ci sono poi studentesse e studenti che, semplicemente, ignorano completamente il riscontro valutativo e si limitano ad accettare o a rifiutare il voto senza esprimere alcuna considerazione. Quest'ultimo caso, non infrequente, rappresenta il "mio problema". Un problema che è inquadrabile attraverso diverse prospettive.

Un primo aspetto di questo problema è legato al mancato impiego di informazioni potenzialmente utili. Si tratta di un tipico caso di voto che divora la valutazione. Le informazioni raccolte attraverso la prova preselettiva e il colloquio orale consentono sia di formulare giudizi sugli apprendimenti, ovvero sulle conoscenze acquisite e sulle abilità sviluppate, sia di condividere suggerimenti potenzialmente utili all'arricchimento delle esperienze successive. D'altro canto, la valutazione è, sempre, un processo che genera conoscenza (più o meno valida, affidabile, utile). Quando valutiamo, raccogliamo informazioni su questioni rispetto alle quali avvertiamo di poter incidere in qualche maniera, per esempio comunicando a una studentessa il nostro parere sul livello dei suoi apprendimenti e indicando come migliorare. Talvolta, tuttavia, la conoscenza generata dal processo, comunicata attraverso il riscontro descrittivo, viene del tutto ignorata a vantaggio del voto. Il voto è la sintesi ordinale (in questo caso numerica: "20", ma un "sufficiente" o un "discreto" non muterebbero il quadro) che accompagna il riscontro e che troppo spesso assume una posizione tanto egemonica da cancellare la valutazione.

Un secondo aspetto del problema è legato all'atteggiamento passivo nei confronti della valutazione. Accettare o rifiutare il voto senza dire la propria sulla valutazione è una spia di una disfunzione nel processo educativo. Chiarisco subito che l'invito a esprimere la propria opinione sulla valutazione non rappresenta affatto una formula di cortesia. Al contrario, si tratta di una scelta coerente con due dimensioni fondamentali del processo educativo e in particolare valutativo. Si tratta di due dimensioni tra loro dialetticamente interconnesse: quella scientifica e quella politica. Sappiamo da decenni (penso, tra gli altri, ai lavori di Black e Wiliam e di Boud) che, generalmente, quanto più studentesse e studenti giocano un ruolo attivo nella valutazione, tanto più la loro comprensione sarà solida e profonda. In particolare, sappiamo che l'esplicitazione e la socializzazione della riflessione sulle scelte e sui risultati

ottenuti nel processo di sviluppo di conoscenze, abilità e competenze tendono a essere associate ad apprendimenti più significativi. Sappiamo che attivismo, metacognizione e autovalutazione rafforzano lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze attraverso la sperimentazione di un controllo consapevole sui processi di apprendimento. Per questo, chiedere a una studentessa o a uno studente di posizionarsi rispetto alla valutazione non è né una formula di cortesia né un vuoto omaggio a quella democratizzazione dei contesti educativi che tanto indispettisce la componente più retriva dell'opinione pubblica, ovvero quelle personalità che, fuori o dentro scuole e università, si sentono minacciate dalla libera scelta dei soggetti che apprendono o (dio non voglia!) delle loro famiglie di reclamare il diritto a esprimere un'opinione sulle questioni educative. Al contrario, e molto più semplicemente, chiedere a una studentessa o a uno studente di posizionarsi rispetto alla valutazione è un processo che consente di insegnare e apprendere meglio. Ciò non significa che la dimensione politica sia secondaria.

## **1.2. La valutazione è una faccenda politica**

L'educazione in generale e la valutazione in particolare sono anche questioni inevitabilmente politiche. Come e più di ogni altra faccenda educativa, la valutazione è una forma di gestione del potere. I giudizi comportano effetti pratici e a chi li formula è conferito il potere di incidere in qualche modo sul corso di eventi futuri. Sappiamo che il giudizio di valore emesso sugli apprendimenti genera *sempre* delle conseguenze (più o meno profonde, più o meno deleterie, più o meno vantaggiose), dato che impatta su una porzione variamente estesa dell'esperienza dei soggetti coinvolti. Pensiamo alle conseguenze che una valutazione ha su chi apprende. Si tratta di effetti che tendono a variare in base alla prospettiva attraverso la quale una studentessa o uno studente inquadra la valutazione. E, ovviamente, tale prospettiva è condizionata dalle sue esperienze precedenti, dai suoi abiti, dalla sua cultura educativa, dal suo retroterra familiare. La tendenza del contesto di provenienza a trasferire a bambine, bambini o adolescenti il proprio orientamento nei confronti della valutazione è ben nota e ampiamente studiata in ambito psicopedagogico. Sappiamo che nelle famiglie che esprimono una

