



Evaluating Educational Quality

A cura di
Cristiano Corsini,
Giuseppe C. Pillera,
Christopher H. Tienken,
Maria Tomarchio



Processi
e Linguaggi
dell'Apprendimento

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Processi
e Linguaggi
dell'Apprendimento

Direzione: Roberto Trincherò

Comitato direttivo

Funzioni: accoglienza delle proposte di pubblicazione e prima scrematura

Barbara Bruschi, Renato Grimaldi, Roberto Farné, Alberto Parola, Daniela Robasto, Barbara Sini, Simona Tirocchi

Comitato Scientifico

Funzioni: referaggio anonimo, con doppio cieco, mediante sistema on line

Michele Baldassarre, Federico Batini, Guido Benvenuto, Giovanni Bonaiuti, Vincenzo Bonazza, Antonio Calvani, Gianna Cappello, Lucia Chiappetta Cajola, Cristina Coggi, Barbara Demo, Luciano Di Mele, Piergiuseppe Ellerani, Ivan Enrici, Damiano Felini, Adelaide Gallina, Marco Gui, Sara Nosari, Alessandro Perissinotto, Maria Ranieri, Paola Ricchiardi, Emanuela Torre, Carla Tinti, Giuliano Vivonet, Tamara Zappaterra.

La Collana accoglie studi teorici, storico-comparativi ed empirico-sperimentali riguardanti i processi e i linguaggi dell'apprendimento dalla primissima infanzia alla "grande anzianità". I testi proposti sono volti a indagare "come si apprende" nelle varie età della vita e come è possibile mettere in atto processi di formazione efficaci nel promuovere apprendimento, tenendo conto del dibattito contemporaneo in pedagogia, didattica, psicologia cognitiva, neuroscienze. In quest'ottica, i testi proposti esplorano i metodi, le strategie, le tecniche e gli strumenti efficaci nei percorsi di educazione, istruzione e formazione, scolastica ed extrascolastica, lungo tutto l'arco della vita.

Oggetti di interesse sono quindi l'educazione e la formazione improntate dall'evidenza quantitativa e qualitativa, l'apprendimento esperienziale in diversi contesti - dal gioco spontaneo del bambino all'interazione mediata dai social network -, i linguaggi medialti per l'apprendimento e le tecnologie in grado di promuoverlo, il potenziamento cognitivo come strumento per affrontare un vasto spettro di bisogni educativi, la *gamification*, la robotica educativa, la giocomotricità e le sinergie tra apprendimento cognitivo e motorio, lo *storytelling*, i prodotti mono e multimediali per l'infanzia e il gioco educativo nelle sue varie forme e accezioni.

La collana accoglie contributi di studiosi italiani e di altri paesi, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca, traduzioni, descrizioni di esperienze e sperimentazioni in contesti scolastici ed extrascolastici.

Il Comitato direttivo e il Comitato scientifico intendono promuovere attraverso la collana un ampio, aperto e proficuo dibattito tra ricercatori, insegnanti, educatori e tutti gli studiosi che siano interessati ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento nelle varie età della vita.

Ogni volume è sottoposto a referaggio con modello "doppio cieco".



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Evaluating Educational Quality

A cura di

Cristiano Corsini,
Giuseppe C. Pillera,
Christopher H. Tienken,
Maria Tomarchio

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Volume stampato con il contributo dell'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara – Dipartimento di Scienze filosofiche, pedagogiche ed economico-quantitative.

Isbn elettronico 9788835103738

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

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

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835103738

Dentro i processi della didattica. Osservare e valutare per la professionalità dell'insegnante della scuola dell'infanzia

di *Ira Vannini*

1. Introduzione

Nel volume “Misurazione e valutazione”, tutta l’attenzione di Aldo Visalberghi (1955) è posta sulla complessa problematica della valutazione degli apprendimenti che, come afferma l’Autore, «è cosa seria», evidenziandone fin dall’inizio le molteplici relazioni con i diversi piani delle tematiche dell’insegnamento.

