# Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione

Gaetano Domenici

**Abstract:** *The objectives pursued with the evaluation in and of the process of education are shaped as an indicator of the interpretation of both the functions and the role that a society assigns to education. Evaluation means, among other things, to implement a real process of attributing "value" to something, to be able to promote or inhibit in relation to the most important reasons why it is evaluated. The value almost exclusively "fiscal", while important in itself, given by almost all decision makers in education (politicians, teachers, parents, public and even students) prevent, however, that the evaluation takes, as it should, the function of an irreplaceable cognitive tool. That is a useful way to get the most reliable information on significant educational issues, in order to reduce the ambiguity and increase the probability of solving them. In each set the players just knowing that the evaluation is an essential part of any intentional human action, and even more so than learning, the evaluation process may become an additional resource to improve quality and results of the training as well as making more fair the education system.*

**Riassunto:** *Le finalità perseguite con la valutazione nei e dei processi di istruzione si configurano come un indicatore della interpretazione sia delle funzioni e del ruolo che una data società assegna alla formazione. Valutare significa infatti, tra l'altro, porre in atto un vero e proprio processo di attribuzione di "valore" a qualcosa, per poterla promuovere o inibire in relazione alle più importanti ragioni per cui si valuta. Il valore quasi esclusivamente "fiscale", in sé pur importante, attribuito dalla quasi totalità dei decisori in campo educativo (politici, docenti, genitori, opinione pubblica e persino studenti) impedisce però di fatto che la valutazione assuma, come dovrebbe, la funzione di un insostituibile strumento conoscitivo. Cioè di mezzo utile per acquisire il massimo di informazioni significative affidabili sui problemi formativi, al fine di ridurne l'ambiguità interpretativa e incrementarne perciò la probabilità di risolverli. Sviluppare in tutti gli attori appena indicati la consapevolezza che l'attività valutativa sia parte costitutiva di ogni azione umana intenzionale, e a maggior ragione di quella di apprendimento, può far diventare il processo valutativo una risorsa aggiuntiva per migliorare qualità e risultati della formazione oltre che rendere più equo il sistema educativo.*

**Parole chiave:** *attribuzione di valore, equità, sistema educativo, valutazione scolastica.*

Per quanto complesso, il processo valutativo o, se si vuole, l'atto del valutare, può a ogni effetto considerarsi come una vera e propria operazione di *attribuzione di "valore"* a fatti, eventi, oggetti e simili, in relazione agli "scopi" che colui che valuta intende perseguire. Un'operazione che come si può ben intuire, presuppone la disponibilità di un sistema di discriminazione della qualità degli eventi e/o degli oggetti da valutare, capace di consentirne una classificazione che vada ben oltre le loro caratteristiche intrinseche. Un evento ritenuto positivo in rapporto a certi scopi e in determinati contesti può infatti rilevarsi negativo in relazione ad altri scopi e in altre situazioni: il giudizio di positività o negatività può essere formulato solo in forza del sistema di discriminazione elaborato o prescelto. Non possederne uno comporta, peraltro, un basso livello di adattività e una scarsa capacità di modificazione dell'ambiente da parte dell'"attore", in quanto risulterà a lui difficile scegliere o promuovere gli eventi ritenuti favorevoli ed evitare o inibire quelli considerati dannosi.

È proprio grazie alla disponibilità di un tale sistema che le informazioni e le conoscenze che si ricavano da un congruente processo valutativo possono risultare assai preziose soprattutto nella promozione di comportamenti intenzionali e finalizzati, di azioni "pertinenti", "efficaci" ed "efficienti", tali cioè da mostrarsi, alla prova dei fatti, *adeguate al contesto, coerenti con gli obiettivi perseguiti, capaci di produrre l'effetto desiderato.*

In altri termini, un opportuno processo valutativo può quanto meno evitare quella dissipazione di energie che solitamente si registra quando l'azione procede casualmente o solo per tentativi ed errori, esposta com'è in tali casi all'influenza fuorviante e poco controllabile delle variabili parassitarie. Il problema, allora, sta proprio nella determinazione del grado di congruenza del processo di valutazione posto in atto, con il sistema di discriminazione della qualità degli eventi elaborato dal valutatore, da una parte, e con i traguardi da lui stesso perseguiti, dall'altra (Domenici, 1993, 3-4).

