

6. Valutazione degli apprendimenti e studi docimologici

di *Gaetano Domenici*

Come i fatti storici contemporanei hanno ben mostrato, le finalità perseguite con la valutazione nei e dei processi di istruzione in contesti formali, si configurano come vero e proprio indicatore della interpretazione sia delle funzioni sia del ruolo che ogni società, in un dato momento della sua storia assegna alla formazione in generale, a quella delle nuove generazioni in particolare. Valutare significa infatti, tra l'altro, porre in atto un processo di attribuzione di "valore" a qualcosa, a un fatto, un evento o ad aspetti qualitativi di essi, per poterli promuovere o inibire in rapporto alle più importanti ragioni per cui si compie l'azione valutativa. Il valore quasi esclusivamente "fiscale", in sé pure importante, attribuito dalla quasi totalità dei decisori in campo educativo (politici, docenti, capi d'istituto, genitori, opinione pubblica e persino studenti) impedisce però di fatto che il processo valutativo assuma, come dovrebbe, la funzione di un insostituibile strumento conoscitivo utile per orientare l'azione o comunque le scelte ritenute più opportune. Si tratta cioè di un mezzo utile per acquisire il massimo di informazioni significative e affidabili sui problemi formativi, per ridurne l'ambiguità interpretativa. In tal modo aumenta infatti la probabilità di poterli risolvere, o mettere in atto quelle attività ritenute in grado di qualificare nel contesto dato, il processo educativo.

Sviluppare in tutti gli attori sopra indicati la consapevolezza che l'attività valutativa sia parte costitutiva di ogni azione umana intenzionale e finalizzata, e a maggior ragione di quelle di apprendimento e di insegnamento, può far diventare il processo valutativo una vera e propria risorsa aggiuntiva per migliorare qualità e risultati della formazione oltre che rendere più equo e giusto il sistema educativo. Ciò, con possibili effetti positivi a cascata sulla società nel suo complesso, rendendo anch'essa progressivamente, attraverso la formazione dei giovani, più giusta e "aperta". Aperta anche verso forme di valorizzazione delle differenze interindividuali e del

merito, così come auspicava Piero Calamandrei quando affermava, a tale proposito, che la scuola pubblica va interpretata come un “organo costituzionale” di emancipazione culturale e democratica in grado di permettere, tra l’altro, “il governo dei migliori” (Calamandrei, 2008).

1. Società, scuola, valutazione

Come in diverse circostanze ho cercato di sostenere, le soluzioni volta a volta date ai problemi della valutazione nel e del sistema di istruzione e formazione, finiscono con il rappresentare – quantomeno nella loro articolazione tecnico-procedurale – un vero e proprio costrutto politico-educativo oltre che, ovviamente, teorico-pratico. Le procedure, le tecniche e/o le “norme” seguite e gli strumenti impiegati per la rilevazione e il trattamento dei dati valutativi, nonché i processi attivati per la strutturazione e la comunicazione pubblica del giudizio e, soprattutto, le finalità d’uso degli esiti delle verifiche e delle valutazioni (Domenici, 2020), sono infatti elementi che nel loro insieme costituiscono e rappresentano un sistema operativo che, se in parte deriva dall’evoluzione della ricerca di settore, in gran parte dipende direttamente o indirettamente, non sempre in modo consapevole, dal concetto di formazione e dal profilo di cittadino fatti propri da chi adotta quel sistema. Non a caso, valutare in qualche modo significa – come si è appena detto – porre in atto un processo di assegnazione di “valore” a fatti, eventi e simili, per poterli promuovere o inibire in relazione alle più importanti ragioni per cui si compie l’operazione e agli “scopi” che chi valuta vuole perseguire. È soprattutto per tale motivo che la valutazione acquisisce quel forte valore simbolico in grado di orientare l’azione dei principali attori dell’impresa formativa, e non solo la loro. Dalla semplice analisi delle scelte tecnico-procedurali adottate da una data società e/o in un dato contesto operativo, la scuola, la classe e simili, può ben emergere, infatti, il sistema di riferimento e di classificazione della qualità degli eventi e/o degli oggetti da valutare o valutati, adottati dai e in quei consessi. È anche per questi motivi che i problemi della valutazione scolastica sono ben lontani dall’essere univocamente determinabili una volta per tutte o dipendenti solo dalle soluzioni tecniche offerte dall’avanzamento della ricerca docimologica, come assai spesso si pensa. La risposta che ad essi viene data volta a volta, dipende in gran parte dalla evoluzione o regressione tipologica delle più ampie relazioni tra scuola e società, e dipende, in particolare, dalla funzione sociale attribuita alla istituzione scolastica, e persino ai processi di istruzione non-formale e informale. Per converso, i criteri, le procedure formali e sostanziali e gli strumenti impiegati per attuare la va-