Appare a questo proposito interessante aprire lo sguardo su quanto sembra non esserci nel volume, ma che invece – osservando attentamente – è particolarmente presente: Visalberghi incentra infatti tutta la sua riflessione sulle questioni valutative senza mai disgiungerle (esplicitamente o implicitamente) da tre temi fondamentali, tra loro strettamente interconnessi:

- il tema dell’azione didattica (e dell’individualizzazione in particolare);
- il discorso sulla funzione sociale della scuola, osservata costantemente come il mezzo fondamentale per promuovere qualità ed equità degli apprendimenti degli studenti;
- l’esigenza di contribuire alla professionalità della funzione docente, nel senso di sostenere prioritariamente negli insegnanti un atteggiamento profondamente e intrinsecamente scientifico, di chi è abituato a lavorare con il pensiero riflessivo del dubbio e del ragionamento argomentativo, attraverso interrogativi, ipotesi, verifiche sul campo e, di nuovo, riflessività.

Il discorso sul misurare e il valutare di Visalberghi si appoggia prima di tutto su un abito mentale di pensiero scientifico (profondamente e naturalmente deweyano) ed è solo in questo senso che può essere affrontato il tema della valutazione degli apprendimenti scolastici, così come – volgendo lo sguardo al campo suo corrispettivo e più ampio – della valutazione della didattica. Diviene a tal proposito interessante leggere quest’opera visalberghiana cercando possibili parallelismi tra *la valutazione degli alunni e la valutazione di sistema* (Corda Costa e Visalberghi, 1994), analizzando come la distinzione e il rapporto tra il misurare e il valutare costituiscano gli elementi

portanti per le valutazioni scolastiche in generale, affinché siano serie, aderenti ad un pensiero scientifico, che non banalizza, bensì richiama a un pensiero analitico e critico, antidogmatico, di trasparenza e responsabilità partecipativa di ciascun insegnante.

Ma vediamo le ragioni.

2. La didattica come oggetto di misurazioni e valutazioni

Per parlare di valutazione degli apprendimenti, Visalberghi afferma che occorre considerare modificabili i comportamenti e gli apprendimenti degli allievi; allo stesso modo, e ancor più, per parlare di valutazione della didattica è necessario considerare modificabili i comportamenti degli insegnanti, che questi apprendimenti promuovono.

In un saggio di alcuni anni or sono, Vertecchi (1999) scrive che l'apprendimento, da Comenio in poi, richiede mediazione didattica realizzata attraverso un artificium, «un'attività consapevolmente organizzata per conseguire un intento» (p. 8); in questo senso, si stabilisce un rapporto mezzi-fini che, lungi dal poter essere considerato in modo semplificato o esaustivo rispetto al profitto degli studenti, però ci interroga sulla necessità di analizzare con estrema attenzione sia gli apprendimenti, sia le azioni di insegnamento. Se dunque sono importanti le procedure e gli strumenti che danno conto di quanto lo studente ha appreso, altrettanto lo saranno quelli capaci di fare luce sui comportamenti della mediazione didattica degli insegnanti. Scrive ancora Vertecchi (1999): «se si opta per una interpretazione forte della “mediazione didattica” [...] aumenta il numero di variabili cui collegare i risultati, ma aumenta anche la possibilità di orientare i processi al conseguimento di determinati intenti. Infatti, se è difficile (almeno in tempi brevi), e in alcuni casi impossibile, modificare le caratteristiche personali dei soggetti coinvolti nell'attività didattica, gli spazi di libertà si dilatano se si considerano modificabili i comportamenti degli insegnanti. Al limite, tale modifica può consistere nell'attribuire la funzione di insegnare a un soggetto collettivo invece di considerarla una sorta di prerogativa posseduta a titolo personale» (p. 10).