Ho scelto di aprire questo intervento sulla "valutazione nella scuola" con l'incipit di un mio vecchio lavoro, perché quando venne pubblicato fu soprattutto l'assunto in esso contenuto a suscitare una discussione tra alcuni addetti al lavoro. Il riferimento al "valore attribuito a un certo evento", anche educativo – o ad una sua qualità – come "criterio di giudizio" della sua accettabilità, insieme alla riproposizione lì contenuta delle "prove semi-strutturate" come effettivo superamento dei limiti metrologico-regolativi delle prove tradizionali, e conoscitivo-informativi di quelle oggettive, in quanto più adatte a *trasformare la verifica degli apprendimenti in mezzo di*

*sviluppo progressivo della consapevolezza individuale delle proprie strategie cognitive, di analisi e soluzione di problemi, oltre che emotive, così da mettere ognuno nella condizione di poterle consolidare o modificare*, scandalizzarono non poco i docimologi più tradizionalisti.

Alcune condizioni politico-culturali favorevoli facilitarono in quegli anni, dopo un lungo periodo di stagnazione della ricerca e del confronto pubblico, una ripresa altrettanto vivace di quella che aveva portato alla fine degli anni Settanta al cambiamento didattico-valutativo della scuola dell'obbligo, tanto da condurre il nostro Paese, seppur buon ultimo in Europa, a dotarsi, nel 1999, di un centro per la valutazione del suo sistema di istruzione. Un dibattito assai fecondo, che tuttavia non era riuscito a creare le basi per un ulteriore sviluppo e diffusione di una solida cultura della valutazione dentro e fuori l'ambito scolastico. E ciò, nonostante che i primi lavori docimologici in Italia – dopo il superamento dell'egemonia culturale dell'Idealismo che aveva frenato lo sviluppo scientifico in ambito educativo il cui apice, anche a livello mondiale, era stato toccato con Maria Montessori agli inizi del Novecento – erano stati pubblicati nel lontano 1955 ad opera di Aldo Visalberghi e Luigi Calonghi e ripresi, dopo l'opera di Mario Gattullo, da una attrezzata, anche se non numerosa, schiera di nuovi ricercatori.

La discussione, che in Italia appare ciclica, sul tema specifico della valutazione, in particolare tra esperti di settore, pare ora riprendere quota soprattutto a causa degli effetti deleteri prodotti da una diffusione smodata, divenuta ormai pericolosa, di procedure valutative in ogni settore organizzativo della vita sociale, non sempre rigorose e corrette sul piano formale e deontologico, che in molti casi hanno finito col premiare i "peggiori". Non è per caso, perciò, che una importante rivista come *Education Sciences & Society* abbia deciso di dedicare per intero questo numero ai problemi della valutazione, e che con il n. 3, giugno 2011, il *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, che ho l'onore di dirigere, abbia aperto un dibattito culturale proprio sulle delicate questioni valutative in ambito scolastico e universitario.

L'augurio è che la ripresa della diffusione critica degli esiti delle ricerche internazionali di settore riescano per un verso a sensibilizzare i decisori politici e a influenzare le loro scelte ordinamentali, per altro a promuovere, soprattutto nei docenti impegnati nei processi di formazione scolastica, universitaria e professionale, conoscenze in grado di qualificare ulteriormente la loro attività didattico-culturale e di ricerca.

## 1. Valore simbolico dei processi valutativi. Il voto come metafora della "cattiva" valutazione

La valutazione dei processi di istruzione e formazione formali, dei loro risultati in termini di apprendimento promosso, così come quella di ciascuna unità scolastica e dell'intero sistema, ha da sempre assunto un rilievo tanto decisivo nella qualificazione di quegli stessi processi e dei loro stessi esiti, da configurarsi come un vero e proprio indicatore sintetico, utilmente disaggregabile, della interpretazione sia delle funzioni e del ruolo che una data società assegna alla formazione, sia del modello educativo prevalente, anche se implicito, adottato nella organizzazione dei processi formativi istituzionali.

Per converso, si può dire che nella loro articolazione tecnico-procedurale, le soluzioni volta a volta date ai problemi della valutazione "nel" e "del" sistema di istruzione e formazione, oltre a rappresentare un vero e proprio costrutto teorico-pratico, che in buona parte deriva dall'evoluzione della ricerca di settore, costituiscono di fatto una sorta di modello politico-educativo che discende, invece, dal concetto di formazione e dal profilo di uomo fatti propri da chi adotta quel sistema di istruzione, assai spesso ben al di là delle sue intenzioni manifeste. È anche, se non soprattutto, per questa ragione che la valutazione acquisisce quel forte valore simbolico in grado di orientare l'azione e il giudizio dei più, caratterizzandoli, talvolta, ben oltre le condizioni proposte o imposte dalle norme.