lutazione scolastica, assumono a loro volta il valore di veri e propri simboli o indicatori del modello didattico implicito, ma prevalente nella organizzazione dei processi educativi istituzionali.

In sintesi estrema, si può affermare che partendo dalla valutazione scolastica si potrebbero ben ricostruire storicamente il peso ed il valore attribuiti nel tempo all'istruzione formale, così come si potrebbero cogliere sinchronicamente le differenze tra Paesi, e in uno stesso Paese, nei suoi differenti contesti operativi, circa il valore assegnato alla scuola, e, con esso, persino l'offerta ai propri allievi delle chances reali di apprendimento.

La valutazione scolastica può in definitiva costituire, perciò, sia l'espressione tecnica di alcuni tra i più rilevanti criteri politici con cui si facilita la selezione o la mobilità sociale ascendente; sia lo strumento di giustificazione del modello generale di accesso all'istruzione e di organizzazione didattico-culturale della scuola, ovvero delle opportunità di apprendimento offerte concretamente all'intera popolazione. Senza dover qui fare una analisi approfondita dei rapporti tra società, scuola e valutazione, si può certo dire che risulta ancora dominante la credenza secondo cui le ragioni di fondo del successo e dell'insuccesso in ambito formativo siano da rintracciarsi più nelle dotazioni individuali che in altri fattori quali l'ambiente e il contesto socio-culturale di provenienza degli allievi, la gerarchia dei valori condivisi, e – soprattutto per i saperi fortemente orientati e promossi dalla scuola – in una organizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento attenta o meno alle differenze inter e intraindividuali. Una interpretazione, questa, in qualche modo regredita, in questi ultimi anni, in attribuzioni casuali di tipo bio-medico delle concause delle difficoltà di apprendimento che alcuni allievi mostrano, escludendo, a torto, il cattivo impiego didattico delle informazioni e dei dati sulle dinamiche di apprendimento di singoli e di gruppi di allievi, assunti proprio attraverso l'azione valutativa.

2. Valutazione e condizionamenti sociali

I condizionamenti sociali, quelli dell'organizzazione della didattica e dei processi valutativi sull'apprendimento scolastico sono stati assai spesso sottaciuti per evitare di sentirsi colpevolizzati almeno per quella parte di contributo emancipativo che una istruzione rigorosa ma accortamente individualizzata può dare, e che tuttavia per impreparazione professionale o per altre ragioni non trova posto sistematico nella scuola di tutti in giorni.

Eppure, le prime indagini IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) sul profitto scolastico cui l'Italia ha

partecipato (v. *Quaderno degli Annali della Pubblica Istruzione*, 1977, 5), hanno mostrato come fin quasi al termine della scuola primaria l'andamento del profitto scolastico non rispecchi la provenienza sociale degli allievi né, come accadrà invece, con l'avanzamento della carriera scolastica, alla cultura – titolo di studio – della madre, bensì si correli fortemente con le previsioni fatte dai docenti sul futuro successo scolastico dei propri studenti. Così, che molta della successiva selezione scolastica è prodotta invece, come si è detto, soprattutto a causa dell'impossibilità da parte del docente di individualizzare l'insegnamento non potendo disporre di un apparato di memorizzazione dei dati valutativi capace di indirizzare, pur in ambito collettivo, il gruppo classe, verso compiti individualizzati di insegnamento e, ovviamente, di apprendimento. Soprattutto quando, perciò, dopo i primi anni di scuola crescono esponenzialmente i saperi da far acquisire e le informazioni da tenere sotto controllo sull'apprendimento dei singoli e del gruppo; quando l'effetto edipico della profezia – di successo e/o insuccesso degli studenti fatta dai docenti – si autoverifica, proprio a causa del “comportamento insegnante”, la scuola con la sua organizzazione didattica finisce col diventare essa stessa fattore di discriminazione socio-culturale degli studenti. Tutto ciò si verifica puntualmente (eloquenti in tal senso tassi e composizione degli abbandoni scolastici), a meno che non venga assunta una funzione vicaria della scuola da parte delle famiglie. Più precisamente da parte delle madri, ma con un titolo di studio medio-alto. Nella società dell'informazione e della conoscenza, il peso specifico della scuola nel favorire la strutturazione di saperi forti attraverso la riuscita scolastica è peraltro aumentato notevolmente non già diminuito come molti erroneamente si attardano ancora a credere.