La mediazione didattica dunque è da considerarsi come una variabile fondamentale da studiare, da conoscere nel minimo dettaglio, al fine di poterla orientare, sostenere, accompagnare; così da incidere sempre più sui risultati di apprendimento e la crescita intellettuale di tutti i bambini delle nostre scuole. Le pratiche di mediazione didattica degli insegnanti divengono pertanto un oggetto di studio di enorme fascino per la ricerca educativa, capace di conoscere, descrivere, verificare, ma anche di valutare e orientare verso un fine (di valore) queste stesse pratiche. Quest'ultimo aspetto – della ricerca

valutativa appunto sulla didattica – costituisce un punto fondamentale, in quanto pone in rilievo nuovamente il tema della valutazione quale mezzo imprescindibile per analizzare i fenomeni dell’insegnamento proponendone un confronto con elementi valoriali e indicatori di qualità. Nel caso della mediazione didattica, tale elemento valoriale di riferimento dovrebbe poter corrispondere a pratiche capaci di modificarsi e differenziarsi in funzione delle variabili di ingresso degli allievi, al fine di una «progressiva costruzione di un profilo culturale che possa permanere e sostanziare il soggetto (dargli gli attrezzi per...) nel seguito della vita» (Vertecchi, 1999, pp. 7-8).

«Omnia omnibus», afferma ancora Vertecchi, cioè dare tutto a tutti. Si ripropone qui dunque il fine di valore della didattica, oggi ancor più attuale ed urgente: «dare ogni cosa a ciascuno» e, si aggiunge, «a livello elevato».

2.1. L'interesse delle pratiche didattiche nella scuola dell'infanzia

In questo discorso sull’importanza delle misurazioni e valutazioni nell’ambito della didattica, è di rilievo individuare la scuola dell’infanzia come un contesto scolastico particolarmente interessante al fine di esplorare i processi didattici. La scuola dell’infanzia intesa dunque come una vera e propria protagonista, insieme alle sue e ai suoi insegnanti, nella ricerca valutativa sulla qualità delle pratiche di insegnamento, allo scopo di innescarne processi di modificazione e miglioramento.

Per chi scrive, la scuola dell’infanzia costituisce un ordine di scuola privilegiato per realizzare percorsi di ricerca valutativa rivolti ai temi della mediazione didattica; si tratta infatti innanzitutto di un contesto dove i processi di insegnamento-apprendimento sono “liberi” dalle pressioni normative della votazione attribuita al profitto conseguito dagli alunni. Tale ambito di scuola, inoltre, ha ampiamente evidenziato nei decenni una forte apertura all’innovazione e alla sperimentazione didattica, spesso di esempio e fermento per gli altri ordini di scuola. Occorre inoltre rimarcare che, per la sua struttura organizzativa aperta e dinamica, i contesti cosiddetti “tre-sei” costituiscono in Italia il luogo dove più rilevante è lo scambio collegiale fra insegnanti, il confronto progettuale quotidiano sulle questioni connesse alle scelte, appunto, educative e didattiche da realizzare in sezione.

Per tutte queste ragioni, si tenterà di utilizzare una recente ricerca valutativa sull’osservazione delle pratiche didattiche nella scuola dell’infanzia allo scopo di mettere in evidenza l’importanza dei concetti del misurare e del valutare nell’ambito dell’insegnamento e, ancor meglio, dello sviluppo della professionalità dell’insegnante. Si tratta in qualche misura di una scusa per intrecciare i fili del discorso di Visalberghi con risultati di ricerca attuali sui

quali sarebbe davvero molto bello poter avere ancora il suo parere e il suo consiglio lungimirante.

La ricerca in questione è relativa all'uso di uno strumento per l'osservazione e la valutazione formativa delle prassi didattiche delle maestre e dei maestri dei contesti tre-sei anni denominato PraDISI (Prassi Didattiche dell'Insegnante della Scuola dell'Infanzia italiana). Nato da una ricerca condotta da Rossella D'Ugo e Ira Vannini (2015) nell'ambito di una collaborazione tra il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna e il Coordinamento Pedagogico dello stesso Comune bolognese, la Scala PraDISI si concentra sulle prassi dell'insegnante che, messe in atto all'interno delle varie situazioni didattiche quotidiane, favoriscono e sostengono lo sviluppo delle competenze del bambino e della bambina: quali saperi e strategie mette in campo l'insegnante in classe/sezione per gestire i processi di insegnamento-apprendimento e promuovere in modo equo una buona padronanza di abilità fondamentali per tutti gli allievi della scuola dell'infanzia italiana? (D'Ugo, Vannini, 2015).