Se si considera inoltre, come si è accennato in apertura di questo articolo, che valutare significa, in fondo, porre in atto un processo di attribuzione di "valore" a una certa qualità per poterla promuovere o inibire in relazione alle ragioni per cui si compie l'operazione e agli "scopi" che chi valuta vuole perseguire, si comprende, allora, che persino da semplici scelte tecnico-procedurali può emergere, in effetti, il sistema di riferimento e di classificazione della qualità degli eventi e/o degli "oggetti" da valutare o valutati. In altre parole, persino partendo dalla sola conoscenza delle caratteristiche peculiari della valutazione scolastica, da questo pur parziale ma insostituibile elemento dell'agire umano intenzionale e perciò costitutivo del processo di formazione, si potrebbero ben ricostruire diacronicamente il peso ed il valore attribuiti nel tempo, in un dato contesto nazionale o sociale, alla formazione delle nuove generazioni, così come si potrebbero cogliere, con un taglio trasversale o sincronico, le differenze di valore assegnate alla scuola da Paesi diversi, e persino la qualità delle proposte formative adottate per

la messa in atto delle *chances* di apprendimento offerte attraverso la pratica educativa.

Un esempio per tutti, *una vera e propria metafora di cosa può e dovrebbe, o non può e non dovrebbe essere la valutazione è desumibile dall'analisi di alcune caratteristiche metrico-simboliche dei voti in decimi* reintrodotti di recente nella scuola primaria italiana, dopo oltre trent'anni dalla loro sostituzione con apposite schede valutative.

Attraverso il loro ripristino il ministro della Pubblica istruzione intendeva restituire – come ha affermato pubblicamente – quella "essenzialità del messaggio valutativo" che a suo parere la comunicazione descrittiva dell'evoluzione progressiva dell'apprendimento, attraverso le "schede di valutazione" prima impiegate, non aveva mai avuta. L'intervento voleva essere una delle prime risposte a vere e proprie "urgenze nazionali", indicate come prioritarie nella relazione svolta dallo stesso ministro, appena nominato, alla Commissione cultura della Camera: una pratica diffusa della "meritocrazia", una maggiore "autonomia" scolastica, una più efficace "valutazione".

Dopo un massiccio impiego dei voti come mezzo quotidianamente privilegiato nella comunicazione tra docente e allievi (e famiglie), *la valutazione, da strumento insostituibile di produzione di informazioni facilmente decodificabili e perciò agevolmente e consapevolmente utilizzabili da tutti gli attori del processo formativo, in primis dall'allievo che apprende*, soprattutto durante il processo medesimo, è via via diventata un mezzo opaco di comunicazione a prevalente contenuto sanzionatorio degli esiti registrati. Da strumento di chiarificazione dei punti critici e di quelli forti di processi e prodotti, interlocutori (soprattutto) e finali di un processo di apprendimento, e perciò capace di rendere sempre alta la qualità dell'istruzione e dell'esperienza formativa proprio attraverso la corrispondenza tra caratteristiche della proposta educativa e esigenze individuali, è venuto trasformandosi surrettiziamente in uno strumento di dequalificazione ulteriore dei processi educativi e della scuola. Come si sa – e non solo nella comunità dei docimologi – un quattro, anche più volte reiterato, comunica una impreparazione del soggetto, non anche e soprattutto i punti critici di un percorso o di una esperienza, le ragioni di un insuccesso da rimuovere, i problemi specifici su cui docenti, allievi e famiglie devono poter auspicabilmente mobilitare attenzione, sforzi ed energie. La più encomiabile delle decisioni dell'allievo dopo un voto negativo, quella di impegnarsi con più rigore, volizione e tempo, potrebbe risultare inefficace in assenza di informazioni in grado di orientarla dovutamente, facendo così ripercorrere un'esperienza di

"apprendimento" che ha già dato esito negativo e che con alta probabilità verrà reiterata producendo un peggioramento della disponibilità emotiva verso lo studio.