In tale contesto, l'istituto dell'autonomia scolastica, introdotto a partire dal 1999, sembrava segnare l'avvio di un modo più efficace e pertinente di risolvere molti dei problemi dei rapporti tra scuola e società. Un'autonomia che per consentire l'innalzamento diffuso dei processi e dei risultati di istruzione che non è riuscita a promuovere, avrebbe dovuto costituirsi come strumento di raccordo dei processi formativi alle caratteristiche degli allievi e del contesto socio-culturale di ogni area del Paese così da trasformare la diversità, da causa di penalizzazione delle differenze, in mezzo di promozione di equità e meritocrazia.

Ma per rendere virtuosa la circolarità dei rapporti tra scuola e società, si impone giocoforza la necessità di mettere in atto di un processo valutativo interno ed esterno alla struttura formativa, capace di far operare in funzione regolativa le scelte e le decisioni assunte o assumibili a tutti i livelli di responsabilità.

3. Autonomia, responsabilità, valutazione e *leadership* educativa diffusa

Si comprende a questo punto, come il monitoraggio dei processi e dei prodotti intermedi e finali a livello di micro, meso e macrosistema educativi (classe; istituto scolastico; sistema educativo) si pongano, tra altre poche, come variabili cruciali nella codeterminazione della qualità e dell'efficacia formativa formale, soprattutto in presenza di un continuo incremento della complessità dei rapporti tra i differenti fattori che entrano in gioco nei processi formativi, da rendere sempre nuovo lo sforzo di controllarli in vista di scopi e traguardi desiderati. Il governo di sistemi complessi, e peraltro mutevoli – quali certamente sono quelli scolastici – presuppone e comporta l'accentuazione del rilievo del momento decisionale individuale e d'equipe o collettivo – nella sua dimensione quali-quantitativa –. A tutto ciò consegue una più netta assunzione di responsabilità, pur distribuita per ruoli e funzioni. La gestione strategica, o più semplicemente il governo dei processi formativi, soprattutto di quelli che hanno luogo in contesti formali, in particolare nella scuola, costituisce ormai una delle più importanti variabili che spiegano, per così dire, l'apprendimento insegnato, ovvero, la produzione culturale di questa struttura, che continua a rappresentare ancora una istituzione educativa insostituibile. La complessità comporta di fatto un incremento dell'autonomia individuale e delle unità scolastiche, del peso delle decisioni, quindi delle responsabilità di chi le assume, oltre che una più piena consapevolezza degli effetti probabili delle scelte praticabili. Per queste ragioni diviene perciò necessario l'esercizio di una vera e propria *leadership* educativa diffusa, cioè esercitabile a tutti i livelli di responsabilità. In un simile contesto, l'Invalsi dovrebbe più opportunamente votarsi alla raccolta e alla restituzione alla scuola – dopo averli opportunamente trattati – di dati e informazioni sulla funzionalità del sistema. Dati e informazioni sul gioco delle diverse variabili nella codeterminazione a livello nazionale, territoriale o locale degli apprendimenti insegnati, degli esiti dell'istruzione intenzionale, permettendo ad ogni unità operativa, fino alla singola classe, la possibilità di apprezzare i propri risultati processuali e finali – di anno o di ciclo scolastico – parametrando con quelli, appunto, delle scuole (o classi) omologhe che insistono sullo stesso contesto territoriale. Si tenga presente che ciò forse avviene solo parzialmente attraverso il RAV, il pur meritorio Rapporto di autovalutazione delle scuole. Parrebbe infatti – non si hanno dati affidabili sulla questione – che il RAV venga compilato più per ragioni burocratico-amministrative che per finalità conoscitive e per il monitoraggio dei processi e degli esiti educativi di ciascuna scuola, ciascuna classe a fini di miglioramento della qualità dell'istruzione.