La Scala si propone come uno strumento di osservazione sistematica delle pratiche dell'insegnante validato sul territorio nazionale; essa tuttavia risponde anche ad un secondo obiettivo, quello di essere un mezzo per la valutazione formativa della professionalità didattica dell'insegnante, capace quindi non solo di rilevare dati, descrivere e analizzare, ma anche di esprimere giudizi di valore in relazione a specifici ed espliciti indicatori di qualità. Questo secondo scopo, prettamente valutativo, è orientato ad un'ottica "formativa", di un uso cioè della valutazione in funzione del miglioramento e della crescita professionali dei soggetti coinvolti. In questo senso, il PraDISI viene posto all'attenzione del dibattito scientifico e dell'analisi critica degli insegnanti come un'ipotesi di lavoro ancora aperta: uno strumento la cui utilità nel sostenere e orientare la professionalità docente dovrà essere via via messa alla prova. Ma vediamo con ordine le diverse questioni.

2.2. Misurare e valutare le prassi didattiche

Innanzitutto il PraDISI mira a introdurre nelle scuole dell'infanzia procedure sistematiche di osservazione dell'insegnante all'interno della sezione, laddove egli sia impegnato nella gestione dei processi di insegnamento-apprendimento (sia quindi durante le routine della giornata educativa, sia durante le attività più strettamente curricolari).

In Italia, occorre rimarcare che l'osservazione dell'insegnante in classe è stata fino a pochi anni fa una pratica pressoché sconosciuta, nel senso di

estranea al modo di fare scuola. Curioso, a questo proposito, che anche in merito al testing, il Visalberghi del 1955 (p. 7) si ritrovasse a rilevare la stessa situazione di «pratica sconosciuta» e, in relazione ad una sua introduzione nelle scuole, lo studioso ne descrivesse i possibili rischi:

- di fraintendimento per una cultura anglo-sassone molto lontana;
- di reazione respingente dovuta ad una impressione di tecnicismo (che assale soprattutto «chi non abbia maturato per altra via un vivo interesse all'argomento») (Visalberghi, 1955).

Appunto, e soprattutto, per i rischi di un potenziale impatto distorto sulle percezioni degli insegnanti, è molto importante mantenere il PraDISI (e altri strumenti di osservazione e valutazione che sono stati e si vanno ancora costruendo in molteplici percorsi di ricerca nel nostro Paese) come una ipotesi di lavoro aperta, così da controllarne progressivamente – con un atteggiamento critico e problematico – le sue possibili ricadute all'interno dei contesti scolastici, e discuterle così con gli stessi insegnanti:

- da un lato mantenendo aperto e vivace il dibattito;
- dall'altro lato, provando ad evitare e a resistere alle spinte che spesso portano le tecniche e gli strumenti ad essere utilizzati su un piano di realtà inferiore e banalissima (Visalberghi, 1955, p. 9), grettamente utilitaristica (con fini troppo spesso non espliciti o non condivisi con gli insegnanti, che dovrebbero invece essere protagonisti di un uso formativo di queste tecniche).

Ma in quale modo uno strumento di osservazione e valutazione formativa può essere ritenuto coerente e utile per analizzare il discorso visalberghiano sulla misurazione e la valutazione?