visione autoritaria e competitiva dell'istruzione – tendenza spesso incentrata su un orientamento fortemente meritocratico – generalmente le conseguenze dei giudizi possono procedere dalle busse e da altre forme di violenza fisica e non fino a premi e lodi sperticate. Il risultato è che la prole avrà maggiori possibilità di sviluppare una motivazione estrinseca nei confronti dell'apprendimento. Tale motivazione potrà risolversi, a seconda dei casi, dei talenti e dei momenti, in un atteggiamento di fiera ma opportunistica dedizione allo studio, di un'angosciata, penosa e conformistica partecipazione alle vicende scolastiche e universitarie, di un'annoziata indifferenza, prodromica dell'abbandono. Sappiamo che contesti di provenienza con un approccio meno disfunzionale tendono a sviluppare prospettive differenti sulla valutazione, cosa che rende possibile impiegare i giudizi come elementi informativi utili a migliorare il proprio apprendimento. Mutando la prospettiva sullo stesso giudizio cambiano le conseguenze di quel giudizio.

### **1.3. Certo bisogna farne di strada da una ginnastica d'obbedienza**

Il retroterra rappresenta dunque un fattore che condiziona fortemente lo sguardo di studentesse e studenti sulla valutazione ed esercita un peso notevole sull'efficacia dei riscontri. Tuttavia, non è l'unico fattore in campo. A giocare un ruolo fondamentale è anche un altro elemento, ovvero le scelte valutative di chi insegna. In generale, esiste una consolidata evidenza empirica rispetto alla ricaduta educativa delle scelte operate da chi valuta. Si tratta di decisioni relative alla funzione assegnata al processo, all'oggetto da sottoporre ad accertamento e alle modalità da impiegare nella formulazione e nella comunicazione del riscontro.

La dimensione politica della valutazione impone di tenere in debita considerazione l'incidenza dei rapporti di potere sulla conduzione dell'accertamento degli apprendimenti. Chi valuta gestisce un potere. Sempre. Negare che la valutazione sia una forma di gestione del potere è un atto di pura mistificazione. Considerata la ritrosia a respirare la stessa aria d'un secondino è bene sapere che la valutazione ha il potere di generare conseguenze che possono essere annichilenti o emancipanti.

Chi valuta sceglie perché, cosa, come valutare. E, più di ogni artificio retorico, la valutazione rivela la funzione che chi insegna si attribuisce. Di questo erano pienamente consapevoli Aldo Visalberghi, don Lorenzo Milani, Mario Lodi e altre figure di spicco della nostra storia educativa. E così, se è vero che si insegna per asservire o per liberare, è vero anche che valutiamo per riprodurre o per trasformare. Si tratta di decisioni che troppo spesso non vengono percepite come tali e rimangono a uno stadio tacito, sommerse dal quotidiano ossequio all'abitudine sintetizzato da frasi come "abbiamo sempre fatto così". Eppure, sono scelte fondamentali: incidono sulle conseguenze generate dal processo e orientano in maniera decisiva gli apprendimenti.

Il potere gestito nei processi valutativi può essere amministrato autocraticamente o democraticamente, più o meno condiviso, finalizzato al controllo o allo sviluppo di altri esseri umani. Con il beneficio d'inventario, considerando che ogni schematizzazione sacrifica sfumature intermedie e provando a non cullare speranze nell'esistenza di un potere buono in sé, è possibile proporre quattro livelli nella condivisione del potere da parte dell'insegnante che valuta: la monarchia assoluta, la monarchia costituzionale, la democrazia rappresentativa, la democrazia diretta.