ne. Parrebbe invece che solo raramente ogni azione, ogni attività, ogni impiego delle risorse, primariamente umane, ogni scelta teorico-pratica dell'assetto organizzativo e culturale di ogni singola unità scolastica (e di ogni singola classe) venga valutata singolarmente, e in modo sistemico assieme ad altri fattori, in relazione alla pietra miliare di paragone costituita dall'apprendimento effettivamente promosso in ciascuno e in tutti gli aventi diritto alla formazione lungo l'asse del tempo (e nei differenti contesti territoriali). Ovvero, sulla base innanzi tutto del differenziale tra l'inizio e la fine di ogni corso di studio, cioè del valore formativo aggiunto effettivamente promosso da ogni unità scolastica e, auspicabilmente, anche da ciascun gruppo classe, dando così un reale valore pro-attivo all'azione valutativa. Occorre considerare che è proprio a livello di microsistema – la classe – che prendono corpo le scelte teoriche e didattico-organizzative dei docenti e gli effetti possibili delle valutazioni compiute agli altri due livelli sistemici (quello nazionale, articolato per gradi e livelli di scuola, e quello costituito dal singolo istituto).

4. Apprendimento, valutazione e individualizzazione didattica

È certamente scorretto gerarchizzare secondo criteri d'importanza le pur differenziate funzioni valutative. Tuttavia si può sostenere con buone ragioni che quella diagnostico-iniziale sia potenzialmente la più carica di conseguenze. Conseguenze che possono persino assumere il carattere di irreversibilità, almeno in relazione alle difficoltà dell'apprendimento e alla bassa motivazione degli allievi verso i compiti richiesti dalla scuola. Se, da questo punto di vista, ci si ricorda che l'apprendimento rappresenta, seppur con buona approssimazione, l'esito di un processo complesso e articolato di attività mentali che ciascun soggetto utilizza per acquisire e impiegare nuove conoscenze, magari secondo un proprio stile già in gran parte strutturato all'inizio della formazione scolastica; che i processi di apprendimento realizzati in contesti formali sono (più precisamente dovrebbero essere) processi che generano condizioni di cambiamento riferiti a una certa condotta (espressa per esempio dal grado di padronanza di nuove conoscenze, nuovi saperi, competenze, azioni procedurali, eccetera) acquisita o mutata non direttamente e non solo per maturazione o per cause degenerative (Biasi, 2017), si comprende allora come la valutazione diagnostica in particolare (il processo valutativo in generale), orientando il successivo immediato percorso di istruzione e di apprendimento, contribuisca non poco a co-determinare efficacia e significatività dell'esperienza educativa formale

iniziale di ogni allievo, con effetti anche sui successivi percorsi di studio ed esperienze di apprendimento. Quando i nuovi dati, le informazioni, le conoscenze di quella esperienza non risultassero ben ancorati e connessi a quelli già posseduti, ma anche e soprattutto non significativi per lo studente, sarebbe infatti difficile dar luogo ad un processo di apprendimento reale.

La verifica della tipologia del bagaglio complessivo delle conoscenze possedute all'inizio di ciascun corso di studio, e/o anno scolastico, dagli allievi rappresenta il canale di assunzione delle informazioni utili per l'eventuale riorganizzazione del curriculum progettato o della parte iniziale di esso. Così come la verifica e la valutazione dell'apprendimento lungo l'asse del tempo, in itinere, saranno utili per monitorare e riorganizzare via via i processi di apprendimento. In particolare, ogni volta che sia possibile, andrebbe praticata una valutazione formante con il momento valutativo che contempli contemporaneamente un processo di apprendimento e di meta-analisi dei problemi dei quali si chiede la soluzione (Trincherò, 2021). L'analisi, la discussione e gli approfondimenti del materiale di studio richiesti come prova di verifica prima, come modalità di riflessione e metacognizione durante e dopo la conoscenza degli esiti della verifica, danno concretezza alla dimensione formante della valutazione.