Lo sfondo metodologico che fa da cornice a strumenti quali il PraDISI si appoggia sull'approccio della *formative educational evaluation* che, da Scriven (1967, 1981) in poi, si caratterizza come quell'azione valutativa che agisce durante lo svolgimento dei processi educativi e didattici, con l'obiettivo di individuarne punti di forza e di debolezza e, conseguentemente, apportare miglioramenti. È una valutazione che regola i processi nel loro svolgersi e ne sostiene e orienta il miglioramento; proprio per questa sua capacità di agire dentro i processi, ha una forte connotazione analitica, di attenzione ai dettagli e ha dunque la possibilità di cogliere bisogni specifici e individuare soluzioni mirate. Si tratta insomma di una potente funzione valutativa in vista della presa di decisioni opportune e “ricostruttive” del percorso; generalmente essa comporta anche scelte metodologiche di tipo sistemico, di coinvolgimento attivo dei soggetti “valutati”, attente alle molteplici variabili contestuali. Gli attori che partecipano ai processi valutativi di tipo formativo sono coinvolti essi stessi in percorsi di analisi, riflessione e riprogettazione

delle loro azioni, nell'ottica anche dell'*empowerment evaluation*, con il risultato di una progressiva crescita e sviluppo della propria professionalità (Fetterman, 1996, 2007).

Come sappiamo, questa prospettiva in Italia ha preso avvio con gli studi del gruppo di ricerca di Egle Becchi (Bondioli e Ferrari, 2004), che ritrova i suoi riferimenti teorici in Beeby (1977), in Wolf (1987) e nelle definizioni del Joint Committee (1981). Rispetto a tali riferimenti, è interessante rileggere la definizione che Egle Becchi e Vega Scalerà attribuiscono al “valutare” in senso formativo: un «accertamento intersoggettivo di più dimensioni formative e organizzative di un contesto educativo e indicazione della loro misurabile distanza da espliciti livelli considerabili ottimali da un gruppo di riferimento, in vista di un'incidenza concreta sull'esperienza educativa» (Bondioli e Ferrari, 2004, p. 30).

Come possiamo vedere, si tratta di una definizione che connette strettamente due dimensioni fondamentali: l'esigenza di rigore nel momento della misurazione – escludendo dal processo di rilevazione del dato «qualsiasi giudizio impressionistico» – e la collegialità, negoziale e democratica, nel momento della interpretazione del dato. In effetti, lo stesso PraDISI, che sposa questo tipo di approccio, mira a enfatizzare una metodologia valutativa che si sviluppa su due momenti distinti: il misurare e il valutare. Due azioni e, allo stesso tempo, due modalità di pensiero che si pongono una accanto all'altra in una logica di sequenzialità o, meglio, di contiguità ciclica:

- dapprima si raccolgono dati, con l'abito mentale della misura, con l'attenzione alla validità e all'affidabilità del dato; con lo scopo di delimitare un qualcosa di tangibile, dicibile, condivisibile... sul quale valga poi la pena fare un'analisi critica, discuterne, costruire;
- in seguito si valuta, e in questa operazione ci si immerge nel contesto, si chiamano a raccolta i suoi protagonisti, si promuovono tra essi transazioni e riflessività critica. Sulla base del dato (anche “smontandolo”) è possibile costruire qualcosa di nuovo, perché si parte da un punto in comune e si va verso un'ideale di qualità condiviso fra più soggetti, diretti interessati del contesto valutato.

Ma come approfondire questi concetti attraverso il pensiero di Aldo Visalberghi? Nel suo discorso sulla valutazione degli apprendimenti, Visalberghi afferma appunto che occorre considerare il misurare e il valutare. Proviamo a farlo anche noi in merito alla valutazione della didattica.

3. Osservare-Misurare

Il misurare è un'operazione di conteggio e confronto, ma è anche abito di equilibrio e discrezione: un abito mentale che rifiuta il giudizio affrettato, un abito di pensiero riflessivo.

Nel testing si devono misurare “operazioni mentali”; nell'osservazione si misurano azioni, prassi: si tratta di uno strumento più diretto, in una scala di oggettività forse l'osservazione è più oggettiva del testing, tuttavia oggi altrettanto lontana dalla pratica scolastica quanto lo era il testing negli anni '50.

L'osservazione è insomma lontana dalle abitudini diffuse di chi pratica l'insegnamento; ma l'idea di misura che essa porta con sé può avere un interesse particolare per gli insegnanti (e comunque per qualsiasi soggetto che abbia in mente un'idea di crescita professionale intesa come “mettersi in gioco”): quello della possibilità di analizzare nel dettaglio, senza giudizio, le proprie prassi quotidiane nella relazione di insegnamento-apprendimento con le bambine e i bambini.