Come ben sanno i docenti più consapevoli, le modalità e le finalità della comunicazione del giudizio valutativo orientano non poco la scelta sia delle strategie didattiche che degli strumenti da usare per la verifica dell'apprendimento in itinere e al termine di particolari percorsi o esperienze di formazione, sia gli atteggiamenti, le disposizioni e le stesse finalità dell'impegno di docenti e allievi.

Valutare significa anche, come si è già detto, porre tra l'altro in atto un vero e proprio processo di attribuzione di "valore" a qualcosa, per poterla promuovere o inibire in relazione alle più importanti ragioni per cui si valuta, quindi in rapporto agli "scopi" che chi valuta vuole perseguire. Dalle scelte tecnico-procedurali che vengono via via proposte alla scuola in campo valutativo, emerge dunque il sistema di riferimento e di classificazione della qualità degli eventi, il rilievo sociale e culturale, ad essi attribuito, per esempio il valore e l'importanza dati alla formazione scolastica; alla cultura, all'assunzione di responsabilità dei processi e dei risultati formativi, e a ciò che si valuta: l'apprendimento; gli atteggiamenti cognitivi; la disposizione affettiva verso il nuovo; le competenze apprese; le capacità relazionali, eccetera.

Il valore simbolico della valutazione comunque orienta e qualifica l'azione. Il voto, così, proprio in quanto espressione di massima sintesi del risultato scolastico e scarsamente o per nulla del processo, non può diventare pro-attivo, «una risorsa aggiuntiva a disposizione di allievi e docenti» come invece egregiamente auspicava in prima battuta il ministro.

Comunicare informazioni spendibili per l'impegno al miglioramento degli interventi di insegnamento/apprendimento di ciascuno e di tutti i responsabili educativi presuppone e comporta la condivisione di un'azione didattica capace di considerare e valorizzare le singole individualità, le modalità e gli stili di apprendimento soggettivi, in un contesto dato ma sempre in vista di traguardi formativi coerenti con il profilo degli studenti in uscita da un corso di studi (accettazione di una forte modificabilità delle caratteristiche di apprendimento dell'uomo). Comunicare con un voto numerico solo gli esiti intermedi e finali di un giudizio al fine di rappresentare il livello di accettabilità dell'apprendimento conseguito, se non presuppone, certo fa intendere che un'alta efficacia formativa non derivi tanto da un adeguamento della proposta di istruzione a chi deve apprendere, al ma-

ferenti livelli di responsabilità e articolazione dell'intero sistema, si affrontano al fine di ridurne 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*» (Domenici, 2007).

*Non bisogna dimenticare, infatti, che in ogni procedura conoscitiva, in particolare intenzionale e scientificamente fondata, la valutazione oltre ad essere parte integrante dell'attività medesima, non può non precederla e seguirla*.

Migliorare l'apprendimento, quindi lo sviluppo progressivo dell'autoconsapevolezza nell'allievo delle proprie strategie di azione, di impiego della conoscenza e delle competenze possedute, del modo di afferenza e d'uso delle fonti informative e dei dati disponibili, presuppone e comporta un radicale capovolgimento interpretativo e valoriale del processo di valutazione. Quel miglioramento rappresenta, a sua volta, contemporaneamente, concausa e prodotto di un'alta cultura valutativa.

Affinché ciò sia possibile vi è una condizione necessaria anche se non sufficiente: *far comprendere progressivamente ad ogni allievo, attraverso l'esperienza formativa opportunamente orientata, coronata da successo o da insuccesso, che ben al di là del giudizio o voto scolastico, ben oltre la promozione o la bocciatura l'attività valutativa rappresenta nei fatti un elemento costitutivo, un processo imprescindibile di ogni azione umana intenzionale, finalizzata o comunque intrapresa.* Far scoprire, dunque, che quello che complessivamente si definisce valutazione altro non è che un *processo articolato di produzione e consumo continui di informazioni, di dati valutativi, appunto, meglio se affidabili e ricchi di valore e significato, ritenuti perciò utili per l'acquisizione del più alto livello di conoscenza articolata della situazione problematica specifica entro la quale si sta operando.* Una procedura che rende quindi possibile far *strutturare, pressoché continuamente, un giudizio di pertinenza ed efficacia delle scelte fin a quel momento compiute e di quelle da compiere per condurre a buon fine – entro i vincoli dati – l'azione intrapresa*. Far constatare, in definitiva, che *il fine intenzionalmente perseguito, o l'ipotesi formulata per la risoluzione del problema, diventa il principale criterio di riuscita dell'azione, e che perciò il processo valutativo erigendo il fine a criterio di giudizio, diventa esso stesso, in senso deweiano, un vero e proprio mezzo procedurale*.