Ma quali saperi promuovere e/o valutare? Per far fronte alla complessità e alla mutevolezza sociale, si è finalmente diffusa la consapevolezza che sia ormai indispensabile che la scuola promuova saperi, conoscenze e competenze e atteggiamenti costitutivi di un patrimonio culturale di base; una sorta di secondo DNA, per diventare cittadini consapevoli, critico-propositivi e in grado di partecipare attivamente ai processi democratici di governo del cambiamento. La promozione, dunque, di "saperi" che posseggano alcune caratteristiche peculiari, per esempio essere percepiti da chi apprende, come significativi, ovvero risultare carichi di senso sul piano cognitivo – ben collegati a quelli già posseduti – così da innescare un circolo virtuoso con la carica affettiva e motivazionale (non c'è apprendimento senza emozione). Saperi Sistematici, cioè organici, reciprocamente coerenti e altamente strutturati, capaci di promuovere prima, e garantire poi, un processo continuo di costruzione di competenze fondamentali per ulteriori e autonomi apprendimenti. Saperi, ancora, che abbiano un alto grado di Stabilità. Nel senso che devono poter perdurare nel tempo, promuovere l'uso prevalente della memoria funzionale, semantica, rispetto a quella meccanica o episodica. Non schiacciati solo su esigenze immediate, ma strutturati in modo da costituirsi come vere e proprie coordinate culturali per interpretare il "nuovo". Quindi saperi di Base: epistemologicamente fondati, e costitutivi, anche se recenti, dell'intera costruzione disciplinare

cui si riferiscono. Saperi, che tra i tanti possibili, presentino un alto grado di Capitalizzazione conoscitiva, perciò aperti e flessibili, cumulabili, non schiacciati sulle immediate esigenze professionali e/o della moda.

Occorrerà allora attrezzarsi, magari impiegando i più diversi strumenti diagnostici e di monitoraggio, per rilevare con la più alta affidabilità tutti quei dati di conoscenza utili a far corrispondere la proposta formativa alle esigenze di chi apprende, ma sempre in vista di quel bagaglio di conoscenze appena indicate, e che si vorrebbe far possedere al termine del ciclo o del corso di studi specifico.

Allo scopo di rilevare l'ampia gamma tipologica di conoscenze e saperi sopra indicati, oltre all'impiego di batterie di prove oggettive, comprese quelle di comprensione della lettura, utilissime per rilevazioni su grandi campioni, e in grado di dare in breve tempo il polso della situazione apprendimento, durante i processi formativi, si rende necessario l'uso di un'ampia serie di prove semistrutturate, prove assai più versatili delle prime. Sono infatti costituite da una serie di stimoli chiusi, o strutturati, e risposte aperte, ma secondo ben definiti vincoli, tali da permettere la simulazione di contesti problematici formalmente definiti, entro i cui vincoli, appunto, si richiede di ipotizzare, provare e giustificare i tentativi di soluzione adottati e gli schemi concettuali impiegati.

5. Origini e campi di studio della Docimologia

Il concetto di affidabilità delle informazioni e dei dati sulla cui base si strutturano ed esprimono giudizi valutativi e si assumono macro e micro decisioni, soprattutto didattiche, è un concetto teorico-pratico fondativo della Docimologia, ovvero di quella, tra le molteplici scienze dell'educazione, che si occupa specificatamente della valutazione. In estrema sintesi, andando al cuore del problema, l'affidabilità si esprime principalmente, anche se non solo, attraverso due altri concetti più operativi: quello di validità, che indica il grado di corrispondenza di un dato (informazione, misura, valutazione...) alla realtà che esso vuole rappresentare, e quello dell'attendibilità, che indica invece la tendenziale univocità di significato attribuito a quel dato (informazione, misura, valutazione...) da parte di più osservatori, anche in momenti diversi. I primi strumenti di rilevazione delle conoscenze scolastiche volti a diminuire il peso delle componenti soggettive nella strutturazione del giudizio valutativo – veri e propri antenati dei test di profitto – vennero elaborati sul finire della prima metà dell'Ottocento nelle scuole pubbliche di Boston per evitare che l'espansione della popolazione scolastica potesse abbassare la qualità della formazione. Si deve tuttavia at-

tendere l'inizio del Novecento perché compaiano i primi test standardizzati per misurare gli esiti dell'apprendimento scolastico. E, dopo la produzione in ambito psicologico dei reattivi mentali, dei test di misura dell'intelligenza di Binet-Simon, negli Stati Uniti furono messe a punto vere e proprie batterie di test di profitto tarati su campioni rappresentativi di studenti come lo Stanford Achievement Test del 1923.