Tutto ciò è inoltre ancor più degno di interesse oggi, immersi in contesti sociali dove sempre più spesso il giudizio affrettato, “di pancia”, il pregiudizio e gli stereotipi la fanno da padrone. Analizzare nel dettaglio vuol dire contrastare questa postura mentale dominante, soprattutto all'interno di luoghi educativi quali sono le scuole. Esso significa ricercare una obiettività possibile, che nulla toglie al fatto che nell'analisi sono comunque fusi «atti di vera e propria valutazione» (Visalberghi, 1955, p. 16); tuttavia, se lo scopo dell'obiettività è poter disporre di materiale utile in vista di «giudizi impegnativi, motivati, ricchi di conseguenze pratiche importanti» (Visalberghi, 1955, p. 16), allora la ricerca dell'obiettività analitica forse vale la pena.

Se è vero che l'atto valutativo, interpretativo, è “decisivo” nelle azioni educative e didattiche, esso potrà però essere considerato importante in ragione del suo fondarsi su un precedente atto misurativo, di sospensione del giudizio per dedicarsi ad una seria ed umile raccolta di dati. Quel che è importante del dato, afferma Visalberghi (1955), è che sia valido in relazione a quanto si vuole saggiare: «Se ci ha da essere valutazione, allora la misurazione porta serietà», o quantomeno – per riprendere in analogia un pensiero di Mario Gattullo (1984) sul rapporto tra sperimentazione e innovazione, la misurazione «dà la vista» alla valutazione (p. 67).

Ancora, sostiene Visalberghi (1955, p. 53): «Non si abbia paura delle ambizioni del testing, si pretenda solo che esso proceda con metodi e mentalità scientifica: non esiste migliore garanzia a che non perda mai il senso dei limiti, il senso della “misura”, senza bisogno che gli sian poste barriere artificiali dall'esterno, in nome di non so quale saccente supervisione che pretenda di conoscere prima di sperimentare».

Le misurazioni divengono pertanto le basi per «veri e propri giudizi, che sono veri e propri programmi d'azione», esse dunque acquisiscono senso all'interno di «ipotesi interpretative orientate a migliorare la situazione» (Visalberghi, 1955, p. 96).

4. Valutare

Il valutare chiama in causa il pensiero interpretativo, critico; un pensiero che ritroviamo ampiamente all'interno delle procedure delineate dal PraDISI quando, a partire dal dato rilevato, si inizia una fase di confronto intersoggettivo tra gli insegnanti osservati, occasione di riflessione transazionale che pone il dato in relazione a criteri di qualità definiti: gli insegnanti giudicano la distanza tra un punteggio rilevato e gli indicatori di qualità, riflettono sulle motivazioni contestuali delle evidenze raccolte, discutono – in una prospettiva progettuale – su azioni da intraprendere per il miglioramento. Si tratta insomma di usare un pensiero di giudizio critico in modo costruttivo, o ricostruttivo.

Tornando a Visalberghi (1955), in merito ai giudizi egli riflette su quelli che formula l'insegnante e afferma: «[...] i giudizi che un insegnante formula durante l'anno sul conto dei singoli allievi sono cosa seria soltanto se comportano l'indicazione dell'opera educativa, sempre in qualche misura individualizzata, di cui ogni allievo ha bisogno per il suo ulteriore progresso» (p. 96).

Anche qui dunque il giudizio acquista significato solo se diviene una possibilità di soluzione per quella particolare situazione, il giudizio ha nuovamente una finalità ri-costruttiva nel suo aiutare il singolo individuo ad affrontare e superare le sue difficoltà. Si evidenzia dunque come le valutazioni trovino senso se sono utili per il soggetto “valutato”. Questa affermazione la possiamo confermare sia nel caso delle valutazioni degli apprendimenti degli allievi, sia nelle valutazioni che si concentrano sulla didattica: la valutazione deve poter essere utile per l'insegnante che ne è protagonista. Deve cioè risultare degna di interesse per gli insegnanti, “proficua” in termini di possibilità di crescita e sviluppo professionale.