### 1.3.1. *Primo livello: la monarchia assoluta*

Un primo livello, sin troppo diffuso e per nulla educativo, è quello della gestione autocratica. In tale scenario, chi valuta tende a escludere altri soggetti dal processo valutativo, negando loro non solo la partecipazione attiva alla fase di elaborazione del giudizio, ma anche l'accesso al perché, al cosa, al come della valutazione. Tipicamente, in questo caso abbiamo docenti che valutano senza esplicitare il ragionamento seguito nella formulazione del giudizio. "Buono, otto, a posto" e la faccenda si chiude lì, al netto di vaghi enunciati moralistici basati su aggettivi e avverbi che tendono a fare riferimento ai tratti personali di chi apprende anche quando sembrerebbero rivolti alla sua prestazione o, peggio ancora, a incentrarsi su una meschina comparazione con compagne e compagni.

Il perché, il come, il cosa della valutazione non sono comunicati. Questo significa in primo luogo che la valutazione coincide col voto

(numerico o meno che sia). Un'identificazione che viene presto introiettata e naturalizzata al punto che, fuori e dentro le scuole, per gran parte delle persone valutare senza voto equivale a non valutare. Non è un caso che la scuola dell'Infanzia o la primaria finlandese, dove si valuta facendo a meno dei voti, vengano erroneamente descritte come scuole "in cui non si valuta".

In secondo luogo, in questo primo scenario è assente o sottaciuto l'obiettivo dell'attività svolta, espressione del legame profondo esistente tra il perché si insegnano e si apprendono certe cose e le specifiche esperienze di manipolazione e trasformazione della realtà a esse associate. D'altra parte, il potere valutativo qui dominante ritiene che a motivare l'esperienza di apprendimento basti il voto. E, dal canto suo, il voto fa quel che può, quel che non può non fa: agisce come bastone e carota, con quel che ne consegue. Ne consegue che, paradossalmente, le discipline – ovvero quelle sbalorditive formalizzazioni di idee e prassi che hanno consentito all'umanità di conferire senso alla realtà per trasformarla – vengono troppo spesso percepite e liquidate da chi apprende come faccende tediose, astratte, separate dalla propria esperienza di vita. Così, chi è attrezzato per apprendere apprende, chi non lo è no.

Sta di fatto che questa modalità di gestione del potere valutativo, nella sua autoreferenzialità, tende a inibire il posizionamento attivo di studentesse e studenti rispetto alla valutazione del proprio apprendimento. Inoltre, le distorsioni che, come vedremo, esercitano generalmente un certo peso nell'accertamento degli apprendimenti, agiscono particolarmente indisturbate soprattutto laddove le modalità di elaborazione del giudizio vengono sottratte allo sguardo altrui. L'opacità tende a incidere negativamente sulla validità e sull'affidabilità dell'operazione ma, questioni più tecnicamente docimologiche a parte, quello che preme sottolineare è il fatto che in questo caso il *soggetto* sottoposto a valutazione, spogliato di ogni diritto deliberativo e alienato rispetto al proprio apprendimento, è *oggetto* di una valutazione che è autocratica perché arbitraria ed è arbitraria perché autocratica. Una valutazione che si pone come termine e come scopo (sta alla fine, dunque è il fine) di una routine che non avverte il bisogno di esplicitare la propria ragion d'essere né di mettere alla prova dell'esperienza la propria efficacia. In tal modo, il mantra domanda/risposta/voto viene assunto in maniera irriflessa e perpetuato come elemento che incontestabilmente, necessariamente e – so-



prattutto – *naturalmente* caratterizza ogni appropriata attività didattica. E così, troppo spesso, chi insegna, avendo passato tra i banchi più tempo del resto della popolazione, introietta siffatta tiritera come se fosse l'unica modalità d'azione possibile. Non importa che la litania funzioni o meno, quel che conta è che fuori da essa non v'è salvezza. Il totem di questa valutazione, ovvero il voto, considerato fine (nella duplice accezione di termine e scopo) dell'apprendimento, agisce in regime di totale opacità e consente a chi insegna di rifugiarsi nella propria routine, evitando ogni confronto con l'esperienza e rifuggendo lo sguardo di chi dovrebbe imparare qualcosa da questa esperienza. Ed è inevitabile che studentesse e studenti qualcosa apprendano. Considerato che è impossibile istruire senza educare, tendenzialmente imparano a esercitare una sudditanza strumentale e a evitare di correre il meraviglioso rischio di reclamare potere di controllo sul come, sul cosa e sul perché del proprio apprendimento.