La Docimologia nasce, come scienza autonoma, cioè come corpo teorico e concettuale autonomo con proprie procedure d'indagine, negli anni Venti, emancipandosi dalla psicologia e dalla psicotecnica, grazie all'esito delle ricerche sul grado di validità e di attendibilità dei giudizi valutativi espressi dai docenti, impiegando le usuali prove di verifica tradizionali – ancora oggi massimamente impiegate nella scuola. Henri Piéron, considerato padre della docimologia, sua moglie e H. Lugier mostrarono con le loro indagini scientifiche, la spiccata soggettività inter e intraindividuale dei voti (cioè tra i giudizi, relativi ad una medesima prova, da parte di diversi docenti e di uno stesso docente in tempi diversi); la bassa validità e la scarsa attendibilità dei giudizi valutativi espressi dai docenti non solo nelle discipline afferenti alle scienze dell'uomo (storia, filosofia...), ma anche in quelle che fanno capo alle matematiche e alle scienze della natura, per esempio alla fisica. Fu proprio Piéron ad attribuire all'insieme di questi primi studi il nome di docimologia (dal greco dokimazo valutato, stimo, e logos, discorso scientifico). È quindi a partire dagli anni Venti che la riflessione circa l'affidabilità delle valutazioni scolastiche con le tradizionali forme di accertamento delle conoscenze, comincia a farsi sistematica e a suscitare l'interesse di molti studiosi.

La varietà delle forme e delle finalità d'impiego dei test di conoscenza (Domenici, 2005), utilizzabili oltre che nelle scuole – per la verifica iniziale, processuale e finale – anche per la selezione del personale in strutture pubbliche e private, ha favorito la nascita soprattutto negli Stati Uniti, di veri e propri centri di servizio, come il CEEB (College Entrance Examination Board) e l'Educational Testing Program per la produzione e l'applicazione di test per conto di università, scuole ed altre istituzioni. Il crescere dell'attenzione dell'opinione pubblica verso la qualità del prodotto scolastico nella scuola di massa, ha favorito così la nascita di organismi e associazioni mondiali come la già citata IEA che ha promosso indagini comparative internazionali sul rendimento e sul profitto scolastico, come le più recenti indagini Pisa (Programme for International Student Assessment), cui partecipa il nostro paese attraverso l'Invalsi. Il nostro istituto nazionale di valutazione che per una serie di ragioni – primariamente di lassismo politico-culturale dei decisori politici, falsamente sensibili alle proteste antivalutative di studenti e genitori – non riesce ancora a produrre

regolarmente stock e flussi di dati utilizzabili sistematicamente per compiere analisi diacroniche e sincroniche sulle più importanti variabili di input, processo e prodotto culturale della scuola da permettere a livello di micro, meso e macrosistema interventi modificativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione.

Tra i vari indirizzi nei quali è venuta articolandosi nel tempo la ricerca docimologica hanno avuto particolare rilievo lo studio dei processi di strutturazione delle decisioni in campo educativo e la riflessione sulle caratteristiche formali di prove di accertamento di competenze e saperi complessi, utilizzabili anche su larga scala, soprattutto in indagini conoscitive su grandi campioni, con l'impiego di supporti digitali, oltre che cartacei, e con procedure automatiche di correzione.

Bibliografia

Biasi, V. (2017). *Dinamiche dell'apprendere*. Roma: Carocci.

Calamandrei, P. (2008). *Per la scuola*. Palermo: Sellerio.

Domenici, G. (cur.) (2005). *Le prove semistrutturate di conoscenza*. Torino: UTET.

Domenici, G. (2020). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.

Trincherò, R. (2021). Ricerca e processi valutativi nell'e-learning. In G. Domenici, P. Lucisano & V. Biasi, *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione* (pp. 345-366). Milano: McGraw-Hill.

Vertecchi, B. (1988). *Insegnare a distanza*. Firenze: La Nuova Italia.