L'atto valutativo assume dunque in quest'ottica il suo pieno significato di azione “di valore”, nel senso intrinseco di quello che davvero conta in educazione, di ciò che porta alla crescita, al cambiamento in termini di costruzione di situazioni intellettuali e di vita sempre migliori. Visalberghi su questo fa un discorso chiarissimo: la valutazione non può essere al servizio di motivazioni estrinseche all'apprendimento, essa vale in sé stessa come strumento per l'apprendimento. Egli parla di una educazione e di una valutazione «[...] liberata 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 [che] immiseriscono le ambizioni e tarpano le ali ai veri interessi» (Visalberghi, 1955, p. 20).

Con gli stessi significati si ritiene fondamentale pensare alla valutazione della didattica, una valutazione che può e deve dunque essere formativa, nel senso di aiutare a ri-costruire la professionalità dell'insegnante e a migliorare nel tempo la didattica, nell'ottica dell'apprendimento per tutti e di tutti.

Questa affermazione che propone la possibilità di una valutazione formativa va oggi vista come un auspicio, ma anche come un interrogativo di ricerca, da analizzare in una prospettiva storica, diacronica, nell'ottica di una scuola che – come variabile indipendente – mira a contribuire alla costruzione di valori sociali di collaborazione e di solidarietà (prima fra gli insegnanti e poi con gli allievi). La valutazione diventa, in questo senso, un programma di lavoro, un impegno, un impegno partecipato. E occorre sottolineare che è proprio il momento misurativo – che sostanzia la valutazione – che rappresenta l'opportunità e lo stimolo ad un impegno “collaborativo e sociale” tra gli insegnanti («oggi così isolati e scarsamente comunicativi rispetto a quella che è la sostanza del loro insegnamento», Visalberghi, 1955, p. 93). Solo una valutazione capace di appoggiarsi su pratiche misurative rigorose porta a situazioni di confronto e condivisione di un pensiero critico collegiale e collettivo: gli insegnanti del PraDISI, per esempio, si impegnano nell'apprendere le caratteristiche metodologiche e procedurali dello strumento, ne analizzano indicatori e descrittori, imparano a focalizzare lo sguardo sulle situazioni da osservare e, finalmente, vanno sul campo e raccolgono dati. Si tratta di un lavoro che nasce dal confronto (su termini, significati, procedure, azioni...) e confluisce nel confronto, fino ad arrivare ad una interpretazione dei dati da condividere, negoziare. Ben differente è la pratica di una valutazione che poggia sul “niente”, su sensazioni impressionistiche, vissuti emotivi non detti, parole ambigue... dove ciascun insegnante rischia quasi sempre di ritrovarsi solo, anche nel confronto con gli altri.

Il rapporto tra misurazione e valutazione richiama dunque la relazione tra oggettività (o ricerca seria di una intersoggettività dicibile) e pensiero critico. L'oggettività da accettare è quella «relativa e critica, ... mai assoluta e dogmatica» (Visalberghi, 1955, p. 84), una oggettività che si fa strumento di un pensiero scientifico e sperimentale, che fa del dubbio e della curiosità per la verifica di ipotesi la propria traiettoria abituale, il proprio abito mentale. Una oggettività che è sempre storicamente e culturalmente determinata, da negoziare “dentro” la cultura delle scuole, in senso intersoggettivo, rendendo attivi e protagonisti coloro che stanno dentro il processo valutativo e che, grazie a buoni processi di misurazione, possono impegnarsi in interpretazioni e riflessioni ri-costruttive e progettuali.

5. Per non concludere... in merito a un'opera ancora attuale

La ricerca valutativa sulla didattica, e in particolare sulle pratiche didattiche nella scuola dell'infanzia, trova dunque ampi e ricchi spunti di riferimento e preziosi orientamenti nell'opera visalberghiana "Misurazione e valutazione".