### 1.3.2. *Secondo livello: la monarchia costituzionale*

Un secondo scenario, che si è fatto strada nel corso del tempo, prevede che le finalità, l'obiettivo e le modalità di valutazione siano chiarite sin dall'inizio. Questa scelta tende ad aprire le porte a una prima forma di partecipazione potenzialmente educativa, dato che i soggetti coinvolti nella valutazione possono impiegare queste informazioni come elementi di autoregolazione del proprio apprendimento. Ovviamente, lo scenario varia a seconda delle scelte operate dall'insegnante. Non sempre vengono esplicitate tutte le dimensioni sopra richiamate, ovvero le funzioni (perché valuto), l'oggetto (cosa valuto) e le modalità (come valuto). Va tenuto presente che la scelta di comunicare il perché, il cosa e il come della valutazione è un elemento che accresce notevolmente la consapevolezza da parte di chi insegna rispetto alla complessità di un processo che, sommerso da elementi impliciti, è troppo spesso dato per scontato.

In primo luogo, esplicitare il perché della valutazione costringe inevitabilmente a fare i conti con il perché dell'insegnamento e dell'apprendimento, e questo può mettere in crisi abitudini consolidate. Per quale motivo valuto? Lavori come quello di Harris e Brown (2009)

mostrano che chi insegna tende a concepire la valutazione in tre modi diversi: come incombenza burocratica, come strumento di affermazione del proprio status, come occasione per ottenere informazioni utili a migliorare l'insegnamento. L'unica concezione della valutazione associata a un miglioramento degli apprendimenti è la terza. La tendenza a concepire la valutazione come compito da adempiere e come tempo sottratto all'insegnamento generalmente compromette sia la validità dell'accertamento sia la significatività del riscontro offerto. Non si vede come la situazione possa migliorare se chi valuta sfrutta la posizione di dominio per rimarcare la distanza tra sé e i soggetti sottoposti al suo giudizio, con punte di sadismo che sarebbero degne di approfondimenti di natura psichiatrica.

Perché valuto? La risposta a questa domanda è alla radice della distinzione tra valutazione sommativa e formativa. Se valuto per presentarmi agli scrutini col famigerato “congruo numero di voti” sto svolgendo una valutazione sommativa che difficilmente avrà un impatto positivo sugli apprendimenti e sull'insegnamento. Se invece valuto per capire come procedere, ovvero per generare conoscenza su quel che studentesse e studenti hanno appreso e assumere decisioni sulla didattica, la valutazione avrà maggiori possibilità di informare e dare forma ad apprendimento e insegnamento. Come verrà evidenziato più avanti, mescolare le due funzioni è piuttosto pericoloso e incide negativamente sulla validità della valutazione. In ogni caso, chiarire a sé e alla classe il perché della valutazione migliora la qualità del processo. Indubbiamente, la risposta alla domanda sul perché della valutazione che chi valuta si dà inciderà – quando non sarà coincidente – con quella comunicata a studentesse e studenti. Discorso che vale anche per le risposte sull'obiettivo e le modalità della valutazione. Valuto Tizio o Caio? In realtà, la faccenda sarebbe un po' più complessa: non valuto né Tizio né Caio, ma i loro apprendimenti. E allora: quali abilità, quali conoscenze? Qual è il rapporto tra i miei obiettivi come docente e le attività e i contenuti chiamati in causa dal processo valutativo? Ed è poi davvero sensato credere di valutare solo l'apprendimento? Quanto è assennato credere di scattare la famigerata “fotografia degli apprendimenti” (mai metafora fu più abusata e meno compresa) senza associarla alla qualità dell'insegnamento? Qual è il rapporto tra quello che Tizio e Caio dimostrano di sapere e saper fare e la qualità della mia didattica? Evitare di porsi queste do-

mande è una delle tante occasioni perse nella valutazione. Molto meglio ragionarci su con onestà intellettuale e socializzare le risposte.