## 3. Dimensioni sociali della valutazione

In relazione alle cose fin qui dette, si può asserire che la valutazione scolastica può costituire sia l'espressione tecnico-scientifica di alcuni tra i più rilevanti criteri politici con cui si facilita la selezione di classe o all'opposto la mobilità sociale ascendente; sia lo strumento di giustificazione della limitazione dell'accesso all'istruzione, oppure, al contrario di promozione di una organizzazione didattico-culturale della scuola in grado di offrire reali opportunità di apprendimento a tutti. Seppur indirettamente, la qualità e le finalità prevalenti dei processi valutativi finiscono col rappresentare indicatori della produttività del sistema di istruzione e formazione di cui ogni Paese si dota.

In estrema sintesi e con le opportune cautele metodologiche, le funzioni e la pratica valutative si possono impiegare come criterio per la interpretazione del ruolo sociale dell'istruzione (Vertecchi, 1984) attribuito nei fatti dai decisori politici, in primis dai governi, ben oltre le apparenze della loro azione propagandistico-persuasiva, e per cogliere, in un dato contesto storico, il livello di sviluppo e diffusione della cultura della valutazione, soprattutto tra i docenti, ma anche tra gli studenti e l'opinione pubblica.

Alcuni dei rapporti tra società, scuola e valutazione sono per esempio immediatamente percepibili se si considerano gli esiti delle rilevazioni sull'apprendimento degli allievi. Così, se quasi tutte le indagini sui risultati formativi della scuola italiana dagli anni Settanta in poi, prime rilevazioni IEA (*International Educational Achievement*) compresa l'ultima rilevazione PISA (*Programme for International Student Assessment*) del 2009, hanno fatto registrare il permanere nel tempo di una 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, non è difficile registrare tale variabilità come una sorta di costante del sistema. Co-determinata, certo, dalla mancata valorizzazione dell'autonomia scolastica in una società diventata sempre più complessa; dal susseguirsi in tempi troppo brevi di riforme e controriforme scolastiche (almeno quattro negli ultimi dodici anni); da orientamenti valutativi contraddittori (che certamente non incidono solo sulla rappresentazione finale del giudizio, come abbiamo visto con riferimento alla reintroduzione dei voti nella scuola di base) tali da produrre una conseguente incoerenza delle procedure valutative adottate. Ma determinata soprattutto dalla diffusa miopia intellettuale di molti politici che ritengono che per migliorare

la formazione scolastica sia sufficiente operare sulla sua struttura, oppure disinvestire in cultura e formazione, poiché in tali modi si incentiverebbero comunque circolarità virtuose nell'impegno di docenti e allievi.

Nonostante perciò che una delle poche questioni sulle quali da sempre è possibile registrare tra governi pur differenti per matrice politica una comunione (solo apparente) di vedute sia l'impegno e il desiderio di qualificare la scuola, di farla tendere 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, l'esito sopra indicato, di una grave differenziazione dei risultati formativi, mette in evidenzia invece, e ben oltre le intenzioni, la perpetuazione di forme inaccettabili di iniquità, perché connesse non già al demerito o alla casualità delle dotazioni cognitive o affettive individuali, bensì alla casualità del luogo di nascita, dell'ambiente di vita e della scuola frequentata (Domenici, 2009). Ma in assenza di dotazioni tecniche specifiche in campo valutativo a livello nazionale, nonostante che l'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione) sia stato istituito nell'ormai lontano 1999, diventa quanto meno difficile poter assegnare un peso se non ai tanti almeno ai principali fattori che in forma concomitante contribuiscono alla determinazione delle variabili in uscita da pur lunghi percorsi di istruzione.

Con l'auspicabile messa in pratica di alcune funzioni istituzionali dell'Invalsi – *in primis* l'offerta tempestiva di informazioni affidabili sugli esiti delle rilevazioni dell'apprendimento ai diversi livelli scolastici – e grazie all'istituto dell'autonomia scolastica potrebbe finalmente 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 ad 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 occupazionale per il futuro delle nuove generazioni e del Paese è, dunque, anche quello che punti 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 tecnologia e in definitiva con il benessere economico e sociale e, per molti versi, con la robustezza del tessuto democratico.