Come abbiamo potuto vedere, relativamente all'esperienza del PraDISI, l'insegnante osservatore fa esperienza della pratica misurativa, si impraticisce nell'uso di strumenti e procedure di raccolta dei dati. Si immerge in un vero e proprio percorso di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018), accompagnato ad acquisire l'abito mentale del ricercatore all'interno degli stessi contesti didattici in cui agisce.

L'invito, a questo proposito, è che gli insegnanti facciano davvero esperienza diretta di questi percorsi, che entrino nel merito degli aspetti procedurali dell'osservazione sul campo, che smontino gli strumenti "oggettivi" e li criticino, affinché si eviti che questi stessi strumenti possano, ad un certo punto «piovere dall'alto come antipatico modo di controllo non desiderato, e mezzo di invito al conformismo nella direzione prediletta da chi detiene il potere politico e facilmente perciò può assumere i tecnici al suo servizio» (Asquini, 2018, p. 92).

Allo stesso modo e sempre nell'ottica della Ricerca-Formazione (così come definita dal Centro CRESPI <https://centri.unibo.it/crespi/it>), gli insegnanti che decidono di coinvolgersi in un percorso di misurazione e valutazione della didattica, fanno esperienza del momento specificamente valutativo e si impegnano in un pensiero riflesso condiviso: il valutare diviene così quel programma di azione, quel giudizio per il cambiamento: un impegno a pensare, a pensare consapevolmente, a cambiare e innovare.

Si tratta insomma di un abito che porta con sé una spinta di pensiero quasi a dire rivoluzionario (necessario ieri, ma tanto più oggi, nel troppo frequente abbassamento delle aspirazioni e delle attese "di valore" di chi fa scuola!).

Rileggendo le parole di Visalberghi (1955): distinguere «e mettere accanto» misurazione e valutazione è, in sé, «un impegno a battersi per una radicale revisione delle strutture e delle tendenze attuali, e non giustifica certo il comodo adattarsi nelle prassi tradizionali» (p. 97).

E ancora: «Il testing avrà la funzione che gli insegnanti sapranno conferirgli» (Visalberghi, 1966, p. 98).

La domanda resta la stessa anche per la valutazione della didattica: quanto e a quali condizioni potrà contribuire a rinnovare metodi e clima sociale dentro le scuole e tra gli insegnanti?

Bibliografia

- Asquini G., a cura di (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Beeby C.E. (1977), "The Meaning of Evaluation", *Current Issues in Education*, 4: 68-78.
- Bondioli A. e Ferrari M., a cura di (2004), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Corda Costa M. e Visalberghi A. (1994), "Dalla valutazione degli alunni alla valutazione di sistema", *Scuola e Città*, 7: 273-277.
- D'Ugo R. e Vannini I. (2015), *PraDISI. La valutazione formativa delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola dell'infanzia: osservare per riprogettare*, FrancoAngeli, Milano.
- Fetterman D.M., Kaftarian S.J. and Wandersman A., eds. (1996). *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability*, SAGE Publishing, Thousand Oaks, CA.
- Fetterman D.M., Kaftarian S.J. and Wandersman A. (2007), "Empowerment Evaluation. Yesterday, Today, and Tomorrow", *American Journal of Evaluation*, 28, 2: 179-198.
- Gattullo M. (1984), *Sperimentare e decidere*, in Becchi E. e Vertecchi B., a cura di, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), *Standards for evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*, SAGE Publishing, Thousand Oaks, CA.
- Scriven M. (1967), *The methodology of evaluation*, Rand McNally, Chicago.
- Scriven M. (1981), *Evaluation Thesaurus*, Edgepress, Inverness, CA.
- Vertecchi B. (1999), 'Riscolarizzare' la società. *Lezione tenuta il 29 aprile 1999 a Covilha, presso l'Universidade de Beira Interior*, testo disponibile al sito: https://www.academia.edu/18769475/_Riscolarizzare_la_societ%C3%A0.
- Visalberghi A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Wolf R.M. (1987), "The nature of educational evaluation", *International Journal of Educational Research*, 11, 1: 7-20.