Discorso simile per le modalità della valutazione: l'esplicitazione delle regole da seguire nell'attività e quella dei criteri di elaborazione del giudizio possono rappresentare una preziosa guida per studentesse e studenti. Questo a patto che tali elementi siano coerenti sia con le funzioni e gli obiettivi della valutazione sia col senso profondo delle discipline. Quando valutiamo disponiamo dello spazio e del tempo di studentesse e studenti ed è inevitabile che questo comporti una riflessione sul perché valga la pena immergersi in una simile esperienza. Nella valutazione, le domande sul perché dell'insegnamento e dell'apprendimento tendono a convergere. Se la risposta alla domanda sul perché della valutazione è il voto, difficilmente quelle relative ai perché dell'insegnamento e dell'apprendimento saranno migliori. Secondo Robert Stake, la valutazione è formativa quando un cuoco assaggia la zuppa, mentre è sommativa quando ad assaggiarla è la clientela (Miller, King, Mark, Caracelli, 2016). La trasparenza su funzioni, obiettivi e modalità della valutazione è un passaggio obbligato per chi vuole davvero evitare di trattare studentesse e studenti come clienti.

### 1.3.3. *Terzo livello: la democrazia rappresentativa*

In un terzo scenario, chi apprende partecipa alla determinazione di alcuni elementi essenziali che incidono sul processo valutativo. Talvolta, a studentesse e studenti viene conferita voce in capitolo rispetto alla scelta dei contenuti (argomenti) e del momento della valutazione. Non sono affatto infrequenti le discussioni tra docenti sui vizi e sulle virtù delle “interrogazioni programmate” e sull'argomento è davvero difficile prendere una posizione netta, soprattutto se si ignora in quale cultura valutativa di classe o di scuola vengono assunte certe decisioni. In contesti immersi in una cultura che amalgama una visione strumentale dell'apprendimento e una concezione premiale e punitiva della valutazione appare davvero improbabile che il ricorso alle “interrogazioni programmate” possa incidere in maniera significativa sullo sviluppo dei saperi. Diversamente, se tra chi insegna e chi apprende s'è instaurata una relazione educativamente fondata, se la valutazione è concepita

come mezzo che consente di assumere decisioni su scelte riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento, allora il conferimento di poteri decisionali sul momento valutativo può avere un ruolo davvero fecondo, dato che studentesse e studenti avranno maggiori possibilità di gestire in maniera creativa e autonoma i contenuti disciplinari da impiegare nel corso delle attività.

Momento a parte, va considerato che anche le scelte sulle modalità di accertamento del livello degli apprendimenti esercitano un peso rilevante. Il confronto con studentesse e studenti su tali modalità può rivelarsi sorprendentemente informativo per chi insegna. Personalmente, gli scambi con studentesse e studenti sulle modalità d'esame hanno profondamente modificato la mia percezione sulla validità e l'affidabilità dei dispositivi da me impiegati. La scelta di conferire loro potere decisionale nella gestione dell'esame (selezione di alcuni contenuti e di determinate modalità di preparazione e conduzione) è stata dettata tanto dalla necessità di migliorare la qualità dell'informazione generata dal processo di accertamento quanto dall'urgenza di usare la valutazione come occasione di apprendimento. Il gruppo di studentesse e studenti che sceglie di lavorare su un dato problema svolgendo un'indagine empirica su di esso ha maggiori probabilità di sviluppare apprendimenti significativi rispetto a chi si prepara per un test o un colloquio. E, se valutata in maniera sistematica, la qualità del processo d'indagine e del rapporto di ricerca prodotto dal gruppo attesta in maniera più valida e affidabile di un esame tradizionale il livello degli apprendimenti raggiunto. Conferire una certa autonomia nella scelta di determinati argomenti tende a impattare positivamente sia sulla significatività degli apprendimenti sia sulla validità dell'accertamento anche in prove più tradizionali. In generale, la partecipazione di soggetti alla scelta di determinate modalità valutative tende a incidere positivamente sullo sviluppo degli apprendimenti perché criteri concordati di valutazione hanno maggiori possibilità di essere consapevolmente impiegati come criteri di gestione dell'apprendimento.

#### 1.3.4. *Quarto livello: la democrazia partecipativa*

Nel quarto scenario sono studentesse e studenti a elaborare giudizi sulle prestazioni proprie o altrui. Siamo in ambito propriamente auto-valutativo quando soggetti e contesti valutati assumono controllo sul