"La valutazione", 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 di studio" e delle "esperienze di apprendimento", e finalità sociali dell'istruzione, può ben considerarsi infatti – se praticata con rigore, consapevolezza, buon senso e flessibilità – una risorsa aggiuntiva, rispetto a quelle umane e finanziarie di cui diffusamente si dispone, per meglio qualificare la formazione delle nuove generazioni e per ammodernare il sistema di istruzione e formazione e, in forma più mediata, il Paese.

## 4. Rilevazione e attribuzione di significato ai dati valutativi, valutazione pro-attiva e meta-valutazione: quando la valutazione diventa risorsa per l'apprendimento

Ogni seria *valutazione, rappresenta l'esito di una attenta ponderazione – soggettiva – dei dati quantitativi* – acquisiti per esempio attraverso opportune misurazioni – *e di quelli qualitativi assunti con gli strumenti più disparati, ma affidabili e coerenti con funzioni e* "oggetto" *della verifica, o comunque disponibili e presuppone e comporta l'espressione di un giudizio che produce effetti di grande rilievo sulle azioni che ad essa conseguono.*

Se viene invece impiegata per sancire in qualche modo l'esito dell'apprendimento risulta poco efficace per la etero o auto-regolazione delle condotte individuali, per rafforzare o cambiare le scelte compiute in un dato contesto, in presenza di determinati vincoli. 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 dipende non poco la qualità dei processi e dei risultati formativi.

In generale, e anche per evitare ciò che si è appena accennato, la valutazione dovrebbe auspicabilmente:

a) *precedere* – fase della ideazione, elaborazione e messa a punto di un progetto formativo sulla base degli esiti di una *ricognizione critica delle esperienze pregresse o delle conoscenze disponibili* sulla "questione" – (valutazione preventiva o *ex-ante*);

b) *accompagnare* (valutazione *in itinere, in ingresso, formativa e intermedio-sommativa*) – fase della raccolta di informazioni interne ed esterne affidabili (esiti delle prove impiegate dall'Invalsi su campioni equivalenti di studenti) utili per l'autoregolazione delle scelte e delle decisioni al fine di garantire, come è giusto ed equo, un alto livello di adeguatezza della proposta di istruzione al contesto, agli obiettivi e ai traguardi locali, nazionale e sovranazionali, alle peculiarità di ciascuno e di tutti gli allievi, ma anche, e soprattutto, per far affiorare a livello di consapevolezza individuale, con la riflessione e la meta cognizione (Wedwen, Winter, Broadfoot, 2009), il fatto che l'attività valutativa sia parte costitutiva e imprescindibile dell'intero processo conoscitivo, dell'apprendimento di ognuno;

c) *seguire* ogni attività intenzionale (valutazione *ex-post*) – analisi critica, "a freddo", delle attività curricolari progettate e svolte, dell'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, risorse, e organizzative) hanno assunto nel codeterminarne processi ed esiti.

La valutazione può perciò considerarsi, in estrema sintesi, come strumento principe per l'*attivazione delle azioni da intraprendere, della regolazione di quelle avviate, di bilancio critico di quelle portate a termine.*

*Precedendo, accompagnando e seguendo* le decisioni e le azioni che vi corrispondono, l'attività valutativa scolastica – articolata, beninteso, nei momenti di rilevazione, trattamento, analisi e interpretazione dei dati qualitativi e/o quantitativi – si configura come un vero e proprio "sistema nervoso" dei processi organizzativi della didattica oltre che del più ampio sistema educativo e delle sue diverse articolazioni. Per il governo strategico dell'intera struttura formativa (macrosistema), così come delle unità scolastiche (mesosistema) e dei processi di insegnamento-apprendimento nella classe, nei laboratori e simili (microsistema), il livello di *appropriatezza, efficacia e successo* delle decisioni e delle azioni intraprese o da intraprendere, dipende tuttavia dall'affidabilità delle informazioni e dei dati raccolti sulle specifiche questioni oggetto di valutazione, nonché dalla capacità di connetterli reciprocamente.

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 ad ognuno, ai pur differenti livelli di responsabilità, cioè le funzioni di *indirizzo,*

*attuazione, gestione, controllo e modifica* del proprio e/o dell'altrui operato, ovvero di ognuna e delle differenti azioni e attività che hanno luogo nella e per la struttura educativa

Nel fare scuola quotidiano, quindi, non possono essere che i docenti a determinare e scegliere di volta in volta, la tipologia degli strumenti di *rilevazione e di documentazione dei dati valutativi* più adatta e coerente con le necessità, i contesti operativi, le ragioni e gli "oggetti" specifici della verifica, la logica dei processi, delle esperienze e dei materiali 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, si potranno impiegare anche le prove tradizionali – avendo tuttavia piena consapevolezza dei loro limiti metrologici e informativi –, quelle oggettive, ma, ancor meglio, le 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 e modalità di impiego dei saperi acquisiti). Potranno utilizzarsi inoltre, ovviamente, questionari, interviste, griglie di osservazione sistematica, eccetera, e di conseguenza metodi di analisi quantitativa o qualitativa o quali-quantitativa, nonché, per la interpretazione dei dati, criteri di valutazione assoluti e/o criteri relativi ovvero normativi.

Più in generale, va detto che l'impiego di sistemi di rilevazione, memorizzazione e documentazione dei dati valutativi verranno decisi in stretta relazione con le diverse funzioni dell'attività e dell'esperienza formativa proposta.

In questo quadro, *la discussione con gli allievi degli esiti valutativi proceduralmente acquisiti e documentati,* costituisce un'azione di grande valore formativo (Visalberghi, 1955) e pro-attivo, di ricerca esplicativa della qualità dei processi di apprendimento e di insegnamento attivati, degli esiti fin lì registrati e di individuazione cooperativa delle future attività ritenute più adatte ad ognuno, da intraprendere per il miglioramento continuo di processi e risultati. Il tempo a ciò dedicato risulta generalmente tra quelli a più alto investimento educativo. Lo sviluppo progressivo della consapevolezza delle strategie cognitive e affettive individuali, tema cardine di questo intervento, rappresenta non a caso la condizione necessaria per la messa in atto di un orientamento formativo in grado di potenziare il livello di autostima operando sui punti forti di ciascuno, avvicinando con successo gli allievi a tutti gli ambiti formativi, scoprendo e potenziando interessi e attitudini.

Di particolare utilità, per pilotare al meglio in ogni contesto l'azione educativa, risulta essere l'analisi comparata dei dati valutativi prodotti da singole classi, scuole (autovalutazione d'istituto) e reti di scuole, e dei dati valutativi che potrà fornire l'Invalsi attraverso rapporti *ad hoc*, flussi e stock informativi quanto meno riferiti agli anni conclusivi dei cicli scolastici e a livello di aggregazione nazionale e regionale. Con rilevazioni Invalsi su base campionaria, ogni scuola, ogni classe potrebbe traguardare taluni aspetti del proprio operato con gli esiti più generali, impiegando autonomamente gli stessi strumenti delle rilevazioni nazionali.

*La messa in relazione reciproca dei dati* valutativi potrà far emergere quella rete di significati in grado di dare senso, soprattutto agli occhi dell'allievo, al complesso processo di co-costruzione delle conoscenze in cui è impegnato. Ma anche di far affiorare quel sistema di relazioni tra fattori e variabili educative sulla cui base in piena autonomia, docenti e scuole, potranno ri-adeguare flessibilmente tattiche e strategie formative, criteri, procedure e gli stessi strumenti valutativi impiegati, al fine di promuovere in tutti i fruitori della formazione una base culturale più elevata, capace di garantire lungo l'asse del tempo un processo di vero e proprio auto-orientamento formativo. Sono, quelle indicate, condizioni imprescindibili affinché la valutazione diventi Risorsa strategica e tattica aggiuntiva rispetto alle condizioni tradizionali del "fare scuola".

**Presentazione dell'Autore:** Gaetano Domenici è professore ordinario di Organizzazione didattica e processi valutativi presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre. Tra le sue più recenti monografie si segnalano *Ragioni e strumenti della valutazione* (Napoli, 2009) e *Leadership educativa e autonomia scolastica* (Roma, 2011).

## Bibliografia

Domenici, G. (1993), *Manuale della valutazione scolastica,* Roma-Bari, Laterza.
— (2007), «La valutazione come volano della crescita formativa», in *Annali della pubblica Istruzione*, n. 4-5, 57-69.
— (2009), *Ragioni e strumenti della valutazione,* Napoli, Tecnodid.
Vertecchi, B. (1984), *Manuale della valutazione*, Roma, Editori Riuniti.
Visalberghi, A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Milano, Edizioni di Comunità.
Wedwen, P., Winter, J., Broadfoot, P. (2009), *Valutazione per l'apprendimento nella scuola*, Trento, Erickson.